

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 20 - NÚMERO 2 - ABR./JUN. 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Irineu Manuel de Souza

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Fábio Lopes da Silvaz
VICE-DIRETORA | Mariane Rossi Stumpf

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Rodrigo Acosta Pereira
SUB-CHEFE | Nubia Rech

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Valter Pereira Romano
VICE-COORDENADOR | Daniel do Nascimento e Silva

APOIO

FAPESC – EDITAL 21/2022

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index> Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

(CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 20, n. 2 (2023)
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
em Lingüística, 2019 –Trimestral
Irregular 1998-2007;
Resumo em português, espanhol e inglês
A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:
<http://www.periodicos.ufsc.br>
pISSN 1516-8698
eISSN 1984-84121. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de
Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br>
DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>
Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>
Dialnet - <https://dialnet.unirioja.es>
DOAJ - <https://doaj.org>
EBSCO - <http://www.ebsco.com>
Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>
Latindex - <http://www.latindex.org>
Sumários.org - <http://www.sumarios.org>
Redib: <https://www.redib.org>

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 20 | NÚMERO 2 | ABR. / JUN. 2023

LUDICIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATIVAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS

Fernando Augusto de Lima Oliveira
Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos
(org.)

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 20 | n. 2 | p. 8825-9011 | abr.jun.2023

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis - SC, BR | Eric Duarte Ferreira, UFSC, Brasil | Izabel Christine Seara . UFSC, Florianópolis, BR | Núbia Ferreira Rech . UFSC, Florianópolis, BR | Rodrigo Acosta Pereira . UFSC, Florianópolis, BR | Rosângela Pedralli . UFSC, Florianópolis, BR | Sandro Braga . UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Amanda Machado Chraim | Anderson Jair Goulart. UFSC, Florianópolis | Igor Valdeci Ramos da Silva. UFSC, Florianópolis, BR | Jéssica Forini Ramon. UFSC, Florianópolis, BR | Nathalia Müller Camozzato. UFSC, Florianópolis, BR | Nelly Andrea Guerrero Bautista. UFSC, Florianópolis, BR | Priscila de Souza UFSC. Florianópolis, BR | Suziane da Silva Mossmann. UFSC, Florianópolis, BR

CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva** . UFPR, Curitiba, BR | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till** . UFPR, Curitiba, BR | Ana Demeurt . University of Cape Town, África do Sul | **Angela Bustos Kleiman** . UNICAMP, Campinas, BR | Ani Carla Marchesan . UFFS, Chapecó, BR | **Benedito Gomes Bezerra** . UFP, Recife, BR | Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER | **Bento Carlos Dias da Silva** . UNESP, Araraquara, BR | Charles Briggs . UC Berkeley, EUA | **Christina Abreu Gomes** . UFRJ, Rio de Janeiro, BR | Cláudia Regina Brescancini . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Dóris de Arruda C. da Cunha** . UFPE, Recife, BR | Dulce do Carmo Franceschini . UFU, Uberlândia, BR | **Edwiges Maria Morato** . UNICAMP, Campinas, BR | Eleonora Albano . UNICAMP, Campinas, BR | **Eliana Rosa Sturza** . UFSM, Santa Maria, BR | Elisa Battisti . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Fábio José Rauen** . UNISUL, Tubarão, BR | Fernanda Coelho Liberali . PUC-SP, São Paulo, BR | **Francisco Alves Filho** . UFPI, Terezina, BR | Gabriel de Ávila Othero . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Georg A Kaiser**, Universität Konstanz, GER | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **Jerry Lee**, University of California at Irvine, EUA | João Carlos Cattelan . UNIOESTE, Cascavel, BR | **João Wanderley Geraldi** . UNICAMP, Campinas, BR | José Luís da Câmara Leme . Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, PT | **Leonor Scliar Cabral** . UFSC, Florianópolis, BR | Letícia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR | **Lilian Cristine Hübner** . PUCRS, Porto Alegre, BR | Lucília Maria Sousa Romão . USP, Ribeirão Preto, BR | **Luiz Francisco Dias** . UFMG, Belo Horizonte, BR | Lurdes Castro Moutinho . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | **Marci Fileti Martins** . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | Marco Jacquemet . University of San Francisco, EUA | **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka** – PUCSP, São Paulo, BR | **Maria Cristina Lobo Name** . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Maria de Lourdes Dionísio**, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | **Maria Izabel Santos Magalhães** . UNB, UFC, Fortaleza, BR | **Maria Margarida M. Salomão** . UFJF, Juiz de Fora, BR | **María Ángeles Sastre Ruano**, Universidad de Valladolid, ESP | **Mariangela Rios de Oliveira** – UFF, Niterói, BR | **Marília Ana de Moura Aguiar** . UNICAMP, Recife, BR | **Marta Cristina Silva** – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** . UFSC, Florianópolis, BR | **Morgana Fabíola Cambrussi** . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | **Nívea Rohling da Silva**. UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | **Rosângela Hammes Rodrigues** . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni**, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA | **Solange Coelho Vereza** . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff** . UPE, Passo Fundo, BR | **Tommaso Milani**, University of Gothenburg, Suécia | **Tony Berber Sardinha** . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casse Galvão** . UFG, Goiânia, BR | **Valter Pereira Romano**. UFSC, Florianópolis, BR | **Wander Emediato de Souza** . UFMG, Belo Horizonte, BR | **Xochitl Marsilli-Vargas**, Emory University, EUA

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Frida Orupabo, sem título / Vista da instalação / Frankfurt

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro P. V. – Florianópolis, Brasil

NAS REDES

<https://www.instagram.com/forumlinguistico/>

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation

8835

FERNANDO AUGUSTO DE LIMA OLIVEIRA, SILVIA INES CONEGLIAN
CARRILHO DE VASCONCELOS

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

JOGO DE HOMÓFONAS: JOGO DIGITAL PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA | *Juego de homófonos: juego digital para clases de Lengua Portuguesa* | Game of Homophones: digital game for Portuguese Language Classes

8842

BRUNA CAROLINA ALVES, THAYZA FARIAS DE QUEIROZ ARAÚJO E SILVIA INÊS CONEGLIAN CARRILHO DE VASCONCELOS

THE BEST DIGITAL TOOLS TO FOSTER ENGAGEMENT IN THE PLA CLASSROOM | *As melhores ferramentas digitais para promover o engajamento na sala de aula PLA* | Las mejores herramientas digitales para promover la participación y la involucración cognitiva en el aula PLA

8853

RACHEL MAMIYA HERNANDEZ

LUDICIDADE EPISTÊMICA: POÉTICAS DE (RE)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM PLE E PLH | *La ludicidad epistémica: poéticas de (re)construcción de sentidos en PLE y PLH* | Epistemic Playfulness: poetics of (re)construction of meanings in PLE and PLH

8862

JAMILE DO CARMO STANIEK

EDUCAÇÃO LÚDICA: JOGOS DIDÁTICOS NA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO | *Educación lúdica: juegos didácticos en la mediación del conocimiento* | Playful Education: didactic games in the mediation of knowledge

8876

ELISA AUGUSTA LOPES COSTA

PERÍODOS COMPOSTOS POR SUBORDINAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM JOGOS PEDAGÓGICOS | *Períodos compuestos por subordinación: una propuesta de intervención con juegos pedagógicos* | Compound periods by subordination: a proposal for intervention with pedagogical games

8888

RAFAEL BEZERRA DE LIMA E VANICLÉIA LIMA DOS SANTOS

O ENSINO-APRENDIZAGEM DO VALOR TEMPORAL NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA: UMA PROPOSTA DE LABORATÓRIO GRAMATICAL | *La enseñanza y el aprendizaje del valor del tiempo en el aula de Portugués en la Clase de Lengua Materna: una propuesta para un laboratorio de gramática* | The Teaching and Learning of Time Value in the Portuguese Classroom: A Proposal for a Grammar Laboratory

8910

MIGUEL CORREIA

PROPOSTA PEDAGÓGICA E JOGO PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO R FINAL EM FORMAS VERBAIS | *Propuesta pedagógica y juego para aprender a escribir la R final en formas verbales en Portugués Brasileño* | Pedagogical Proposal and game for learning to write the final R in verbal forms in Brazilian Portuguese 8923

JANICE STRUNCK WINTER, PRISCILA MARTELLI CASARIN E CARLA REGINA MARTINS PAZA

ACENTUAR OU NÃO ACENTUAR? EIS A QUESTÃO | *Aceptar o no aceptar, esa es la cuestión* | To accentuate or not to accentuate, that is the question 8944

ALAIM SOUZA NETO, FABRÍCIA CRISTIANE GUCKERT E KELLIN KARINA KREUSCH KNAUL

SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO APLICATIVO GRAMATIKÊ PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA, FUNDAMENTOS TEÓRICOS E QUESTÕES PRÁTICAS | *Gramatikê: sobre el desarrollo de un software para la enseñanza de la gramática basado en el aprendizaje activo de idiomas* | Gramatikê: on the development of a Grammar Teaching Software based on Active Language Learning 8960

ELOÍSA NASCIMENTO SILVA PILATI E WILSON VENEZIANO

ESCENARIOS LÚDICOS EN CLASES DE PORTUGUÉS COMO LENGUA NO MATERNA (PLNM) EN LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE | *Cenários lúdicos em aulas de PLNM na Universidade Pablo de Olavide* | Playful Scenarios in PLNM classes at Pablo de Olavide University 8974

GISELLE MENEZES MENDES CINTADO

SUBJECT-VERB AGREEMENT ON THE 1ST AND 3RD PERSON PLURAL: PEDAGOGICAL GAMES AS METHODOLOGICAL TOOLS FOR PORTUGUESE TEACHING | *A concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural: jogos pedagógicos como ferramentas metodológicas para o ensino de língua portuguesa* | El acuerdo verbal de 1ª y 3ª personas plural: juegos pedagógicos como herramienta metodológicas para la enseñanza de la Lengua Portuguesa 8985

FERNANDO AUGUSTO DE LIMA OLIVEIRA, JINE KÁCIA DE LUCENA MONTEIRO CALADO E THAISE DOS SANTOS TENÓRIO

ENTREVISTA | *ENTREVISTA* | INTERVIEW

ENTREVISTA COM ELOÍSA NASCIMENTO SILVA PILATI

9005

FERNANDO AUGUSTO DE LIMA OLIVEIRA E SILVIA INES CONEGLIAN
CARRILHO DE VASCONCELOS

LUDICIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATIVAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS

LUDICIDADES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA
PORTUGUESA

PLAYFUL GAMES AND ACTIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE TEACHING
PORTUGUESE LANGUAGE

Fernando Augusto de Lima Oliveira*

Universidade de Pernambuco

Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos**

Universidade Federal de Santa Catarina

1 CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As aulas expositivas não são mais interessantes, tendo em vista que o público atual é extremamente participativo e questionador (Cf. LOPES, 2001, p. 22). Dessa forma, no espaço escolar, o professor que se coloca como detentor do conhecimento e utiliza métodos tradicionais que desconsideram o aluno como um sujeito pensante, pode não obter êxito no quesito fixação do conteúdo linguístico por parte dos discentes. Assim, tentando adequar-se ao contexto vigente e objetivando maior nível de interação com a escola, tem crescido o interesse de professores, preocupados com a aprendizagem ativa dos estudantes, em ofertar um ensino centrado em metodologias que abordem as disciplinas através de vieses lúdicos e dinâmicos, proporcionando reflexão e o pensamento crítico acerca das temáticas debatidas ao longo das aulas. Nesse sentido, os jogos são recursos ou estratégias que podem ser adotadas em sala de aula para favorecer o desenvolvimento de uma prática dinâmica, estimulante e eficaz no processo de ensino-aprendizagem, com públicos das mais diversas faixas etárias.

* Professor Associado e Livre-Docente do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco - Garanhuns. E-mails: fernando.oliveira@upe.br.

** Professora Associada do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: silviaconeglian@gmail.com.

Evidentemente, é necessária uma criteriosa escolha por parte do professor, do material adequado a cada faixa etária, bem como desenvolver ações que estimulem os conhecimentos pretendidos em cada contexto. O uso de jogos favorece a construção do conhecimento, porém “[...] o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos” (Cf. KISHIMOTO, 2011, p. 42). Para que de fato a aprendizagem aconteça, é necessário um trabalho organizado sistematicamente, na perspectiva de conduzir o estudante a essa aprendizagem.

Os jogos educativos apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos pedagógicos que abrangem a diversão e aumentam a possibilidade de aprendizagem, além de auxiliarem na construção da autoconfiança e da motivação no contexto escolar. Tezani (2006), em seu artigo sobre o jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento, aborda os aspectos cognitivos e afetivos que permeiam esses processos, enfatizando que as atividades lúdicas e os jogos tanto podem contribuir para avanços no processo de aprendizagem - aspectos cognitivos - quanto para o controle das emoções durante as ações nos jogos - aspectos afetivos - a partir de uma participação ativa na qual o estudante é motivado pelo professor e pelos demais componentes do grupo à colaboração na construção dos significados.

Considerando o aspecto cognitivo, é importante o desenvolvimento dos recursos intelectuais da criança que serão utilizados em situações cotidianas. Nesse sentido, os jogos contribuem ao desafiar, tanto as crianças, quanto adolescentes, a ultrapassar barreiras, por proporcionar situações de combinação, elaboração e reelaboração de conceitos ou resolução de problemas, partindo de suas concepções nessa construção (Cf. RAMOS, 2014, p. 45). No aspecto socioafetivo, os jogos favorecem diretamente a socialização, estimulando o trabalho coletivo, a cooperação, o respeito e compreensão. Sendo o jogo uma situação interativa, a criança percebe-se como um sujeito com características que o distinguem dos outros, e busca, ao mesmo tempo, integrar-se no grupo (Cf. RAMOS, 2014).

Conhecer a eficiência quanto ao uso dos jogos no processo de ensino-aprendizagem não é suficiente para o desenvolvimento de boas práticas. É preciso compreender que as situações que devem nortear o trabalho pedagógico consistem, necessariamente, na adoção de recursos que estimulem, prioritariamente, as dificuldades ou defasagens específicas dos alunos, em contextos distintos. Para tanto “[...] é papel do professor calcular o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado aluno” (Cf. LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p.119). Dessa forma, não há a possibilidade de adoção de um recurso como sendo o mais adequado ao ano em que se deseja intervir, nem mesmo um determinado conteúdo que se deseja desenvolver a aprendizagem, acreditando que em todas as turmas daquele ano surtirá o mesmo efeito, sem que se conheçam, prioritariamente, as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Caso o professor defina em seu planejamento a utilização do jogo como recurso para aprendizagem de determinado conhecimento, essa prática deverá ser desenvolvida a partir de um planejamento estruturado, considerando o que o aluno já sabe e qual a sua necessidade, assim como a intervenção que será necessária antes, durante e depois da vivência, sendo que todas as situações vivenciadas devem estar contempladas em seu planejamento.

Portanto, com o propósito de aprendizagem, os objetivos da atividade devem estar claramente definidos, e o professor, como organizador dessa situação, deve assumir a posição de questionador diante dos desafios apresentados aos alunos, conduzindo-os às reflexões necessárias no processo de aprendizagem. Assim, “[...] o professor desempenha papéis fundamentais, mediando as situações e criando outras situações extra-jogo para sistematização dos conhecimentos” (Cf. LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p.118).

Por meio da ludicidade, o aluno aprende de forma espontânea, despertando o interesse em aprender, além de desenvolver habilidades como agilidade, concentração e raciocínio. No processo de planejamento do jogo, que será inserido na sala de aula, é fundamental que o professor tenha em mente os objetivos que deseja alcançar para que não se torne uma atividade solta. O papel do professor é de fundamental importância nesse processo, uma vez que ele terá que buscar metodologias ativas que despertem o interesse do aluno e potencializem a aprendizagem.

Durante os anos iniciais, no período de alfabetização, a ludicidade encontra-se presente na prática dos professores; no entanto, ao avançar de ano, tal estratégia se torna mais escassa e é substituída pelo rigor das prescrições gramaticais. Nesse sentido, defendemos que o uso do jogo pedagógico manipulável não deve ser aplicado levando em consideração o nível escolar. Ou seja, desde a educação infantil até a modalidade EJA, os materiais manipuláveis devem ser considerados uma excelente ferramenta para o ensino reflexivo, que possibilite aos estudantes a metacognição (PILATI, 2017).

Os jogos pedagógicos manipuláveis favorecem, indiscutivelmente, o desenvolvimento da criança ou do adolescente, independente da faixa etária, em diversas áreas; e, pedagogicamente, são de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem. Ao possibilitar “[...] a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social)” as situações envolvendo o uso de jogos possibilitam à criança formas diversificadas de representação (Cf. KISHIMOTO, 2011, p. 40-41).

Diante disso, o jogo pedagógico é um aliado em sala de aula, sendo um instrumento pedagógico que auxilia no processo de ensino, despertando o interesse do aluno para o conteúdo (VASCONCELOS, 2019, 2021). Por meio do jogo, é possível “[...] despertar o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo” (Cf. LOPES, 2001, p. 23). Quando o discente se vê diante de uma proposta inovadora, como o jogo, ele é instigado a participar e passa a ser um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

2 UM NOVO OLHAR, UMA NOVA AGENDA PARA (RE)PENSAR O ENSINO DO PORTUGUÊS

As discussões a respeito de metodologias centradas no aluno cresceram ao longo dos anos, com o objetivo de torná-la cada vez mais ativa no processo educacional. Frente a isso, a Base Nacional Comum Curricular (2018) discorre que a autonomia do discente deve ser estimulada e desenvolvida ao longo de sua formação. Dessa maneira, a compreensão de que a atmosfera educacional necessita de transformações faz com que alguns professores busquem novas ferramentas na intenção de obter resultados satisfatórios no ensino-aprendizagem, proporcionando uma sala de aula mais dinâmica, na qual o discente compreenda-se como sujeito na construção do seu conhecimento.

Os jogos educacionais vêm sendo utilizados como importantes instrumentos complementares e dinamizadores do processo de ensino-aprendizagem que tenham como foco a aprendizagem ativa dos discentes. Pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS (SÁ, 2019; OLIVEIRA, 2020; CALADO, 2020; SILVA JÚNIOR, 2021, dentre outras) demonstraram cientificamente que os jogos pedagógicos manipuláveis são fundamentais para o processo de aprendizagem ativa assim como desenvolvem o conhecimento profundo dos alunos quanto a questões voltadas ao sistema linguístico. Nesse sentido, os materiais manipuláveis mostraram-se relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, devido às situações que podem promover em sala de aula, que vão desde a construção do conhecimento, por meio de atividades lúdicas e prazerosas, ao estímulo em desempenhar ação ativa mediante os desafios apresentados.

Diante da necessidade de uma discussão mais profícua sobre a aplicabilidade e as possibilidades de atividades lúdicas no ensino do Português, no período de 12 a 14 de julho de 2022, foi realizado o I Congresso Brasileiro de Jogos Pedagógicos: Língua Materna e Não Materna (PLE, PSL, PLA, PLAC, PLH/POHL), evento de caráter nacional e itinerante, com o tema Pesquisas e práticas pedagógicas lúdicas no ensino do Português. O objetivo deste evento foi constituir um espaço de divulgação de pesquisas e de trocas de experiências relacionadas a práticas lúdicas no campo do ensino da Língua Portuguesa tanto como Língua Materna quanto como Língua Não Materna.

Para a construção deste congresso, pioneiro no Brasil, voltado para a temática “práticas pedagógicas lúdicas”, contamos com o apoio organizacional do Grupo de Estudos em Análise e Descrição Linguística – GEADLin (CNPq/UPE); do Laboratório de Jogos de Linguagem (LAJOLI – UPE); do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (UFSC); do Grupo de Pesquisa Novas Perspectivas para a Língua Portuguesa na Sala de Aula (UnB); do Núcleo de Estudos de Língua e Discurso (NELD – UFPE); do Laboratório de Linguagem e Cognição (LabLinC – UNIFESP) e do PROFLETRAS da UPE-Multicampi Garanhuns e da UFSC.

No total, participaram deste evento 185 estudantes e pesquisadores do Brasil e de 11 países, professores que têm buscado implementar novas práticas pedagógicas, através do uso de metodologias ativas – jogos pedagógicos manipuláveis ou digitais – em suas dinâmicas de pesquisa, ensino e extensão. Pudemos contar, portanto, com a participação de pedagogos e professores de Língua Portuguesa que estão atuando no ensino básico, técnico e tecnológico superior e no nível superior, Mestres e Doutores, estudantes do *Stricto sensu*, professores autônomos de Português, estudantes de Letras e de Pedagogia e profissionais de educação em geral.

Em seguida, numa proposta de agenda voltada para a divulgação científica dos trabalhos desenvolvidos no Brasil e no exterior sobre práticas exitosas envolvendo o lúdico como apoio educativo voltado ao ensino de português como língua materna (PLM) e não materna - língua adicional (PLA), língua de acolhimento (PLAc), língua estrangeira (PLE), língua de herança (PLH ou POLH), foi criado o dossiê temático intitulado Ludicidade e práticas pedagógicas ativas no ensino de língua portuguesa (língua materna e língua não materna, publicado nesta revista, a fim de tematizar o uso de jogos pedagógicos e materiais manipuláveis nas práticas pedagógicas voltadas para um ensino que considere os conhecimentos prévios do aluno, sua competência linguística e sua capacidade crítico-reflexiva.

Acreditamos que ainda há muito o que ser discutido, produzido e divulgado sobre atividades lúdico-pedagógicas voltadas para o ensino do Português. A continuidade de uma agenda voltada para essa temática torna-se relevante para que mais docentes tenham acesso aos mais variados materiais lúdicos, como o Gramatikê (PILATI; VENEZIANO, 2022), por exemplo. Dessa forma, motivados pela possibilidade de resultados positivos, através de subsídios teóricos e práticos, acreditamos que docentes poderão produzir ou replicar os jogos pedagógicos manipuláveis ou digitais, no contexto escolar, a fim de “[...] promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas” (PILATI, 2017, 101). A agenda dessa política linguística voltada para o ensino não parará com a publicação do dossiê. Ainda há muitas atividades a serem desenvolvidas. Dentre elas, a construção de uma rede acadêmica de divulgação dos trabalhos e jogos produzidos bem como o II Congresso Brasileiro de Jogos Pedagógicos, em 2024. Com o congresso e com a ampliação e cooperação entre instituições universitárias públicas, esperamos motivar para a ação muitos docentes que ainda não adentram no universo da ludicidade.

3 DA REFLEXÃO PARA A AÇÃO: DESCRIÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS

O primeiro artigo tem por título **Game of homophones: digital game For Portuguese Language Classes** e foi escrito pelas mestrandas do PROFLETRAS da UFSC Bruna Carolina Alves e Thayza Farias de Queiroz Araújo e por Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, professora do PROFLETRAS-UFSC. A partir das contribuições teóricas de Kishimoto (1996) e Pilati (2017, 2020) acerca do trabalho com jogos pedagógicos, as autoras apresentam um jogo digital desenvolvido na plataforma WordWall para a vivência das diferenças de palavras homófonas por alunos do ensino fundamental I, mas extensível a outros níveis de ensino e também ao ensino de português como língua adicional (PLA), não materna (PLNM) ou língua de herança (PLH/POHL).

O segundo artigo é de autoria de Rachel Mamiya Hernandez, da University of Hawai'i at Minoa (EUA), cujo título é **The best digital tools to foster engagement in the PLA Classroom**. Mamiya apresenta ferramentas populares utilizadas no ensino de português como língua estrangeira (PLE) e língua de herança. Baseada na Teoria Flow de Minaly Csikszentmihalyi (1996), a autora discorre sobre as ferramentas Nearpod, H5P, Jamboard e Flipgrid, tecendo comparações entre elas.

Ludicidade epistêmica: poéticas de (re)construção de sentidos em PLE e PLH, de Jamile do Carmo Staniek da Technische Hochschule Nürnberg (Alemanha), é o terceiro artigo. Nele, Jamile do Carmo Staniek, que também é autora de literatura fantástica e infanto-juvenil, explicita sua proposta lúdica a partir do constructo teórico da geopoética que estimula a criatividade dos participantes do jogos pedagógicos centrados em brincadeiras linguísticas crítico-reflexivas em que alia a reflexão sobre a materialidade da língua e seus usos culturais.

O quarto artigo tem a autoria de Elisa Augusta Lopes Costa, da Universidade Federal do Pará, sob o título **Educação lúdica: jogos didáticos na mediação do conhecimento**. O artigo é resultado de atividades realizadas no âmbito do projeto de extensão Educação

Lúdica: jogos didáticos na educação básica, cujo objetivo foi fornecer a alunos de uma faculdade de Letras em Altamira - PA e a professores da rede de educação básica subsídios para a utilização de jogos didáticos tanto em aulas de língua portuguesa como de outras disciplinas. Lopes Costa discorre sobre o processo de produção de jogos pedagógicos junto a estudantes de Letras e a professores na rede pública de Altamira bem como a receptividade positiva da dinâmica de produção lúdica entre os participantes do projeto de extensão.

O quinto artigo – **Períodos compostos por subordinação: uma proposta de intervenção com jogos pedagógicos** – tem a autoria de Rafael Bezerra de Lima da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e de Vanicléia Lima dos Santos da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Seus autores discorrem sobre os resultados obtidos a partir de uma intervenção com jogos pedagógicos para o ensino dos períodos compostos por subordinação em turmas do 9º ano, baseado em materiais concretos, o que proporcionou aos alunos uma aproximação mais definida em relação a questões da língua e sua gramática.

A sexta contribuição vem de Miguel Baptista Miranda Correia, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal), sob o título **O ensino-aprendizagem do valor temporal na aula de português língua materna: uma proposta de laboratório gramatical**. A partir da perspectiva da Linguística Educacional (DUARTE, 2008), Correia apresenta o modelo pedagógico do laboratório gramatical (DUART, 1992) centrado na manipulação e na experimentação da linguagem mobilizadora dos conhecimentos prévios do aluno, a sua competência linguística e a sua capacidade crítico-reflexiva em relação ao fenómeno língua.

O sétimo artigo tem por título **Fixando o R final: uma proposta e um jogo pedagógico para a aprendizagem da escrita do R final em formas verbais**. As autoras Janice Strunck Winter e Priscila Martelli Casarin (professoras da rede pública de Santa Catarina e mestrandas do PROFLETRAS da UFSC) e Carla Regina Martins Paza (professora do PROFLETRAS –UFSC) realizaram um levantamento de ocorrências na escrita de alunos que se distanciavam da norma de referência em vigor. A partir desse levantamento, elaboraram um jogo digital criado na plataforma WordWall com foco na presença ou ausência do “r” final de palavras.

Acentuar ou não acentuar, eis a questão é o título da oitava contribuição de autoria de Alaim Souza Neto, professor do PROFLETRAS da UFSC e das mestrandas desse mesmo programa – Fabrícia Cristiane Guckert e Kellin Karina Kreuzsch Knaul. O foco do artigo é a proposta lúdica em formato digital também na plataforma WordWall, centrada em situações de homonímia e em relação à acentuação gráfica. A proposta teve origem em levantamentos realizados pelas docentes, em que se constatou a ausência de acento em determinadas palavras, o que levava à interpretação equivocada do sentido da frase ou do texto.

O nono artigo trata **Sobre o desenvolvimento do aplicativo Gramatikê para o ensino de gramática, fundamentos teóricos e questões práticas** e é de autoria de Eloisa Nascimento Silva Pilati, Professora do Departamento de Linguística da Universidade de Brasília (UnB), líder do Grupo de Pesquisa “Novas Perspectivas para a língua portuguesa na sala de aula” (UnB/CNPQ) e Wilson Henrique Veneziano, Professor do Departamento de Ciência da Computação, também da UnB. Como já bem indica o título do artigo, os autores tecem reflexões sobre o processo de desenvolvimento de um aplicativo para smartphones baseado na Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017). O aplicativo *Gramatikê* é inédito, gratuito e está disponível para smartphones e tablets e tem por objetivo servir de apoio para o desenvolvimento da consciência linguística explícita dos usuários, com base na explicitação de princípios que regem certos fenómenos gramaticais, de forma lúdica e ativa. Além de desenhar a base teórica que deu suporte à construção do aplicativo digital, no artigo constam as avaliações dos professores que o experimentaram em atividades pedagógicas.

O décimo artigo – **Escenarios lúdicos en clases de plnm en la Universidad Pablo de Olavide** – é de Giselle Menezes Mendes Cintado, professora de português como língua não materna na Universidad Pablo de Olavide (UPO), Sevilha, Espanha, e idealizadora e diretora do Programa de Rádio “O Mundo da Língua Portuguesa (OMLP) que faz parte da grade da RadiOlavide. Mendes Cintado trata da experiência lúdica com universitários dos cursos ministrados durante a pandemia da COVID-19 (2020 a 2022) em aulas de português como língua não materna na UPO, instituição localizada na Andaluzia, Sul da Espanha. No artigo são apresentadas várias atividades desenvolvidas no período citado, como o jogo de grande aceitação pelos alunos: “¿Qué vas a hacer?” a partir de escutas de podcasts do programa OMLP.

A décima-primeira contribuição tem por título **Subject-Verb agreement on the 1st and 3rd Person Plural: Pedagogical Games as Methodological Tools for Portuguese Teaching**. De autoria de Jine Kácia de Lucena Monteiro Calado, Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras e docente da Secretaria Municipal de Palmeira dos Índios e do Estado de Alagoas, de Fernando Augusto de Lima Oliveira, professor Associado e Livre-Docente da Universidade de Pernambuco, docente permanente do Mestrado Profissional em Letras; e, de Thaise dos Santos Tenório, Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção lúdica, a partir de Jogos Pedagógicos, para o ensino da Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, em sua ordem canônica, o qual foi vivenciado em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

Para fechar este dossiê inédito sobre o universo da ludicidade no ensino do Português, apresentamos, com muita satisfação, a entrevista realizada com a Profa. Dra. Eloisa Nascimento da Silva Pilati (UnB), intitulada **Habilidades metacognitivas potencializadas pela aprendizagem Linguística Ativa: gênese, olhar docente, experiências e perspectivas**. Pilati, linguista e pesquisadora, tem nos levado a refletir, nos materiais por ela escrito e produzido, sobre a necessidade de um aprendizado significativo e reflexivo no contexto de sala de aula, que leve “em consideração o conhecimento prévio do aluno”, a fim de “[...] desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados” (PILATI, 2017, p. 101). Assim, dentre as possibilidades para a construção da ação, do fazer pedagógico, o material manipulável tem se tornado um aliado em potencial para a inserção de metodologias ativas na escola como potencializador das habilidades metacognitivas (2017).

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CALADO, J. K. de L. M. *A concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural: jogos pedagógicos como ferramenta metodológica para o ensino de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2020.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. Rs. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). *Alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.111-132.

LOPES, M. da G. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, L. J. M. de. *As marcas da oralidade na escrita de alunos de 6º ano: análise e intervenção a partir da escrita escolar e do olhar docente*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade de Pernambuco – Garanhuns, 2020.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2. ed. Campinas SP: Pontes Editores, 2017.

RAMOS, S. L. de V. *Jogos e brinquedos na escola: orientação psicopedagógica*. São Paulo: Respel, 2014.

SÁ, Poliana Martins Oliveira. *Jogos pedagógicos como estratégia de intervenção no uso das marcas de oralidade em produções escritas dos alunos do 7º ano do ensino fundamental do município de Petrolândia-PE*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

TEZANI, T. C. R. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 19, n. 2, p. 295–307, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10955>. Acesso em: 03 mar. 2023.

VASCONCELOS, S.I.C.C. de. (org.). *Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna*. São Carlos (SP): Pedro & João, 2019.

VASCONCELOS, S.I.C.C. de. (org.). *Ludicidade no ensino de português como língua materna e não materna*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021.

SILVA JÚNIOR, C. J. da S. *A supressão do R em coda final de sílaba: uma abordagem fonológica em turmas de EJA*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2021.



Recebido e aceito em 05/03/2023.

JOGO DE HOMÓFONAS: JOGO DIGITAL PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

JUEGO DE HOMÓFONOS: JUEGO DIGITAL PARA CLASES DE LENGUA PORTUGUESA

GAME OF HOMOPHONES: DIGITAL GAME FOR PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Bruna Carolina Alves *

Thayza Farias de Queiroz Araújo **

Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos ***

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: O artigo apresenta um jogo digital utilizado como apoio pedagógico às atividades em sala de aula que abordam o uso de palavras homófonas na escrita de alunos em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola do estado de Santa Catarina. A base teórica foi centrada nas contribuições de Kishimoto (1996) e Pilati (2017, 2020) acerca do trabalho com jogos pedagógicos. Este artigo visa contribuir para o exercício de análise e reflexão linguística em que os alunos brincam e ao mesmo tempo trabalham com hipóteses sobre a escrita. A produção do jogo foi realizada na plataforma WordWall e ele pode ser acessado pelo celular ou computador. Os resultados de uma testagem prévia do jogo indicam sua plausibilidade e ele deverá ter sua efetividade observada na continuidade de sua aplicação em termos de resultados, com a superação das dificuldades iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Homófonas. Interpretabilidade. Jogo.

RESUMEN: Este artículo presenta un juego digital como apoyo pedagógico para actividades de aula que abordan el uso de homófonos en la escritura de alumnos de 6º grado de la Enseñanza Fundamental II de una escuela del estado de Santa Catarina. La base teórica se centró en los aportes de Kishimoto (1996) y Pilati (2017, 2020) sobre el trabajo con juegos pedagógicos. Este artículo pretende contribuir al ejercicio de análisis y reflexión lingüística en el que los estudiantes juegan y al mismo tiempo trabajan con hipótesis sobre el escrito. La producción del juego se realizó en la plataforma WordWall y se puede acceder por teléfono celular o

* Bruna Carolina Alves, mestranda do PROFLETRAS da UFSC e professora da rede pública estadual de Joinville, Santa Catarina. E-mail: brunakacz@gmail.com.

** Thayza Farias de Queiroz Araújo, mestranda do PROFLETRAS da UFSC e professora da rede pública estadual de Joinville, Santa Catarina. E-mail: thayzaprofessora@gmail.com.

*** Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, professora do PROFLETRAS e do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da UFSC. E-mail: silvianoneglian@gmail.com.

computadora. Los resultados de una prueba previa del juego indican su verosimilitud, que debe tener su eficacia observada en la continuidad de la aplicación en términos de resultados con la superación de las dificultades iniciales.

PALABRAS CLAVE: Escritura. Homófonos. Interpretabilidad. Juego.

ABSTRACT: This paper presents a digital game as a pedagogical support for classroom activities that address the use of homophones in the writing of students in 6th grade classes of Elementary School II at a school in the Santa Catarina state. The theoretical basis was centered on the contributions of Kishimoto (1996) and Pilati (2017, 2020) about working with pedagogical games. This article aims to contribute to the exercise of linguistic analysis and reflection in which students play and at the same time work with hypotheses about the writing. The production of the game was carried out on the WordWall platform and can be accessed by phone or computer. The results of a previous test of the game indicate its plausibility, which should have its effectiveness observed in the continuity of the application in terms of results with the overcoming of the initial difficulties.

KEYWORDS: Writing. Homophones. Interpretability. Game.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é apresentar o desenvolvimento de um jogo digital voltado a um trabalho pedagógico específico em relação às dificuldades de percepção no uso das palavras homófonas pelos estudantes. Elaborou-se previamente um levantamento dessas dificuldades a partir de atividades de ditado e de produções textuais, nos dois primeiros meses do ano letivo de 2022, em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola do litoral norte de Santa Catarina.

Foram desenvolvidas atividades pedagógicas que englobaram aulas com a problematização dos pares homófonos na escrita, que, por sua vez, podem acarretar dificuldades em termos de interpretabilidade na leitura e produções textuais, pois o uso incorreto de certos termos pode modificar ou tirar todo o sentido do que se quer expressar. O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II deve proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de modo a possibilitar-lhes a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais de uso das linguagens. Levando isso em conta, o trabalho com o jogo prevê fazer com que os estudantes percebam e reflitam sobre como mudanças sutis na forma como as palavras são grafadas podem produzir um significado totalmente diferente do que queremos dizer.

Além disso, este artigo também objetiva contribuir para que o jogo sirva como recurso de apoio pedagógico às atividades em sala de aula que englobam a problematização dos pares homófonos na escrita. O jogo, por sua vez, visa promover o exercício de análise e reflexão linguística no qual, ao mesmo tempo em que os alunos brincam, também trabalham com hipóteses sobre a escrita, sistematizando os conhecimentos; suscitar a reflexão do estudante sobre a relação independente que se estabelece, em Língua Portuguesa, entre o som e a escrita das palavras, para ajudar o estudante a resolver alguns tipos de desvios ortográficos e a tomar consciência de alguns jogos de palavras; e, sobretudo, contribuir para a ampliação do repertório linguístico dos estudantes, possibilitando enriquecimento no uso vocabular para os diversos formatos de comunicação textual.

Em graus diferentes, todos os falantes da língua têm alguma dúvida ortográfica em determinadas circunstâncias. Mesmo diante de palavras já escritas muitas vezes, podem aparecer ocasionalmente dúvidas sobre qual letra ou letras devam ser escritas. Diante do jogo proposto e da problematização do ensino da língua em sala de aula, é importante que não nos esqueçamos de que um dos objetivos das aulas de língua portuguesa é permitir a leitura de textos dentro da vasta pluralidade de formatos e gêneros.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Conforme afirma Kishimoto (1997), investigadora da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, o jogo já teve sua relevância destacada por filósofos como Platão e Aristóteles e, posteriormente, por Quintiliano, Montaigne e Rousseau, que já reconheciam, àquela época, o papel do jogo na educação. Desde a Antiguidade, destaca-se como grande defensor das atividades lúdicas São Tomás de Aquino, que, no século XIII, defendia o brincar como necessário para o desenvolvimento humano. No início

do século XX, a partir de Fröebel (1782-1852), o criador do jardim da infância, foi inserido o jogo como prática pedagógica no currículo da educação infantil. A partir da década de cinquenta do século XX, surgiram vários estudos sobre o jogo, e seus mais importantes estudiosos concordam ser ele um fenômeno da mente, uma atividade geradora e desenvolvedora de habilidades cognitivas.

O jogo ganha significações diferentes em sociedades distintas, por isso, torna-se uma tarefa difícil defini-lo. Diante dos diversos significados que os termos “jogo”, “brincadeira” e “brinquedo” recebem, Tizuko Kishimoto (2011) propõe uma verificação dos termos, a partir do contexto cultural e sócio-histórico em que se encontram. Da mesma forma, relacionar jogo e aprendizagem no contexto escolar não se mostra um trabalho fácil, posto que, ao caracterizar os jogos apenas pelo seu caráter lúdico e com finalidade em si mesmo (MURCIA, 2005), alguns teóricos mostram que não é possível que os jogos mantenham tais características ao servirem como uma atividade obrigatória, com interesses voltados para os resultados da aprendizagem (COSTA, 2008).

Para a pesquisadora Kishimoto, o homem é um ser simbólico. A construção do ser homem acontece de forma coletiva, com capacidade de pensar, uma vez que está diretamente ligada à capacidade de imaginar, sonhar e jogar, inclusive com a realidade. O jogo, segundo essa pesquisadora, tem o poder de aguçar ainda mais as capacidades humanas.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certo tipo de aprendizagem, surge a dimensão educativa. (KISHIMOTO, 1997. p. 36)

Portanto, o jogo é um instrumento de grande importância para aprendizagem dos alunos, pois, se eles aprendem de maneira espontânea, o jogo passa a ter significado crucial na formação pessoal e na aprendizagem de conteúdos. Por isso, ele não pode ser visto como mero momento de distração. Como Kishimoto afirma, os jogos têm diversas origens e, por meio deles, culturas são transmitidas tanto pelos diferentes jogos em si quanto pelas diferentes formas de jogar¹. O jogo, inclusive, contribui para o desenvolvimento de uma convivência entre as crianças por meio de regras, critérios e sentidos, possibilitando um convívio mais social e democrático, porque “[...] enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (KISHIMOTO, 1993, p. 15).

Ainda de acordo com Kishimoto (1997), o jogo pode ser visto como um objeto, uma atividade que possui um sistema de regras a ser obedecido pelos participantes e que distinguem uma modalidade de outra. Também pode ser apenas um vocábulo usado no cotidiano para designar algo dentro de um determinado contexto social. Assim, pode-se compreender o jogo: diferenciando significados atribuídos a ele por culturas diferentes, pelas regras ou pela situação imaginária que possibilita a delimitação das ações em função das regras e pelos objetos que os caracterizam.

Por conta disso, o termo jogo pode ter significados distintos, de acordo com a cultura e a época. O segundo sentido se refere ao sistema de regras características de cada jogo, por meio do qual é possível distinguir um determinado jogo dos demais. O terceiro trata o jogo como o objeto que o materializa, pois alguns jogos não podem acontecer sem um determinado objeto. Portanto, o jogo é pensado não como mera brincadeira, muito menos como um passatempo em sala de aula, mas ele faz parte de uma sequência

¹ Em uma atividade realizada com mães haitianas em Florianópolis por Aline Suzana de Freitas Vaz e Maria Clara Dias da Cruz, mestrandas do PROFLETRAS da UFSC, ficou muito evidente os modos diferentes de jogar o “Jogo da Amarelinha” no Haiti e no Brasil. Essa atividade e a constatação das similaridades e diferenças foram uma oportunidade singular de aprendizado para todas as envolvidas à época. Para saber mais, acesse, gratuitamente, na plataforma academia.edu, a coletânea organizada por Vasconcelos (2019, 2020).

didática planejada com regras, limites de tempo e espaço, que proporcionará aos alunos a fixação do objeto de conhecimento de forma lúdica, atrativa e envolvente. Isso, argumentamos, se dá pelo simples fato de ser algo paralelo à vida cotidiana, porém desvinculado da rotina frenética de atividades repetitivas e pouco significativas.

Outro autor importante que tratou pioneiramente do lúdico é Johan Huizinga. Para esse autor: “O jogo se apresenta como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2019, p. 35-36).

Para que haja tensão, o jogo precisa ser levado a sério por quem o idealiza e por quem o está jogando. Essa tensão reverbera na alegria competitiva do jogo. Ainda para Huizinga: “O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo do que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele como por um verdadeiro fermento.” (HUIZINGA, 2019, p. 229). O jogo é, pois, a expressão mais legítima do lúdico e apresenta-se como portador de um potencial enorme para a educação e, mais especificamente, para o ensino de língua portuguesa, sendo o jogo uma ferramenta importante e facilitadora no processo de ensino e aprendizagem. Quando se fala em jogo, logo vem à mente um momento agradável de interação, geralmente entre amigos ou familiares.

Há jogos de todos os tipos, que proporcionam experiências divertidas, outros aguçam o pensamento lógico e até mesmo investigativo. Há jogos interacionistas e mimetistas, que ativam mais a oralidade e a expressão corporal. E dentre os mais variados tipos de jogos físicos, tem aumentado cada vez mais o número de jogos virtuais que, apenas por seu formato, já despertam o interesse das crianças. O jogo, como parte da sequência didática, oportuniza a experiência prática na disciplina dentro de um contexto teórico e prático, sendo um acréscimo dos exercícios tradicionais. O jogo digital encanta a geração atual, pois oportuniza a participação de outros amigos, mesmo que não estejam no mesmo espaço físico, além das cores e sons que oferecem estímulo diferenciado.

Trabalhar com jogos é ter como recurso um elemento incentivador que conduz os educandos a participarem, a se envolverem muito mais do que em qualquer outro tipo de atividade. Notavelmente o comportamento dos alunos, durante e após o jogo, auxilia os professores, fornecendo informações significativas acerca da aquisição e do aperfeiçoamento de habilidades. Por meio do jogo o aluno demonstra participação ativa, vivenciando a construção de um conhecimento consciente, envolvendo a sensorialidade, a percepção, o afeto, o pensamento e a imaginação.

O diferencial dos jogos pedagógicos digitais, além da sustentabilidade e praticidade, está no fato de oferecerem inúmeros recursos, permitindo que possamos obter e armazenar informações com rapidez e acessá-las conforme necessidade e interesse. A tecnologia também consegue atingir maior número de pessoas em tempo mais hábil, pois é por meio dela que pessoas em lugares distantes podem ter a oportunidade de acessar e usufruir dos jogos como fonte de ensino e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Certamente, a tecnologia pode ser utilizada como recurso auxiliar com importante contribuição para que os estudantes aprimorem o conhecimento, obtendo e armazenando as informações. Esses jogos funcionam como suporte para estimular o desenvolvimento de habilidades e competências no ensino aprendizagem, permitindo inclusive interação coletiva e oferecendo um certo nível de competitividade através de uma classificação no placar, proporcionando ao aluno o desfrute de uma interação saudável e prazerosa. Quando os jogos são estimulantes e relevantes é possível alcançar uma aprendizagem construtiva, por sua experiência positiva. O fato de o aluno vencer e superar a si mesmo em cada jogada o estimula a querer aprender cada vez mais.

3 O TRATAMENTO DA ORTOGRAFIA NAS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Desvios ou afastamentos na escrita da norma ortográfica vigente são comuns entre alunos de diversas faixas etárias, o que significa que o problema merece atenção também nos ciclos finais do Ensino Fundamental e não somente na fase de alfabetização – em que é comum, senão central, a preocupação com a aprendizagem das adequadas correspondências entre som e letra e a norma ortográfica em vigor. A introdução de conceitos de fonética e fonologia no ensino regular tem se mostrado primordial para o ensino-aprendizagem da língua materna.

No domínio da ortografia, são úteis noções como as de relação som-grafia (plano fônico e plano escrito de representação da língua). Quanto a relações lexicais, como a homofonia e a homografia, intervêm noções como a da relação escrita/ som. No entanto, apesar de reconhecer as vantagens e a utilidade da mobilização de conceitos de fonética e fonologia, é inegável que essa área do conhecimento linguístico possui uma expressão pouco significativa no âmbito escolar, com uma implementação ainda de fraca visibilidade na prática docente.

No momento de começar a produção de textos escritos, o professor deve considerar e respeitar as dificuldades, a insegurança e o receio de escrever de seus estudantes, deixando-os mais livres para consultar os colegas, os livros e os dicionários no ato da escrita e, depois, por etapas e com cuidado, exigir maiores resultados, ou seja, estimulá-los a produzir textos melhores, sem muitos erros ortográficos. No ato da escrita de textos, a criança pensa e tenta ligar a letra que quer usar na palavra que vai grafar e faz isso pelo som. Em caso de dúvidas acerca qual usar, podem aparecer os “erros” por desconhecimento de todas as normas que regem a ortografia.

Os contextos competitivos ou as irregularidades na ortografia demandam memorização. Nesse caso, podemos supor que a exposição às atividades de leitura e escrita são cruciais, sem que haja a necessidade de propor listas de palavras isoladas para a memorização ou outras atividades específicas de ortografia. Para as regularidades ou as regras dependentes de contexto, seja ele fonético ou morfossintático, tornar as regras conscientes para os alunos só tem a contribuir para a apropriação do sistema ortográfico e o trabalho sistemático com a ortografia, especialmente com as regularidades contextuais, desde que feito de forma reflexiva, contribui para o aluno apropriar-se das normas ortográficas.

Portanto, quando o professor conhece a fundo o sistema ortográfico, pode entender as dificuldades ortográficas de seus alunos. A ampla formação em Fonética e Fonologia, incluindo modelos baseados no uso, contribui para o entendimento do funcionamento da língua e, conseqüentemente, para um ensino consciente, menos suscetível a equívocos. Entender que o uso determina a gramática de uma língua nos faz compreender o ensino da língua não mais como um produto acabado.

O ensino de língua materna está respaldado por diretrizes e parâmetros que prescrevem e orientam um ensino voltado para a construção de competências e habilidades, tendo como objeto de ensino o texto e a diversidade de gêneros textuais. Espera-se que o aluno seja “[...] capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23). Portanto, a escrita e, conseqüentemente, a ortografia, também deve ser ensinada de forma dinâmica e natural, não como um treinamento imposto. Podemos dizer que não se trata de aprender a escrever, mas, sim, de descobrir a escrita. Nesse sentido, o aluno deve ter espaço para elaborar as suas hipóteses acerca das normas ortográficas e o professor deve dar condições para que o aprendiz possa avaliá-las, elaborar novas hipóteses e assim, apropriar-se do sistema ortográfico da língua portuguesa.

Respeitar o processo de apropriação da língua escrita e de suas regras por parte do aluno torna o professor responsável pela oportunização de esquemas, jogos e atividade de reforço e fixação. Assim, ignorar que há dificuldade e desconsiderar as limitações dos alunos passa a ser um ato irresponsável e impensável. No ensino tradicional da língua portuguesa, as aulas eram centradas na gramática e distanciada dos gêneros textuais; após os PCNs e suas críticas ao tradicionalismo, os gêneros textuais e a produção textual foram mais valorizadas, entretanto a gramática ficou em segundo plano. Para Pilati:

Desconsiderar as reflexões gramaticais inviabiliza um aspecto crucial para o desenvolvimento da análise da produção textual, que é a reflexão gramatical. É por meio do manejo das estruturas gramaticais da língua que o produtor de textos irá expressar suas ideias, organizar argumentações, escolher formas de se dizer ou formas de não se dizer. Quando dispensamos as aulas de gramática, por exemplo, perdemos a oportunidade de apresentar a nossos alunos a ferramenta crucial para a leitura e produção autônomas e críticas – a reflexão gramatical. (PILATI, 2017, p. 93)

Portanto, é chegado um novo tempo no ensino da língua, tempo em que os professores devem buscar metodologias diferenciadas para fazer o aluno compreender o funcionamento dos conceitos linguísticos e, a partir disso, aprimorar a produção textual. Através do jogo pedagógico digital, é possível auxiliar os alunos no desenvolvimento das habilidades previstas para que se tornem

competentes e aptos a enfrentar os desafios da escrita. É mais uma ferramenta que pode auxiliar na construção do conhecimento, pois as atividades online são atraentes e colaboram muito para o letramento das crianças por usar o campo visual como atrativo. Ademais, a interação com o meio faz com que o que está interno no aluno venha ser socializado, proporcionando construção de novos aprendizados.

Segundo Paulo Freire (2003, p. 47), “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” As palavras de Paulo Freire, fazem muito sentido, pois quando proporcionamos mecanismos para os alunos, nós nos surpreendemos com o desenvolvimento de habilidades e com a produção delas, professores com a mente renovada criam possibilidades de aprendizagem para seus alunos.

4 SÍNTESE

A produção do jogo foi realizada na plataforma Word Wall e pode ser acessada pelo celular ou pelo computador a partir do link <https://wordwall.net/pt/resource/33865017>. As palavras homófonas que compõem o jogo configuram um total de dez pares. Os pares estão organizados de forma que o estudante escolha a melhor combinação entre palavra e significado. Com base na escrita da palavra homófona que aparece na tela, o estudante deve clicar no significado correspondente para concluir a combinação correta. O jogo foi programado com as palavras que os alunos mais erraram ou demonstraram dificuldades durante as atividades previstas para as aulas de língua portuguesa. Os pares homófonos foram colocados em uma coluna e na coluna paralela foi inserido o significado e a imagem correspondentes. O jogo faz parte de uma sequência didática, ou seja, é parte de uma série de atividades prévias que visam oferecer consciência interpretativa no uso da grafia das palavras, sendo aplicado como complementar ao trabalho com o ensino da ortografia em sala de aula.

Por isso, o objetivo não é ver se o aluno acertou ou errou, mas fazer com que cada aluno que tentar brincar consiga entender a diferença na aplicabilidade das palavras, aprendendo com o erro, podendo tentar acertar tudo quantas vezes desejar. Para adicionar um teor de emoção no jogo, foi colocado um ranking com os melhores tempos e pontuações e isso faz com que os alunos desejem aprender as palavras e cumprir o desafio com o melhor tempo, pois apenas os dez primeiros estão no ranking.

As atividades propostas para identificar o modo como os estudantes utilizam as palavras homófonas se dividem entre ditados e produções textuais como processo de diagnose para o trabalho focado no desenvolver de uma maior consciência fonológica. É importante salientar que este plano, explicitado na seção 4.1 deste artigo, poderá sofrer alterações em sua aplicação de acordo com a disponibilidade da escola, dos professores e da turma.

4.1 PROPOSTA DE ATIVIDADE COM JOGO DIGITAL

O “Jogo de Homófonas: Jogo Digital Para aulas de Língua Portuguesa” foi pensado e criado para o trabalho pedagógico específico em relação às dificuldades de percepção no uso das palavras homófonas pelos estudantes. O trabalho de ensino-aprendizagem com a Língua Portuguesa em sala de aula, vista como forma de interação, sustenta-se no objetivo de desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. A língua, estudada e analisada em situações reais de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico.

Trabalhar com a língua numa perspectiva sociointeracionista é, como afirma Gonçalves (2004), uma forma mais adequada de ver a linguagem, já que possibilita ao aluno refletir sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre outras situações com as quais interage no seu dia a dia. A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Estudar a língua significa não isolar o ato interlocutivo das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2).

O processo de diagnose se faz importante ao se pensar numa possibilidade de viabilizar o trabalho com as palavras homófonas antes da aplicação do jogo. Para isso, procuramos destacar os desvios de maior ocorrência nas produções textuais feitas pelos estudantes como as palavras com CH e X e palavras com L e U em início e final de sílaba, por exemplo. Podemos dizer que as dificuldades de ortografia não se restringem ao campo ortográfico em si; grande parte delas têm vínculo com a oralidade, com a pronúncia e com as variações dialetais. Por isso, após a aquisição do sistema alfabético (regras básicas de conversão grafema-fonema), o domínio da grafia costuma ser um desafio para muitos alunos do Ensino Fundamental, estendendo-se até o Ensino Médio.

Durante as aulas que antecederam a aplicação do jogo, destacou-se as diferenças de uso entre as palavras escritas com CH ou X. A confusão no uso do dígrafo CH ou da consoante X é comum porque a consoante X pode assumir o valor de CH quando aparece no princípio ou no meio da palavra. Para ampliar a consciência fonológica, atividades em que os alunos completam frases com palavras grafadas com CH ou X, foram propostas, fazendo com que o objetivo de conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, fosse desenhado. Ainda durante o processo de diagnosticar possíveis dificuldades na escrita das palavras homófonas, propusemos atividades de ditado e produções textuais que tiveram como foco os desvios ortográficos relacionados às motivações fonéticas e fonológicas, que se verificam entre as letras e os sons do sistema ortográfico. O erro ortográfico, é considerado importante e construtivo para o processo de aquisição, pois indica as hipóteses que a criança tem a respeito de como se estrutura o conhecimento da ortografia.

Os textos analisados para a retirada dos “erros” homófonos são resultantes de produções espontâneas realizadas a partir de oficinas de produção textual. Antes de iniciar a escrita do texto, foi proposto um momento de motivação para que cada aluno pensasse na estruturação e nos elementos de sua produção. Foram realizadas perguntas, tais como: Onde aconteceu? Com quem? Quando? O que aconteceu? Qual o enredo? Como termina? Essas perguntas foram respondidas oralmente, com o objetivo de organizar o pensamento das crianças e ainda enriquecer as suas narrativas com outros elementos. Foram analisadas as produções textuais espontâneas, pois é por meio da escrita espontânea que podemos ter acesso às hipóteses e às estratégias que os alunos utilizam na atividade de escrever. Foram realizados também, ditados de frases com a introdução de palavras homófonas em diferentes contextos a fim de que se pudesse verificar a relação escrita e a interpretabilidade atribuída pelos estudantes.

Nesse sentido, os desvios ortográficos são demonstrações dessas hipóteses e níveis de conhecimento dos alunos, por isso, servem como fonte de informação para o planejamento das intervenções pedagógicas diante do uso correto ou incorreto das palavras homófonas. O aluno, ao escolher determinada letra para representar um fonema, pauta-se ou nas regras que já domina, ou na ortografia das palavras que já conhece, ou na transcrição da fala. Decorrem disso, por exemplo, erros baseados em analogias, como a escrita de “auto” para designar o antônimo de baixo ao invés de “alto”, uma vez que, em muitas palavras, escreve-se ‘l’, mas pronuncia-se ‘u’. Compreendendo melhor esse processo, é possível propor atividades que interagem melhor com a noção e o uso da língua, proporcionando impacto positivo para a proficiência em leitura e escrita dos estudantes.

A proposta do jogo das homófonas se faz a partir do momento em que o professor compartilha, pelo celular ou computador, o link: <https://wordwall.net/pt/resource/33865017/1/%c3%adngua-portuguesa/jogo-de-hom%c3%b3fonas>. Assim forma interativa e individual, o estudante poderá refletir os sentidos e usos das palavras homófonas e aprender jogando o significado dos pares que mais causam dúvidas quanto à sua interpretabilidade. Trata-se de um jogo de múltipla escolha em que o aluno clica na resposta mais conveniente para cada situação comunicativa exposta na imagem de referência, conforme exposto por prints do jogo exibido nas figuras no apêndice deste artigo. Ao iniciar o jogo, clicando em “começar”, o estudante é direcionado a uma tela com uma palavra em destaque no topo, acima das palavras expostas, para a escolha da combinação que deve ser escolhida para formar o par palavra/significado, como pode-se conferir na figura 2.

É importante ressaltar que a plataforma permite que o professor ou o próprio estudante (na posição de jogador), altere o modelo de combinações a ser exposto na tela, podendo se deparar com todos os vinte pares disponíveis de uma só vez ou para o formato “questionário” em que aparecem algumas alternativas para compor a sua escolha de combinação a cada palavra que aparecer no topo da tela, como pode ser visualizado na Figura 3. Conforme a combinação segue sendo feita pelo jogador, independente do modelo interativo escolhido, este receberá um sinal de acerto ou de erro como se vê nas Figuras 4 e 5, no apêndice deste artigo.

4.2 RESULTADOS

A partir da sondagem por meio de atividades que permitem a abordagem posterior do jogo de homófonas para a ampla explanação do ensino da ortografia, podemos garantir maior participação e reflexão por parte dos alunos em relação ao tema das palavras homófonas. Através dela conseguimos perceber como o aluno compreende o conteúdo abordado.

O que parece ser um “erro” ortográfico por desatenção do aluno, falta de estudo, dificuldade de aprendizagem ou falta de conhecimento das regras pode ter uma causa, uma explicação que justifique que o aluno faça certas analogias ou levante determinadas hipóteses sobre a escrita das palavras na hora de fazer suas produções textuais. Algumas dessas explicações ou justificativas podem estar relacionadas com questões fonéticas e fonológicas, pois o aluno, geralmente, tenta reproduzir a fala na forma de letras, sílabas e palavras e, muitas vezes, não percebe que há muitas lacunas nessa relação fala/escrita no que se refere à combinação perfeita (que não existe) entre sons e letras de forma unívoca.

A preparação do professor exige uma observação cuidadosa das formas de aprender e pensar dos estudantes, bem como seus interesses e sua sociabilidade, objetivando uma intervenção equilibrada e competente durante o jogo proposto. A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do aprendizado, contando com a motivação lúdica para o trabalho com os conhecimentos ortográficos relacionados aos pares homófonos que mais causaram discussão quanto aos problemas de interpretabilidade nas produções textuais dos estudantes. Os resultados de uma testagem prévia do jogo indicam sua plausibilidade que deverá ter sua efetividade observada na continuidade da aplicação em termos de resultados com a superação das dificuldades iniciais na escrita de palavras homófonas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua é o meio pelo qual expressamos nossas ideias. Cada falante é usuário e agente modificador de seu idioma, nele imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara. Nesse sentido, podemos enxergar a língua como instrumento da projeção da cultura de um povo. Os estudos acerca da língua nos direcionam para a ideia de que não basta ao professor de Ensino Fundamental apontar os “erros” ortográficos de seus alunos, mas analisá-los a partir de um novo ponto de vista que leve em consideração a Fonética e a Fonologia, que permitirá uma reflexão sobre a língua materna e a importância da ortografia.

O trabalho com o jogo das homófonas demonstra que o estudo da ortografia em sala de aula pode melhorar a produção e a compreensão a respeito do que se escreve, oportunizando que os estudantes ampliem cada vez mais o seu repertório linguístico e reflitam sobre a interpretabilidade que as diferentes formas de escrita podem gerar. As dúvidas ortográficas sempre vão existir em situações ou circunstâncias diversas, dentro e fora do contexto escolar, porém, sendo a educação um processo que envolve transformações no sujeito que aprende, esse ensino pode assumir uma postura de novos sentidos e experiências para a vida de todos os envolvidos nesse percurso.

Sobre o fato da opção por usar um jogo digital ao invés de um jogo físico, diz respeito à inovação, praticidade e sustentabilidade. Os jogos pedagógicos digitais ainda se apresentam como uma novidade no espaço escolar, seja pela inexistência de jogos que atendam especificamente aos processos de ensino e aprendizagem de uma determinada área do conhecimento, seja pelo desconhecimento das possibilidades de uso nesse campo, bem como pela resistência às novas tecnologias por parte de alguns professores. Entretanto estão disponíveis na internet inúmeras plataformas autodidáticas para que o professor insira os dados do assunto que está lecionando, escolha o tipo de jogo dentro dos que são ofertados no banco de dados da plataforma e ali o seu jogo estará pronto para ser disponibilizado aos alunos através de um link.

Com a tecnologia avançando a passos galopantes, é necessário inserir as ferramentas científico tecnológicas nos processos de ensino-aprendizagem. Porém, por inúmeros fatores ainda é percebida de forma lenta a nova revolução no ensino contemporâneo. Vale lembrar que quando o giz em bastão chegou às salas de aula no século XIX, ele era a tecnologia do momento e passou a ser tão importante para o campo da educação que seu uso foi sendo incorporado ao cotidiano escolar de tal forma que sua ausência chegou

a ser inadmissível para qualquer professor e um objeto de desejo, disputado pelos alunos. Hoje, para muitos professores, o giz está superado e foi substituído por canetas para quadro branco de variadas cores, e por isso muitos alunos o desconhecem. Os jogos pedagógicos digitais vêm ganhando notoriedade na escola. E dentro de poucos anos, será inaceitável um professor que os desconheça ou resista ao seu uso.

REFERÊNCIAS

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.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, A. V. O fazer significa por escrito. SELISIGNO – IV SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO, 2004, Londrina. *Anais [...]* Londrina: UEL, 2004, p. 1-10.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JOGO de homófonas: jogo digital para aulas de Língua Portuguesa. Wordwall. 2022. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/33865017/1/%c3%adngua-portuguesa/jogo-de-hom%c3%b3fonas>. Acesso em: 5 ago. 2022.

KISHIMOTO, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação*. São Paulo: editora Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: O jogo, A criança e a Educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. (org.). *Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna*. São Carlos: Pedro & João, 2019.

VASCONCELOS, S.I.C.C. de. (org.). *Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna*. São Carlos: Pedro & João, 2020. Disponível em:

https://www.academia.edu/44216629/PR%C3%81TICAS_PEDAG%C3%93GICAS_E_MATERIAL_DID%C3%81TICO_NO_ENSINO_DE_PORTUGU%C3%8AS_COMO_L%C3%8DNGUA_N%C3%83O_MATERNA?source=swp_share Acesso em: 8 ago. 2022.



Recebido em 15/08/2022. Aceito em 14/12/2022.

APÊNDICE A: “JOGO DE HOMÓFONAS: JOGO DIGITAL PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”



Figura 1: Início - Jogo interativo de combinação das palavras homófonas

Fonte: Wordwall. Elaborada pelas autoras (2022)

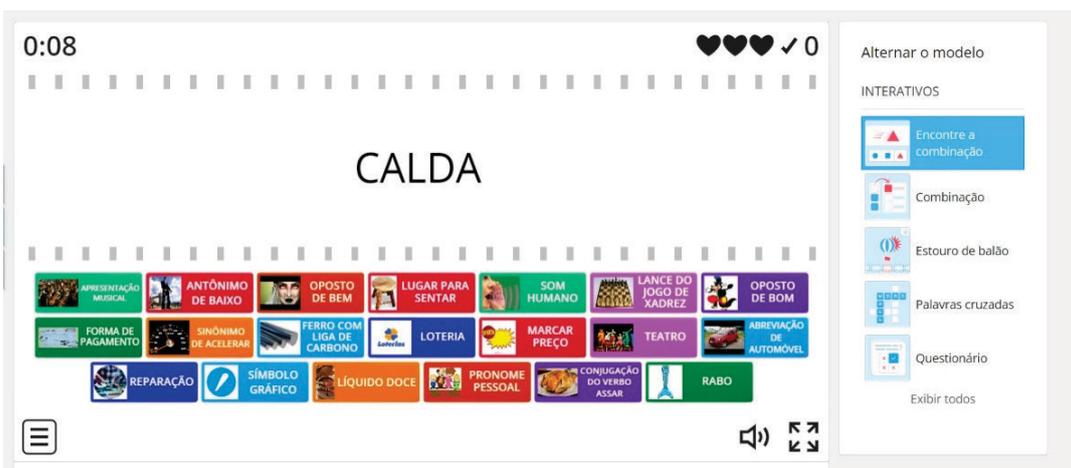


Figura 2: Encontre a combinação entre os pares homófonos

Fonte: Wordwall. Elaborada pelas autoras (2022)



Figura 3: Alteração do modelo do jogo interativo

Fonte: Wordwall. Elaborada pelas autoras (2022)

0:54 ✓ 4

CAUDA

A



RABO

✓

B



LANCE DO JOGO DE XADREZ

C



APRESENTAÇÃO MUSICAL

D



REPARAÇÃO

◀ 4 de 20 ▶

Alternar o modelo

INTERATIVOS

-  Encontre a combinação
-  Combinação
-  Estouro de balão
-  Palavras cruzadas
-  Questionário

Exibir todos

Figura 4: Sinalização de “acerto”

Fonte: Wordwall. Elaborada pelas autoras (2022)

0:41 ✓ 0

VOZ

A



SOM HUMANO

✓

B



PRONOME PESSOAL

✗

C



LUGAR PARA SENTAR

D



REPARAÇÃO

◀ 7 de 20 ▶

Alternar o modelo

INTERATIVOS

-  Encontre a combinação
-  Combinação
-  Estouro de balão
-  Palavras cruzadas
-  Questionário

Exibir todos

Figura 5: Sinalização de “erro”

Fonte: Wordwall. Elaborada pelas autoras (2022)

GAME OF HOMOPHONES: DIGITAL GAME FOR PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

JOGO DE HOMÓFONAS: JOGO DIGITAL PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

JUEGO DE HOMÓFONOS: JUEGO DIGITAL PARA CLASES DE LENGUA PORTUGUESA

Bruna Carolina Alves *

Thayza Farias de Queiroz Araújo**

Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos***

Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: This paper presents a digital game as a pedagogical support for classroom activities that address the use of homophones in the writing of students in 6th grade classes of Elementary School II at a school in the Santa Catarina state. The theoretical basis was centered on the contributions of Kishimoto (1996) and Pilati (2017, 2020) about working with pedagogical games and aims to contribute to the exercise of linguistic analysis and reflection in which students play and at the same time work with hypotheses about the writing. The production of the game was carried out on the WordWall platform and can be accessed by phone or computer. The results of a previous test of the game indicate its plausibility, which should have its effectiveness observed in the continuity of the application in terms of results with the overcoming of the initial difficulties.

KEYWORDS: Writing. Homophones. Interpretability. Game.

RESUMO: O artigo apresenta um jogo digital utilizado como apoio pedagógico às atividades em sala de aula que abordam o uso de palavras homófonas na escrita de alunos em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola do estado de Santa Catarina. A base teórica foi centrada nas contribuições de Kishimoto (1996) e Pilati (2017, 2020) acerca do trabalho com jogos pedagógicos. Este artigo visa contribuir para o exercício de análise e reflexão linguística em que os alunos brincam e ao mesmo tempo trabalham com hipóteses sobre a escrita. A produção do jogo foi realizada na plataforma WordWall e ele pode ser acessado pelo celular ou computador. Os resultados de uma testagem prévia do jogo indicam sua plausibilidade e ele deverá ter sua efetividade observada na continuidade de sua aplicação em termos de resultados, com a superação das dificuldades iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Homófonas. Interpretabilidade. Jogo.

RESUMEN: Este artículo presenta un juego digital como apoyo pedagógico para actividades de aula que abordan el uso de homófonos en la escritura de alumnos de 6º grado de la Enseñanza Fundamental II de una escuela del estado de Santa Catarina. La base teórica se centró en los aportes de Kishimoto (1996) y Pilati (2017, 2020) sobre el trabajo con juegos pedagógicos y pretende contribuir al ejercicio de análisis y reflexión lingüística en el que los estudiantes juegan y al mismo tiempo trabajan con hipótesis sobre el escrito. La producción del juego se realizó en la plataforma WordWall y se puede acceder por teléfono celular o

* Bruna Carolina Alves, Master's student at PROFLETRAS at UFSC and professor at the state public school in Joinville, Santa Catarina. Email: brunakacz@gmail.com.

** Thayza Farias de Queiroz Araújo, Master's student at PROFLETRAS at UFSC and professor at the state public school in Joinville, Santa Catarina. E-mail: thayzaprofessora@gmail.com

*** Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, professor at PROFLETRAS and at the Department of Vernacular Language and Literature at UFSC. Email: silviaconeglian@gmail.com.

computadora. Los resultados de una prueba previa del juego indican su verosimilitud, que debe tener su eficacia observada en la continuidad de la aplicación en términos de resultados con la superación de las dificultades iniciales.

PALABRAS CLAVE: Escritura. Homófonos. Interpretabilidad. Juego.

1 INTRODUCTION¹

The purpose of this article is to present the development of a digital game aimed at a specific pedagogical work in relation to difficulties in the students' perception of the use of homophones. A survey of these difficulties was previously prepared based on activities such as dictation and textual production, in the two first months of the 2022 school year, to sixth graders of Elementary School II, at a school on the north coast of Santa Catarina.

Pedagogical activities were developed encompassing classes in which the problematization of homophone pairs in writing can lead to difficulties in terms of interpretability in reading and textual productions, as the incorrect use of certain terms can modify or take away all the meaning of what one wants to express. The teaching of Portuguese in Elementary School II should provide students with experiences that contribute to the expansion of literacy, in order to enable them to participate significantly and critically in the various social practices of language use. Having this in mind, working with the homophone game aims at leading students to realize and reflect on how subtle changes in the way words are spelled can bring a totally different meaning of what they really mean.

Furthermore, it also contributes to make the game function as a pedagogical resource for activities in the classroom that include the problematization of homophone pairs in writing; to promote the practice of linguistic analysis and reflection in which, while students play, they work with hypotheses about writing, thus systematizing knowledge; to encourage students' thinking on the independent relationship that is established, in Portuguese, between the sound and the writing of words, to help resolve some types of spelling deviations and become aware of some word games. Above all, the objective of this work is to contribute to the expansion of students' linguistic repertoire enabling their vocabulary enrichment in the diverse formats of textual communication.

In different degrees, all speakers of a language have spelling doubts under certain circumstances. Even words that have been written many times can occasionally cause doubt about which letter or letters should be used in its spelling. In face of the proposed game and the problematization of language teaching in the classroom, it is important that we do not forget that one of the objectives of writing is to allow the reading of texts within their plurality of formats and genres.

2 THEORETICAL BACKGROUND

According to Kishimoto (1997), the importance of games has already been highlighted by philosophers such as Plato and Aristotle, and later Quintilian, Montaigne and Rousseau, who had already recognized, in their own time, the important role of games in education. In the 13th century, Saint Thomas Aquinas stood out as a great defender of recreational activities and defended playing as necessary for human development. At the outset of the 20th century, beginning with Fröebel (1782-1852), the creator of the kindergarten, ludic games were inserted in the curriculum of early childhood education as a pedagogical practice. From the fifties onward, several studies on games have emerged, and its most important scholars agree that it is a phenomenon of the mind, an activity that generates and develops cognitive skills.

The concept of game takes on different meanings in different societies, so it becomes a difficult task to try to define it. Faced with the different meanings that the terms game, play and toy receive, Tizuko Kishimoto (2011), researcher at the Faculty of Education at the University of São Paulo-FEUSP, proposes a verification of the terms, based on their cultural and socio-historical context. In the same way, connecting games and learning in the school context is not an easy job, as by defining games only for their ludic qualities and with a purpose in itself (MURCIA, 2005), some theorists show that it is not possible for games to maintain their characteristics by serving as a mandatory activity, with interests focused on learning outcomes (COSTA, 2008).

¹ We are very grateful to Celia Regina dos Santos (UEM-PR) for her kind contribution with the English version of this article.

For the scholar Kishimoto, people are symbolic beings, whose construction takes place collectively and with the ability to think, directly linked to the ability to imagine, dream and play, even with reality. In turn, according to this scholar, the game has the power to further sharpen human capabilities.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensorio-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certo tipo de aprendizagem, surge a dimensão educativa. (KISHIMOTO, 1997, p.36) 2

Therefore, the game is an instrument of great importance for students' learning, because if they learn spontaneously, the game takes on a crucial meaning in their personal development and learning content. Consequently, it cannot be seen as a mere moment of distraction. Kishimoto also argues that games have different origins and, through them, cultures are transmitted both by the different games themselves and by the different ways of playing.³The game itself has the function of building and developing coexistence between children through rules, criteria and meanings, enabling a more social and democratic coexistence, because "...as a spontaneous manifestation of popular culture, traditional games have the function to perpetuate children's culture and to develop forms of social coexistence" (KISHIMOTO, 1993, p. 15).

As attested by Kishimoto (1997), the game can be seen as an object, an activity that has a system of rules to be obeyed by the participants and that distinguishes one modality from another. It can also be just a word used in everyday life to designate something within a certain social context. Thus, one can understand the game: by distinguishing meanings attributed to it by different cultures, by the rules or by the imaginary situation that makes possible the delimitation of the actions according to the rules and by the objects that characterize it.

By means of this, the word game can have different meanings, according to culture and time. The second meaning refers to the system of rules characteristic of each game, through which it is possible to distinguish a certain game from others. The third one treats the game as the object that materializes it, as some games cannot happen without a certain object. Therefore, the game is not thought of as a mere recreation, much less as a pastime in the classroom, but it is part of a didactic sequence planned with rules and limit of time and space, which will fix the object of knowledge in the students' mind, in a playful, attractive and engaging way, simply because it is something parallel to everyday life, but free from the frenetic routine of repetitive and insignificant activities.

Another important author who pioneered the ludic approach is Johan Huizinga. For the author: "O jogo se apresenta como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'" (HUIZINGA, 2019, p. 35-36).⁴

² *The use of educational toys/games for pedagogical purposes leads us to the relevance of this instrument for teaching-learning and child development situations. If we consider that preschool children learn intuitively, acquire spontaneous notions, in interactive processes, involving the whole human being with their cognitions, affectivity, body and social interactions, toys play a very important role in their development. By allowing intentional action (affectivity), the construction of mental representations (cognition), the manipulation of objects and the performance of sensorimotor actions (physical) and exchanges in interactions (social), the game contemplates various forms of representation of a child or their multiple intelligences, contributing to their learning and development. When ludic situations are intentionally created by the adult with a view to stimulating a certain type of learning, the educational dimension emerges.* (KISHIMOTO, 1997, p.36).

³ In an activity carried out by Aline Suzana de Freitas Vaz and Maria Clara Dias da Cruz, master's students from PROFLETRAS, at UFSC, with Haitian mothers living in Florianópolis, the different way of playing the "Hopscotch Game" in Haiti and Brazil was very evident. This activity and the observation of similarities and differences was a unique learning opportunity for all those involved at the time. To learn more, access for free, on the academia.edu platform, the collection organized by Vasconcelos (2019, 2020).

⁴ "The game presents itself as a voluntary activity or occupation, exercised within certain and determined limits of time and space, according to freely agreed upon

For tension to be possible, the game needs to be taken seriously by those who idealize it as well as by those who are playing it. This tension reverberates into the game's competitive joy. Yet, for Huizinga: "The spirit of playful competition, as a social impulse, is older than culture, and life itself is all permeated by it as by a real heaven" (HUIZINGA, 2019, p.229). The game is, therefore, the most legitimate expression of the ludic and presents itself as a bearer of enormous potential for education and, more specifically, for the teaching of the Portuguese language. The game is an important and facilitating tool in the teaching and learning process. When talking about a game, a pleasant moment of interaction immediately comes to mind, usually between friends or family.

There are games of all kinds that provide fun experiences, while others sharpen logical, even investigative thinking. There are also interactionist and mimetic games which provoke more orality and body expression. And among the most varied types of physical games, the number of virtual games has increased more and more, as they typically instigate the interest of children. The game, as part of the didactic sequence, provides practical experience in the school discipline within a theoretical and practical context, being an addition to traditional exercises. The digital game enchants the current generation, as it allows the participation of other friends, even if they are not in the same physical space, not to speak of the colors and sounds that allow a different stimulus.

Working with games means having a boosting element as a resource that encourages students to participate, to get involved much more than in any other type of activity. Notably, the behavior of students, during and after the game, helps teachers by providing significant information about the acquisition and improvement of their skills. Through the game, the student is able to demonstrate active participation, experiencing the construction of conscious knowledge, involving sensoriality, perception, affection, thought and imagination.

The differential of digital pedagogical games, in addition to sustainability and practicality, is the fact that they offer numerous resources, allowing us to obtain and store information quickly and access them according to one's need and interest. Technology also manages to reach a greater number of people in a more dynamic manner, as people in distant places may have the opportunity to access and use them as a source of teaching or personal and collective development.

Certainly, technology can be used as an auxiliary resource which is an important contribution for students to improve their knowledge, obtaining and storing information. These games work as a support to stimulate the development of skills and competences in teaching and learning, even enabling collective interaction and offering a certain level of competitiveness through a ranking on the scoreboard, thus providing the student with the enjoyment of a healthy and pleasant interaction. When games are stimulating and relevant, constructive learning can be achieved through their positive experience. The fact that the student wins and overcomes themselves in each move encourages them to want to learn even more.

3 THE SPELLING APPROACH IN THE FINAL GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Deviations or deviations in writing from the current orthographic norm are common among students of different age groups, which means that the problem also deserves attention in the final cycles of Elementary Education in Brazil and not only in the literacy phase, in which it is common, if not central, the concern with learning the appropriate correspondences between sound and letter and the prevailing spelling norm. The introduction of concepts of phonetics and phonology in regular education has proved to be essential for the teaching-learning of the mother tongue.

In the area of spelling, notions such as the relationship between sound and spelling (phonics and written system of language representation) are useful. As for lexical relationships, such as homophony and homography, notions such as the written/sound relationship intervene. However, despite acknowledging the advantages and usefulness of mobilizing phonetics and phonology concepts, it is undeniable that this area of linguistic knowledge is not much significant in the school environment, as its implementation still has little visibility in teaching practice.

rules, but absolutely obligatory, endowed with an end in itself, accompanied by a feeling of tension and joy, and an awareness of being different from 'everyday life'. (HUIZINGA, 2019, p.35-36).

When starting the production of written texts, the teacher must consider and respect the difficulties, insecurity and fear of writing of his students, leaving them freer to consult colleagues, books and dictionaries in the act of writing, and then, step by step and carefully, demand greater results, that is, encourage them to produce better texts, without many spelling “errors”. In the act of writing texts, the child thinks and tries to connect the letter they want to use in the word they are going to write and they do it by means of the sound. In case of doubts about which one to use, “errors” may appear due to lack of knowledge of all the norms that govern spelling.

Competitive contexts or spelling irregularities demand memorization. In this case, we can assume that exposure to reading and writing activities are crucial, without the need to propose lists of isolated words for memorization or other specific spelling activities. For context-dependent regularities or rules, whether phonetic or morphosyntactic, making the rules conscious to students only contributes to the appropriation of the spelling system and, a systematic work with spelling, especially with contextual regularities, provided that it is done in a reflexive way, also contributes to the student’s appropriation of spelling norms.

Therefore, when the teachers know the spelling system in depth, they can understand the spelling difficulties of their students. With a broad background in Phonetics and Phonology, including models based on usage, they contribute to the understanding of how language works and, consequently, to a conscious teaching, less susceptible to mistakes. Understanding that usage determines the grammar of a language makes us understand language teaching no longer as a finished product.

Mother tongue teaching is supported by guidelines and parameters that prescribe and guide teaching aimed at building skills and abilities, having the text and the diversity of textual genres as the teaching object. It is expected that the student is “able to use the language in a varied way, to produce different effects of meaning and adapt the text to different situations of oral and written interlocution” (PCN, 1998, p. 23). Therefore, writing and, consequently, spelling, should also be taught in a dynamic and natural way, not as an imposed training. We can say that it is not about learning to write, but about discovering writing. In this sense, the student must have space to develop his hypotheses about spelling norms and the teacher must provide conditions for the learner to evaluate them, develop new hypotheses and thus, appropriate the spelling system of the Portuguese language.

Respecting the process of appropriation of the written language, as well as its rules by the student, makes the teacher responsible for providing schemes, for providing game plan and reinforcement to consolidations activities. Ignoring that there is difficulty and disregarding the limitations of the students becomes an act irresponsible and unthinkable. In the traditional teaching of the Portuguese language, classes were centered on grammar and distanced from textual genres; after the PCN’S and their criticism of traditionalism, textual genres and textual production were more valued while grammar was set in the background. For Pilati:

Desconsiderar as reflexões gramaticais inviabiliza um aspecto crucial para o desenvolvimento da análise da produção textual, que é a reflexão gramatical. É por meio do manejo das estruturas gramaticais da língua que o produtor de textos irá expressar suas ideias, organizar argumentações, escolher formas de se dizer ou formas de não se dizer. Quando dispensamos as aulas de gramática, por exemplo, perdemos a oportunidade de apresentar a nossos alunos a ferramenta crucial para a leitura e produção autônomas e críticas - a reflexão gramatical.” (PILATI, 2017, p. 93)⁵

Therefore, a new time has arrived in language teaching, a time whose teachers must seek different methodologies to make the students understand the functioning of linguistic concepts and, from this, improve textual production. Through the digital pedagogical game, it is possible to help students in the development of the expected skills to become competent and able to face the challenges of writing. It is one more tool that can help build knowledge, as online activities are attractive and contribute a lot to children’s literacy. By using the visual field as an attraction, interaction with the environment makes what is internal in the student become socialized, thus providing construction of new learning.

⁵ “Disregarding grammatical reflection prevents a crucial aspect for the development of the analysis of textual production, which is grammatical reflection itself. It is through handling the grammatical structures of the language that the text writer will express his ideas, organize arguments, choose forms of saying or not saying something. When we dispensed with grammar classes, for example, we lost the opportunity to introduce our students to the crucial tool for reading and for the autonomous and critical production – the grammatical reflection.” (PILATI, 2017, p. 93).

According to Paulo Freire (2003, p.47), “teaching is not transmitting knowledge, but creating possibilities for its own production or construction.” Paulo Freire’s words make a lot of sense, because when we provide mechanisms for students, we are surprised with the development of skills and their production. In short, teachers with a renewed mind create learning possibilities for their students.

4 SUMMARY

The production of the game was developed on the Wordwall Platform, where it can be accessed via cellphones or personal computers, available at <https://wordwall.net/pt/resource/33865017>. The homophones composing the game are made up of ten pair of words which are organized in a way that the student can choose the best combination between word and meaning. Based on the written homophonous word that appears on the screen, the student must click on the corresponding meaning in order to conclude the correct combination.

The game was programmed with words that the students had demonstrated difficulties during the activities planned for the Portuguese language classes. The homophone pairs were placed in a column and the meaning and the corresponding image in the other parallel column. The game is part of a didactic sequence, that is, it is part of a series of previous activities that aim to offer interpretive awareness in the use of the spelling of words, being applied as a complement to the work of teaching spelling in the classroom.

Therefore, the objective is not to see if the student gets it right or wrong, but to make each student who tries to play understand the difference in the applicability of the words, learning from the mistake, being able to try to get everything right by trying as many times as they want. However, in order to have an emotional content in the game, a ranking was placed with the best timing and scores which make students want to learn the words and complete the challenge within the best time, because only the top ten are in the ranking.

The activities proposed to identify the way in which students use homophones are divided between dictations and textual productions as a diagnostic process for the work focused on developing greater phonological awareness among students. It is important to note that this plan, explained in section 4.1 of this article, may undergo changes in its application according to the availability of the school, the teachers and the students.

4.1 ACTIVITY PROPOSAL USING DIGITAL GAME

The “Game of Homophones: Digital Game for Portuguese Language Classes” was designed and created for specific pedagogical work in relation to difficulties perceived by the students in their use of homophones. The teaching-learning work with the Portuguese language in the classroom, taken as a form of interaction, is based on the objective of developing, in the student, greater proficiency in oral, reading and writing practices. The language, studied and analyzed in real situations of use, tends to favor the extension of the linguistic domain.

Working with language from a socio-interactionist perspective is, as stated by Gonçalves (2004), a more appropriate way of seeing language, as it enables students to reflect on their own speech and/or writing and on other situations with which they interact daily. Interaction tends to provoke changes both in the subject and in the addressee, because we act on others and others on us. Language does not separate from the individual. Studying language means not isolating the interlocutionary act from everyday activities, as language is not dissociated from our actions and, in consequence, learning a language means participating in concrete communication situations (GONÇALVES, 2004, p. 2).

The diagnosis process becomes important when thinking about the possibility of enabling work with homophones before applying the game. For this, there was the attempt to highlight the most frequent deviations in the textual productions made by the students, such as words with CH and X, in Portuguese, and words with L and U, at the beginning and end of the syllable, for example. We can say that spelling difficulties are not restricted to the spelling field itself; most of them are linked to orality, pronunciation and dialectal

variations. For this reason, after acquiring the alphabetic system (basic rules of grapheme-phoneme conversion), mastering spelling tends to be a challenge for many elementary school students all the way to high school.

During the classes that preceded the application of the game, the differences in use between words written with CH or X were highlighted. Confusion in the use of the digraph CH or the consonant X is common because the consonant X can assume the value of CH when it appears at the beginning or in the middle of the word. To increase phonological awareness, activities for students to complete sentences with words spelled with CH or X were introduced, enabling the objective of knowing and making use of the conventional spelling of words with regular contextual correspondences between letters or groups of letters and its sound value to be drawn. Moreover, during the process of diagnosing possible difficulties in writing homophones, we proposed dictation activities and textual productions that focused on spelling deviations related to phonetic and phonological motivations, which occur between the letters and sounds of the spelling system. The spelling error is considered important and constructive for the acquisition process, as it indicates the hypotheses that the student has about how the knowledge of spelling is structured.

The texts analyzed to collect data on the homophone “errors” are the result of spontaneous productions resulting from textual production workshops. Before starting to write the text, a moment of motivation was proposed so that each student could think about the structure and elements of their production. Some of the questions asked were: Where did it happen? With whom? When? What happened? What’s the plot? How does it end? These questions were answered orally, with the aim of organizing the children's thought process and also enriching their narratives with the incorporation of other elements. Spontaneous textual productions were analyzed, as it is through spontaneous writing that we can have access to the hypotheses and strategies that students use in the writing activity. Phrases were also dictated with the introduction of homophones in different contexts so that the written relationship and the interpretability used by the students could be verified.

In this sense, the spelling deviations are demonstrations of these hypotheses and students' knowledge levels, therefore, they serve as a source of information for planning pedagogical interventions in the face of the correct or incorrect use of homophones. When choosing a certain letter to represent a phoneme, the student's choice is based either on the rules he already masters, or on the spelling of the words he already knows, or even on the transcription of speech. As a result, for example, errors based on analogies, such as the writing of “auto” to designate the antonym of short instead of “alto”, since, in many words, it is written 'l', but it is pronounced 'u'. By better understanding this process, it is possible to propose activities that interact better with the notion and use of language, providing a positive impact on students' reading and writing proficiency.

As already mentioned above, the proposal for the game of homophones is made from the moment the teacher shares, via cell phone or computer, the link from the Wordwall: <https://wordwall.net/pt/resource/33865017/1/%c3%adngua-portuguesa/jogo-de-hom%c3%b3fonas>, in which, interactively and individually, the student will be able to reflect on the meanings and uses of homophones and learn by playing the meaning of the pairs that cause more doubts as to their interpretability. It is a multiple-choice game where the student clicks on the most convenient answer for each communicative situation shown in the reference image, as shown by prints of the game in the Appendix below. The game begins when the student clicks on “start” button and is directed to a screen with a word highlighted or in bold at the top of the page, above the words on display for the choice of the combination that must be made to form the word/meaning pair, as it is in Figure 2 below.

It is important to mention that the platform allows the teachers or the students themselves (as players), to change the model of combinations to be displayed on the screen, being able to face all ten available pairs at once or for the format “questionnaire” in which you are faced with some alternatives to compose your choice of combination for each word that appears at the top of the screen, as it can be seen in Figure 3. As the combination continues to be made by the player(s), regardless of the interactive model chosen, they will receive a hit or miss sound signal, as shown in Figures 4 and 5.

4.2 RESULTS

From the previous survey conducted through activities that facilitated the posterior approach of the game of homophones for the broad explanation of the teaching of spelling, teachers can endorse greater participation and reflection on the part of the students in

relation to the theme of homophones. Through it we can see how the student understands the content addressed.

What appears to be a spelling “error” due to student inattention, lack of study, learning disabilities or lack of knowledge of the rules, may have a cause, an explanation that justifies the student making certain analogies or raising certain hypotheses about the writing of words when making their textual productions. Some of these explanations or justifications may be related to phonetic and phonological issues, as the student generally tries to reproduce speech in the form of the written letters, syllables and words, and often cannot comprehend that there are many gaps in this speech/writing relationship in regards to the perfect combination (which does not exist) between sounds and letters in a unique way.

Teacher preparation requires careful observation of students' ways of learning and thinking, as well as their interests and sociability, aiming at a balanced and competent intervention during the proposed game. The usage of the game enhances the exploration and construction of learning, relying on the ludic motivation to work with orthographic knowledge related to the homophone pairs that caused the most discussion regarding interpretability problems in the students' textual productions. The results of a previous test of the game indicate its plausibility which should have its effectiveness observed in the continuity of the application in terms of results with the overcoming of the initial difficulties in the writing of homophonic words.

5 FINAL CONSIDERATIONS

Language is the means by which we express our ideas. Each speaker is a user and a modifying agent of their language, imprinting on it marks generated by the new situations they are faced with. In this sense, we can see language as an instrument for projecting the culture of a people. Studies about the language lead us to the idea that it is not enough for Elementary School teachers to point out the spelling “errors” of their students, but it is necessary to analyze them from a new point of view that will take Phonetics and Phonology into account and will allow for a reflection on the mother tongue and the importance of spelling.

Working with the game of homophones demonstrates that the study of spelling in the classroom can improve the production and understanding of what is written, allowing students to expand their linguistic repertoire even more and to reflect on the interpretability that the different forms of writing can generate. Spelling doubts will always exist in different situations or circumstances, inside and outside the school context. However, since education is a process that involves transformations in the subject who learns, this way of teaching can assume a positive posture in face of new meanings and experiences for the life of everyone involved in this journey.

In view of the choice to use a digital game instead of a physical game, it is related to innovation, practicality and sustainability. Digital pedagogical games are still a novelty in the school space, either because of the lack of games that specifically comply with the teaching and learning processes of a certain area of knowledge, or because of the lack of knowledge of the potential uses in this field; as well as resistance to new technologies by some teachers. However, there are numerous self-teaching platforms available on the internet for the teacher to enter the data of the subject he is teaching, choose the type of game among those offered in the platform's database and there your game will be ready to be made available to students. through a simple link.

As technology advances at a fast pace, it is necessary to insert scientific technological tools into the teaching-learning processes. However, due to numerous factors, the new revolution in contemporary education is still slowly perceived. It is worth remembering that when stick chalk arrived in classrooms, in the 19th century, it was the technology of the moment, and it became so important for the field of education that its use was being incorporated into the school routine in such a way that its absence was inadmissible for any teacher, thus becoming a disputed object of desire for the students. Today, for many teachers, chalk is outdated and has been replaced by whiteboard pens in different colors, to the point that many students are unaware of its existence. Digital educational games have been gaining notoriety at school. In a few years, a teacher's unfamiliarity with them or who resists their use will also be unacceptable.

REFERENCES

- 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.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GONÇALVES, A. V. In: O FAZER SIGNIFICA POR ESCRITO. *Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação*, v. único, p. 01-10, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação*. São Paulo: editora Cortez, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: O jogo, A criança e a Educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. [org.]. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MURCIA, J. A. M. *Aprendizagem Através dos Jogos*. Trad. Valério Campos. Petrópolis: Ed. Artmed, 2005.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2019, p.35 - 36.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2019, p. 229.
- ALVES, B.C.; ARAÚJO, T.F.de Q. *Jogo de homófonas: Jogo digital para aulas de Língua Portuguesa*. Joinville, 2022. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/33865017/l%C3%ADNGUA-portuguesa/jogo-de-hom%C3%B3fonas>. Acesso em: 5 ago. 2022.
- VASCONCELOS, S.I.C.C. de. (org.). *Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna*. São Carlos: Pedro & João, 2019.
- VASCONCELOS, S.I.C.C. de. (org.). *Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna*. São Carlos: Pedro & João, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/44216629/PRÁTICAS_PEDAGÓGICAS_E_MATERIAL_DIDÁTICO_NO_ENSINO_DE_PORTUGUÊS_COMO_LÍNGUA_NÃO_MATERNA. Acesso em: 8 ago. 2022.



Received on August 15, 2022. Approved on December 14, 2022.

APPENDIX A - ACTIVITY - "HOMOPHONE GAME: DIGITAL GAME FOR PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES"



Figure 1: Start–Interactive game of combination of homophonic words

Source: Wordwall. Elaborated by the authors (2022)

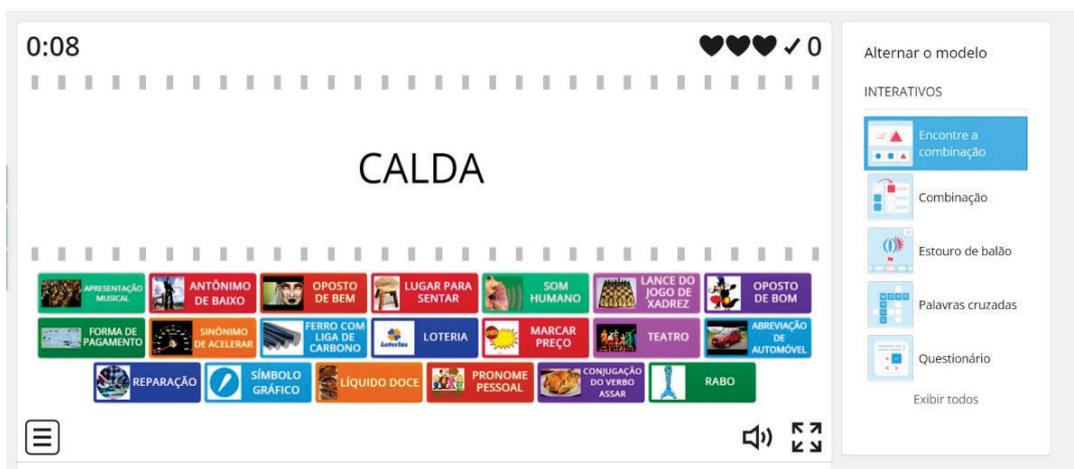


Figure 2: Find the combination between the homophonic pairs

Source: Wordwall. Elaborated by the authors (2022)



Figure 3: Changing the interactive game model
Source: Wordwall. Elaborated by the authors (2022)



Figure 4: Sound signal of “hits”
Source: Wordwall. Elaborated by the authors (2022)



Figure 5: Sound signal of “miss”
Source: Wordwall. Elaborated by the authors (2022)

THE BEST DIGITAL TOOLS TO FOSTER ENGAGEMENT IN THE PLA CLASSROOM

AS MELHORES FERRAMENTAS DIGITAIS PARA PROMOVER O ENGAJAMENTO NA SALA
DE AULA PLA

LAS MEJORES HERRAMIENTAS DIGITALES PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN Y LA
INVOLUCRACIÓN COGNITIVA EN EL AULA PLA

Rachel Mamiya Hernandez*
University of Hawai'i at Mānoa

ABSTRACT: This article provides an overview of popular digital tools and apps to foster engagement in the Portuguese as an Additional Language (PLA) classroom which was originally presented at the 1º Congresso Brasileiro de Jogos Pedagógicos (First Brazilian Conference on Pedagogical Games). From theoretical foundations in multimedia learning, flow theory, and second language acquisition, this article provides comparisons and considerations for integrating technology. Furthermore, this article also provides a number of practical tips and strategies for integrating digital tools and apps effectively into the PLA classroom. Additionally, it illuminates the use of such tools in the language classroom by providing learner perspectives.

KEYWORDS: Digital tools. PAL. Engagement.

RESUMO: Este artigo fornece uma visão geral de ferramentas e aplicativos digitais populares para promover o engajamento na sala de aula de Português como Língua Adicional (PLA) que foi originalmente apresentada no 1o Congresso Brasileiro de Jogos Pedagógicos (Primeira Conferência Brasileira de Jogos Pedagógicos). A partir de fundamentos teóricos na aprendizagem multimídia, na teoria do fluxo e na aquisição de línguas adicionais, este artigo fornece comparações e considerações para a integração da tecnologia. Além disso, este artigo também proporciona uma série de dicas e estratégias práticas para integrar ferramentas e aplicativos digitais de forma eficaz na sala de aula de PLA. Além disso, ilumina o uso de tais ferramentas no ensino-aprendizagem línguas, considerando as perspectivas dos aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: PAL. Ferramentas digitais. PLA. Engajamento.

*Assistant Professor of Portuguese, Spanish, and Latin American and Iberian Studies at the University of Hawai'i at Mānoa. Some of her interests include language acquisition and teaching, project-based learning, social justice, online intercultural exchanges, gamification, and instructional design. E-mail: rmamiya@hawaii.edu.

RESUMEN: Este artículo ofrece una descripción general de herramientas y aplicaciones digitales populares para fomentar la participación y la involucración cognitiva en el aula de portugués como lengua adicional (PLA) que se presentó originalmente en el 1o Congreso Brasileiro de Jogos Pedagógicos (Primera Conferencia Brasileña sobre Juegos Pedagógicos). A partir de los fundamentos teóricos del aprendizaje multimedia, la teoría del flujo y la adquisición de lenguas no maternas, este artículo proporciona comparaciones y consideraciones para integrar la tecnología. Además, este artículo también proporciona una serie de consejos prácticos y estrategias para integrar herramientas y aplicaciones digitales de manera efectiva en el aula de PLA. También, ilumina el uso de tales herramientas en el aula de lenguas al considerar perspectivas de los aprendices.

PALABRAS CLAVE: Herramientas digitales. PLA. Involucración cognitiva.

1 INTRODUCTION

As both online and blended language courses grow in popularity (ANDERSON, 2018; MESKILL; ANTHONY, 2015) and as face-to-face language courses increasingly rely on technology (KESSLER, 2018; LI; SWANSON, 2014), understanding how to maintain student motivation and engagement becomes essential. In the wake of the COVID-19 pandemic, student engagement has become an intrinsic part of the current teaching-learning context. Maintaining student motivation and engagement in online or blended language courses can be a challenge, as students may feel less connected to their instructors and classmates and may have difficulty staying focused and motivated in a virtual setting. This article will explore different virtual tools that help foster such engagement by enabling interactivity, borrowing elements of games and gamification, and in some cases encouraging collaboration. Rather than an exhaustive list, this article focuses on a select number of apps that help motivate and engage language learners. Additionally, it includes data from student surveys that illuminate their views on some of these tech tools.

In looking at the history of tech tools for learner engagement, Audience-Response Systems (ARS) are among the earliest. ARS which are also known by a variety of other names (such as Class Response Systems, Classroom Response Systems, Personal Response Systems, Student Response Systems, Clickers, Learner Response Systems) were first developed by the US Military as a way to gain feedback or review previously recorded video lessons (JOHNSON, 2014, p.62). With technological advances these systems were gradually pared down to individual clickers and adopted by business and employee training, eventually making their way into classrooms and evolving into Student Response Systems (SRS). Wang (2015) notes that many early SRS studies failed to show any significant improvements in terms of performance among students, yet both teacher and students perceived these systems in a positive light.

Student Response Systems allow for a variety of different types of assessment or engagement with students (JOHNSON, 2014). The Vanderbilt Center for Teaching highlights some of the types of questions that can be used with ARS systems such as recall, conceptual understanding, application, critical thinking, student perspective, confidence level, monitoring or data collection. Furthermore, SRS may be used in a myriad of ways from the more traditional areas of formative or summative assessment to the less common peer instruction or choose your own adventure classes. Looking at SRS studies in the field of language learning and acquisition, Cardoso (2011) in a study of Brazilian learners of English found that participants had an overall positive perception of SRS and that its use increased participation and general enjoyment in classes. In the past few decades with the exponential growth and capabilities of mobile technologies, many SRS systems have evolved towards mobile platforms (JOHNSON, 2014) and many have adopted game-based elements. Further technological innovations have spurred the evolution of many current learning apps and tech tools beyond the limitations of Student Response Systems and towards learning environments that allow multimodal communication. The next section will explore some of the theoretical foundations that underpin the use of such technologies in the language classroom.

2 THEORETICAL FOUNDATIONS

One way to promote engagement is through the use of interactive and multimodal learning activities, which can help to stimulate the learner's cognitive processes and facilitate the acquisition of new language skills. Mayer's Cognitive Theory of Multimedia

Learning (2014) considers the following processes: selecting relevant words from the text or narration presented; select relevant images from the presented graphics; organize the selected words into a coherent verbal representation; organize the selected images into a coherent pictorial representation; and integrate pictorial and verbal representations with previous knowledge. According to Mayer (2017), meaningful learning arises from involvement and active cognitive processing in the selection, organization and integration of relevant information. In other words, people learn more deeply from words and images than from isolated words alone (MAYER, 2017; MAYER, 2014; MAYER; MORENO, 2007). In the field of language acquisition, a number of studies reveal positive effects for various principles of the Cognitive Theory of Multimedia Learning, particularly in the areas of vocabulary learning (BERNAL, 2014; CHO, 2017), listening comprehension (COTTAM; SAVENYE, 2014; JONES, 2003) and reading comprehension (CHUN; PLASS, 1996; PLASS *et al.*). One major affordance of the apps and tools highlighted in this article are their ability to support such multimodal learning. Ultimately, by designing instruction that actively involves learners and promotes cognitive processing, we can create a more engaging and effective language learning experience.

The term "flow" was defined by psychologist Mihaly Csikszentmihalyi; in essence, it refers to the "a state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience is so enjoyable that people will continue to do it even at great cost, for the sheer sake of doing it." (1990, p. 20). In Kolter's view, "flow" is often used in game and gamification studies; it represents "a rare and radical state of consciousness where the impossible becomes possible." (2014, p. 8). According to Csikszentmihalyi, there are three main conditions for the occurrence of the state of flow: 1) clear goals; 2) immediate feedback; 3) balance between skills, challenges and opportunities for action. In other words, the goals of the game or task must be clear and aligned with the learners' abilities. The learner must clearly understand what he has to do and he must clearly understand what he must do and the task must not be too easy or difficult, but match his abilities. Flow aims to reach that sweet spot of engagement where the demands of the task are in sync with the skills of the learner and it depends on immediate feedback (or evaluative feedback on learner performance) so that the learner can adjust performance to the required level, and be aware of the negative and positive aspects of the performance. By creating learning environments and activities that facilitate flow, instructors can help foster student motivation and engagement in language learning.

Although more difficult to incorporate into instructional design, the affective domain is comparable to the cognitive domain in terms of its value and usefulness or adaptability (MARTIN; REIGELETH, 1999). The affective domain which includes attitudes, emotions, and motivation, is also a key component of learning. In the field of second language acquisition, a somewhat complementary concept to Csikszentmihalyi's Flow Theory is Krashen's Affective Filter Hypothesis (1982). Building on previous work by Dulay and Burt (1977), Krashen posits that affective variables such as motivation, self-confidence, and anxiety all contribute to second language acquisition. When a learner's affective filter is lowered, motivation and self-confidence are high while anxiety is low. This ideal state of acquisition can thus be conceived somewhat parallel to Csikszentmihalyi's optimal state of flow. Conversely, when a learner's affective filter is high, their anxiety is raised, producing negative effects in terms of their motivation and self-confidence. In Krashen's view, a high affective filter can act as a barrier impeding a learner's language acquisition. Both Flow Theory and the Affective Filter Hypothesis essentially describe ideal conditions for learning (or acquisition) to occur. There are, in fact, a variety of applications and digital tools that can help create the conditions necessary for lowering learners' affective filters and provoke a state of flow in language classes. In the following section, we will explore some of these digital tools in more depth.

In the following sections, we will look at a brief overview of each of the tools. These overviews are interspersed with data from end-of-the-semester surveys from two university level Portuguese as an Additional Language classes. Both classes were taught in synchronous online modalities, meeting for 50 minutes of synchronous class via video conferencing three days per week over the course of sixteen weeks. The beginner class (n=17) had a 53% response rate, while the intermediate class (n=16) had a 56% response rate. While the surveys looked at their opinions of the class overall, the responses analyzed in this paper focus on the open-ended item on both questionnaires, "What did you like best about the course?". Here, in particular, the focus is on games or tech tools mentioned by the learners in their responses. Answers to open-ended questions were coded for analysis. To increase the dependability of the analysis, a code-recode strategy was used for analyzing the qualitative data with a six-week interval between codings. Spacing the coding process out over such intervals can help ensure that the researcher is able to approach the data with fresh eyes and avoid any potential biases that may have developed after repeated exposure to the material. In some instances, when available, analytics from the tech tools themselves were used to corroborate the findings.

Gimkit

Gimkit is a game-based learning application in which students answer "quiz game" style questions. It was created in 2017 by Josh Feinsilber, a third-year student at a North American high school. In Gimkit, the teacher creates the tests or quizzes that students take to earn "money". With the "money" earned, students can buy "power-ups" or certain perks in games. This virtual "money" based scoring system helps to stimulate learner engagement. Gimkit offers a variety of games similar to popular video games like "Among Us," "The Floor is Lava," "Zombies" and "Pictionary" (a drawing game), among others. According to Rouse (2005), elements like scores and rewards (money, power-ups, etc.) are a sort of feedback on a player's performance in a game. Such elements in games can make the experience more engaging and motivating in that they may provoke a greater emotional investment on the part of the player. Gimkit provides analytics and reporting to track student progress and engagement and has a limited free version with more games and features available in the paid version. Previous research on L2 learners of English in Finland using Gimkit demonstrated positive effects in terms of vocabulary acquisition and in the areas of learner enjoyment and motivation (SAARI; VARJONEN, 2021).

Turning to the students' perspectives, one learner stated, "I liked the fact that we did a lot of group work and that we had the review activities with the Gimkit." Another participant echoed this sentiment by writing, "I enjoyed the games we played Gimkit. They were fun and less stressful than regular exams or tests." Here the learner highlights the way in which video games or games can help make the learning experience less stressful and more enjoyable, lowering their affective filter. While Gimkit can indeed be fun and engaging for learners, it is essentially a repackaging of quiz games which prioritize explicit knowledge. Whereas Gimkit can indeed be useful for reviewing vocabulary words or grammatical structures, it falls short in opportunities for interaction which allow learners to communicate in meaningful and authentic ways.

Nearpod

Nearpod is a very versatile application for engaging students with interactive activities such as polls, collaboration boards, interactive videos, game-based quizzes and virtual tours, among others. The virtual tours may be of particular interest to language teachers as they allow students to explore places where the target language is spoken through high quality 3-D images that can be viewed on a computer, mobile device or with a headset like Google Cardboard. In addition, Nearpod allows the instructor to track learners' progress by providing robust analytics and reporting on learners' progress and engagement. This is particularly useful in virtual or hybrid classes. Similar to Gimkit, Nearpod offers a limited free version with more capacity and features available in the paid version. Previous studies on the use of Nearpod for language learners have shown positive effects in the area of target language pragmatics (CIVELEK; KARATEPE, 2021) as well as for learner motivation (DELACRUZ, 2014).

In response to the questionnaire, one of the learners indicated their preference for the Nearpod for assignments on asynchronous days stating, "I really enjoyed the Nearpod classes on asynchronous days. I thought these lessons were really helpful in building grammatical knowledge!" Interactive games and applications enable us to extend the lesson beyond the classroom, allowing more interaction between the student and the content. Other students touched on the immediate feedback that many of the activities and games in Nearpod provided. One learner stated, "Nearpod was helpful and showed me what I had troubles with." Echoing this sentiment another student affirmed, "Nearpod helps you know what you should study more of." This type of immediate feedback is indeed one of the conditions required for a state of flow.

Additionally, Nearpod also served to stimulate cultural knowledge for some learners; one learner mentioned virtual tours in Nearpod as a way to get closer to the target language cultures stating, "I liked that we practiced in Nearpod. With virtual trips, we learned about Brazilian and Portuguese culture". While the traditional modes of communication are important, building such cultural awareness is a crucial precursor to building intercultural communicative competence which often receives less attention in the L2 curriculum. Here we see ways in which applications such as Nearpod can help learners build their understanding of products, practices, and perspectives from the target language culture.

H5P

H5P is a web-based application for creating engaging online learning activities. There are many different types of interactive content that can be created with H5P, such as polls, multiple choice, videos, game-based quizzes, and memory games, among others. It is open source and can be integrated with the Moodle platform. Unlike Gimkit and Nearpod, H5P is free to use, though in some instances a license is needed for integration with certain learning management systems (LMS). On its own, H5P does not provide instructors with analytics or reports on student performance; however, when integrated with a learning management system platform such as Moodle or Sakai, reports and analytics can easily be obtained. Looking at previous studies on the use of Nearpod for language learning, it has been shown to be an effective tool for gaining student interest and engagement (WICAKSONO *et al.*, 2021) and learners perceive its use as positively benefiting their language development (PEREZ SANTOS; JESUS ESTEVES, 2021).

Interestingly, in their survey responses none of the students specifically mentioned H5P. This could be in part in that it is not branded quite in the same way as most of the other tools and apps. Rather, H5P allows instructors to create content and integrate it into their learning management system; thus, it may not have been obvious to students that some of the activities and games played in the classes were created with H5P.

Jamboard

With the shift to online learning brought about by the COVID-19 pandemic, hyperdocs such as Google Docs have garnered a lot of attention due to their ubiquity, ease of use, and collaborative features. Perhaps lesser explored are the possibilities that Google Jamboards offer. Jamboard is a Google app that works like an interactive whiteboard. On Jamboard students can write, draw and upload photos or images. Jamboard is free and accessible through Gmail. Jamboards offer a host of possibilities for the online or blended language classroom. Beyond its most obvious use as a virtual whiteboard, it can be used for collaborative virtual discussions or even games. Instructors can pose a question or short task to a class and have them post their ideas. Alternatively, adding an image of a gameboard to the background of a Jamboard can allow students to play games on it.

Speaking to the way in which Jamboard helped make the virtual classroom seem more like its face-to-face counterpart, one learner wrote, "I liked the interactive class activities like Jamboard. It made it feel more like a real classroom environment that I had been missing over the past year!" This highlights the way in which certain collaborative tech tools such as Jamboard can foster communication and collaboration in virtual learning environments. What's more, the multimodality that Jamboard affords can be beneficial to language learners as they can see both verbal (written) and pictorial representations of the key vocabulary words or forms. Cognitively speaking, such support may potentially support them in making form and meaning connections. Furthermore, Jamboard and similar virtual whiteboard or bulletin boards add the crucial element of interaction into the mix. Giving learners more opportunities for meaningful interaction and negotiation of meaning in the target language.

Flip

Flip, formerly known as Flipgrid, is a free video sharing tool owned by Microsoft. It works as an asynchronous, video discussion forum in which topics are arranged in grids. Students can answer the questions/activities with videos or texts. Some features of Flip that may be particularly useful for language learning include the ability to share video responses in multiple languages, the option to record audio-only responses, and the ability to provide feedback and comments on other learners' responses. By using Flip, instructors can create interactive and engaging learning experiences that foster collaboration and interaction among learners. Additionally, Flip also provides certain analytics data to track student engagement. A previous study on the use of Flip for learners of English in Ecuador showed positive effects in terms of building learner confidence, motivation, vocabulary, language and pronunciation (CÁRDENAS; NARANJO, 2021). Additionally, Flip can be a great tool for extending activities and stimulating engagement outside of the classroom. For instance, a one-and-a-half-minute prompt for a guessing game garnered 1,555 views from students and generated over 5.4 hours of discussion in a Portuguese language class with 18 students total. This means that learners kept coming back to Flip and viewing their classmates' videos over and over again. Such extended engagement with the language has the potential to positively impact their language acquisition.

Turning to their responses to the questionnaire, one student wrote, "The meme assignments and Flipgrid were very fun!" Given the rise of TikTok and popularity of short-form videos, it's little wonder that many students find Flip to be fun and engaging. Like

Jamboard, Flip permits learner to learner and learner to instructor interaction. Rather than just a means of delivering content, Flip can create rich opportunities for real, sustained, meaningful communication in the target language.

Application	Ease of Use	Data Analytics	Cost
Gimkit	2	+	Freemium/Paid
Nearpod	2	+	Freemium/Paid
H5P	3	+	Free/Paid
Jamboard	1	-	Free
Flip	1	+	Free

Table 1: Comparison of application ease of use, features, and cost

Source: author's

In the following section, we will consider the perspective of the language instructor. In table 1, the applications are compared in terms of ease of use, providing data analytics, and cost. Ease of use is an important consideration when integrating tech tools into the language classroom. Much like Csikszentmihaly's Flow Theory, one wants to find that sweet spot between engagement and ease of use. If a tool is too cumbersome or challenging for instructors or learners, it can preclude many of its benefits. The applications were evaluated below on a three-point scale with one representing very easy and three representing more difficult to use. Flip and Jamboard are the easiest to use for both teachers and learners with limited tech experience. Gimkit and Nearpod fell in the middle, slightly more difficult to use than Flip or Jamboard, however manageable particularly with some practice. H5P is the most challenging to use for those who are not used to working with technology, particularly in terms of integrating it into the LMS or learning platform. However, on the student side once the activity or game is created, it is relatively easy for students to use. All of the apps save for Jamboard provide some degree of data on student performance and engagement, which can be quite useful for teachers. For instance, Nearpod offers very detailed analytic reports for all students allowing instructors to see their responses, where they had trouble, how long they engaged with the game or lesson, and if they skipped any questions or tasks. Cost is always a key consideration when it comes to integrating technology into the language classroom. All of the tools had a free or freemium version meaning that a limited version of the app was available freely, while paid versions often offered more storage space or features. As previously mentioned, H5P is free to use for game or activity creation, however to access data and reports on learner performance requires LMS integration which is only available through purchase of a license and can be quite technical to set up. Two of the world's largest tech companies, Google and Microsoft, offer free access to their tools. For Jamboard a Gmail account is required, though it is free to set up. Flip is also completely free; however, instructors must create an account in order to use it. This comparison is not to say that one tool is better than another, it is simply to give an overview as PLA instructors weigh their options. It is important to consider the context and learning goals when selecting a tool or app for language learning. Some tools may be more effective for certain activities or learning outcomes than others, so it's important to carefully consider the needs of your students and the goals of the course when making a selection. It's also important to keep in mind that different tools and apps may work better for some students than others, depending on a number of factors. It can be helpful to try out a few different options and see what works best for your students. Ultimately, the key is to find tools and apps that facilitate meaningful and engaging learning experiences that help students achieve their goals. Rather than letting the tool dictate the activity, it's best to think of your context, learning goals or outcomes, and then find a tool or app that will suit them.

The findings presented here have to be seen in light of some limitations. The small sample size means that the findings may not be generalizable to all learners of Portuguese or other languages for that matter. Another limitation is the reliance on self-reported data from the learners. It is possible that participants' answers may not truly reflect their perspectives, views, and behaviors.

As educators we are constantly faced with choices on how to best guide and help shape our students' learning. The choice of resources and tools can at times seem overwhelming, especially in terms of the integration of learning technologies into the classroom. This said, the affordances and possibilities that many of these tools offer for language learners are compelling. They have the potential to extend the reach and access of the language learner far beyond the classroom. Research has shown that the average

language learner needs to spend about 500 hours to reach an intermediate level, while for a 3-credit course (a standard in many North American colleges and universities), however most learners will have only 45-75 contact hours (KELM, 2010), thus sustained participation and engagement enabled by technology is a means to increase learner contact with the language. What's more, it is also important to consider the ease of use of any particular tool and the burden that they may place on learners or instructors. Indeed, we need to carefully select tools that positively impact learner motivation and self-confidence while simultaneously lowering their anxiety. Ideally, the integration of such tools is done in a manner that promotes an optimal sense of challenge and ability on the part of the learner. In reflecting on the course, one of the learners from the intermediate level class summed things up stating, "Since the course was online, I enjoyed how the professor made it engaging and interactive using many various tools to help students interact and learn the materials rather than just "lecturing" or "teaching" from the book. Many activities, games, and even cultural experiences to learn more about the language and people who speak the language." When designing learning experiences, it is essential that we design instruction with careful attention to how the human mind works in creating dynamic, engaging, and effective multimedia learning spaces. It is also critical that we consider the types of learning we want to prioritize and as language educators, we need to recognize the importance of integrating tools that center communication and allow learners opportunities for the expression of and negotiation of meaning.

REFERENCES

- ANDERSON, H. *Blended Basic Language Courses: Design, Pedagogy, and Implementation*. 18. ed. New York: Routledge, 2018. p. 1-190.
- BERNAL, Ana Maria. *Effects of text, audio and learner control on text-sound association and cognitive load of EFL learners*. Tese de Doutorado (Tecnologias Educacionais) – University of Arizona., Tucson, p. 1-100, mai./2014. Available at: <https://www.proquest.com/docview/1540519586>. Access: Nov. 2019.
- CÁRDENAS, S.; SÁNCHEZ, X. College students' attitudes towards the use of Flipgrid to improve speaking skills. *Alfa Publicaciones*. Ambato, Ecuador, v.3, n. 3.1, p. 175-184. Disponível em: <https://doi.org/10.33262/ap.v3i3.1.77>. Access: Nov. 2019.
- CARDOSO, W. Learning a foreign language with learner response systems: The students' perspective. *Computer Assisted Language Learning*. *Computer Assisted Language Learning*. Milton Park: Taylor Francis, v. 24, n.5, p. 393-417, dez./2011.
- CHUN, D.; PLASS, J. Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, Hoboken, NJ, v. 80, n. 2, p. 183-198, Jun. 1996.
- CIVELEK, M.; KARATEPE, Çiğdem. The Impact of Student-Paced Pragmatics Instruction through Nearpod on EFL Learners' Request Performance. *Advances in Language and Literary Studies*, Doncaster: AIAC, v.12, n. 6, p.67-78, Dec./2021
- COTTAM, M.; SAVENYE, W. *Educational Media and Technology Yearbook: The Effects of Visual and Textual Annotations on Spanish Listening Comprehension, Incidental Vocabulary Acquisition, and Cognitive Load*. New York: Springer, 2014. p. 83-113.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Beyond Boredom and Anxiety*. Washington: Jossey-Bass, 1975. p. 1-231.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial, 1996. p. 107-126.
- DELACRUZ, S. Using Nearpod in elementary guided reading groups. *TechTrends*. New York, v.58, n.5, p. 62-69, Sep./2014.

- DULAY, H.; BURT, M. Remarks on creativity in language acquisition. *Viewpoints on English as a second language*, 2. ed. New York: Regents, 1977. p. 95-126.
- JOHNSON, E. Audience response systems. In: BLEVAN, A.; INMAN, M. (org.). *Curriculum-Based Library Instruction*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2014. p. 61-74.
- KELM, O. Technology time on task. *Foreign language teaching methods*. Disponível em: <http://coerll.utexas.edu/methods/modules/technology/01/>. Access: Jan. 2017.
- KESSLER, G. Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, Hoboken, v. 51, n. 1, p. 205-218, Mar./2018. Available at: <https://doi.org/10.1111/flan.12318>. Access: Apr. 2022.
- KOLTER, S. *The rise of superman: Decoding the science of ultimate human performance*. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2014. p. 1-256.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LI, S.; SWANSON, P. *Engaging Language Learners through Technology Integration: Theory, Applications, and Outcomes: Theory, Applications, and Outcomes*. Hershey: IGI Global, 2014.
- MARTIN, B.; REIGELUTH, C. *Instructional-design theories and models*. 2 ed. New York: Routledge, 1999. p. 485-509.
- MAYER, R. *The Cambridge handbook of multimedia learning*. 2. ed. New York: Cambridge, 2014.
- MESKILL, C.; ANTHONY, N. *Teaching languages online*. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 1-25.
- MORENO, R.; MAYER, R. Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, v. 19, n. 3. Nova York: Springer, p. 309-326, Sep. 2007.
- PLASS, J. *et al.* Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computers in Human Behavior*, v. 19, n. 2. Amsterdam: Elsevier, p. 221-243, mar/2003.
- ROUSE, R. *Game Design: Theory and Practice*. 2. ed. Sudbury: Woodware Publishing, 2005. p. 115-121.
- SAARI, J.; VARJONEN, V. *Digital Games and Second Language Acquisition: The Effect of Gimkit! and Kahoot! on Upper Secondary School Students' Vocabulary Acquisition and Motivation*. Tese de Mestrado (Ensino-Aprendizagem de Línguas)-University of Turku, Turku, Finland, p. 1-103, nov./2021. Available at: <https://www.utupub.fi>. Access: Dec. 2022.
- VANDERBILT UNIVERSITY. *Center for teaching excellence* : Classroom response systems. Disponível em: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/clickers/>. Access: Jan. 2016.

WIKASONO, J. *et al.* The Use of H5P in Teaching English. *The First International Conference on Social Science, Humanity, and Public Health*. Dordrecht, p. 227-230, jan./2021.



Received on August 16, 2022. Approved on December 10, 2022.

LUDICIDADE EPISTÊMICA: POÉTICAS DE (RE)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM PLE E PLH

LA LUDICIDAD EPISTÊMICA: POÉTICAS DE (RE)CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN PLE Y
PLH

EPISTEMIC PLAYFULNESS: POETICS OF (RE)CONSTRUCTION OF MEANINGS IN PLE AND
PLH

Jamile do Carmo Staniek*
Technische Hochschule Nürnberg

RESUMO: Este artigo aborda a temática de (re)construção de sentidos através de jogos pedagógicos dentro do ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira (PLE) e língua de herança (PLH/POLH) a partir de produções da autora. Tomando o lúdico numa perspectiva epistêmica (ALBERTI, 1999; LOURO DA SILVA, 2018), o foco concentra-se em explorar criativamente jogos de linguagem de forma crítico-reflexiva, implicando em compreender jogos pedagógicos não apenas como produtos específicos ou objetos em si, senão como processos hermenêuticos a fomentarem o pensar/falar/interpretar em português a partir de atitudes responsivas (BAKHTIN, 2018). Numa premissa geopoética de decolonização educacional (McMANUS, 2007; DINIZ, 2008; OCAÑA, 2018), nos materiais criados enfatiza-se a criatividade por práxis inter/transdisciplinares como fator de desautomatização perceptiva; dentro disso, potencializando outras relações dos aprendizes quanto aos espaços brasileiros afora estereótipos e clichês. Esta dimensão sociocultural e dinâmica do ensino/aprendizagem corresponde, aqui, a uma dialogicidade reconstrutiva (FREIRE, 1980) a qual o lúdico confere à interculturalidade um maior grau de integração entre sujeitos e espaços, bem como socialização dos saberes, especialmente quanto à carga histórico-cultural atrelada à língua. Levanta-se, por este viés, uma reflexão sobre os conceitos de “língua de herança” e “língua estrangeira”, respectiva e conjuntamente considerando as heranças repassadas pela língua e o aspecto pluricêntrico desta. Atendendo à necessidade de ir além da gramática normativa, sem contudo desprezá-la, a natureza lúdica nestes materiais apoia-se em dois pontos fundamentais: provocações epistêmicas e “participa-ções” hermenêuticas, cujos resultados até o momento apontam um significativo grau de interação crítico-reflexiva, além de maior amplitude de interesse e divulgação nas áreas de PLE e PLH/POLH.

PALAVRAS-CHAVE: Português. Ludicidade. Epistemologia. Decolonização. Reconstrução.

* Professora, pesquisadora, autora e artista visual. Graduada em Artes Visuais (UFBA), pós-graduada em Metodologias do Ensino Superior (Instituto Olga Mettig - BA), mestra em Artes Visuais (UFBA) e doutora em Romanística (FAU Erlangen-Nürnberg). Email: jcarmo@gmx.de.

RESUMEN: Este artículo aborda el tema de la (re)construcción de significados a través de juegos pedagógicos en la enseñanza/aprendizaje del portugués como lengua extranjera (PLE) y lengua de herencia (PLH/POLH) a partir de las producciones de la autora. Tomando lo lúdico desde una perspectiva epistémica (ALBERTI, 1999; LOURO DA SILVA, 2018), el foco está en explorar creativamente los juegos de lenguaje de manera crítico-reflexiva, lo que implica comprender los juegos pedagógicos no solo como productos u objetos específicos en sí mismos, sino como procesos hermenéuticos para fomentar el pensar/hablar/interpretar en portugués a partir de actitudes receptivas (BAKHTIN, 2018). En una premisa geopoética de decolonización educativa (McMANUS, 2007; DINIZ, 2008; OCAÑA, 2018), en los materiales creados se enfatiza la creatividad a través de la praxis inter/transdisciplinar como factor de desautomatización perceptiva; dentro de esto, mejorar las relaciones de otros educandos con los espacios brasileños más allá de los estereotipos y clichés. Esta dimensión sociocultural y dinámica de la enseñanza/aprendizaje corresponde, aquí, a una dialogicidad reconstructiva (FREIRE, 1980) en la que lo lúdico dota a la interculturalidad de un mayor grado de integración entre sujetos y espacios, así como de socialización de saberes, especialmente en lo que se refiere a la carga histórica-cultural ligado a la lengua. Esto conduce a una reflexión sobre los conceptos de “lengua de herencia” y “lengua extranjera”, considerando respectivamente y en conjunto los legados transmitidos por la lengua y su carácter pluricéntrico. Dada la necesidad de ir más allá de la gramática normativa, pero sin despreciarla, el carácter lúdico de estos materiales se fundamenta en dos puntos fundamentales: las provocaciones epistémicas y las “participa-acciones” hermenéuticas, cuyos resultados hasta ahora apuntan a un grado significativo de interacción crítico-reflexivo, además de una mayor gama de interés y difusión en los ámbitos del PLE y PLH/POLH.

PALABRAS CLAVE: Portugués. Ludicidad. Epistemología. Decolonización. Reconstrucción

ABSTRACT: This article addresses the theme of (re)construction of meanings through pedagogical games within the teaching/learning of Portuguese as a foreign language (PLE) and heritage language (PLH/POLH) based on the author's productions. Taking the ludic from an epistemic perspective (ALBERTI, 1999; LOURO DA SILVA, 2018), the focus is on exploring creativity through language games critically-reflexively, implying in understanding pedagogical games not only as specific products or objects in themselves, but as hermeneutic processes that foster thinking/speaking/interpreting in Portuguese from responsive attitudes (BAKHTIN, 2018). In a geopoetic premise of educational decolonization (McMANUS, 2007; DINIZ, 2008; OCAÑA, 2018), the created materials emphasize creativity through inter/transdisciplinary praxis as a perceptive deautomatization factor; within that, enhancing other relationships of learners regarding Brazilian spaces beyond stereotypes and clichés. This sociocultural and dynamic dimension of teaching/learning corresponds here to a reconstructive dialogicity (FREIRE, 1980) in which the ludic gives interculturality a greater degree of integration between subjects and spaces, as well as the socialization of knowledge, especially regarding the historical-cultural aspect of the language. In this context there is a reflection on the concepts of “heritage language” and “foreign language” respectively and jointly, considering the inheritance passed on by the language and its pluricentric aspect. Given the need to go beyond normative grammar without, however, despising it, the playful nature of these materials is based on two fundamental points: epistemic provocations and hermeneutic “particip-action”, whose results so far point to a significant degree of critical-reflexive interaction, in addition to of greater interest and dissemination in the areas of PLE and PLH/POLH.

KEYWORDS: Portuguese. Playfulness. Epistemology. Decolonization. Reconstruction.

1 INTRODUÇÃO

O campo de jogos pedagógicos traz em si um profundo aspecto interativo dado à sua natureza participativa, sendo pertinente pensá-lo não apenas como “objeto”, mas também como uma espécie de plataforma crítico-reflexiva na qual se possa engendrar “jogos de linguagem”, ou seja, um *modus operandi* pelo qual a promoção de jogos de palavras a partir de materiais específicos, também explorando o potencial comunicativo das imagens, produzam novas conexões e (re)construções de sentidos.

Considerando que: “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2018, p. 283), tomemos, aqui, o verbo *construir* numa alusão simbólica a “pontes”, estruturas pelas quais os sujeitos não apenas se conectam entre si e com seu(s) espaço(s), como também transitam, levando seus “pertences”. Desta forma, partindo do contexto brasileiro, enfatiza-se os aspectos interculturais pertinentes às áreas de PLE (português como língua estrangeira) e PLH (português como língua de herança) considerando a presença das alteridades na língua portuguesa. Estas, devendo ser tratadas dentro de sua heterogeneidade,

sobressaem-se em detrimento às coerências homogêneas assimilativas, aos cânones hegemônicos e centralizadores que conferem um caráter monológico ao panorama histórico-cultural transposto pela língua. É nesse sentido que se vislumbra aqui um movimento reflexivo “nômade intelectual” (McMANUS, 2007), pelo qual se adentra ludicamente num imaginário construído em língua portuguesa, fomentando novas *mindscapes* como campo interativo, ou seja, uma plataforma lúdica e reconstrutiva fazendo do jogo “uma ponte”.

Dessa forma, a ludicidade epistêmica não se trata apenas de proporcionar “o jogo” como entretenimento ou memorização, geralmente atrelado a normas gramaticais, mas sobretudo em propor reconstruções de sentidos pelo universo da língua, especialmente no tocante a pensar, entre invisibilidade, silenciamentos e deturpações, a forma pelas quais as alteridades estão nele representadas. Em outras palavras, um processo político-intercultural que, partindo de um aspecto de decolonização educacional, atenda às demandas de desconstrução/reconstrução, devendo, por sua criticidade reflexiva, “problematizar os princípios que organizam esta hegemonia, que consagram a legitimidade de um tipo de bem simbólico e de um modo de se apropriar deles”. (GARCÍA CANCLINI, 2013, p. 156). Esse proceder implica, em primeira instância, em potencializar o desejo de conhecer, aprender e intervir, posicionando-se “responsivamente” diante do que se coloca ao entendimento. Segundo Bakhtin (2018, p. 272, grifo nosso):

Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido. Portanto, toda compreensão plena real é *ativamente responsiva* e não é senão uma faz inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê).

O que de fato aqui se explora através dos materiais a serem apresentados não diz respeito a nenhum jogo em si, mas a **o que está em jogo**, bem como à(s) possibilidade(s) de interpretação como participação hemenéutica. Atendendo a essa interação lúdico-epistemológica, destacamos como principais pontos:

- Fomento de praxis crítico-reflexivas e interculturais em PLE e PLH;
- Fundamentação científica conectada à arte como dinâmica de socialização do conhecimento;
- Desautomatização perceptiva;
- Inclusão das alteridades afora clichês e armadilhas do “politicamente correto”; e
- Decolonização cultural.

Segundo Almeida Filho (1993), as dimensões comunicativas dentro do ensino/ aprendizado de uma língua estrangeira requerem uma eficiente amplitude dialógica em seu aprendizado, envolvendo cognitivamente estranhamentos e aproximações numa abordagem dialética. A respeito de alguns autoquestionamentos a serem colocados pelos docentes de PLE e PLH como pontos de reflexão, destacamos que:

Ao compreender o que faz e o significado do que faz, o professor chega ao momento de *confrontar suas ações* com as teorias formais, assim como ao contexto social. Questões como as mostradas a seguir conduzem o professor na sua reflexão: como cheguei a ser assim?; como essa aula contribuiu para a formação dos alunos?; qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de ensino? (DUTRA, 2010, p. 27, grifo nosso).

Essas questões, mais do que *estar*, precisam *ser* conectadas a práticas capazes de engendrar formas abertas e inclusivas na elaboração do conteúdo/entendimento, impulsionando novos olhares e saberes. Vai-se assim constituindo um projeto didaticamente reelaborativo e intrinsecamente contínuo sobre as alteridades, bem como na compreensão da totalidade do espaço, pondo “em jogo” um processo dialógico a interconectar ativamente os sujeitos. Dialogicidade, esta, que já começa por uma seleção temática comprometida com estes intuitos, pois: “O diálogo começa na busca do conteúdo programático” (FREIRE, 1991, p. 83). A isto inclui-se a importância dos chamados “temas geradores” (FREIRE, 1991, p. 83) como motor crítico-reflexivo no ensino/aprendizagem,

criando vínculos entre os sujeitos bem como novas formas de interação destes com os meios, seja no qual se encontram ou o que estudam. Tal *input* de desautomatização perceptiva, e ao mesmo tempo de conscientização, gera-se numa interação dinamicamente dialógica sujeito-mundo pela confluência das territorialidades metafóricamente configuradas no ensino/aprendizagem da língua. Um jogo poético, ou melhor, geopoético (McMANUS, 2007), tanto mais eficiente quanto mais inter/ transdisciplinar. Segundo Cunha (2012, p. 34):

Se, por um lado, o jogo ajuda este (o aprendiz) a construir novas formas de pensamento, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, por outro, para o professor, o jogo o leva à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Os professores podem utilizar jogos didáticos como auxiliares na construção dos conhecimentos em qualquer área de ensino.

Eis aí um ponto crucial nesta abordagem, o fomento de uma pedagogia crítica como motor propulsor a um pensamento analítico (re)construtivo. De acordo com Dutra (2010, p. 42): "São fortes os indícios de que a relação existente entre o ensino de português para falantes de outras línguas e a pedagogia crítica não tem merecido o mesmo nível de interesse por parte dos pesquisadores". Dentro disso, aludindo a uma necessidade de políticas linguísticas na área de PLE e PLH a fim de atender competentemente a demanda de seu crescimento e o aprimoramento docente, atesta Gómez (2018, p. 74), por exemplo, que "[...] a produção de material para formação do docente de PLE é escassa, o que nos leva a inferir que há também falta de metodologias para a construção de um espaço reflexivo".

Para Almeida Filho (2005) e Barbosa (2015), no que diz respeito ao campo reflexivo e metodológico, cultura e língua são elementos indissociáveis, devendo-se evitar abordagens superficiais apenas "para ilustrar curiosidades culturais" (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 210), alertando quanto ao reducionismo da instrumentalização caricatural. Para tanto, Orlandi (2007) ressalta a importância da análise do discurso em materiais didáticos, chamando a atenção para políticas linguísticas de gramatização do português, bem como a jogos de sentidos na elaboração de um imaginário em língua portuguesa e, assim como Diniz (2008), chama atenção a um "discurso de brasilidade" que "[...] pode ser compreendido na sua relação com duas instâncias de interpelação simbólica e ideológica, que estabelecem entre si uma relação de tensão na Contemporaneidade: o Estado e o Mercado" (DINIZ, 2008, p. 28).

Dentro desse aspecto condizente à língua como ativo político, sobre seu papel nas apropriações e institucionalizações extraterritoriais, assinala Bakhtin (2006, p. 103, grifos nossos):

A palavra estrangeira foi, efetivamente, o veículo da civilização, da cultura, da religião, da organização política (os sumérios em relação aos semitas babilônicos; os jaféticos em relação aos helenos; Roma, o cristianismo, em relação aos eslavos do leste, etc.). Esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira – palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras e que algumas vezes é encontrada por um jovem povo conquistador no território invadido de uma cultura antiga e poderosa (cultura que, então, escraviza, por assim dizer, do seu túmulo, a consciência ideológica do povo invasor) – fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a idéia de poder, de força, de santidade, de verdade, e obrigou a reflexão linguística a voltar-se de maneira privilegiada para seu estudo.

No atual panorama de globalização profundamente marcado pelos fenômenos diaspóricos, como ressalta Grayley (2019), insere-se também uma mobilidade humana falante de português, e com ela suas respectivas heranças, produções culturais e articulações político-mercado, ampliando o interesse no aprendizado do PLE, bem como do PLH. E aqui destaca-se o lúdico como fator de interconexão, sobretudo a dar-se por práxis interculturais.

Partindo da convicção bakhtiniana de que a língua não é mera aquisição, tratando-se, também, de um veículo ideológico, dentro do pensamento lúdico-epistêmico que a coloca como gênese reconstrutiva é preciso estar atento ao que está sendo transposto, bem como à natureza de suas mediações. Portanto, ao referir-se ao ensino/aprendizagem da língua, independente se estrangeira, materna ou de herança, há que se refletir sobre o teor das "cargas" repassadas, fontes, filtros e sistemas representativos (ORLANDI, 2007). Na visão Gómez (2018, p. 59) especificamente sobre o PLE:

Para além do ensino predominantemente estrutural, no tempo-espaço da sala de aula de PLE, ensinamos um pouco o que é, como vive, como sente o brasileiro. Levando em consideração a perspectiva bakhtiniana em relação ao sujeito, podemos considerar que o professor de PLE também não é um ser completo e, portanto, ele é incapaz de, sozinho, ter uma visão do todo que o faz ser sujeito. Nesse sentido, o outro, no caso o aluno estrangeiro, poderá "completá-lo" durante as interações.

A esta atitude de complemento alude-se, aqui, à necessidade apontada por Almeida Filho (2005) sobre um recíproco entendimento intercultural em bases dialógicas. Num foco lúdico-pedagógico, um processo a dar-se por meios reconstrutivos envolvendo os "espaços da linguagem" entre os sujeitos na compreensão/interação sobre o espaço físico (McMANUS, 2007). Intercalam-se dinamicamente, dessa forma, não apenas o Eu e o Outro, mas também as dimensões entre *o lá e o cá*, o passado e o presente, conferindo assim à língua uma metáfora de territorialidade pela qual perpassa-se, não apenas passivamente observa-se. O jogo, nesse sentido, além de processo é um espaço dialógico e construtivo.

2 POÉTICAS DE (RE)CONSTRUÇÃO ATRAVÉS DE PRAXIS E LITERATURA

Ao abordar o lúdico-epistêmico proposto nos materiais a seguir, é importante ressaltar que, paralelamente ao texto, insere-se o poder discursivo da imagem, seja por uma configuração física ou mesmo mental, posto que linguagem. Essa confluência, dentro do cômico, possibilita configurações crítico-reflexivas imbuídas de uma pertinente "materialidade discursiva" (DINIZ, 2008), potencializando a desautomatização perceptiva na medida em que põe *em jogo* o estabelecido como discurso legitimador, abrindo assim espaço a outras observações. De acordo com Konder (*apud* ALBERTI, 1999, p. 31), é preciso observar "[...] o papel do humor como desmistificador da ideologia dominante e, por isso, emancipador, destacando ainda seu caráter libertário e sua capacidade de trazer o novo."

Visando uma maior amplitude lúdico/intercomunicativa, abarca-se aqui o conceito de linguagem ao invés de, isoladamente, o de língua, já que neste campo é *conditio sine qua non* analisar os mecanismos de (re)significação das coisas que não apenas o verbal, mas signo experienciado, bem como se interrelacionam. Correspondendo a uma forma de conhecimento incorporado (McMANUS, 2007), onde a experiência dá-se com o jogo, pode transcorrer de forma crítica ou acrítica, a depender de como se envolvem aprendizagem e apreensão nos processos de significação. A este respeito, salienta Orlandi (2007, p. 52) que: "Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seja regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização."

Nos meandros intertextuais da linguagem, o que também corresponde a jogos cognitivos, o pensamento requer imagens e estas, por sua vez, possibilidades de interpretação; afinal, o ser humano vê antes de aprender a ler e a escrever. Correspondendo a uma interseção entre imanência e transcendência, a transposição da linguagem verbal à visual, e vice-versa, fomenta intertextualidades que ampliam o senso perceptivo e desafiam a semântica, provocando sínteses dentro do que é diretamente atribuído ao signo (imane) e o que se constitui em desdobramentos significantes (transcendente). Eis um efetivo exercício dialético a se empregar nos processos semânticos de desconstrução/reconstrução dos sentidos. Sobre a ludicidade nesses intercâmbios cognitivos, afirma Arnheim (1989, p. 21):

Através da tradução das palavras em imagens, a cadeia intelectual de itens é revertida à concepção intuitiva que inspirou inicialmente a afirmação verbal.[...]As palavras fazem o melhor que podem para fornecer as peças de uma imagem adequada, e a imagem proporciona uma sinopse intuitiva da estrutura global. A sinopse não é a única condição indispensável para a compreensão de um todo organizado. A hierarquia estrutural tem igual importância. Devemos ser capazes de ver onde, nesse todo, um componente específico está localizado.

Observemos, a partir de agora, este processo lúdico-epistemológico reconstrutivo a partir de práxis. Destacamos aqui apenas os textos, ressaltando a natureza da imagem como uma sugestão sensorial. Começamos com duas performances, *A bola e O pacote*, atividades também desenvolvidas fora da sala de aula, geralmente em eventos interculturais:

2.1 A BOLA

Uma grande bola de futebol improvisada com isopor e pedaços de papelão preto é apresentada ao público propositalmente reforçando o estereótipo de "Brasil, o país do futebol". Durante a performance participativa, fomentam-se associações do objeto com o país através das quais o público, geralmente estrangeiro, busca "identificar" personagens e/ ou situações correspondentes, demonstrando, em geral, grande dificuldade em sair do contexto estereotipado sobre o Brasil. Num dado momento, evocando o "fator surpresa", inesperadamente a bola é jogada para as pessoas pedindo-lhes que retirem um dos polígonos pretos de papelão e que leiam o que está escrito. Elas devem seguir jogando a bola aos demais no público com o mesmo objetivo de se retirar um polígono e ler o que "está por trás" e dizer se sabem de quem se trata. São nomes como por exemplo: Paulo Freire, Santos Dummont, Nise da Silveira, Oscar Niemeyer, Marcia Haydée, Carlos Chagas, Clarice Lispector, Cândido Portinari e Gylberto Freire, uma gama de cientistas, artistas e intelectuais brasileiros de ressonância internacional. No final, com o ato de retirar os polígonos e saber sobre essas pessoas e respectivas obras, a bola torna-se completamente neutra, restrita a uma esfera branca, não correspondendo mais ao estereótipo evocado, pois agora "têm-se informação". O fomento de uma conscientização sobre os sujeitos e suas obras recai, indissociavelmente, na do espaço brasileiro, ou seja, podendo-se mesmo falar numa nova perspectiva de observação sobre um contexto "também" produtor de ciência e cultura. Indicado para os níveis A1 e A2, pode-se explorar os tempos do presente e pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo, como por exemplo: *você sabe/sabia quem é/ quem foi...? O que fez/fazia?* Incluindo em seguida outros verbos associados às atividades específicas dessas pessoas.

2.2 O PACOTE

No ano de 1817, o cientista alemão Carl Friedrich von Martius (1794-1868) chega ao Brasil, acompanhado de seu colega Johann Baptist von Spix (1781-1826), para uma expedição científica que duraria até 1820. Embora seu trabalho tenha sido muito conhecido na área de botânica, zoologia e etnologia, Martius, sem nunca ter sido um historiador, também foi responsável pela monografia que daria as diretrizes de uma História do Brasil: *Como se deve escrever a História do Brasil* (1845), fato este bastante ignorado pelos brasileiros. Além disso, foi também o responsável pela primeira nomenclatura sobre a divisão do território brasileiro em cinco zonas às quais atribuiu nomes de "ninfas gregas": Naiades (Norte), Hamadriades (Nordeste), Oréades (Centro-Oeste), Driades (Sudeste) e Napeias (Sul).

A performance gira em torno de um grande e misterioso pacote que chega do Brasil para a Alemanha endereçado a Martius, dois séculos depois de sua partida, contendo importantes revelações. Durante a performance, o pacote, que corresponde a um pergaminho de dois metros e meio de largura e um e meio de altura, é aberto provocando grande surpresa ao atual receptor responsável (personagem alemã) bem como ao entregador (personagem brasileira), mas ainda não mostrado ao público. O entregador começa então ludicamente a narrar as versões nativas como que uma resposta a Martius, trazendo outras observações e conhecimentos à tona. Joga-se, aqui, com o conceito bakhtiniano de "vozes como consciência falante", as quais, rompendo as barreiras do tempo-espaço, evocam outras perspectivas e saberes alheios àqueles que "descreveram" e "legitimaram" o perfil brasileiro. Ao fim, o pacote, ou seja, o plano desembulhado, é finalmente voltado ao público expondo a representação das etnias

constituintes do território brasileiro afora qualquer cânone clássico (como “ninfas”) de hegemonia branca. Demonstrando que os atos de ver e entender, desde o ponto de vista colonial, tratam-se de diferentes processos, constantemente subjugados a paradigmas ideológicos, solicita-se ao público ou aos alunos discutir sobre experiências com estereotipações que já vivenciaram.

A seguir, expomos três exemplos na modalidade de publicação respectivamente direcionados a um público infantil e juvenil/adulto. Partindo do conceito de *herançaS*¹ e as dinâmicas de sua tríade: Sabedorias-Sensibilização-Socialização, a qual se desdobra em função da ênfase simbólica do S maiúsculo final (também uma forma de “jogo”), adentremos pela produção de materiais específicos a esse fim crítico-reconstrutivo. Para melhor compreender os exemplos destacados, salientamos paralelamente a importância de sua exploração metodológica contextualmente adequada, uma vez que simplesmente tratar de “materiais autênticos” (ARAÚJO *et al*, 2019) em si não é suficiente, pois é necessário também pensar em como esse material será trabalhado, que questionamentos ou problemáticas serão levantados e as formas de conduzir o aluno ativamente a uma compreensão. Esta “compreensão”, tomada aqui no contexto lúdico-epistêmico, significa ir além da decodificação rumo a uma reflexão mais profunda quanto à relação sujeito-mundo e o que herdamos como referenciais simbólicos nesses contextos. Tratando-se de textos autênticos tanto pelo aspecto de originalidade quanto a um propósito, ressaltamos nesses meandros que: “*Genuinidade* é uma característica do próprio trecho, e é uma qualidade absoluta. *Autenticidade* é uma característica da relação entre o trecho e o leitor, e tem a ver com responder apropriadamente.” (WIDDOWSON 1978, p. 80 - grifos do autor). Eis, a seguir, as sinopses e reflexões sobre os livros destacados:

2.3 FAUNA, FLORA E EU

Fauna, Flora e Eu (DO CARMO, 2020) é um Livro infantil desenvolvido a partir de um projeto pedagógico interdisciplinar em PLH com o Programa Sempre-Viva a Língua Portuguesa (Düsseldorf) problematizando as questões do meio-ambiente dentro do pensar-falar-agir português. Através de duas oficinas de artes visuais, promoveu-se uma relação de “inter-ação” sobre a natureza, explorando a nomenclatura da fauna e da flora, enfatizando-as juntamente com a língua como “uma herança”, ressaltando o cuidar e a importância do meio-ambiente, bem como o papel do Brasil nesse contexto. Por fim, as ilustrações das 20 crianças bilíngues participantes (de 5 a 11 anos) ganharam um poema envolvendo seus respectivos nomes como símbolo de “participação”. Potencializando o imaginário infantil, o trabalho das crianças-ilustradoras culminou numa publicação que desempenhou um marco de valorização e memória. Ao fim, constatou-se um expressivo envolvimento tanto das crianças quanto das famílias (inclusive o/a cônjuge não falante do português) com o processo criativo de seus filhos junto à língua portuguesa, o que veio a valorar o aprendizado destes e fortalecer o interesse quanto ao PLH.

Trecho:



Imagem 1: desenho da aluna Charlotte



Imagem 2: desenho do aluno Lukas

¹ Termo criado pela autora para enfatizar as heranças histórico-culturais repassadas nos processos de ensino/ aprendizagem da língua portuguesa (PLE, PLM, PLH etc.) sem haver, entretanto, uma direta conexão com a área de “Língua de herança”. O intuito é promover provocações epistêmicas e práxis interculturais reflexivas tanto quanto à visibilidade polifônica e pluricêntrica das alteridades falantes de português, afora folclorizações e clichês, quanto sobre os teores etnocêntricos repassados acriticamente.

Cavalo malhado ia passando	O pinguim bem charmoso
Quando viu o coelho pensador	Queria ser grande cantor
– O que você está aí olhando?	Todo elegante e cheiroso
Reponda para mim, por favor.	E com talento dum tenor.
O coelho disse a malhado	Lukas o viu lá na estação
Com o queijo quase caindo	E agora imaginem vocês:
Que muito tinha observado	Com bela voz e emoção
Mas nunca um sol sorrindo.	Cantando em português!
E o sol lá de cima gritou:	Pinguim danado como é
Foi Charlotte que tão lindo	Um grande sucesso já fez
Bem assim me iluminou!	Sendo aplaudido de pé!

2.4 A BAGAGEM

A bagagem (DO CARMO, 2022)² é uma sátira/performance que toca, com humor e sagacidade, nos desafios vividos por aqueles que decidem imigrar do Brasil partindo num misto de incertezas, medos, mas, acima de tudo, esperanças. Num divertido jogo de palavras rimadas envolvendo o nome de todos os Estados brasileiros, a personagem, que incorpora o próprio povo, encara os desafios da viagem seguindo em frente com seus sonhos e sua bagagem, surpreendendo ao mostrar que esta não é apenas um objeto, senão sua cultura, suas memórias, identidades...bens que levamos sempre conosco e que não podem ser simplesmente “confiscados”. Divide-se em duas partes: “A partida” e “A chegada”. Ressalta-se aqui o PLE e o PLH dentro do conceito de *herançaS*, voltado ao público adulto, estrangeiro bem como falantes nativos, uma vez que trabalha-se aspectos histórico-culturais muitas vezes desconhecidos ou mal trabalhados internamente, a exemplo de estereótipos regionais permeados de ideias sobre exótico e folclórico. Geralmente performatizada, a finalização dá-se com uma dinâmica com o público por meio da qual se explora a “bagagem” como metáfora, buscando saber dos participantes o que lhes foi “confiscado”, “extraviado” ou “perdido” em suas trajetórias de vida. Parte-se primeiramente de um contexto micro (sujeito-espço), envolvendo narrativas pessoais, indo em seguida a um contexto macro (sujeito-tempo), envolvendo historicidade e identidades brasileiras. Nessa prática foi constatado um grande envolvimento emocional do público com a narrativa das histórias e experiências pessoais trocadas (estrangeiros e nativos). Paralelamente, ressalta-se o impacto sobre as lacunas existentes no contexto sócio-históricocultural brasileiro, conduzindo a reflexões pelos jogos de linguagem e informações complementares.

² Esse trabalho, surgido em 2016 durante o IV Seminário Internacional de Imigração Brasileira na Europa, na TUM (Universidade Técnica de Munique), teve uma primeira edição em 2017 pela editora GIRABRASIL.

Trecho:

<p style="text-align: center;">1- A partida:</p> <p style="text-align: center;"><i>Mundo, mundo vasto mundo, mais vasto é meu coração.</i></p> <p>Que me perdoe o poeta Drummond Mas, olha, não tem jeito não: Vasta mesmo era minha necessidade Tanto que ficou maior que a saudade.</p> <p style="text-align: center;">Ela era tão vasta que devastava Arrebatando tudo o que passava Desertei então do clã “povo varonil” Decidindo ir embora do Brasil.</p> <p style="text-align: center;">Encarando os desafios da viagem Seguimos eu, meus sonhos e minha bagagem.</p> <p style="text-align: center;">E assim pensava noite e dia: Ceará que sim, Ceará que não? E quando me perguntaram: Bah!...ia? Respondi: Bah! Fui, meu irmão!</p> <p style="text-align: center;">E em meio a risos e muitos prantos Fui apelando para todos meus santos: Valei-me São Paulo, Stª Catarina, Espírito Santo</p> <p style="text-align: center;">Amém! Axé, saravá...pataxó! Pois nessas horas, meus filhos, ó: Globaliza-se tudo mesmo, sem dó!</p> <p style="text-align: center;">Mas fui levando recordações felizes Dos meus dias na Terra Brasilis: As cidades, os mares, rios...tudo tão ligeiro Ah! Via Rio de Janeiro a janeiro</p> <p style="text-align: center;">Rios Grandes do Norte edo Sul Águas claras, céu azul Recordações tão boas... Mas não apenas fui a rios Eu também fui Alagoas</p>	<p style="text-align: center;">2- A chegada:</p> <p>– Ei, você aí! Vem aqui para a sala Andando, abre logo a mala! Reclamar não adianta... O que é isso? Meu Deus, PLANTA?!</p> <p style="text-align: center;">– Barbaridade, tchê! Sem gritaria É a palmeira do Gonçalves Dias: <i>Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá; As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá. Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores...</i> – Confiscado! Agora já é demais, que entraves! A senhora trouxe animais! AVES!</p> <p style="text-align: center;">– Oxente! Mas Ôôôxii! É do Marinho Amigo Quintana, um presentinho:</p> <p style="text-align: center;"><i>Todos esses que aí estão Atravancando meu caminho, Eles passarão...Eu passarinho!</i></p> <p style="text-align: center;">– Confiscado! E isso aqui à parte?</p> <p style="text-align: center;">O quê...OBRA DE ARTE??!</p> <p style="text-align: center;">– Ô lôco, meu! É lembrancinha do Bibi Amigo Olavo Bilac me deu esse vaso aí: <i>Estranho mimo, aquele vaso! Vi-o Casualmente, uma vez, de um perfumado Contador sobre o mármore luzidio, Entre um leque e o começo de um bordado.</i></p>
---	--

2.5 O

Mais voltado ao PLH para os públicos juvenil e adulto (ou PLE a partir do B1), O (DO CARMO, 2015) é uma sátira que toca, com humor e reflexão, no sentimento do medo diante do desconhecido, na construção de sentidos, bem como no desafio de se lidar com

as alteridades e transformações. A história se passa numa floresta que surgiu bem no meio de um deserto onde um grupo de animais (mamíferos, répteis e aves) desenvolveu uma língua, aprendendo a falar e a educar-se para enfrentar suas dificuldades. Tornaram-se tão cultos que falavam em versos. Estavam muito orgulhosos de sua civilização porém, sempre com medo de serem engolidos pelas dunas do deserto, voltavam toda sua inteligência à construção de imensas muralhas ao redor, sem sequer questionarem se as muralhas protegiam realmente sua floresta ou a impediam de crescer. Certa vez, uma forte tempestade veio trazendo algo muito estranho: uma imensa esfera que mudava de cor diariamente, acabando por denominá-la de O, alegando confusamente em seguida tratar-se de um “ovo”. Cada um que fazia sua guarda, acabava sendo estigmatizado por não conseguir impedir a transformação do objeto; assim, o gato, o cachorro e a raposa emprestaram sua personalidade aos respectivos pejorativos: *Gatuno! Cachorro! Raposa!* O drama em torno do mistério dura simbólicos sete dias, dentro dos quais um retrocesso civilizatório é observado. Nesse trabalho abrem-se, de forma leve e participativa, as seguintes reflexões: Como se reage diante daquilo que não se conhece? Como se dá a relação entre nomes e coisas? De que forma clichês e estereótipos servem de instrumentalização? Performatizada como contação de história, a qual descrevemos como “conta-ação” por, literalmente, envolver o público na narrativa provocando-o a refletir, uma esfera de isopor é mostrada ao público (às vezes utiliza-se também projeção em *powerpoint*) aludindo-se ao seu misterioso conteúdo e solicitando a interpretação do mistério. Paralelamente, entra-se nos entornos dos clichês e estereótipos como estigmas. Por seu teor permeado de hipóteses, dúvidas e expectativas, é indicado para se trabalhar o modo subjuntivo.

Trecho:

No segundo dia do fenômeno, ainda tentavam decifrar aquele mistério sem chegarem a nenhuma solução. Já tinham recorrido aos professores, aos cientistas, até aos videntes e...nada! Tudo permanecia muito confuso. É claro que estavam todos muito curiosos mas, bem no fundo, curiosidade não era o único sentimento entre eles, havia um outro que, por puro orgulho e autocontrole, não confessavam de jeito nenhum: medo.

Jacaré: Nunca vi nada parecido!
Isso lembra um monte de banha
Será que é algo apodrecido
Ou só uma pedra estranha?

Cegonha: Pedra de jeito nenhum!
Acho que é um cogumelo
Quem sabe um champignon
Embora um pouco amarelo.

Onça: É um musgo, com certeza!
Um destes fungos da natureza.

Calango: Ah! Este objeto esquisito?
Só pode ser um meteorito.

Arara: É um disco voador!
Daí vai sair é um ET
Seja de que planeta for
Logo, logo vocês vão ver!

Tatu: Não seria uma obra de arte?
Por exemplo, uma instalação?
Isso aí não vem de Marte
É performance ou intervenção.

Camaleão: Obra de arte?! Sinceramente!

Nunca ouvi bobagem tamanha
 Desculpe, mas francamente
 Que ideia mais estranha!

Tatu: Justamente por não ter sentido
 Só pode ser arte atual
 E lhe digo mais, meu amigo
 Talvez venha de uma bienal!

Ressaltamos que, na perspectiva intercultural lúdico-epistêmica aqui apresentada, não existe um método universal a ser aplicado; pelo contrário, fomentam-se métodos dialógicos diversificados, sobretudo contextualmente adequados, cujos critérios na busca de sua eficácia possam ser “[...] parecidos com uma música que fosse feita não para ser mais ou menos passivamente escutada, ou mesmo executada, mas sim para fornecer princípios de composição.” (BOURDIEU, 2000, p. 63). O inusitado, por exemplo, é outro aspecto “em jogo” a requerer atitudes responsivas em sua emergência, colocando os repertórios (docente e discente) em novas dinâmicas de interação. A respeito destes fatores a envolver o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira dentro de um quadro de trocas interculturais, Gómez (2018, p. 58, grifo da autora) salienta sobre o impacto de “elementos surpresas” emergentes destes encontros:

Ao transpormos essa perspectiva para o ensino de PLE, podemos considerar que o professor também enfrenta elementos surpresa durante a ação e que exigem dele respostas imediatas. Quando ensinamos uma língua não ensinamos somente o sistema linguístico que a faz funcionar. Há aspectos políticos, econômicos, sociais, psicológicos, psicanalíticos, familiares, entre outros. O aspecto cultural também tem se sobressaído como forte questão para o ensino de línguas e, especificamente, de português como língua estrangeira.

Não menos importante, destacamos ainda em todo esse processo lúdico-epistêmico a necessidade da escuta, sendo esta mais do que uma relação mútua-responsiva, como também parte fundamental de um importante aspecto neste campo: competência intercultural. O saber ouvir é algo sensivelmente importante à formação de competências interculturais, compreendendo um ato de respeito e reconhecimento, e assim constituindo-se num importante aspecto para a eficácia ao entendimento mútuo (ORLANDI, 2007). O saber ouvir há que ser recíproco, isto é, um saber de operar intercâmbios, de experiências constituídas na concretude de vivências, internalizando e externalizando, crítica e reflexivamente, as informações. Esse proceder interativo, para constituir-se em aberturas, atende primeiramente a um desafio de descodificação. Nas palavras de Freire (1991, p. 11, grifos nossos):

A descodificação é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e *crítica animadora de novos projetos existenciais*. O que antes era fechamento, pouco a pouco se vai abrindo; *a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica*.

Entre jogos de palavras e palavras em jogo, incluindo a semântica das imagens, busca-se por intermédio dos materiais aqui apresentados performatizar no imaginário através do lúdico uma territorialidade a qual, metaforicamente, conecta através de suas dinâmicas: sujeito, espaço e linguagem em prol de novas relações construtivas.

3 CONCLUSÃO

Este trabalho considera jogos pedagógicos, *a priori*, como processos cognitivos de (de)construção/reconstrução de sentidos. Levando em conta a ludicidade como potencial epistemológico no ensino/aprendizado de língua portuguesa em PLE e PLH, entrevê-se um campo ainda tendo muito a ser explorado, tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo, ou seja, vislumbrando mais pesquisas, produções, bem como desenvolvimento de metodologias adequadas e um devido preparo profissional.

No contexto aqui explorado sobre jogos pedagógicos, o aprendizado através do lúdico não diz respeito apenas a práticas interativas voltadas à gramática normativa ou à conversação, significa promover também um maior grau de interação entre docentes/discentes e sujeitos/contextos. Dentro disso, sabendo os sujeitos, especialmente discentes e docentes, movimentarem-se nos universos culturais “em jogo”, lidando com situações e mentalidades muitas vezes marcadas por fortes teores etnocêntricos, estereótipos e clichês que, afora os reforços da mídia e da indústria cultural, também se encontram presentes, por exemplo, em materiais didáticos. Assim, ressalta-se, por meio dos trabalhos apresentados, a necessidade de fomento a uma desautomatização perceptiva, desvelando uma normatividade hegemônica e suas projeções representativas não como produtos, mas como processos nos quais o sujeito, uma vez responsabilmente provocado, reflita. Da mesma forma, alude-se também à necessidade de um amadurecimento repertorial, não apenas pensado em termos de vocabulário ou conteúdo passivamente adquirido, senão de saberes crítico-reflexivos contextuais e contextualizados, criando assim um campo de trocas simbólicas, polissêmico e polifônico, capaz de estabelecer pontes ao invés de muros. Este ainda é um importante ponto no requisito repertório/memorização, pois implica envolvimento, participação consciente na relação docência/discência. Dentro deste proceder, o desenvolvimento de competências interculturais é destacado como formação complementar necessária a este objetivo crítico-reflexivo de conscientização, no sentido de promover práticas dialógicas competentes e construtivas, sobretudo criativas em suas abordagens lúdico-contextuais, uma vez que não se pode dissociar o aprendizado de uma língua de sua dimensão sociocultural.

O jogo, dessa forma, em seu amplo sentido é ao mesmo tempo desafio cognitivo e atividade de socialização; mais do que competição, é partilha, não visa uma meta final dentro da dicotomia vencedor/perdedor, senão atos (re)construtivos. Aprende-se apreendendo-se, estimulando problematizações temáticas a partir de relações inter/transdisciplinares, bem como inter/transculturais, visando novas percepções sobre os espaços (não só o brasileiro) e seus componentes no ensino/aprendizado de PLE e PLH. A interculturalidade, dando-se dialogicamente por uma ludicidade provocativa pensante, e não meramente por dados comunicados, proporciona intercâmbios interconectando diferentes sujeitos e espaços em novos desafios de aprendizagem e visões de mundo, de forma viva, dinâmica, resignificando-se *ad infinitum*.

Por fim, em paralelo ao aprimoramento da eficiência profissional, e não apenas restringindo-se às áreas de PLE e PLH, central é “descentralizar”, expandindo através da ludicidade pedagógica o interesse pela língua portuguesa e pelas culturas a ela atreladas, fomentando uma polifonia participativa e novas formas de entendimento. Este é o jogo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ARAÚJO, N. M. S.; RIBEIRO, F. R.; SANTOS, S. F. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.7, n.1, p. 4-23, jan./jun. 2012.

ARNHEIM, R. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARBOSA, L. M. Procedimentos interculturais e diversidade étnico-racial do Brasil em dois livros didáticos de português para estrangeiro. *Revista Entre Línguas*. Araraquara, v.1, n.2, p. 223-236, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8061>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 34, p. 92-98, 2012.

DINIZ, L. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP, 2008.

DO CARMO, J. *A bagagem*. 2 ed. São Paulo: Giostri, 2022.

DO CARMO, J. *Fauna, Flora e Eu*. Lünen: Oxalá, 2020.

DO CARMO, J. O. Milão: Edizione Mandala, 2015.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2013.

GÓMEZ, M. A. *Saberes docentes e desafios no ensino de português língua estrangeira na atuação de professores em formação*. São Carlos: UFSCAR, 2018.

LOURO DA SILVA, R. *O papel da criatividade na produção de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2018.

McMANUS, T. *The Radical Field*. Edinburgh: Sandstone Press, 2007.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*: Dossiê: Literatura, língua e identidade. Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

OCAÑA, A. *et al. Decolonialidad de la educación: emergencia / urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2018.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as a Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.



Recebido em 16/08/2022. Aceito em 19/12/2022.

EDUCAÇÃO LÚDICA: JOGOS DIDÁTICOS NA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO

EDUCACIÓN LÚDICA: JUEGOS DIDÁCTICOS EN LA MEDIACIÓN DEL CONOCIMIENTO

PLAYFUL EDUCATION: DIDACTIC GAMES IN THE MEDIATION OF KNOWLEDGE

Elisa Augusta Lopes Costa*
Universidade Federal do Pará

RESUMO: O artigo em tela é fruto das atividades realizadas no âmbito do projeto de extensão *Educação Lúdica: jogos didáticos na educação básica*, cujo objetivo é fornecer a alunos da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir (UFPA/Altamira) e professores da rede de educação básica subsídios para a utilização de jogos didáticos tanto em aulas de língua portuguesa como de outras disciplinas. A fundamentação teórica inclui autores como Comenius (2001), Brougère (1998), Santos (2001), Lauand (2003) e Almeida (2013). A metodologia consiste na realização de um curso que abrange aspectos teóricos da educação lúdica, conhecimento de variados tipos de jogos didáticos por meio de experiência prática, elaboração de réplicas dos jogos apresentados e criação de novos jogos. A partir de um roteiro contendo os requisitos necessários para o desenvolvimento de um jogo didático, os cursistas escolheram um tópico como objetivo de ensino, selecionaram os materiais e confeccionaram seus próprios jogos. Para finalizar, houve uma roda de conversa para reflexão a respeito das experiências vivenciadas no período do curso. As reações positivas dos participantes apontam para a relevância da iniciativa no sentido de fornecer aos professores subsídios para a utilização de jogos didáticos em sua prática docente. Dentre os diversos jogos trabalhados no curso, apresenta-se aqui o jogo Morfominó, elaborado para atividades relacionadas ao estudo dos sufixos indicadores de grau aumentativo e diminutivo na língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação lúdica. Jogos didáticos. Morfologia. Formação de professores.

RESUMEN: El artículo en cuestión es el resultado de actividades realizadas en el ámbito del proyecto de extensión *Educação Lúdica: juegos didáticos en la educación básica*, cuyo objetivo es proporcionar a los estudiantes de la Facultad de Letras Dalcídio Jurandir (UFPA/Altamira) y profesores de la red de educación básica los subsidios para el uso de juegos didáticos tanto en las clases de lengua portuguesa como en otras materias. La fundamentación teórica incluye autores como Comenius (2001), Brougère (1998), Santos (2001), Lauand (2003) y Almeida (2013). La metodología consiste en la realización de un curso que abarca aspectos teóricos de la educación lúdica, conocimiento de diversos tipos de juegos didáticos a través de la experiencia práctica, elaboración de réplicas

* Doutora em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. Professora pesquisadora da Universidade Federal do Pará. Área de atuação: Prática de ensino e Estágio Supervisionado. Linha de Pesquisa: Educação Lúdica e metodologias ativas de ensino. E-mail: elisalopes@ufpa.br.

de los juegos presentados y creación de nuevos juegos. A partir de un guión que contenía los requisitos necesarios para el desarrollo de un juego didáctico, los participantes del curso eligieron un tema como objetivo didáctico, seleccionaron los materiales y realizaron sus propios juegos. Finalmente, hubo una rueda de conversación para reflexionar sobre las experiencias vividas durante el curso. Las reacciones positivas de los participantes apuntan a la relevancia de la iniciativa en el sentido de brindar a los docentes subsidios para el uso de juegos didácticos en su práctica docente. Entre los diversos juegos trabajados en el curso, aquí se presenta el juego *Morfominó*, diseñado para actividades relacionadas con el estudio de los sufijos que indican grado aumentativo y diminutivo en la lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Educación lúdica. Juegos didácticos. Morfología. Formación docente.

ABSTRACT: The article in question is the result of activities carried out within the scope of the extension project *Educação Lúdica: didactic games in basic education*, whose objective is to provide students of the Faculty of Letters Dalcídio Jurandir (UFPA/Altamira) and teachers of the basic education network subsidies for the use of didactic games both in Portuguese language classes and in other subjects. The theoretical foundation includes authors such as Comenius (2001), Brougère (1998), Santos (2001), Lauand (2003) and Almeida (2013). The methodology consists of conducting a course that covers theoretical aspects of playful education, knowledge of various types of didactic games through practical experience, elaboration of replica of the games presented and creation of new games. From a script containing the necessary requirements for the development of a didactic game, the course participants chose a topic as a teaching objective, selected the materials and made their own games. To finish, there was a conversation circle to reflect on the experiences lived during the course. The positive reactions of the participants point to the relevance of the initiative in providing teachers with subsidies for the use of didactic games in their teaching practice. Among the various games worked in the course, the *Morfominó* game is presented here, designed for activities related to the study of suffixes that indicate augmentative and diminutive suffixes in the Portuguese language.

KEYWORDS: Playful education. Didactic games. Morphology. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

As lamentações de muitos e os próprios fatos atestam que são poucos os que trazem da escola uma instrução sólida, e numerosos os que de lá saem apenas com um verniz ou uma sombra de instrução. (COMENIUS, 2001, p. 92)

As palavras de Comenius, escritas há centenas de anos, parecem descrever a condição de muitos estudantes brasileiros, particularmente no que se refere ao seu aproveitamento na área de língua portuguesa. Os professores reclamam que os alunos não se interessam pelo estudo. Por seu turno, os alunos afirmam que estudar português é chato e difícil, além de que parece não ser proveitoso.

O questionamento quanto à utilidade do que se aprende deve ser levado em conta quando se verifica que um dos motivos que desestimulam o educando no estudo da língua portuguesa é a falta de ligação entre a língua que se estuda na escola e a que se usa na vida. Faz-se necessário, portanto, com a maior urgência, desfazer essa dicotomia, levando os estudantes a perceberem que a língua usada fora da escola pode ser compreendida dentro dela e que as regras aprendidas na escola podem ser úteis para entender melhor a linguagem do dia a dia, servindo também como uma forma de entender melhor o mundo e atuar sobre ele.

Para isso, é mister que o ensino de língua materna se desvincule de práticas antiquadas de mera classificação gramatical, transformando-se em algo realmente útil para a vida do aluno. Alcançar esses objetivos, de modo a fazer com que os alunos estudem com interesse e prazer, desenvolvendo sua cidadania e capacidade crítica, é uma tarefa difícil que, no entanto, pode ser amenizada por meio do uso de jogos didáticos, um dos pilares da educação lúdica.

O projeto de extensão *Educação Lúdica: jogos didáticos na educação básica*, realizado ao longo do ano de 2022, foi elaborado com base nessas premissas, tendo por objetivo fornecer a alunos da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir (UFPA/Altamira) e professores

da rede de educação básica subsídios para a utilização de jogos didáticos tanto em aulas de língua portuguesa como de outras disciplinas. O presente artigo discorre sobre a fundamentação teórica da educação lúdica, descreve em linhas gerais a metodologia do projeto e, por fim, apresenta o jogo *Morfominó*, elaborado para atividades relacionadas ao estudo dos sufixos indicadores de grau aumentativo e diminutivo na língua portuguesa.

2 EDUCAÇÃO LÚDICA: ORIGEM E DEFINIÇÃO

A verdadeira contribuição que o jogo dá à educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer. (Tânia Ramos Fortuna)

A educação lúdica pode ser definida a partir do pensamento de Horácio, poeta e filósofo da Antiga Roma, que assim se expressa: “*ridentem dicere verum quid vetat?*” (FLACUS, 1835, p. 6.25). Indagando qual seria o impedimento de falar a verdade sorrindo, o filósofo acrescenta ainda que normalmente se oferece, às crianças pequenas, biscoitos macios: *Ut pueris olim dant crustula blandi* (FLACUS, 1835, p. 6.25). Assim, pode-se inferir que é possível tratar os assuntos sérios da escola de modo agradável, a fim de que possam ser “mastigados e digeridos” com facilidade, como os biscoitos macios ofertados aos pequeninos.

Esse objetivo poderá ser alcançado por meio da educação lúdica, caracterizada como uma metodologia que busca alcançar melhores resultados por meio de estratégias de ensino que estimulem o aluno à curiosidade, à descoberta, ao desejo de aprender. Essa forma de educação tem origem em duas palavras latinas, diferentes na forma, mas próximas em significado: *jocus* e *ludus*. De acordo com o *Dicionário escolar latino-português* (FARIA, 1962), a palavra *jocus* (*iocus*, em latim clássico), que deu origem à palavra jogo, significa gracejo, graça, divertimento, brincadeiras. Por outro lado, *ludus* tem um leque mais amplo de acepções: jogo, divertimento, passatempo; jogos de caráter oficial ou religioso, jogos públicos, representações teatrais, escola, aula, brinquedo, gracejo, graça, prazeres da mocidade. Segundo este dicionário, *ludus* designa principalmente jogo físico, em oposição a *jocus*, relacionado ao gracejo. Confirmando esta colocação, Jean Lauand (2003) afirma que, em latim, a palavra *iocus* tende a ser mais utilizada para brincadeiras verbais, como piadas e enigmas, enquanto *ludus* refere-se mais especificamente aos jogos de ação. Entretanto, segundo o autor, a partir do século XIII estas palavras passaram a ser utilizadas como sinônimos.

A associação entre escola e diversão, presente no significado da palavra *ludus*, foi investigada por Gilles Brougère, no livro *Jogo e educação* (1998). O autor afirma que *ludus* refere-se diretamente ao local onde se aprende a ler e a escrever e se realizam os exercícios escolares (*magister ludi*), destacando o fato de que este termo, derivado do verbo *ludere*, designava ao mesmo tempo uma atividade livre e espontânea (jogo) e uma atividade imposta e dirigida (o trabalho escolar).

Segundo Brougère, o exercício indicado por *ludus* é uma técnica, um treinamento que simula a realidade, e o verbo *ludere* envolve o simulacro da caça, da guerra ou de outras atividades práticas. Para o autor, a aparente oposição entre jogo e escola se desfaz a partir destas considerações, porque o *ludus* se apresenta como um modelo reduzido da realidade, a partir do qual é possível vivenciar simulações de atividades reais, embora sem enfrentar os riscos oferecidos pela experiência real, o que se configura como um instrumento de descoberta, revelação e aprendizado: “[...] aqui se encontra a relação dupla, de um lado, com o não-sério, o não-real ou o fingimento, de outro, como *ludus* – escola, com o lugar de aprendizagem” (1998, p. 38).

Conforme assevera Santa Marli Pires dos Santos na obra *A ludicidade como ciência* (2001), a educação lúdica ganhou impulso no cenário científico a partir de estudos que mostram que o cérebro humano opera de formas diferenciadas, reservando um dos hemisférios para as ações racionais e o outro para as emocionais. O uso potencializado do hemisfério direito é responsável pela inovação, criatividade, experimentação, sensibilidade, descoberta, motivação e humor, características fundamentais para a ludicidade. Além disso, com os estudos de Howard Gardner (1995) sobre as inteligências múltiplas, surge um novo paradigma que coloca razão e emoção no mesmo patamar. A partir daí, os estudos científicos sobre a ludicidade expandem seus horizontes, e o lúdico deixa de ser visto como característica própria da infância e passa a ser focado como algo que envolve todas as fases do desenvolvimento humano (SANTOS, 2001, p. 13).

Essa mudança de paradigmas fez com que o lúdico se transformasse em uma ferramenta de trabalho para diversas áreas, tais como universidades, hospitais, clínicas psicológicas, escolas. Neste último setor, a ludicidade vem ganhando cada vez mais espaço, pois, segundo Santos, os educadores são unânimes em considerar que se trata de uma estratégia adaptável às novas exigências da educação (2001, p. 14).

De acordo com Santos, a educação lúdica é uma metodologia que busca ensinar sem entediar, configurando-se como estratégia de ensino-aprendizagem eficaz para a construção do conhecimento, independentemente da idade cronológica do aluno. As atividades lúdicas permitem que os estudantes se apropriem de maneira mais prazerosa dos conhecimentos, o que os leva à construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade. Por outro lado, as mesmas atividades possibilitam ao professor a avaliação do crescimento gradativo do aluno de uma forma que vai além das tradicionais provas classificatórias (SANTOS, 2001).

Para Airton Negrine (2001, p. 40), a atividade lúdica é indispensável à vida humana e deve ser vista como um ingrediente que oferece melhoria para a qualidade de vida. Por este motivo, as instituições de ensino deveriam se empenhar em criar uma cultura lúdica, planejando atividades voltadas para a promoção de aprendizagens significativas, “uma vez que não tem sentido pensar o lúdico pelo lúdico, já que não existe ação sem uma intenção, mesmo quando esta escapa à percepção imediata daquele que a realiza”.

Por seu turno, Paulo Nunes de Almeida (2013) formula o conceito de educação lúdica partindo dos fundamentos sobre o desenvolvimento físico, psicológico, linguístico, cognitivo e ético abordados por pesquisadores contemporâneos, que colocam o lúdico como fator determinante na formação do ser humano e, portanto, essencial ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, segundo Almeida, a educação lúdica é uma abordagem séria e fundamental para o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano em qualquer idade.

3 JOGOS DIDÁTICOS NA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Segundo Vygotsky (1991), a criança desenvolve-se essencialmente por meio das atividades lúdicas, que começam como uma situação imaginária, porém próxima do real. Com o passar do tempo, ela cresce e começa a desenvolver situações imaginárias novas, não necessariamente já vividas. Segundo o autor, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como uma forma de desenvolver o pensamento abstrato, enquanto a observação às regras conduz a ações.

Vygotsky salienta que os jogos estão entre os fatores que atuam como Zona de Desenvolvimento Proximal, em especial quando a criança brinca “de faz de conta”: uma menina, ao brincar com sua boneca, vivencia situações que seriam normais entre mãe e filha, comportando-se segundo as convenções que regem essa relação. Assim, por meio da imaginação e das regras presentes nos jogos, a criança se desenvolve e aprende constantemente, pois, ao brincar, assume um comportamento que está além de seu estágio atual (VYGOTSKY, 1991). Desse modo, as atividades lúdicas proporcionam imitação de comportamentos mais avançados, exercícios de funções e papéis para os quais a criança ainda não está pronta, permitindo-lhe vivenciar situações que não são possíveis na sua realidade, mas tornam-se viáveis no plano do jogo e da imaginação. Essas experiências promovem aprendizado e antecipam o desenvolvimento, uma vez que, nos jogos, a criança se coloca nas atividades dos adultos e ensaia papéis e valores que pertencem ao seu futuro. Com isso, ela começa a adquirir habilidades e atitudes que deverão ser utilizadas em sua vivência social posterior.

Nessa perspectiva, entra em cena um dos conceitos importantes da teoria vygotskyana: a mediação. Esse conceito revela que todas as relações do ser humano com o mundo ocorrem por meio de instrumentos e pela linguagem (que traz consigo informações da cultura à qual pertence o sujeito). As aquisições sociais historicamente construídas não são transmitidas geneticamente, por isso a transmissão cultural deve ser efetuada pela geração mais antiga à mais nova. Com isso, a criança, a partir das interferências recebidas, amplia os conhecimentos e desenvolve capacidades que lhe permitem tomar consciência de si e do mundo.

Convém lembrar que o conceito de Desenvolvimento Proximal pode ser aplicado a qualquer situação de aprendizagem, em qualquer nível de ensino e faixa etária. Além disso, na escola, o principal mediador é o professor, a quem cabe a função de interagir com o estudante no desenvolvimento de suas capacidades.

Alicerçado nas concepções de Vygotsky, Reuven Feuerstein desenvolveu a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que se dá por meio de um tipo muito específico de interação humana: uma interação intencional, que objetiva a transmissão de algo mais que informações (GOMES, 2002, p. 26). De acordo com Cristiano Gomes, a EAM é considerada por Feuerstein “[...] não só como a modalidade universal de aprendizagem, que permeia a construção do conhecimento humano, mas também como a modalidade particular de interação humana e fonte de modificabilidade e flexibilidade mental” (GOMES, 2002, p. 3). Gomes informa que toda interação humana se viabiliza pela comunicação, que pode ocorrer de duas formas diferentes.

A primeira modalidade é uma interação direta da pessoa com o mundo externo, podendo ocorrer de forma natural ou intencional (como quando alguém estuda por conta própria). A segunda modalidade é a que ocorre com o auxílio de outra pessoa. Para Gomes, é a segunda modalidade de interação que permite o “algo mais”, pois a mediação repousa sobre a ação intencional do mediador em auxiliar o mediado a construir significados duradouros, por meio da mobilização cognitiva e afetiva concretizada em uma relação dialógica.

A teoria de Feuerstein aponta a existência de dez critérios necessários para a concretização da experiência de aprendizagem mediada, sendo que três deles são imprescindíveis, e os demais, complementares. Gomes destaca os critérios imprescindíveis são: 1- Intencionalidade e reciprocidade (intencionalidade da parte do mediador e reciprocidade da parte do mediado); 2- Significado: construção de significados induzida pelo mediador; 3- Transcendência: extrapolação da experiência do momento para aplicação em outras situações.

O critério de intencionalidade/reciprocidade se configura quando o mediador procura mobilizar o mediado para a atividade, compartilhando um objetivo que seja assimilado pelo mediado, o qual, por sua vez, deve reconhecer sua parte na execução da tarefa. É importante que ocorra o estabelecimento de um posicionamento entre mediador e mediado para que possa efetivamente ocorrer o aprendizado, que só acontecerá se a experiência for portadora de significado genuíno para o aprendiz.

Gomes ressalta que o ser humano possui uma necessidade de organizar a realidade para melhor compreendê-la, acrescentando que isso é conseguido por meio da construção de significados. Na EAM o critério de significado volta-se para a necessidade de compreensão do mundo, por meio da transmissão mediada de valores, atitudes culturais e pessoais do mediador para com o mediado, de forma que este possa assimilar o conhecimento e elaborar novos significados.

Quando o conhecimento apresentado em uma situação de ensino-aprendizagem adquire significado para o aprendiz, e, por meio de representação mental e reflexão, ele consegue extrapolar a experiência do momento e projetar o conhecimento adquirido em relação a uma situação futura, ocorre a transcendência, que é a consolidação da EAM: “Transcender é uma ação de transferência, a qual se demonstra na capacidade que os indivíduos têm de compreender determinada situação ou objeto e extrapolar esse aprendizado para outras situações nas quais o processo aprendido pode ser aplicado novamente” (GOMES, 2002, p. 37).

Convém ressaltar, entretanto, que não se trata de transmissão automática, mecânica, mas de uma atitude de compreensão da possibilidade de aplicação do aprendido em outras situações, por meio da construção de uma rede de relações, como um modelo que pode ser reutilizado em situações similares.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos instrumentos ou meios utilizados na mediação. Conforme já visto anteriormente, o professor é o elemento humano que se coloca entre o conhecimento e o aprendiz. Entretanto, para que a mediação se concretize de forma satisfatória, é mister a utilização de ferramentas adequadas, dentre as quais destacamos o jogo como instrumento com excelente potencial devido às suas características de atividade lúdica e motivacional.

Nessa perspectiva, destacam-se os jogos de aprendizagem, que são elaborados com o objetivo de trabalhar ludicamente conteúdos específicos de determinadas áreas ou disciplinas. Segundo Boller e Kapp (2018), os jogos são ferramentas eficientes para o ensino, podendo ser mais eficazes que o método tradicional utilizado em sala de aula. Os autores citam diversos estudos quantitativos que comprovam a tese de que jogos sérios promovem a aprendizagem e a retenção de maneira mais eficaz que os métodos convencionais, como palestras e debates. Destacam, ainda, que os resultados também são positivos quando se aliam os jogos aos métodos tradicionais, particularmente quando os jogadores trabalham em grupo. Os pesquisadores acrescentam que o aprendizado mediado por jogos propicia aumento no nível de conhecimento processual e conhecimento declarativo, bem como no nível de retenção do conhecimento.

Celso Antunes, no livro *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística*, argumenta que os jogos didáticos são úteis para manter a motivação e o interesse dos alunos. Para ele, por meio dos jogos pode-se construir aprendizagens significativas a partir do estímulo à reflexão e desenvolvimento de habilidades operatórias diferentes (ANTUNES, 2006, p. 75). Por outro lado, Souza Neto destaca a importância de se explorar o potencial dos jogos educativos no que tange às experiências prazerosas que eles proporcionam, considerando que as aprendizagens fomentadas por atividades agradáveis são mais duradouras:

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

Verifica-se, portanto, que os jogos didáticos podem exercer o papel de mediador instrumental para o alcance da Experiência de Aprendizagem Mediada, auxiliando o professor na sua tarefa de mediação e proporcionando aos educandos aprendizagens significativas e transcendentais, que não se apagam da memória em pouco tempo e poderão ser utilizadas em outras situações e contextos.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO JOGOS DIDÁTICOS

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

Jogar é uma atividade natural para o ser humano pois, conforme assevera Regina Haydt (2011), este apresenta uma tendência lúdica, seja criança ou adulto. Assim sendo, o jogo torna-se um valioso recurso didático, porque absorve totalmente os participantes em virtude da existência de dois elementos: o prazer e o esforço espontâneo. Segundo Haydt, devido ao envolvimento emocional, o jogo é uma atividade com grande capacidade motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. A pesquisadora acrescenta ainda que o jogo mobiliza os esquemas mentais, ativando as funções psiconeurológicas e estimulando o pensamento.

Além desses motivos, o jogo tem um valor formativo porque supõe relação social, interação. Por isso, a participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal. É jogando que se aprende o valor do grupo como força integradora, da colaboração consciente e espontânea e o sentido da competição salutar. (HAYDT, 2011, p. 130)

Em virtude do seu inegável valor pedagógico, os jogos devem ser usados na sala de aula como algo que vai além da diversão ou passatempo. Para tanto, é preciso que estejam inseridos no planejamento, voltados para uma situação de aprendizagem muito clara e específica, estando adequados aos objetivos e conteúdos de ensino. Além disso, existem procedimentos determinantes para a sua

correta elaboração e aplicação, que requerem um conhecimento teórico sobre a potencialidade dos jogos, bem como sua forma de confecção e utilização.

Com base nessas premissas, o projeto de extensão *Educação Lúdica: jogos didáticos na educação básica* foi elaborado para fornecer a discentes da Universidade Federal do Pará e docentes da educação básica em Altamira uma formação relacionada à utilização de jogos didáticos para otimização do processo ensino-aprendizagem. O projeto foi levado a efeito no ano de 2022 em três fases. A primeira fase consistiu na preparação da equipe, composta pela coordenadora e quatro colaboradores, sendo dois discentes do curso de Letras/Língua Portuguesa, um professor e uma técnica administrativa. Esta fase constituiu-se de estudos teóricos e preparação para a participação no desenrolar das atividades relacionadas ao curso de extensão, desde a divulgação do projeto, seleção e inscrição dos participantes, preparação de material para os cursistas etc.

A segunda fase refere-se à realização do curso propriamente dito. Este compõe-se de três partes: fundamentação teórica acerca da ludicidade, vivência lúdica e oficinas de confecção e criação de jogos didáticos.

A vivência lúdica é uma parte fundamental do projeto, tendo em vista que a melhor maneira de compreender um jogo é vivenciá-lo como participante, submetendo-se às regras e executando as ações necessárias para alcançar os objetivos. O termo *vivência* é uma expressão utilizada na metodologia *Educação de Laboratório*, que visa proporcionar aprendizagens baseadas em experiências diretas simuladas, conforme explica Felá Moscovici: “O nome laboratório indica, fundamentalmente, o caráter experimental da situação de treinamento, no sentido de que os participantes são encorajados a experimentar comportamentos diferentes do seu padrão costumeiro de interação com outras pessoas em grupo, sem as consequências que adviriam de tal experimentação na vida real (trabalho, lar etc.)” (MOSCOVICI, 1997, p. 6).

Nessa perspectiva, os cursistas foram levados a participar da vivência de cada jogo, como estudantes em sala de aula, para que pudessem ter uma noção do que seus alunos experimentarão quando, posteriormente, estiverem em situação idêntica. Esse posicionamento apoia-se no princípio da empatia na educação, o qual consiste em compreender as reações dos estudantes, mantendo uma consciência sensível no tocante à maneira como estes percebem o processo de aprendizagem (ROGERS, 1986).

Nas oficinas de vivência lúdica, os cursistas conheceram, na prática, o funcionamento dos mais variados tipos de jogos didáticos. Esse foi um momento importante porque, durante uma seção participativa, abre-se a possibilidade para visualizar novas alternativas com cada jogo. A experiência leva à percepção das nuances das regras, de forma a antecipar possíveis reações e conflitos e, dessa forma, imaginar uma solução para eles.

Após a vivência lúdica de cada jogo, fez-se uma exposição sobre objetivos, regras, indicação de utilização e materiais necessários confecção dos jogos vivenciados. Os participantes foram instados a tecer comentários sobre a experiência e o conteúdo dos jogos, com sugestões sobre possíveis modificações para utilização em situações diversificadas. Nas oficinas subsequentes, ocorreu a confecção dos jogos trabalhados anteriormente. A última parte do curso foi reservada para a criação de novos jogos, mediante um roteiro contendo os requisitos necessários para o desenvolvimento de um jogo didático. Com a orientação da coordenadora, e trabalhando em trios, os cursistas escolheram um tópico como objetivo de ensino, desenvolveram o roteiro, selecionaram os materiais e confeccionaram seus próprios jogos. Para finalizar, houve uma roda de conversa para reflexão a respeito das experiências vivenciadas no período do curso.

Dentre os jogos trabalhados nas oficinas práticas, foi escolhido, para ser descrito em detalhes na última parte deste artigo, o jogo *Morfominó*, desenvolvido pela coordenadora do projeto e executado em *Quadro de Pregas*, recurso didático de domínio público, que também será descrito no momento oportuno.

5 MORFOLOGIA E LUDICIDADE

Morfologia, segundo o dicionário *Michaelis online*, tem origem na justaposição dos radicais gregos *morphê* (forma) e *logos* (estudo), tendo o sentido geral de “tratado da configuração externa que a matéria pode ter”, sendo que várias ciências, tais como a biologia ou a geografia, valem-se do termo, aplicando-o a seus objetos de estudo. No que se refere à gramática, o citado dicionário define o

vocábulo como sendo o estudo das diversas classes de palavras, seus paradigmas de flexões e suas exceções, enquanto, no tocante à Linguística, seria o estudo das estruturas e dos processos de formação das palavras.

O professor José Pereira da Silva (2016, p. 83), baseado em dicionários especializados de Linguística e Gramática, define morfologia como “[...] o estudo da constituição das palavras e dos processos pelos quais são construídas a partir dos morfemas, e a parte da gramática que estuda as classes de palavras, sua estrutura e formação, assim como suas flexões”. Citando Celso Pedro Luft (1972), o autor informa que existem duas definições de morfologia: uma em sentido restrito, que trata do aspecto gramatical, relacionado às flexões e classificações das palavras, e outra, “impropriamente dita”, que abrange problemas lexicais e o aspecto externo das palavras, voltando-se para sua evolução, estrutura e formação. Essa vertente da morfologia também é chamada de lexicologia ou lexicologia (SILVA, 2016, p. 84).

Para a pesquisadora Alina Villalva (2007), dizer que a morfologia trata do conhecimento da forma das palavras é, ao mesmo tempo, pouco e muito. Isso porque há aspectos da forma das palavras que competem à fonologia ou à prosódia, como é o caso da realização fonética. Por outro lado, a morfologia trata não apenas das formas, mas também das relações que se estabelecem entre a forma, a função e o significado das palavras. Segundo Villalva (2007, p 10), o objeto de estudo da morfologia compreende “[...] dois domínios distintos, embora fortemente inter-relacionados: o primeiro é o da análise da estrutura interna das palavras existentes e o segundo é o da descrição dos processos morfológicos de formação de novas palavras”.

O estudo do grau dos substantivos e adjetivos pertence ao campo da análise da estrutura interna das palavras, requerendo a compreensão de que as palavras são compostas, basicamente, pela junção entre um radical e afixos, que podem ser colocados no início (prefixos) ou no final da palavra (sufixos). Esse tema geralmente é tratado nos livros didáticos de forma mecânica, sem maiores reflexões embasadas em textos, o que leva a um aprendizado superficial e desvinculado da realidade dos estudantes.

Considerando que exercícios repetitivos de identificação e classificação de palavras não produzem aprendizado significativo, verifica-se a necessidade de propostas que levem os estudantes à reflexão e compreensão dos fenômenos linguísticos estudados. Atividades que partam de textos interessantes, abordadas pelo viés da ludicidade, podem favorecer em muito o alcance desses objetivos.

Nessa perspectiva, o jogo *Morfominó* foi desenvolvido para ser utilizado como mediador do conhecimento sobre aumentativos e diminutivos, para que, por meio da ludicidade, os alunos possam chegar à compreensão do tema e consigam atingir a consolidação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), qual seja a transcendência, que se refere à conscientização da aplicabilidade do conhecimento adquirido em situações futuras (GOMES, 2002). O jogo tem como ponto de partida a leitura e fruição do texto *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha (2013), devido à larga utilização de aumentativos e diminutivos presentes no texto, os quais constituem-se o material para o conteúdo estudado. Desse modo, após a compreensão do texto por meio da observação dos efeitos de sentido ocasionados pela flexão dos substantivos e adjetivos, os alunos estarão prontos para solidificar o conhecimento por meio da vivência lúdica.

Vale lembrar a importância de destacar aspectos relacionados ao tema, incluindo a não necessidade de concordância de grau, o que pode ser exemplificado com o título do livro. Outros pontos dignos de nota são relativos ao sentido pejorativo (ex. sujeitinho) ou afetivo dos diminutivos ou a existência de palavras terminadas em -inho/-inha que não são diminutivos, tais como vizinho ou minha. O mesmo procedimento vale para os aumentativos, observando-se, por exemplo, que portão não é aumentativo de porta. Convém acrescentar que todos os substantivos e adjetivos utilizados no jogo foram extraídos do texto de Ruth Rocha (2013).

6 MORFOMINÓ: UM JOGO INSTRUCIONAL

Esse jogo insere-se na classificação de jogos sérios ou instrucionais, que “[...] são eficientes quando se deseja imergir o jogador dentro de um determinado conteúdo e de uma experiência, e oferecer-lhe uma vivência abstrata para ensinar-lhes conceitos ou ideias” Boller e Kapp (2018, p. 40). Segundo os autores, ao contrário dos jogos de entretenimento, criados apenas para diversão, esse tipo de jogo é desenvolvido especificamente para uso em contexto educacional, podendo ser identificado também como jogo didático,

instrucional ou de aprendizagem. Em virtude de seu caráter educativo, os jogos didáticos possuem sempre dois objetivos diferentes. O primeiro refere-se às ações necessárias para ganhar o jogo e o segundo foca no conteúdo a ser aprendido.

6.1 APRESENTAÇÃO

O jogo é inspirado no dominó, devido à necessidade de combinação de peças, pois cada peça colocada no jogo deve corresponder adequadamente ao conteúdo da peça anterior. Trabalha a formação de palavras da língua portuguesa, particularmente no que se refere à flexão de grau propiciada pelos sufixos indicadores de diminutivos e aumentativos. É indicado para uso a partir do segundo ano do ensino fundamental, podendo ser utilizado nas séries subsequentes como aprofundamento, diagnóstico ou revisão.

A relevância desse jogo deve-se à possibilidade de abordar um conteúdo que normalmente não é muito palatável aos estudantes, transformando-o em uma atividade prazerosa que se traduz em aprendizagem significativa e consolidação do aprendizado para uso em situações futuras (GOMES, 2002; SOUZA NETO, 2006; BOLLER; KAPP, 2018).

6.2 OBJETIVO DO JOGO

Descartar todas as fichas, que devem ser colocadas no quadro de pregas combinando adequadamente com a palavra colocada anteriormente.

6.3 OBJETIVO INSTRUCIONAL

Fixação dos conhecimentos relativos à formação de palavras da língua portuguesa no aspecto do grau dos substantivos e adjetivos.

6.4 DESCRIÇÃO DO MATERIAL

6.4.1 COMPONENTES:

Um Quadro de Pregas e 60 fichas em papel cartão, sendo:

- 15 substantivos: rei, pai, pé, avental, coração, trovão, castelo, criança, menina, dedo, filho, risada, porta, barulho, sapo.
- 15 adjetivos: bom, zangado, educado, chato, grande, bonito, amarelo, forte, magro, lindo, assustado, vermelho, velho, mimado, teimoso.
- 30 sufixos, distribuídos na seguinte quantidade:
 INHO – 08; AO – 05; ZINHO – 05; ZÃO – 03; INHA – 06; ONA – 03.

6.4.2 PREPARO DO MATERIAL

O Quadro de Pregas é composto por um painel retangular de papelão (50 x 60 cm) recoberto por pregas feitas em papel pardo, nas quais inserem-se as fichas do jogo. Para fazer as pregas, deve-se medir uma folha de papel pardo em intervalos de 5 e 10 cm sucessivamente. Dobrando-se o papel nas marcas, tem-se algo semelhante a uma saia de pregas. Esse papel dobrado deverá ser fixado com as bordas dobradas para trás do papelão ou então colando-se as margens do papel com fita adesiva, formando uma moldura para o quadro.

As fichas devem ser feitas em retângulos de papel cartão de 10 x 20cm. As palavras devem ser escritas na parte superior da ficha, deixando a parte inferior em branco para encaixar no quadro.

6.5 DINÂMICA DO JOGO

- 1 - Organizar a turma, formando quatro grupos.
- 2 - Definir a ordem de participação por sorteio.
- 3 - Embaralhar os cartões, entregando 12 cartões para cada grupo.

- 4 - Os cartões restantes formarão o Banco de Compra.
- 5 - O primeiro grupo a jogar deverá colocar no Quadro de Pregas uma ficha contendo um substantivo.
- 6 - O segundo grupo deverá colocar um sufixo que combine com o substantivo, seja aumentativo ou diminutivo.
- 7 - O grupo seguinte colocará um adjetivo, que irá qualificar o substantivo.
- 8 - O próximo grupo deverá colocar no quadro um sufixo que combine com o adjetivo e concorde com o substantivo. Enquanto o jogo se desenrola, o professor deve tecer comentários acerca dos aumentativos e diminutivos formados e sua adequação na relação substantivo-adjetivo, como a concordância em número e grau ou combinação semântica. A figura abaixo ilustra a sequência do jogo.



Figura 1: Sequência do jogo Morfominó

Fonte: acervo pessoal

- 9 - Quando um grupo, na sua vez de jogar, não conseguir formar o par adequado, deverá comprar um cartão. Conseguindo, com o cartão comprado, formar um par corretamente, poderá jogar. Caso contrário, passará a vez para o próximo grupo.
- 10 - Ganha o jogo o grupo que descartar primeiro todos os seus pares.
- 11 - Pode-se prosseguir o jogo até se descartarem todos os pares, determinando, assim, o segundo, terceiro e quarto lugares. Isto dependerá do envolvimento dos participantes.

6.6 AVALIAÇÃO

Devem ser observadas: atitude de envolvimento dos participantes e quantidade de acertos. Em caso de erros na combinação de sufixos e concordância, o professor deve verificar o que motivou o erro e explicar a colocação correta. Também é interessante fazer uma avaliação da experiência de jogar, reservando um momento para reflexão em conjunto com a turma, de modo que todos possam expor suas conclusões a respeito da atividade e do aprendizado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, destacou-se a importância da ludicidade como fator de otimização do processo ensino-aprendizagem. Com base em autores como Vygotsky (1991), Haydt (2011), Almeida (2013) e Boller e Kapp (2018), foi demonstrado que os jogos didáticos exercem papel relevante na construção de aprendizagens significativas e duradouras. A proposta do jogo *Morfominó* como alternativa metodológica para o ensino de língua materna na área da Morfologia alcançou excelente aceitação por parte dos participantes do projeto de extensão *Educação Lúdica: jogos didáticos na educação básica*.

No decorrer da vivência lúdica, todos os cursistas participaram ativamente, envolvendo-se com o grupo a fim de conseguir um melhor resultado. Reservou-se um momento para reflexão conjunta sobre as experiências, no qual os participantes ressaltaram o fato de que a vivência como jogador permite perceber todas as nuances da educação lúdica, além da identificação de possíveis problemas que necessitariam ser resolvidos. Foi destacada também a importância da atividade como inspiração para a criação dos próprios jogos e inclusão da metodologia em sua prática docente. Uma das cursistas declarou que sua vida não seria mais a mesma após o contato com a educação lúdica e as novas possibilidades que esta descortinava em relação ao uso de jogos didáticos como instrumento para mediação do conhecimento.

Diante do exposto, considera-se que a experiência foi muito bem-sucedida e pode ser replicada em outros contextos, destacando-se sempre a necessidade de planejamento antecipado e adequação ao público-alvo e aos objetivos a serem atingidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. de. *Educação lúdica: teorias e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ANTUNES, C. *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BOLLER, S.; KAPP, K. *Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes*. São Paulo: DVS Editora, 2018.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COMENIUS, I. A. *Didactica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- FARIA, E. (org.). *Dicionário escolar latino-português*. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC – Ministério da educação e cultura; Departamento Nacional de Educação, 1962.
- FLACUS, Q. H. Qvinti Horatii Flacci sermones et epistolae. In: *Q. Horatii Flaccii Opera Omnia*. V. Vnum. Recensione Vilielmi Bravnhardi. Lipsiae: Libraria Gvlielmi Navckil, MDCCCXXXV (1835).
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L.; DALLA ZEN, M. I. (orgs.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.
- GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOMES, C. M. A. *Teoria e método para alterar a capacidade de aprender: Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto alegre: Artmed, 2002.
- HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.
- LAUAND, L. J. O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino.
CONGRESSO TOMISTA INTERNAZIONALE L'UMANESIMO CRISTIANO NEL III MILENNIO: Prospettiva di Tomaso D'Aquino. Roma, 2003. *Anais* [...] Roma, 2003.
- LUFT, C. P. *Dicionário gramatical da língua portuguesa*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=morfologia>. Acesso em: 24 jun. 2022.
- MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- NEGRINE, A. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, S. M. P. dos (org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ROCHA, R. *O reizinho mandão*. 27. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

ROGERS, C. R. *Liberdade de aprender em nossa década*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SANTOS, S. M. P. dos (org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, J. P. da. O verbete da morfologia nos dicionários de linguística e gramática. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 8, p. 81-107, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/30583.5> Acesso em: 24 jun. 2022.

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

VILLALVA, A. *Morfologia do português*. Lisboa, PT: Universidade Aberta, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Recebido em 26/06/2022. Aceito em 22/12/2022.

PLAYFUL EDUCATION: EDUCATIONAL GAMES IN THE MEDIATION OF KNOWLEDGE

EDUCAÇÃO LÚDICA: JOGOS DIDÁTICOS NA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO

EDUCACIÓN LÚDICA: DIDACTIC JUEGOS EN LA MEDIACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Elisa Augusta Lopes Costa*

Federal University of Pará

ABSTRACT: The on-screen article is the result of the activities carried out under the *playful education extension project: educational games in primary education*, whose objective is to provide students of the Faculty of Letters Dalcídio Jurandir (UFPA/Altamira) and teachers of the elementary education network subsidies for the use of educational games both in Portuguese language classes and in other disciplines. The theoretical foundation includes authors such as Comenius (2001), Brougère (1998), Santos (2001), Lauand (2003), and Almeida (2013). The methodology consists of conducting a course that covers theoretical aspects of playful education, knowledge of various types of educational games through practical experience, preparation of replicas of the games presented, and creation of new games. From a script containing the requirements for developing a didactic game, the students chose a topic as a teaching objective, selected the materials, and made their games. Finally, there was a conversation wheel for reflection about the experiences lived during the course period. The participants' positive reactions point to the initiative's relevance in providing teachers with subsidies for using didactic games in their teaching practice. Among the various games worked on in the course, the game Morfominó is presented here, elaborated for activities related to studying the indicator suffixes of augmentative and diminutive degrees in the Portuguese language.

KEYWORDS: Playful education. Didactic games. Morphology. Formation of teachers.

RESUMO: O artigo em tela é fruto das atividades realizadas no âmbito do projeto de extensão *Educação Lúdica: jogos didáticos na educação básica*, cujo objetivo é fornecer a alunos da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir (UFPA/Altamira) e professores da rede de educação básica subsídios para a utilização de jogos didáticos tanto em aulas de língua portuguesa como de outras disciplinas. A fundamentação teórica inclui autores como Comenius (2001), Brougère (1998), Santos (2001), Lauand (2003) e Almeida (2013). A metodologia consiste na realização de um curso que abrange aspectos teóricos da educação lúdica, conhecimento de variados tipos de jogos didáticos por meio de experiência prática, elaboração de réplicas dos jogos apresentados e criação de novos jogos. A partir de um roteiro contendo os requisitos necessários para o desenvolvimento de um jogo didático, os cursistas escolheram um tópico como objetivo de ensino, selecionaram os materiais e confeccionaram seus próprios jogos. Para finalizar, houve uma roda de conversa para reflexão a respeito das experiências vivenciadas no período do curso. As reações positivas dos participantes apontam

*Ph.D. in Language and Literature Teaching from the Federal University of Tocantins. Teacher researcher at the Federal University of Pará. Activity: Teaching practice and Supervised Internship. Research Line: Playful Education and active teaching methodologies. E-mail: elisalopes@ufpa.br.

para a relevância da iniciativa no sentido de fornecer aos professores subsídios para a utilização de jogos didáticos em sua prática docente. Dentre os diversos jogos trabalhados no curso, apresenta-se aqui o jogo *Morfominó*, elaborado para atividades relacionadas ao estudo dos sufixos indicadores de grau aumentativo e diminutivo na língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação lúdica. Jogos didáticos. Morfologia. Formação de professores.

RESUMEN: El artículo en cuestión es el resultado de actividades realizadas en el ámbito del proyecto de extensión *Educação Lúdica: jogos didáticos en la educación básica*, cuyo objetivo es proporcionar a los estudiantes de la Facultad de Letras Dalcídio Jurandir (UFPA/Altamira) y profesores de la red de educación básica los subsidios para el uso de juegos didáticos tanto en las clases de lengua portuguesa como en otras materias. La fundamentación teórica incluye autores como Comenius (2001), Brougère (1998), Santos (2001), Lauand (2003) y Almeida (2013). La metodología consiste en la realización de un curso que abarca aspectos teóricos de la educación lúdica, conocimiento de diversos tipos de juegos didáticos a través de la experiencia práctica, elaboración de réplicas de los juegos presentados y creación de nuevos juegos. A partir de un guión que contenía los requisitos necesarios para el desarrollo de un juego didático, los participantes del curso eligieron un tema como objetivo didáctico, seleccionaron los materiales y realizaron sus propios juegos. Finalmente, hubo una rueda de conversación para reflexionar sobre las experiencias vividas durante el curso. Las reacciones positivas de los participantes apuntan a la relevancia de la iniciativa en el sentido de brindar a los docentes subsidios para el uso de juegos didáticos en su práctica docente.

Entre los diversos juegos trabajados en el curso, aquí se presenta el juego *Morfominó*, diseñado para actividades relacionadas con el estudio de los sufijos que indican grado aumentativo y diminutivo en la lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Educación lúdica. Juegos didáticos. Morfología. Formación docente.

1 INTRODUCTION

The lamentations of many and the facts themselves attest that there are few who bring from the school a solid instruction, and numerous who come out only with a varnish or a shadow of instruction. (COMENIUS, 2001, p. 92).

Comenius's words, written hundreds of years ago, describe the condition of many Brazilian students, particularly concerning their performance in the Portuguese language area. Teachers complain that students are not interested in the study. For their part, students claim that studying Portuguese is tedious and complex, and it seems not to be advantageous.

The questioning as to the usefulness of what is learned should be taken into account when it is verified that one of the reasons that discourage the student in the study of the Portuguese language is the lack of connection between the language that is studied in school and the one that is used in life. It is necessary, therefore, with the greatest urgency, to undo this dichotomy, leading students to realize that the language used outside the school can be understood within it and that the rules learned in school can help them understand the language of everyday life better, also serving as a way to comprehend the world better and act on it.

For this, it is necessary to unbid the teaching of the mother tongue from old-fashioned practices of mere grammatical classification, becoming something truly beneficial for the student's life. Achieving these goals so students study with interest and pleasure, developing their citizenship and critical capacity, is a difficult task that can be mitigated through didactic games, one of the pillars of playful education.

The extension project *Playful education: educational games in primary education*, carried out throughout the year 2022, was elaborated based on these premises to provide students of the Faculty of Letters Dalcídio Jurandir (UFPA/Altamira) and teachers of the elementary education network subsidies for the use of didactic games both in Portuguese language classes and in other disciplines. This article discusses the theoretical basis of playful education, describes the methodology of the project and presents the game *Morfominó*, elaborated for activities related to studying the suffixes indicators of augmentative and diminutive degree in the Portuguese language.

2 PLAYFUL EDUCATION: ORIGIN AND DEFINITION

The real contribution that the game gives to education is to teach it to rhyme learn with pleasure.

Tania Ramos Fortuna

Playful education can be defined from the thought of Horace, poet, and philosopher of ancient Rome, who thus expresses himself: "*ridentem dicere verum quid vetat?*" (FLACUS, 1835, p. 6.25). Asking what would be the impediment of speaking the truth smiling, the philosopher adds that usually offers, to small children, soft biscuits: *Ut pueris olim dant crustula blandi* (idem). Thus, it can be inferred that it is possible to treat the weighty matters of the school in a pleasant way so that they can be "chewed and digested" with ease, such as the soft biscuits offered to the little ones.

This objective can be achieved through playful education, characterized as a methodology that seeks to achieve better results through teaching strategies that stimulate the student to curiosity, discovery, and the desire to learn. This form of education originates in two Latin words, different in form but close in meaning: *jocus* and *ludus*. According to the *Latin American school dictionary Portuguese* (FARIA, 1962), the word *jocus* (*iocus*, in classical Latin), which gave rise to the word game, means joke, grace, fun, and play. On the other hand, *ludus* has a broader range of meanings: play, fun, pastime, official or religious games, public games, theatrical representations, school, class, toy, joke, grace, and pleasures of youth. According to this dictionary, *ludus* designates mainly physical play, as opposed to *jocus*, related to joke. Confirming this placement, Jean Lauand (2003) states that, in Latin, *the word iocus* tends to be more used for verbal play, such as jokes and riddles, *while ludus* refers more specifically to action games. However, according to the author, from the 13th century, these words began to be used as synonyms.

The association between school and fun, present in the meaning of *the word ludus*, was investigated by Gilles Brougère in the book *Game and Education* (1998). The author states that *ludus* refers directly to the place where one learns to read and write and the school exercises are performed (*magister ludi*), highlighting the fact that this term, derived from the verb *ludere*, designated at the same time a free and spontaneous activity (game) and an imposed and directed activity (schoolwork).

According to Brougère, *the exercise indicated by ludus* is a technique, a training that simulates reality, and the verb *ludere* involves the simulacrum of hunting, war, or other practical activities. For the author, the apparent opposition between game and school disparts from these considerations because *the ludus* presents itself as a reduced model of reality, from which it is possible to experience simulations of real activities, although without facing the risks offered by the actual experience, which is configured as an instrument of discovery, revelation, and learning: "here is the double relationship, on the one hand, with the non-serious, the non-real or the pretense, on the other, *as ludus* – school, with the place of learning" (1998, p. 38).

As Santa Marli Pires dos Santos asserts in *Ludicity as science* (2001), playful education gained momentum in the scientific scenario from studies that show that the human brain operates in different ways, reserving one of the hemispheres for rational actions and the other for emotional actions. The enhanced use of the right hemisphere is responsible for innovation, creativity, experimentation, sensitivity, discovery, motivation, and humor, fundamental characteristics of ludicity. Moreover, with Howard Gardner's studies (1995) on multiple intelligences, a new paradigm emerges that places reason and emotion on the same level. From there, scientific studies on ludicity expand their horizons, and the ludic is no longer seen as a characteristic of childhood and begins to be focused as something that involves all phases of human development (SANTOS, 2001, p. 13). This paradigm shift has made the ludic a working tool for several areas, such as universities, hospitals, psychological clinics, and schools. In the latter sector, ludicity is gaining more and more space because, according to Santos, educators are unanimous in considering that it is a strategy adaptable to the new demands of education (SANTOS, 2001, p. 14).

According to Santos, playful education is a methodology that seeks to teach without boring, configuring itself as an effective teaching-learning strategy for constructing knowledge, regardless of the student's chronological age. Playful activities allow students to appropriate knowledge more pleasurably, leading them to construct new discoveries and developing and enriching their

personalities. On the other hand, the same activities enable the teacher to evaluate the gradual growth of the student in a way that goes beyond the traditional classification tests (SANTOS, 2001, p. 15).

For Airton Negrine, playful activity is indispensable to human life and should be seen as an ingredient that improves the quality of life. For this reason, educational institutions should strive to create a playful culture, planning activities aimed at promoting meaningful learning "[...] since it makes no sense to think playful by play, since there is no action without an intention, even when it escapes the immediate perception of those who carry out it" (2001, p. 40).

For his part, Paulo Nunes de Almeida (2013) formulates the concept of playful education from the foundations of physical, psychological, linguistic, cognitive, and ethical development addressed by contemporary researchers, who place play as a determining factor in the formation of the human being and, therefore, essential to the teaching and learning process. Thus, according to Almeida, playful education is a serious and fundamental approach to developing the multiple capacities of human beings at any age.

3 EDUCATIONAL GAMES IN THE MEDIATION OF KNOWLEDGE

According to Vygotsky (1991), the child develops essentially through playful activities, which begin as an imaginary situation but are close to the real. Over time, it grows and develops new imaginary situations not necessarily experienced. According to the author, creating an imaginary situation can be considered a way of developing abstract thinking, while observing the rules leads to actions.

Vygotsky points out that games are among the factors that act as a proximal development zone, especially when the child plays "make-believe": a girl, playing with her doll, experiences situations that would be normal between mother and daughter, behaving according to the conventions that govern this relationship. Thus, through imagination and the game rules, the child develops and learns constantly because, when playing, they assume a behavior beyond their current stage (1991, p. 63, 64). Thus, playful activities provide an imitation of more advanced behaviors, exercises of functions, and roles for which the child is not yet ready, allowing him to experience situations that are not possible in his reality but become viable in the plane of play and imagination. These experiences promote learning and anticipate development since, in games, the child puts themselves in the activities of adults and rehearses roles and values that belong to his future. With this, they acquire skills and attitudes that should be used in their later social experience.

In this perspective, one of the essential concepts of Vygotsky's theory comes into play: mediation. This concept reveals that all the relations of the human being with the world occur through instruments and language (which brings with it information about the culture to which the subject belongs). Historically constructed social acquisitions are not genetically transmitted, so cultural transmission must be carried out by the older to the younger generation. With this, the child, from the interferences received, expands their knowledge and develops capacities that allow them to become aware of themselves and the world.

The concept of Proximal Development can be applied to any learning situation at any level of education and age group. In addition, the primary mediator in school is the teacher, who interacts with the students to develop their abilities.

Based on Vygotsky's conceptions, Reuven Feuerstein developed the Theory of Mediated Learning Experience (AMS), which occurs through a particular type of human interaction: an intentional interaction that aims to transmit something more than information (GOMES, 2002, p. 26). According to Cristiano Gomes, THE is considered by Feuerstein "not only as the universal modality of learning, which permeates the construction of human knowledge but also as the particular modality of human interaction and source of mobility and mental flexibility" (GOMES, 2002, p. 3). Gomes informs that all human interaction is made possible by communication, which can occur in two different ways.

The first modality is a direct interaction of the person with the external world and may occur naturally or intentionally (such as when someone studies independently). The second modality is that which occurs with the help of another person. For Gomes, it is the second modality of interaction that allows "something more" because mediation rests on the intentional action of the mediator

in helping the mediated to build lasting meanings through cognitive and affective mobilization concretized in a dialogical relationship.

Feurstein's theory points out the existence of ten criteria necessary for the realization of the mediated learning experience, three of which are essential, and the others are complementary. Gomes points out that the essential criteria are: 1- Intentionality and reciprocity (intentionality on the part of the mediator and reciprocity on the part of the mediated); 2- Meaning: construction of meanings induced by the mediator; 3- Transcendence: extrapolation of the experience of the moment for application in other situations.

The criterion of intentionality/reciprocity is configured when the mediator seeks to mobilize the mediated to the activity, sharing an objective that is assimilated by the mediated, which, in turn, must recognize its part in the execution of the task. It is essential to establish a position between the mediator and mediated so that learning can actually occur, which will only happen if the experience carries genuine meaning for the learner.

Gomes points out that the human being needs to organize reality to better understand it, adding that this is achieved through the construction of meanings. In the AMS, the criterion of meaning turns to this need to understand the world through the mediated transmission of the mediator's values and cultural and personal attitudes towards the mediated so that it can assimilate knowledge and elaborate new meanings.

When the knowledge presented in a teaching-learning situation acquires meaning for the learner, and, through mental representation and reflection, they manage to extrapolate the experience of the moment and project the knowledge acquired concerning a future situation, transcendence occurs, which is the consolidation of AMS: "Transcending is a transference action that demonstrates the ability of individuals to understand a given situation or object and extrapolate this learning to other situations in which the learned process can be applied again." (GOMES, 2002, p. 37).

It is worth mentioning, however, that it is not an automatic, mechanical transmission but an attitude of understanding the possibility of applying the learned in other situations, through the construction of a network of relationships, as a model that can be reused in similar situations.

Another aspect to be considered concerns the instruments or means used in mediation. As previously seen, the teacher is the human element between knowledge and the learner. However, in order for mediation to materialize satisfactorily, it is necessary to use appropriate tools, among which we highlight the game as an instrument with excellent potential due to its characteristics of playful and motivational activity.

In this perspective, the learning games stand out, which are elaborated to work ludically specific contents of certain areas or disciplines. According to Boller and Kapp (2018), games are efficient tools for teaching and can be more effective than the traditional method used in the classroom. The authors cite several quantitative studies proving that solemn games promote learning and retention more effectively than conventional methods, such as lectures and debates. They also point out that the results are positive when they combine games with traditional methods, mainly when players work in groups. The researchers add that game-mediated learning increases the level of procedural knowledge and declarative knowledge, as well as the level of knowledge retention.

Celso Antunes, in the book *Multiple Intelligences and its games: linguistic intelligence*, argues that educational games help maintain the motivation and interest of students. For him, through games, significant learning can be constructed by stimulating reflection and the development of different operative skills (ANTUNES, 2006, p. 75). On the other hand, Souza Neto highlights the importance of exploring the potential of educational games regarding the pleasurable experiences they provide, considering that the learning guided by enjoyable activities is more lasting:

There is in the act of playing a series of pedagogical possibilities inserted, from the simple knowledge of the rules of the game to the complex task of a sequenced execution of gestures, synchronized with a whole context that, in a unique way, each game, at every moment, requires. What matters, in fact, is to understand where the pedagogical potential of the game lies, and it lies in the playful experience. If pleasurable experiences are eternal, we can say, analogously, that pleasurable learning is eternal. (SOUZA NETO, 2006, p. 28)

It is verified, therefore, that didactic games can play the role of instrumental mediator for the achievement of the Mediated Learning Experience, assisting the teacher in his mediation task and providing students with significant and transcendent learning, which does not erase from memory in a short time and can be used in other situations and contexts.

4 CONTEXTUALIZATION OF THE EDUCATIONAL GAMES PROJECT

By resorting to the use of games, the teacher creates an atmosphere of motivation in the classroom that allows students to actively participate in the teaching-learning process, assimilating experiences, and information and, above all, incorporating attitudes and values.

Regina Haydt

Playing is a natural activity for humans because, as stated by Regina Haydt (2011), he has a playful tendency, whether child or adult. Thus, the game becomes a valuable didactic resource because it fully absorbs the participants due to the existence of two elements: pleasure and spontaneous effort. According to Haydt, due to emotional involvement, the game is an activity with great motivational ability, capable of generating a state of vibration and euphoria. The researcher adds that the game mobilizes mental schemes, activating psychoneurological functions and stimulating thinking.

In addition to these reasons, the game has a formative value because it supposes social relationships and interaction. Therefore, participation in games contributes to forming social attitudes: mutual respect, solidarity, cooperation, obedience to the rules, a sense of responsibility, and personal and group initiative. It is playing that one learns the value of the group as an integrating force, conscious and spontaneous collaboration, and the sense of healthy competition. (HAYDT, 2011, p. 130)

Because of their undeniable pedagogical value, games should be used in the classroom as something beyond fun or a pastime. To do so, they need to be inserted in the planning, focused on an evident and specific learning situation, and appropriate to the teaching objectives and contents. In addition, there are decisive procedures for their correct elaboration and application, which require theoretical knowledge about the games' potential and their way of making and using them.

Based on these premises, the extension project *Playful education: didactic games in primary education* was elaborated to provide students from the Federal University of Pará and teachers of elementary education in Altamira with training related to the use of didactic games to optimize the teaching-learning process. The project was carried out in the year 2022 in three phases. The first phase consisted of the preparation of the team, composed of the coordinator and four collaborators, two students of the Portuguese Language undergraduate course, a teacher, and an administrative technician. This phase consisted of theoretical studies and preparation for participation in the development of activities related to the extension course, from the dissemination of the project, selection and registration of participants, and preparation of material for the students.

The second phase refers to the completion of the course itself. It consists of three parts: theoretical foundation about the ludicity, playful experience, and workshops on making and creating didactic games.

The playful experience is a fundamental part of the project, considering that the best way to understand a game is to experience it as a participant, submitting to the rules and performing the necessary actions to achieve the objectives. The term *experience* is an expression used in the *Laboratory Education methodology*, which aims to provide learning based on simulated direct experiences, as Explained by Felá Moscovici: "The name laboratory indicates the experimental character of the training situation, where

participants are encouraged to experience behaviors different from their usual pattern of interaction with other people in groups without the consequences that would result from such experimentation in real life" (MOSCOVICI, 1997, p. 06).

In this perspective, the students were led to participate in the experience of each game as students in the classroom to have a sense of what their students will experience when, later, they are in an identical situation. This position is based on the principle of empathy in education, which consists of understanding the students' reactions and maintaining a sensitive awareness regarding how they perceive the learning process (ROGERS, 1986).

In the workshops on playful experience, the students knew, in practice, the operation of the most varied types of didactic games. That was a critical moment because, in the face of a participatory section, the possibility to visualize new alternatives with each game opens up. Experience leads to the perception of the nuances of the rules in order to anticipate possible reactions and conflicts and, thus, imagine a solution for them.

After the playful experience of each game, an exhibition is made about objectives, rules, an indication of use, and necessary materials making the game's experience. Participants were urged to comment on the experience and content of the games, with suggestions on possible modifications for use in diverse situations. In subsequent workshops, the games previously worked on take place. The last part of the course was reserved for creating new games through a script containing the necessary requirements for developing a didactic game. With the guidance of the coordinator and working in threesomes, the students chose a topic as a teaching objective, developed the script, selected the materials, and made their games. Finally, there was a conversation wheel for reflection about the experiences experienced during the course period.

Among the games worked in the practical workshops, it was chosen to be described in detail in the last part of this article *the game Morfominó*, developed by the project coordinator and executed in *Table of Nails*, a didactic resource of the public domain, which will also be described in due course.

5 MORPHOLOGY AND LUDICITY

Morphology, according to *the online* Michaelis dictionary, originates from the juxtaposition of *the Greek radicals morphê* (form) and *logos* (study), having the general sense of "tratado of the external configuration that matter can have," and several sciences, such as biology or geography, use the term, applying it to their objects of study. Concerning grammar, the aforementioned dictionary defines the word as the study of the various classes of words, their paradigms of push-ups, and their exceptions, while, regarding linguistics, it would be the study of the structures and processes of word formation.

Professor José Pereira da Silva (2016, p. 83), based on specialized dictionaries of Linguistics and Grammar, defines morphology as "the study of the constitution of words and processes by which they are constructed from morphemes, and the part of grammar that studies the classes of words, their structure and formation, as well as their push-ups." quoting Celso Pedro Luft (1972), the author informs that there are two definitions of morphology: one in a restricted sense, which deals with the grammatical aspect, related to the push-ups and classifications of words, and another, "improperly dictated", which covers lexical problems and the external aspect of words, turning to their evolution, structure, and formation. This strand of morphology is also called lexicology or lexicology (SILVA, 2016, p. 84).

For the researcher Alina Villalva (2007), to say that morphology deals with the knowledge of the form of words is, at the same time, little and much. That is because some aspects of the form of words compete with phonology or prosodia, as is the case with phonetic realization. On the other hand, morphology deals not only with forms but also with the relationships established between the form, function, and meaning of words. According to Villalva, the object of study of morphology comprises "two distinct domains, although strongly interrelated: the first is the analysis of the internal structure of existing words and the second is the description of morphological processes of formation of new words" (2007, p 10).

The study of the degree of nouns and adjectives belongs to the field of analysis of the internal structure of words, requiring the understanding that words are basically composed of the junction between a radical and fixed, which can be placed at the beginning (prefixes) or at the end of the word (suffixes). This theme is usually treated in textbooks mechanically, without further reflections based on texts, which leads to superficial learning and is unrelated to the reality of students.

Considering that repetitive exercises of identification and classification of words do not produce significant learning, there is a need for proposals that lead students to reflect and understand the linguistic phenomena studied. Activities that start from interesting texts, addressed by the bias of ludicity, can greatly favor achieving these objectives.

In this perspective, *the game Morphomin* was developed to be used as a mediator of knowledge about augmentative and diminutive so that, through ludicity, students can reach an understanding of the theme and achieve the consolidation of the Mediated Learning Experience - AmS, which is transcendence, which refers to raise awareness of the applicability of acquired knowledge in future situations (Gomes, 2002). The game has the reading and fruition of *the text as its starting point*. *The king-send-adam*, by Ruth Rocha (2013), due to the wide use of the surmountable and diminutive present in the text, constitutes the material for the studied content. Thus, after understanding the text through the observation of the effects of meaning caused by the flexion of nouns and adjectives, the students will be ready to solidify their knowledge through playful experience.

It is worth remembering the importance of highlighting aspects related to the theme, including the non-need for degree agreement, which can be exemplified by the title of the book. Other noteworthy points relate to the pejorative sense (e.g., "sujeitinho") or affective of the diminutive or the existence of words ending in -inho/-inha that are not diminutive, such as "vizinho" (neighbor) or "minha" (mine). The same procedure applies to the augmentative, observing, for example, that gate is not door-increasing. It should be added that all the substantives and adjectives used in the game were extracted from the text of Ruth Rocha (2013).

6 MORFOMINÓ: An INSTRUCTIONAL GAME

This game is part of the classification of solemn or instructional games, which "are efficient when you want to immerse the player within a certain content and an experience and offers you an abstract experience to teach them concepts or ideas" Boller and Kapp (2018, p. 40). According to the authors, unlike entertainment games, created only for fun, this type of game is developed specifically for use in educational contexts and can also be identified as an educational, instructional, or learning game. Due to their educational character, didactic games always have two different objectives. The first refers to the actions required to win the game, and the second focuses on the content to be learned.

6.1 PRESENTATION

This game is inspired by dominoes due to the need to match pieces, as each piece placed in the game must match the contents of the previous piece accordingly. It works the formation of words in the Portuguese language, particularly with regard to the degree of flexion provided by the suffixes indicated as diminutive and augmentative. It is indicated for use from the second year of elementary school and can be used in subsequent grades as deepening, diagnosis, or review.

The relevance of this game is due to the possibility of addressing content that is not typically very palatable to students, transforming it into a pleasant activity that translates into meaningful learning and consolidation of learning for use in future situations (GOMES, 2002; SOUZA NETO, 2006; BOLLER; KAPP, 2018).

6.2 GAME GOAL

Discard all chips, which should be placed on the fold board by matching the word previously placed.

6.3 INSTRUCTIONAL OBJECTIVE

Fixation of knowledge related to the formation of words in the Portuguese language in the aspect of the degree of nouns and adjectives.

6.4 DESCRIPTION OF THE MATERIAL

6.4.1 Components:

A table of folds and 60 cards on cardboard, being:

- 15 Nouns: king, father, foot, apron, heart, thunder, castle, child, girl, finger, son, laugh, door, noise, frog.
- 15 Adjectives: good, angry, polite, boring, big, pretty, yellow, strong, skinny, beautiful, scared, red, old, spoiled, stubborn.
- 30 suffixes distributed in the following quantity:

Inho - 08; ÃO - 05; ZINHO - 05; ZÃO - 03; INHA - 06; ONA - 03.

6.4.2 Preparation of the material

The Fold Board consists of a rectangular panel of cardboard (50 x 60 cm) covered by pleats made of brown paper, in which the cards of the game are included. To make the folds measure one sheet of brown paper at intervals of 5 and 10 cm in succession. Folding the paper on the marks results in something similar to a pleated skirt. This folded paper should be fixed with the edges folded back from the cardboard or pasting the edges of the paper with adhesive tape, forming a frame for the frame.

The plugs must be made in 10 x 20cm cardboard rectangles. Words should be written at the top of the sheet, leaving the bottom blank to fit the frame.

6.5 GAME DYNAMICS

- 1- Organize the class, forming four groups.
- 2- Define the order of participation by lot.
- 3- Shuffle the cards, delivering 12 cards to each group.
- 4- The remaining cards will form the Purchasing Bank.
- 5- The first group to play must place on the Fold Board a token containing a noun.
- 6- The second group must place a suffix that matches the noun, whether it is rising or diminutive.
- 7- The next group will place an adjective, which will qualify the noun.
- 8- The next group should place on the board a suffix that matches the adjective and agrees with the noun. As the game unfolds, the teacher should comment on the higher and diminutive scans formed and their suitability in the noun-adjective relationship, such as agreement in number and degree or semantic combination. The figure below illustrates the sequence of the game.



Fig. 1: Sequence of the game Morfominó

Source: personal collection

9- When a group is unable to form the right pair, they must purchase a card. By being able, with the card purchased, to form a pair correctly, they can play. Otherwise, move the turn to the next group.

10- The group game wins that first discards all its pairs.

11- The game can continue until all pairs are discarded, thus determining the second, third, and fourth places. This will depend on the involvement of the participants.

6.6 EVALUATION

They should be observed: the attitude of involvement of the participants and quantity of correct answers. In case of errors in the combination of suffixes and agreement, the teacher should check what motivated the error and explain the correct placement. It is also interesting to make an assessment of the playing experience, reserving a moment for reflection together with the class so that everyone can expose their conclusions about the activity and learning.

7 FINAL CONSIDERATIONS

Throughout this article, the importance of ludicity as an optimization factor of the teaching-learning process was highlighted. Based on authors such as Vygotsky (1991), Haydt (2011), Almeida (2013), and Boller and Kapp (2018), it was demonstrated that didactic games play a relevant role in the construction of meaningful and lasting learning. The proposal of the *game Morfominó* as a methodological alternative for the teaching of the mother tongue in the area of Morphology achieved excellent acceptance by the participants of the *extension project Playful education: educational games in primary education*.

During the playful experience, all the students actively participated, getting involved with the group in order to achieve a better result. They were given a moment for joint reflection on the experiences, in which the participants emphasized the fact that the experience as a player allows us to perceive all the nuances of playful education, in addition to the identification of possible problems that would need to be solved. It also highlighted the importance of the activity as inspiration for the creation of the games themselves and the inclusion of the methodology in their teaching practice. One of the students declared that her life would no longer be the same after contact with playful education and the new possibilities she discovered concerning the use of didactic games as an instrument for knowledge mediation.

From the above, it is considered that the experience was very successful and can be replicated in other contexts, always highlighting the need for planning and adequacy to the target audience and the objectives to be achieved.

REFERENCES

- ALMEIDA, P. N. *Playful education: theories and practices (Educação lúdica: teorias e práticas)*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ANTUNES, C. *Multiple intelligences and their games: linguistic intelligence (Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BOLLER, S. ; KAPP, K. *Play to Learn: Everything you need to know about the design of effective learning games (Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes)*. São Paulo: DVS Editora, 2018.
- BROUGÈRE, G. *Game and education (Jogo e educação)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COMENIUS, I. A. *Great Didactics (Didactica Magna)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- FARIA, E. (Org.). *Latin-Portuguese school dictionary (Dicionário escolar latino-português)*. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC – Ministério da educação e cultura. Departamento Nacional de Educação, 1962.

- FLACUS, Q. H. The sermons and letters of Quintus Horace Flaccus. In: Complete work of Q. Horace Flaccius. V. One. (Qvinti Horatii Flacci sermones et epistolas. In: *Q. Horatii Flaccii Opera Omnia*. V. Vnum). Recensione Vilielmi Bravnhardi. Lipsiae: Libraria Gvlielmi Navckil, MDCCCXXXV (1835).
- FORTUNA, T. R. Is classroom a place to play? (*Sala de aula é lugar de brincar?*) In: XAVIER, Maria Luiza; DALLA ZEN, Maria Isabel (Orgs.). *Featured planning: less conventional analyses (Planejamento em destaque: análises menos convencionais)*, p. 147-164. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- GARDNER, H. *Multiple Intelligences: theory in practice. (Inteligências Múltiplas: a teoria na prática)*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOMES, C. M. The. *Theory and method to change the ability to learn: Feuerstein and the mediated construction of knowledge (Teoria e método para alterar a capacidade de aprender: Feuerstein e a construção mediada do conhecimento)*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HAYDT, R. C. C. *Course of general didactics Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.
- LAUAND, L. J. The Playful in The Thought of Thomas Aquino. (O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino). In: CONGRESS TOMISTA INTERNAZIONALE L'UMANESIMO CRISTIANO NEL III MILENNIO: Prospettiva di Tomaso D'Aquino. *Anais*, ROME, 2003.
- LUFT, Celso Pedro. *Grammar dictionary of the Portuguese language (Dicionário gramatical da língua portuguesa)*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- MICHAELIS. *Modern Dictionary of the Portuguese Language (Moderno Dicionário da Língua Portuguesa)*. Available in: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=morfologia>. Accessed 24/06/2022.
- MOSCOVICI, F. *Interpersonal development: group training (Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo)*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- NEGRINE, A. Ludicity as science (Ludicidade como ciências). In: SANTOS, S. M. P. (Org.). *Ludicity as science (A Ludicidade como ciência)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ROCK, Ruth. *The bossy little king (O reizinho mandão)*. 27 ed. São Paulo: Salamandra, 2013.
- ROGERS, C. *Freedom to learn in our decade (Liberdade de aprender em nossa década)*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- SANTOS, S. M. P. (Org.). *Ludicity as science (A ludicidade como ciência)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SILVA, José Pereira da. The entry of morphology in linguistics and grammar dictionaries (*O verbete da morfologia nos dicionários de linguística e gramática*). *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 8, p. 81-107, 2016. Available in: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/thinkmagazine/article/view/30583.5> Accessed 17/12/2022.
- SOUZA NETO, G. J. J. from. *The game and the play: references of the playful in everyday life (O jogo e o jogar: referências do lúdico no cotidiano)*. Montes Claros, MG: Unimontes, 2006.
- VILLALVA, A. *Morphology of the Portuguese (Morfologia do português)*. Lisboa, PT: Universidade Aberta, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *The social formation of the mind (A formação social da mente)*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Received on June 26, 2022. Approved on December 22, 2022.

PERÍODOS COMPOSTOS POR SUBORDINAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM JOGOS PEDAGÓGICOS

PERÍODOS COMPUESTOS POR SUBORDINACIÓN: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
CON JUEGOS PEDAGÓGICOS

COMPOUND PERIODS BY SUBORDINATION: A PROPOSAL FOR INTERVENTION WITH
PEDAGOGICAL GAMES

Rafael Bezerra de Lima*

Vanicléia Lima dos Santos**

Universidade Federal Rural de Pernambuco

RESUMO: O trabalho aqui proposto apresenta resultados obtidos a partir de uma intervenção com jogos pedagógicos para o ensino dos períodos compostos por subordinação em turmas do 9º ano. Para isso, baseamo-nos nos estudos gramaticais de Travaglia (2008); refletimos sobre a Sintaxe com Ferrarezi Junior (2012); Kenedy e Othero (2018); e na área dos jogos pedagógicos, utilizamos autores como Ide (2009); Pilati (2017) e Kishimoto (2009). Como metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação, com abordagem predominantemente qualitativa e método indutivo (MARCONI; LAKATOS, 2003). Constatamos, então, que o ensino de estruturas gramaticais mostrou-se eficaz se atrelado a materiais concretos, como os jogos pedagógicos, pois estes não são apenas capazes de desenvolver um método lúdico no ensino, mas, sobretudo, de aprimorar a aprendizagem cognitiva, estimulando o raciocínio dos alunos em relação à gramática.

PALAVRAS-CHAVE: Período Composto por Subordinação. Jogos Pedagógicos. Gramática. Ensino.

* Doutor pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (2010), professor associado da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE e Professor do Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFRPE. E-mail: rafael.lima@ufape.edu.br.

** Mestre pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, pelo programa Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS (2020), professora da rede municipal de ensino da Escola Municipal Miguel Calado Borba, Angelim-PE. E-mail: vaniclea_star@hotmail.com.

RESUMEN: El trabajo aquí propuesto presenta resultados obtenidos de una intervención con juegos pedagógicos para la enseñanza de períodos compuestos por subordinación en clases de 9º grado. Para ello, nos basamos en los estudios gramaticales de Travaglia (2008); reflexionamos sobre Sintaxis con Ferrarezi Junior (2012); Kennedy y Othero (2018); y en el área de los juegos pedagógicos se recurrió a autores como Ide (2009); Pilati (2017); Kishimoto (2009). Como metodología, es una investigación acción, con un enfoque predominantemente cualitativo y método inductivo (MARCONI; LAKATOS, 2003). Encontramos, entonces, que la enseñanza de las estructuras gramaticales demostró ser efectiva si se vincula a materiales concretos, como los juegos pedagógicos, ya que estos no solo son capaces de desarrollar un método lúdico en la enseñanza, sino, sobre todo, de mejorar el aprendizaje cognitivo, estimular el razonamiento de los estudiantes en relación con la gramática.

PALABRAS CLAVE: Período compuesto de subordinación. Juegos pedagógicos. Gramática. Enseñando.

ABSTRACT: The work proposed here presents results obtained from an intervention with pedagogical games for the teaching of periods composed by subordination in 9th grade classes. For this, we base ourselves on the grammatical studies of Travaglia (2008); we reflect on Syntax with Ferrarezi Junior (2012); Kennedy and Othero (2018); and in the area of pedagogical games, we used authors such as Ide (2009); Pilati (2017); Kishimoto (2009). As a methodology, it is an action research, with a predominantly qualitative approach and inductive method (MARCONI; LAKATOS, 2003). We found, then, that the teaching of grammatical structures proved to be effective if linked to concrete materials, such as pedagogical games, as these are not only capable of developing a playful method in teaching, but, above all, of improving cognitive learning, stimulating students' reasoning in relation to grammar.

KEYWORDS: Period Composed of Subordination. Pedagogical Games. Grammar. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Mesmo com avanços na área dos estudos gramaticais descritivos, os professores de Língua Portuguesa ainda se deparam com a forte dificuldade que os alunos têm em compreender a Sintaxe no que tange, por exemplo, aos estudos das Orações Subordinadas.

Quando o docente sabe que sua abordagem no tratamento da gramática pode fazer o aluno entender muito mais do que regras, o ensino fica mais completo e as aulas de orações subordinadas, por exemplo, ficam muito mais eficazes, para que o aluno saiba realmente o que está estudando e que importância a Sintaxe tem na construção de um texto. Sobre a aprendizagem de uma língua, Travaglia (2008) afirma que “[...] aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre na reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação de acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2008, p. 107).

Para o autor, nas situações de interações que nos envolvemos, há sempre uma reflexão sobre a língua, seja ela explícita ou não, para não só termos que nos fazer entender, mas também entender o outro. Assim, é sob esta perspectiva de interação social mostrada por Travaglia (2008) que pretendemos trabalhar as orações subordinadas, de modo que o aluno seja levado a refletir sob tal aspecto gramatical, levantando hipóteses de desvios e acertos da norma, não nos detendo apenas a nomenclaturas e exercícios estruturais, mas, sobretudo, tentando fazer com que o aluno aja de maneira reflexiva diante da norma.

No que concerne aos períodos compostos, conforme aponta Ferrarezi Junior (2012), a prática do mau funcionamento em se entender esse tipo de período se dá por uma grave falta de compreensão em relação ao funcionamento da Sintaxe, em seus processos envolvidos, as características das palavras e sua relação com a estruturação das frases. Dessa forma, é preciso, antes de aprender o período composto, segundo o autor, dominar o período simples, pois se não entendemos nem os princípios básicos das estruturas mais simples, como poderemos entender as estruturas mais complexas? O pesquisador ressalta, então, que:

[...] uma oração subordinada não se liga a outra oração. Não há orações ligadas a outras orações, não há “orações de orações”, simplesmente porque isso feriria uma das mais importantes regras de sintaxe do português brasileiro: apenas as palavras abrem lacunas sintáticas na estrutura, apenas as palavras definem as restrições de sentido e as restrições gramaticais. (FERRAREZI JUNIOR, 2012, p. 142)

Assim, para o autor, esse é um aspecto fundamental para enfatizar aos alunos, pois se eles não compreenderem que são palavras que geram orações, eles não conseguirão analisar adequadamente os períodos. Por isso, Ferrarezi Junior (2012, p. 142) defende a ideia de que enquanto prevalecer a crença tradicional de que “[...] orações principais geram orações subordinadas”, o ensino estará restrito à memorização de exemplos e o período composto não será analisado como deve ser.

De maneira a facilitar o entendimento dos discentes com relação à aprendizagem das orações subordinadas, propomos uma intervenção com oficinas que envolvem jogos pedagógicos. Como afirma Pilati (2017, p. 90), o ponto inicial das aulas de gramática deve ser a ponderação dos conhecimentos inconscientes que o aluno já tem. Conforme aponta ainda a autora, a tomada de consciência no tocante a esses conhecimentos “[...] só acontecerá plenamente quando o estudante puder ver o funcionamento desse sistema”. Sendo assim, para que o aluno possa entender o processo de nosso sistema linguístico, ele deve experimentar fatores que levem a perceber esse funcionamento de modo concreto. Por isso, propomos a utilização dos jogos como metodologia ativa, para que o aluno possa manipular na prática as regras das orações subordinadas.

Para Pilati (2017), o material concreto¹ permite o entendimento das ocorrências gramaticais e conseqüentemente desenvolve a aprendizagem ativa, de modo que pode provocar a consciência sobre a organização sintática da língua, além de auxiliar no reconhecimento de fatores onde não há facilidade de compreensão. Dessa maneira, com base na autora, como material concreto de aprendizagem ativa, propomos a utilização de jogos pedagógicos nas aulas de gramática, em especial, já que é o foco desta pesquisa, nas aulas que envolvem os períodos compostos por subordinação, como elementos de organização na estrutura sintática em relação à dependência e à independência das orações em nosso sistema linguístico.

Foi pensando nos objetos de ensino em sala de aula que procuramos desenvolver um trabalho que possa contribuir com as novas metodologias no ensino gramatical. Sendo assim, buscamos responder a seguinte pergunta de investigação norteadora desse trabalho: *Como desenvolver um método de ensino que possa facilitar o entendimento do fenômeno da subordinação nas aulas de Língua Portuguesa?* A partir desse questionamento, defendemos a hipótese de que os jogos pedagógicos são uma excelente ferramenta de aprendizagem para desenvolver a compreensão dos períodos complexos.

Assim buscamos desenvolver oficinas para aplicação de jogos pedagógicos de maneira a contribuir com o ensino das orações subordinadas. Para tanto, propomos uma intervenção com base na confecção de jogos pedagógicos para tentar amenizar as dificuldades que os alunos sentem em relação ao entendimento de orações complexas.

No que se refere à intervenção por meio dos jogos educacionais, desenvolvemos cinco oficinas pedagógicas com o intuito de aplicar os jogos elaborados para que pudéssemos perceber a real eficiência desta aplicação. Antes da realização da primeira oficina, porém, propusemos um questionário inicial, com o objetivo de saber até que ponto os alunos entendiam e sabiam sobre a subordinação e seus elementos, visto que era um assunto que de antemão já havia sido trabalhado pela professora pesquisadora ao longo do ano antes da realização desta pesquisa.

Portanto, desenvolvemos as oficinas da seguinte maneira: na primeira oficina propomos uma aula para sabermos os conhecimentos prévios dos alunos, além disso, levamos slides com partes teóricas para discutirmos juntamente com os estudantes assuntos como *gramática, sintaxe e períodos compostos por subordinação*; na segunda oficina, propomos o primeiro jogo denominado de “Tabuleiro do encaixe”, visando trabalhar a hierarquia sintática dos períodos compostos, tanto da subordinação, quanto da coordenação; na terceira oficina propomos o nosso segundo jogo denominado de “roleta das orações complexas”, que tem como objetivo fazer reflexões acerca dos fenômenos da subordinação, bem como levantamento de hipóteses com questões para serem analisadas; na quarta oficina propomos o terceiro jogo denominado de “giro das possibilidades”, cujo objetivo é montar períodos compostos com seus respectivos conectivos semânticos; e, na quinta e última oficina, propomos nosso último jogo denominado de “dominós da subordinação”, que visa testar e revisar o aprendizado adquirido nas oficinas anteriores.

¹ O material concreto aqui mencionado é aquele cuja característica principal é ser manipulável, a fim de que haja uma experiência concreta entre à teoria e à prática, como exemplo temos os jogos pedagógicos que têm a função de estimular à aprendizagem dos discentes por meio da manipulação de estruturas palpáveis.

Ademais, espera-se que haja uma mudança efetiva nas aulas sobre orações complexas, de modo que se perceba um novo enfoque, saindo das meras definições estabelecidas pela gramática tradicional de maneira a fazer com que o aluno reflita sobre os processos que envolvem as orações subordinadas, através do método da aplicação dos jogos pedagógicos, que é o enfoque desse trabalho.

2 A SINTAXE E A SUBORDINAÇÃO: UM BREVE DIÁLOGO

A Sintaxe é o ramo da linguística que estuda as palavras como elementos estruturais de uma frase, preocupando-se com as relações de ordem, subordinação e concordância de uma língua. Por isso, nesta seção, trazemos um diálogo entre a Sintaxe e o fenômeno da subordinação, um dos aspectos estudados em uma sentença.

De acordo com Othero (2014, p. 155), “[...] a Sintaxe é o estudo da organização das palavras em unidades maiores – os **sintagmas** – e a organização dessas unidades em **frases**.” Para o autor, a maneira como se organiza sintaticamente uma frase pode alterar seu significado, pois, dependendo dessa maneira, podem receber interpretações distintas apesar de serem constituídas pelos mesmos elementos, como por exemplo: “O João chutou o Pedro” e “O Pedro chutou o João” (OTHERO, 2014, p. 156). Percebemos que, apesar dessas duas frases serem constituídas com os mesmos elementos lexicais (um artigo, dois substantivos e um verbo), elas recebem compreensões distintas, uma vez que têm ordem sintática também distintas. Sendo assim, entendemos que a ordem dos elementos interfere também no significado de uma frase. Por isso, Sintaxe e Semântica são indissociáveis para compreensão de uma frase.

Para Franchi *et al.* (2006), “significar” (grifo dos autores) é, de certa forma, estabelecer uma relação entre expressões das línguas naturais e determinadas situações que podem acontecer no mundo real ou mesmo no mundo de nossa imaginação. Por outro lado, segundo o autor, temos as expressões linguísticas, que envolvem itens lexicais, organizados de maneira sintática, segundo princípios e normas.

Franchi *et al.* (2006, p. 105) esclarecem que, diante da maneira imprecisa de definir o que é significação, pode haver riscos de mal-entendido e por isso deixa claro pelo menos dois desses riscos:

Pode-se ficar com a ideia de que, quando falamos em situações ou fatos, nos referimos aos que de fato ocorrem. Mas, e a significação das expressões que se mostrarem falsas? Por isso, para descrever a significação de uma expressão, basta estabelecer com precisão como os fatos a que a expressão se refere deveriam ser, em determinadas circunstâncias, para que possamos avaliar se a expressão é verdadeira ou falsa. Outro risco seria o de entender que basta conhecer a significação de cada item lexical que se encadeia na expressão, para conhecer a significação da expressão como um todo.

Sendo assim, para Franchi *et al.* (2006) uma expressão complexa depende da significação de suas partes e do modo como essas partes se constituem estruturalmente. Os autores destacam que essa reflexão é importante, pois nos permite ver que as ponderações semânticas na construção de uma teoria gramatical exigem, como pressuposto, uma reflexão cuidadosa de descrição das estruturas sintáticas envolvidas.

Destarte, é preciso que o aluno se reconheça como agente proativo da aprendizagem, ao mesmo tempo em que se torne crítico das regras gramaticais. Espera-se que, com uma nova metodologia no ensino gramatical, o processo de ensino/aprendizagem se torne mais eficaz. Desta maneira, o modelo tradicional deixa de ser um modelo incontestável de referência da língua, para servir de base para que outras possibilidades possam ser alcançadas, além das regras estabelecidas e definidas como absolutas.

Na próxima seção, trazemos o desenvolvimento dos *Jogos Pedagógicos Educacionais nas aulas de Língua Portuguesa* como método prático e eficaz ao estímulo do amadurecimento cognitivo dos estudantes, que, em consequência, pode acarretar em um conhecimento mais significativo, de maneira a facilitar o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

3 JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Entendemos que a utilização de jogos pedagógicos em sala de aula nos dias atuais é de suma importância para que o aluno se envolva no processo de ensino/aprendizagem de maneira significativa, fazendo com que o desenvolvimento das aulas se torne mais eficaz, além de sair da rotina do sistema: quadro e livro didático, ainda tão fortemente marcado em diversas realidades escolares.

Kishimoto (2009) afirma que não é uma tarefa fácil tentar definir o jogo, pois cada autor pode compreender de uma forma diferente. A autora faz a seguinte reflexão sobre jogos: “Um tabuleiro com piões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira. Teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? Da mesma forma, um tabuleiro de xadrez feito de material nobre como o cobre ou mármore, exposto como objeto de decoração, teria o significado de jogo?” (KISHIMOTO, 2009, p. 15).

Conforme aponta ainda Kishimoto (2009), um mesmo objeto pode ser analisado como jogo ou não-jogo. E para aumentar ainda mais a complexidade da reflexão sobre o comportamento de um jogo, o autor se indaga sobre os materiais lúdicos, em que alguns são chamados de brinquedos, já outros são chamados de jogos. O pesquisador, então, aponta níveis de diferenciações em que o jogo pode ser analisado a partir de três perspectivas: um sistema de regras, um objeto e é resultado de um sistema linguístico que se desenvolve inserido em um contexto social.

Como bem afirma Kishimoto (2009), quando consideramos que o sentido de um jogo está dentro de um contexto, isso significa dizer que temos que considerar o lançamento de hipóteses, a aplicação de uma experiência ou de um fenômeno oferecido pela sociedade, mediada pela língua enquanto instrumento cultural dessa sociedade. Sendo assim, a autora coloca em evidência que o jogo “[...] assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas” (KISHIMOTO, 2009, p. 17).

Em contraponto a evidência acima destacada, Kishimoto (2009) enfatiza que no Brasil os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” ainda são empregados da mesma maneira, o que demonstra um baixo nível de pesquisas nesse campo em relação aos conceitos de cada palavra. Então, a autora faz a seguinte distinção:

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização [...]
E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. (KISHIMOTO, 2009, p. 18)

Dessa maneira, para Kishimoto (2009), “brincadeira” e “brinquedo” se relacionam diretamente com a criança, mas podem ser confundidos com jogos, pois a existência de regras em todos os jogos é marcante e sempre acontecem em um tempo e um espaço com uma sequência própria. Além disso, no jogo, quase nunca se sabem os destinos da ação do jogador, que ficará sempre sujeito a fatores internos e estímulos externos, como o comportamento de outros jogadores.

Kishimoto (2009) faz uma síntese do que muitos autores demonstram como pontos em comuns em relação à família dos jogos:

1. Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o “não-sério” ou efeito positivo;
2. Regras (implícitas ou explícitas);
3. Relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. Não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e
5. Contextualização no tempo e no espaço. (KISHIMOTO, 2009, p. 27)

Para a autora, são essas características que nos permitem atribuir definições à família dos jogos. Dessa forma, os jogos aparentemente desprezíveis contribuem de maneira significativa no “aprender brincando”, em que o aluno ao se sentir sem obrigação de aprender, acaba aprendendo de maneira mais leve sem aparentemente nem perceber.

3.1 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR ENTRE O ENSINO E O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS

O papel do professor para o desenvolvimento de jogos no ambiente escolar é de grande importância para o ensino/aprendizagem e, como tal, ele tem que estar ciente da sua função como mediador à medida que ocorre a troca de conhecimento entre discente e docente.

A priori, Ide (2005) estabelece que o professor é aquele que agrega a associação de valores e conhecimentos próprios da cultura como necessários à formação de um indivíduo. É essa figura de professor que prepara seus alunos de maneira a contribuir com os comportamentos escolares e sociais “desejáveis”. A autora enfatiza que muitas vezes a leitura do mundo não só social, mas também físico, é eliminada da interpretação do indivíduo e, dessa maneira, o professor acaba tornando-se um profissional capaz apenas de transmitir um conhecimento pronto, cuja consequência é fazer uma escolha de métodos que não aceitam atividades que propiciem a assimilação da inteligência na construção dos conhecimentos. Dessa forma, a educação, muitas vezes, acaba se tornando uma experiência negativa na vida da criança.

Para reverter a experiência negativa na aprendizagem, como mencionada acima, Ide (2009) destaca duas situações que são de extrema importância para desenvolver a capacidade cognitiva de uma criança: os instrumentos pedagógicos, que devem estar de acordo com a fase da criança para possibilitar a construção do saber, fazendo com que o indivíduo reflita, e a presença de um mediador, que é a pessoa posicionada entre o objeto e o estímulo, fazendo com que se crie situações de maneira sistemática e/ou assistemática que levem ao desenvolvimento do sujeito na construção do conhecimento.

Dentre os papéis do mediador, Ide (2009) destaca que

O mediador se encarrega não só de organizar, selecionar, estabelecer prioridades a certos estímulos mediados, mas também pode eliminar ou fazer estímulos entrarem de forma difusa na criança.

O mediador cria no indivíduo disposições que afetam o seu funcionamento de forma estrutural. O “fracasso”, o “distúrbio”, a “dificuldade” de aprendizagem, são, quase sempre, fracassos, distúrbios e dificuldades da mediação. (IDE, 2009, p. 94)

Por isso, Ide (2009) acredita que se o mediador tem uma nova perspectiva na forma como enxerga a criança, se ele percebe uma criança ativa, que pensa, reflete, organiza, exclui, cria, reformula, há maior probabilidade dessa criança desenvolver e superar suas dificuldades de aprendizagem, pois, como sabemos hoje em dia, o desenvolvimento de nossa capacidade intelectual não depende do simples fato de aglomerar informações, mas, sobretudo, de ressignificar os saberes anteriores. Sendo assim, para a autora, o conhecimento é conquistado por um processo de caráter assimilador e não apenas registrador.

Penteado (2009) destaca que uma das competências que devem ser desenvolvidas por um professor é a capacidade de amplitude na relação professor-aluno, de maneira a contribuir no processo ensino/aprendizagem. Para a autora, o professor deve ser facilitador, porém não se deve confundir que uma boa relação é aquela que o educador é “amigo”, “camarada”, “bonzinho”. Nem também aquela “relação séria” em que o professor bom é rigoroso e suas exigências estão atreladas à condição de prioridade, em contraponto às reais necessidades e condições da existência do aluno.

A relação professor/alunos, sob o ponto de vista de Penteado (2009), vivida nos dias atuais em diversas realidades escolares na educação brasileira, muitas vezes na forma de uma “relação burocrática” tem enfrentado um problema na capacitação do docente, que é a desenvoltura da espontaneidade, como é uma capacidade de criação, para que de fato ocorra um encontro do estudante com o conhecimento, mediado por ações eloquentes do educador. É preciso, portanto, que o professor exercite a “alteridade”, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Lopes (2005) enfatiza o quanto é importante que o educador, ao utilizar jogos, esteja com objetivos definidos e saiba selecionar o jogo apropriado para o momento educativo. Dessa forma, os professores podem transmitir conteúdos e passar avaliações de forma mais atraente e conseqüentemente atingir concomitantemente diversos objetivos.

Portanto, segundo Lopes, (2005, p. 37) o uso de jogos ativa a potencialização e a construção do conhecimento, por trazer a motivação através do lúdico. Entretanto, o trabalho pedagógico precisa de incentivos externos “[...] e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos”. Ou seja, é preciso que o educador ative conhecimentos dos alunos de maneira a contribuir com os objetivos pedagógicos antes de se trabalhar efetivamente com os jogos, pois é preciso definir de antemão o que os alunos devem aprender e quais os possíveis objetivos alcançados a partir de determinadas ações pedagógicas.

Na próxima seção explicitamos os procedimentos metodológicos que nos deram suporte para esse trabalho, enfatizando o tipo e o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos e como foi realizada a coleta para análise do *corpus*.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho tem como base a pesquisa-ação, uma vez que promovemos uma interação entre os sujeitos envolvidos no estudo e propomos uma intervenção de maneira que diminua o problema encontrado. Além disso, também é associada a várias formas de ação coletiva, orientada pela resolução de problemas ou de objetivos de transformação, como bem é definida por Thiollent (1986):

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa. (THIOLLENT, 1986, p. 15)

Desse modo, a problemática metodológica social está centralizada na relação entre conhecimento e ação, em que a pesquisa social está voltada para a ação coletiva. O autor aponta que essa relação consiste em obter informações e selecionar conhecimentos em função de uma ação social específica. Desse modo, a passagem entre o saber e o conhecer se estabelece através da estrutura do raciocínio, em especial com relação à matéria de transformação de propostas descritivas e/ou indicativas de maneira a resolver ou amenizar um problema encontrado.

Apesar de utilizar números na coleta de dados e nos resultados obtidos nessa pesquisa, a abordagem predominante neste trabalho é de natureza qualitativa. De acordo com André (1995), a abordagem qualitativa não é apenas aquela que é oposta à quantitativa, mas é caracterizada sobretudo pela presença de valores, pelo quadro de referência e pela visão de mundo do pesquisador. Ao levar em consideração essa subjetividade, leva-se também em consideração a dimensão qualitativa de um estudo e, muito embora um trabalho possa apresentar números, como os que estão aqui presentes, as indagações marcadas pela postura teórica defendida na análise fazem distanciar-se de uma abordagem apenas quantitativa.

Em relação ao método utilizado para essa investigação, utilizamos o indutivo, cuja definição é apresentada por Marconi e Lakatos (2003) como aquele que, a partir da análise de dados particulares, se depreende uma verdade global, geral. Vale salientar, segundo as autoras, que esse método se fundamenta em premissas que chegam a conclusões prováveis, isto é, são deduzidas a partir de um fato, diferentemente das dedutivas, por exemplo, em que proposições verdadeiras levam, inquestionavelmente, a conclusões verdadeiras.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), para que a indução aconteça, devemos considerar três fatores essenciais: a observação dos fenômenos, a descoberta da relação entre esses fenômenos e a generalização dessa relação. Dessa forma, como passo inicial, observamos atentamente os fatos. Ao passo seguinte, classificamos, argumentamos esses fatos, sob uma relação de constância que há entre eles, para chegarmos à terceira fase, a da universalização da relação analisada.

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na Escola Miguel Calado Borba, localizada na zona urbana do município de Angelim (PE). O presente estudo envolve os alunos do 9º ano “A” e “B” do turno matutino, e do 9º ano “D” do turno vespertino.

Com relação à quantidade de alunos matriculados, a turma do 9º ano “A” tem 30 alunos, a do 9º ano “B”, 24 e a do 9º ano “D”, 22. A maior parte dos alunos do período matutino é da zona urbana e a do período vespertino é da zona rural. Para efeitos de análise, não vamos dividir os alunos por turma, mas abranjamos dados das três turmas, sem nos determos a nomenclaturas de sala, pois, pensamos que o local em que a maior parte da turma reside não influencia nos resultados obtidos. Vale ainda salientar que as turmas são mescladas com alunos especiais e que as atividades desenvolvidas geralmente são adaptadas para eles, além disso, há um apoio educacional para ajudar esses alunos no desenvolvimento das aulas, porém se o grau de deficiência é de leve a moderado, não precisa desse apoio.

4.2 COLETA DE DADOS

Para coleta de dados desta pesquisa, baseamo-nos na experiência em sala de aula com relação aos aspectos gramaticais, pois ao se trabalhar gramática nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos que uma das grandes dificuldades dos alunos de 9º ano é compreender as orações subordinadas. Vale ressaltar que os três tipos de orações foram trabalhados ao longo do ano de 2019, uma cada bimestre, porém como veremos adiante, sem grande sucesso. Para confirmar nossa tese de que parece ser ineficaz trabalhar as orações subordinadas de forma separada, propusemos um questionário diagnose com a opinião dos alunos a respeito desse tema, visto que esses assuntos já haviam sido desenvolvidos nas turmas, na hipótese de que os alunos também relatassem essa dificuldade observada pela professora/pesquisadora.

Participaram do questionário inicial um total de 61 alunos. Vale enfatizar que desses 61 estudantes que responderam à diagnose, dois possuem laudo médico atestando deficiência mental leve ou moderada. É importante ainda ressaltar que ambos acompanham a turma sem necessidade de apoio educacional, porém com o nível de aprendizagem abaixo da média geral da turma.

Dividimos, então, o questionário da seguinte forma:

QUESTIONÁRIO/DIAGNOSE

1. O que você acha mais difícil na disciplina de Língua Portuguesa?
 - a) Literatura
 - b) Produção textual
 - c) Interpretação textual
 - d) Gramática
2. O que você acha mais fácil na disciplina de Língua Portuguesa?
 - a) Literatura
 - b) Produção textual
 - c) Interpretação textual
 - d) Gramática
3. Para você o que é um período composto?
4. Em português, o que é uma oração?
5. Defina com suas palavras: o que é um período composto por subordinação?
6. Sobre as orações subordinadas, você as considera:
 - a) Fáceis de entender
 - b) muito fáceis de entender
 - c) Difíceis de entender
 - d) Muito difíceis de entender
7. O que é “gramática” para você?
8. Na sua opinião, as regras gramaticais na Língua Portuguesa são:
 - a) Importantes
 - b) muito difíceis
 - c) não servem para nada
 - d) servem para falar bem
 - e) servem para escrever bem
 - f) são muito complicadas
9. Para você, a maneira mais fácil para entender os assuntos de gramática é através de:
 - a) dinâmicas
 - b) provas
 - c) videoaulas
 - d) exercícios
 - e) jogos
 - f) explicação do professor

Fonte: Santos (2020)

Para efeitos de sondagem, evidenciamos as perguntas que mais se destacaram no questionário. Com relação à primeira pergunta, em um total de 61 alunos que responderam ao questionário, 35 acham a gramática mais difícil, ou seja, 57% dos alunos sentem dificuldade em aprender os conteúdos gramaticais, 16% para produção textual, 16% (10 alunos) para interpretação textual e 10% (6 alunos) para Literatura.

Analisemos o percentual visualmente no gráfico abaixo:

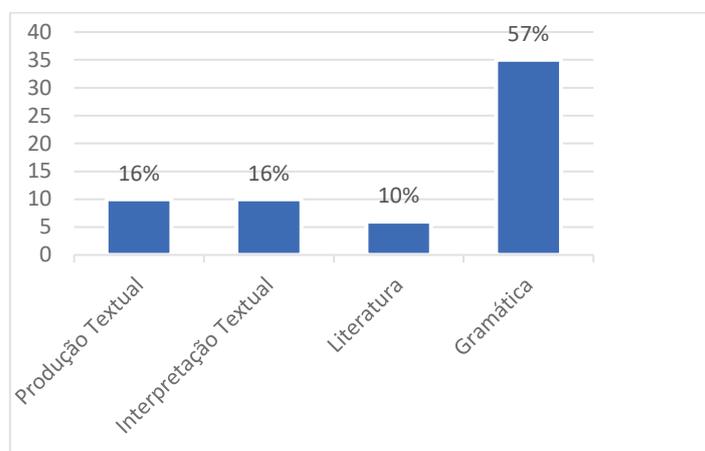


Gráfico 1: Opinião dos alunos sobre a disciplina de Língua Portuguesa

Fonte: Santos (2020)

Sobre a quinta pergunta do questionário a respeito do que seria um período composto por subordinação, temos o seguinte gráfico:

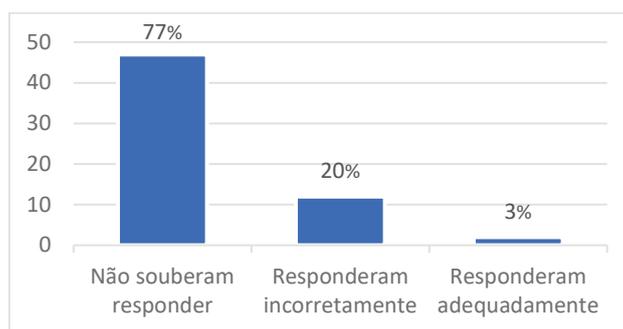


Gráfico 2: Opinião dos alunos sobre o período composto por subordinação

Fonte: Santos (2020)

Temos, então, um percentual de 77% (47) de alunos que não souberam responder ou deixaram essa questão em branco, 20% (12) responderam incorretamente e apenas 3% (2) de alunos responderam adequadamente, equivalendo a um total de dois alunos que responderam da seguinte maneira: “quando temos duas orações, mais uma precisa da outra para melhor compreensão” (resposta igual a que o aluno C respondeu no questionário) e “é o que completa a oração principal” (aluno D). Percebemos que, apesar de não detalhar mais informações, esses dois alunos foram os que mais se aproximaram de uma resposta razoável, uma vez que já tiveram contato com esse assunto no decorrer do ano dessa pesquisa.

Com relação ao que os alunos acham sobre o que pode ser feito para que o entendimento dos assuntos gramaticais se torne mais acessível, temos:

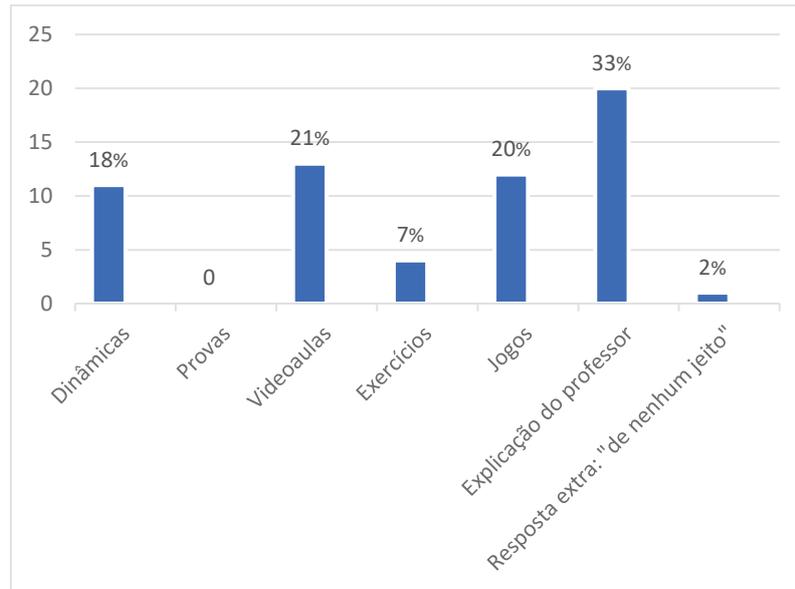


Gráfico 3: Métodos para facilitar o entendimento de conteúdos gramaticais

Fonte: Santos (2020)

Como podemos observar, um total de 33% (20) responderam que uma maneira mais fácil para se entender os assuntos gramaticais dependem da explicação do professor; em segundo lugar estão as videoaulas com 21% (13); em terceiro, os jogos, com 20% (12); em seguida vêm as dinâmicas, com 18% (11); logo após, os exercícios, com 7% (4); temos ainda uma resposta extra em que um dos alunos respondeu “de nenhum jeito”, correspondendo a 2% do total, e nenhum aluno considerou as provas como uma maneira para facilitar o entendimento dos conteúdos gramaticais.

Conforme o gráfico 3, podemos inferir que ainda prevalece a crença nos alunos de que somente a explicação do professor é necessária para se entender os conteúdos gramaticais, porém como vimos no decorrer do ano e de acordo com as respostas do questionário, a explicação não foi suficiente sequer para que o aluno compreendesse as características mais superficiais do que é um período composto por subordinação. Os jogos pedagógicos, foco desta pesquisa, ficaram apenas em terceiro lugar, perdendo inclusive para videoaulas, que ficou em segundo lugar. Além disso, é importante ressaltar que nenhum aluno respondeu que provas são o suficiente para facilitar a aprendizagem. Esse resultado parece confirmar o problema da escola ao seguir o método tradicional de se fazer apenas provas como forma de “medir” o conhecimento do aluno em relação aos conteúdos vivenciados em sala de aula.

4.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Temos como proposta de intervenção utilizar os jogos pedagógicos de maneira a contribuir com a aprendizagem dos alunos em relação ao período composto por subordinação. Utilizamos para isso quatro jogos como recursos pedagógicos no ensino das orações subordinadas, que são respectivamente:

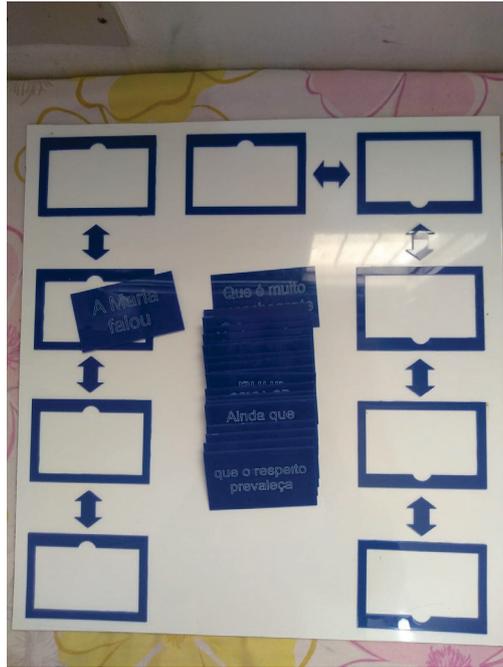


Imagem 1: Jogo I - Tabuleiro do Encaixe: Dependência e Independência das relações sintáticas

Fonte: Santos (2020)

Objetivo: Mostrar a hierarquia sintática do período composto por subordinação e por coordenação.

Material: Um tabuleiro com placas que contenham orações para serem encaixadas em seus devidos espaços.

Número de jogadores: 4 a 6.

Regras do jogo: Os jogadores deverão preencher os espaços vazios com as placas adequadas. Para isso, deverão perceber que não é qualquer placa que ocupa cada espaço.



Imagem 2: Jogo II - Roleta das Orações Complexas

Fonte: Santos (2020)

Utilizamos para a roleta a seguinte tabela correspondente aos números:

Tabela para Roleta das Orações Complexas²

1. **Não basta que você me peça perdão.** Destaque a oração principal e a subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação.
2. **A verdade é que isso tudo é muito relativo.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação.
3. **Não tenho certeza se poderei escrever o discurso.** Destaque a conjunção da oração subordinada, em seguida, explique que outra conjunção poderia substituí-la.
4. **Sou favorável a que todos sejam punidos.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação.
5. **Ela trouxe o livro de que falei ontem.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação.
6. **Os lucros, que tanto comemoras, não conheço.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação.
7. **Hoje verei os cadernos de quem não pergunta nada.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação.
8. **Os eleitores, que podem mudar o futuro do país, são bem informados.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação.
9. **O advogado que era corrupto fugiu com o dinheiro que pertencia ao aposentado.** Destaque a(s) oração(ões) subordinada(s), em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação.
10. **A lagarta, que se transformara em borboleta, fugiu pela janela.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação.
11. **A resposta que se apresentou à pergunta que se fez não esclareceu o assunto.** Destaque a oração principal e a subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação.
12. **O jovem que acaba de se formar já conseguiu um emprego.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação.
13. **Já que ela tomou essa decisão, vou cuidar da minha vida.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação. Dependendo da classificação, essas orações podem ser escritas de outras formas? Se sim, diga quais.
14. **Mesmo que você não goste de filmes de super-heróis, esse vale a pena.** Destaque a oração principal e subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação. Dependendo da classificação, essas orações podem ser escritas de outras formas? Se sim, diga quais.
15. **Se nós demorarmos mais um pouco, vamos perder o filme.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação. Dependendo da classificação, essas orações podem ser escritas de outras formas? Se sim, diga quais. Troque a conjunção que inicia a oração subordinada por outra que mantenha o mesmo sentido.
16. **Não tenho certeza se poderei escrever o discurso.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). A conjunção “se” nas duas orações têm o mesmo sentido, por quê?
17. **É preciso mostrar a carteira de idoso para que uma pessoa entre de graça.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação. Dependendo da classificação, essas orações podem ser escritas de outras formas? Se sim, diga quais.

² Todas as frases presentes nessa tabela foram baseadas em Henriques (2018).

18. **Apague a luz quando o último sair, para não gastar energia.** Destaque a(s) oração(ões) subordinada(s), em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação. Dependendo da classificação, essas orações podem ser escritas de outras formas? Se sim, diga quais.
19. **Nós dois, como já era esperado, chegamos mais cedo.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação. Dependendo da classificação, essas orações podem ser escritas de outras formas? Se sim, diga quais.
20. **Como você não compareceu, chamamos outra pessoa.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação. Dependendo da classificação, essas orações podem ser escritas de outras formas? Se sim, diga quais. Destaque a conjunção e troque-a por uma que mantenha o mesmo sentido.
21. **Aceito o cargo de técnico, desde que a torcida do Palmeiras continue exigente.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação. Dependendo da classificação, essas orações podem ser escritas de outras formas? Se sim, diga quais. Destaque a conjunção e troque-a por uma que mantenha o mesmo sentido.
22. **Se beber, não dirija.** Destaque a oração subordinada, em seguida classifique o tipo de subordinação (adjetiva, adverbial, substantiva). Explique o porquê de tal classificação. A conjunção “se” tem valor de condição, porém, ela pode também ter valor temporal. Explique essa afirmação, trocando-a por outra com valor de tempo.

Fonte: Santos (2020)

Objetivo: Refletir acerca dos tipos de períodos compostos por subordinação.

Material: Uma roleta com número de 1 a 20 que deverá ter uma tabela externa com questões para reflexão de maneira a representar os respectivos números contidos na roleta.

Número de jogadores: 5 a 7.

Regras do jogo: Os jogadores deverão girar a roleta e tirar na tabela as questões que representem o número tirado. Após isso, terão que levar ao restante do grupo o enunciado retirado para juntos refletirem sobre tal ocorrência.



Imagem 3: Jogo III - Giro das possibilidades: a importância dos conectivos nas orações subordinadas

Fonte: Santos (2020)

Objetivo: Montar períodos compostos por subordinação a partir de três garrafas que representem respectivamente: *orações subordinadas, conectivos e orações principais*.

Material: Três suportes feitos com cano (pode ser outro material) que possam conter orações e conectivos, para que sejam girados e combinados entre si, de maneira a formar os períodos compostos.

Número de jogadores: 4 a 6.

Regras do jogo: Os jogadores deverão girar cada suporte e fazer as devidas combinações, para que possam perceber a importância dos conectivos ao fazer a ligação entre uma oração principal e uma subordinada. Após isso, deverão debater uns com os outros e com o mediador sobre as possibilidades encontradas. Vence o jogo o grupo que melhor combinar os conectivos com seus respectivos sentidos.



Imagem 4: Jogo IV - Dominós da Subordinação

Fonte: Santos (2020)

Objetivo: Testar e revisar as orações subordinadas e seus respectivos tipos (adverbiais, adjetivas e substantivas).

Material: 24 peças de dominós que contenham orações em que um lado do dominó represente “oração principal”, “oração adverbial”, “oração adjetiva” e “oração substantiva” e o outro lado contenha as orações propriamente ditas.

Número de jogadores: 4

Regras do jogo: Os jogadores deverão mexer o dominó e cada um deve ficar com seis peças do dominó. Deverá iniciar o jogo aquele que estiver com uma pedra que contenha pelo menos um lado com “oração principal”. Ganhará a partida o jogador que não sobrar nenhuma peça em mãos. O mediador deverá observar se todas as peças foram colocadas corretamente de acordo com sua classificação.

5 DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS

De maneira a tentar amenizar os resultados encontrados a aplicação do questionário/diagnose inicial realizado pelas turmas em estudo no que se refere à aprendizagem das orações subordinadas, propomos oficinas que pudessem melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos através de Jogos Pedagógicos. Assim, aplicamos um total de cinco oficinas com teoria e prática sobre as orações subordinadas e como consequência de diferenciação também englobamos as orações coordenadas, na tentativa de fazer o aluno perceber tal distinção entre ambos os períodos compostos.

Podemos resumir a aplicação das oficinas da seguinte maneira:

5.1 OFICINA I: GRAMÁTICA, SINTAXE E PERÍODOS COMPLEXOS

Objetivo: Relacionar *Gramática, Sintaxe e Períodos Complexos*.

Tempo: 3 aulas de 50 minutos.

Sequência de atividades:

- Explicação, explanação no quadro branco e através de *slides* como funciona a gramática em uma língua;
- O que é Sintaxe? Debate oral e compartilhado sobre os elementos estudados pela Sintaxe e sua funcionalidade nas aulas de língua portuguesa;
- Definição dos períodos complexos através de exemplos explanados em slides; e
- Hora da reflexão: hipóteses, questionamentos sobre a percepção dos alunos a partir dos três elementos estudados (Sintaxe, Gramática e Períodos Complexos).

Na oficina I, com a aplicação da teoria dos conteúdos que iriam ser trabalhados durante as próximas oficinas na aplicação dos jogos, percebemos que, antes de ir para a prática, é preciso que os discentes tenham a noção do que irão ver na teoria. Nesse momento, os alunos puderam lembrar o que já havia sido visto ao longo dos bimestres, tirar dúvidas, questionarem e principalmente colocarem em pauta seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

5.2 OFICINA II: APLICAÇÃO DO JOGO I - TABULEIRO DO ENCAIXE: DEPENDÊNCIA E INDEPENDÊNCIA DAS RELAÇÕES SINTÁTICAS

Objetivo: mostrar a hierarquia entre as orações subordinadas e principais, de modo que o aluno perceba a relação entre uma oração e outra. Além de diferenciar visualmente as subordinadas das coordenadas.

Tempo: 2 aulas de 50 minutos.

Sequência de atividades:

- Retomada da aula anterior, ouvindo o que os alunos tinham entendido em relação à teoria adquirida, se eles tinham alguma observação a fazer e se ficou alguma dúvida sobre os assuntos trabalhados anteriormente;
- Divisão da turma em grupos;
- Apresentação do jogo *Tabuleiro do Encaixe*;
- Leitura e explanação sobre as regras dos jogos;
- Desenvolvimento do jogo; e
- Hora da reflexão: hipóteses, questionamentos sobre a percepção dos alunos a partir desse jogo.

Durante a realização da oficina II, pudemos observar através da aplicação do jogo *Tabuleiro do Encaixe* que os alunos puderam constatar a relação de dependência e independência sintática. Foi por meio desse jogo que os discentes visualizaram as relações de hierarquia das orações coordenadas e subordinadas.

5.3 OFICINA III: APLICAÇÃO DO JOGO II – ROLETA DAS ORAÇÕES COMPLEXAS

Objetivo: Refletir sobre as orações substantivas, adjetivas e adverbiais.

Tempo: 02 aulas de 50 minutos.

Sequência de atividades:

- Apresentação do jogo “roleta das orações complexas”;
- Leitura e explanação sobre as regras dos jogos;
- Desenvolvimento do jogo;
- Hora da reflexão: hipóteses, questionamentos sobre a percepção dos alunos a partir desse jogo.

Já na oficina III, na aplicação do jogo *Roleta das orações complexas*, foi possível lançar perguntas e hipóteses através de uma tabela com orações que remetia a cada número tirado na roleta. Foi nesse jogo que os discentes puderam colocar em prática o conhecimento adquirido e responder às perguntas tiradas e na correção verificarem o que tinham acertado ou errado, se suas hipóteses faziam sentido, utilizando, para isso, a gramática como conhecimento científico.

5.4 OFICINA IV – GIRO DAS POSSIBILIDADES: A IMPORTÂNCIA DOS CONECTIVOS NAS ORAÇÕES SUBORDINADAS

Objetivo: montar orações a partir de três suportes que representam: *orações subordinadas, conectivos e orações principais*, bem como mostrar a importância dos conectivos para ligar uma oração subordinada a sua oração principal.

Tempo: 02 aulas de 50 minutos.

Sequência de atividades:

- Apresentação do jogo “das combinações”;
- Leitura e explanação sobre as regras dos jogos;
- Desenvolvimento do jogo;
- Hora da reflexão: hipóteses, questionamentos sobre a percepção dos alunos a partir desse jogo.

Na oficina IV, com o jogo *Combinações dos conectivos entre orações*, os alunos teriam que combinar conectivos entre uma oração subordinada e uma oração principal, através dessas combinações os estudantes teriam que testar o sentido que cada conectivo tinha em determinadas orações e se mais de um conectivo poderia ter o sentido semelhante a outro. Além disso, eles puderam perceber que nem toda oração combina com uma oração principal e dependendo do sentido que queremos lançar em determinada oração, haverá uma ou mais possibilidades de conexão entre duas orações. Outrossim, optamos por denominar “conectivo” tanto as conjunções das adverbiais e substantivas, quanto os pronomes relativos das orações adjetivas, para que pudesse facilitar a compreensão dos alunos na hora das combinações.

5.5 Oficina V: Aplicação do jogo III: Dominós da Subordinação

Objetivos: classificar os períodos complexos em: orações substantivas, adjetivas, adverbiais e orações principais, além de perceber se de fato os alunos compreenderam como funcionam as orações subordinadas com os jogos desenvolvidos nas oficinas anteriores.

Tempo: 2 aulas de 50 minutos.

Sequência de atividades:

- Apresentação do jogo “dominó das classificações”;
- Leitura e explanação sobre as regras dos jogos;
- Desenvolvimento do jogo;
- Hora da reflexão: hipóteses, questionamentos sobre a percepção dos alunos a partir desse jogo.

Na quinta e última oficina, com a aplicação do jogo *Dominós da Subordinação*, pudemos perceber o que os alunos aprenderam ao longo do desenvolvimento dos demais jogos. Foi nessa oficina que revisamos e testamos os tipos de subordinação estudados (adjetivas, adverbiais e substantivas).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o desenvolvimento das oficinas, como maneira de tentar sistematizar a aprendizagem adquirida, aplicamos outro questionário com as questões que foram mais problematizadas no questionário inicial para sabermos o que mudou na visão dos alunos depois dos jogos. É importante ressaltar que, apesar de as questões serem as mesmas do questionário inicial, não houve correção nas turmas para analisar as respostas que os alunos haviam feito. Por isso, os estudantes não tinham como saber o que erraram e/ou acertaram para responder ao questionário final.

Vale salientar que dos 61 alunos que participaram do primeiro questionário, dois faltaram no dia do segundo, uma aluna havia sido transferida há cerca de um mês antes do término das atividades, sendo assim, agora, no novo questionário, houve um total de 58 alunos.

De acordo com o levantamento de dados, demos ênfase a três questionamentos que melhor atendem a proposta dessa intervenção, que é trabalhar as orações subordinadas através dos jogos pedagógicos, destacamos, assim, os três principais aspectos desenvolvidos durante as oficinas: *o que é um período composto, o que é um período composto por subordinação e quais são os melhores métodos para compreender as orações subordinadas*.

Diante do exposto, temos os seguintes gráficos:

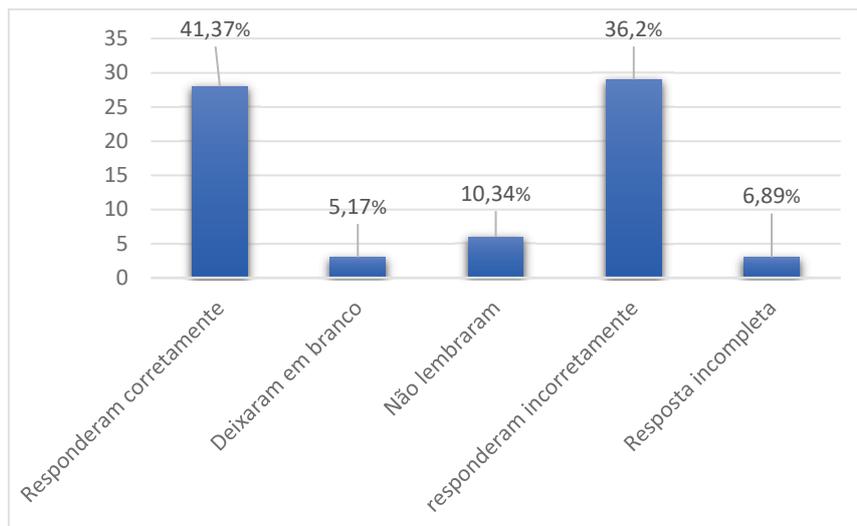


Gráfico 4: Resultado – Período Composto

Fonte: Santos (2020)

Conforme o gráfico 4, podemos entender que cerca de 41,3% (24) responderam corretamente essa parte do questionário, 36,2% (21) responderam de maneira incorreta e 6,89% (4) responderam de maneira incompleta. Dessa forma, ao observarmos os dados, apesar de a quantidade de alunos que responderam incorretamente ser próxima aos que responderam corretamente, ao juntarmos com os que deram as respostas incompletas, podemos afirmar que cerca de 48,2% (28) alunos responderam ao questionário dentro do nível desejado, ou seja, a maior parte dos alunos conseguiram perceber o que era um período composto por subordinação. Ao compararmos os dados com o primeiro questionário aplicado temos o seguinte gráfico:

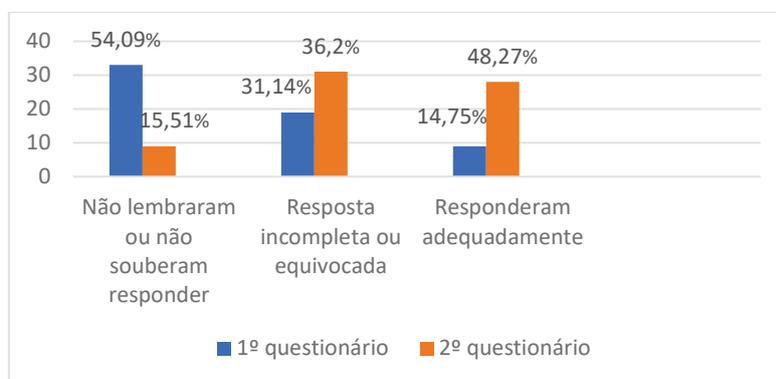


Gráfico 5: Comparação entre o questionário inicial e o final sobre o período composto

Fonte: Santos (2020)

Como podemos observar, o índice de alunos que não lembraram ou não souberam responder caiu bastante a partir da utilização dos jogos, isso acontece porque ao visualizar o conteúdo na prática, o estudante consegue lembrar dos questionamentos, dos erros, das reflexões que foram feitas a partir do ato de jogar. Como afirma Pilati (2017), uma solução para que a gramática seja vista como um sistema linguístico é transformá-la em algo concreto, ou seja, é transformar o conteúdo gramatical em jogos pedagógicos, para que assim a gramática deixe de ser abstrata para se tornar algo palpável, tocável, efetivo.

Em relação aos resultados obtidos sobre o período composto por subordinação, temos o seguinte gráfico:

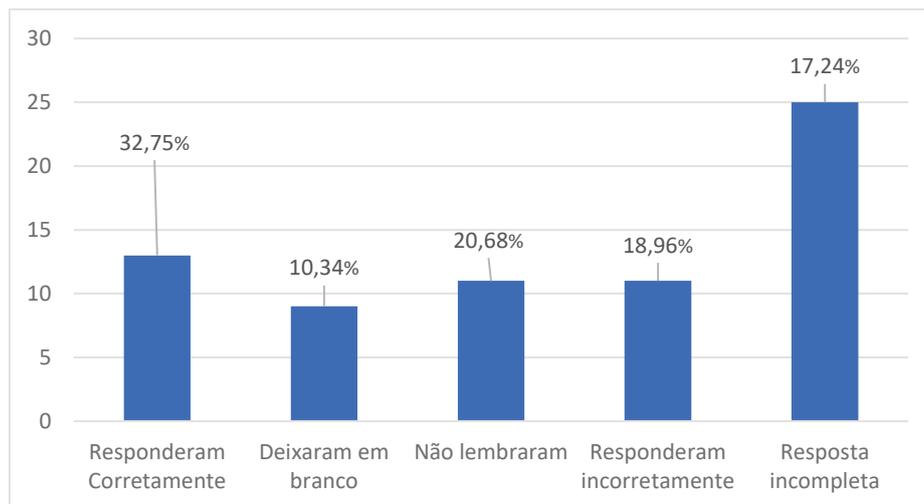


Gráfico 6: Resultado - o que é um período composto por subordinação?

Fonte: Santos (2020)

Como podemos observar no gráfico 6, 32,75% (19) dos alunos responderam corretamente sobre a definição do que é um período composto por subordinação, 18,96% (11) responderam incorretamente e 17,24% (10) responderam de maneira incompleta. Se juntarmos os números dos alunos que responderam corretamente ou de forma incompleta, temos um total de 29 alunos que chegaram próximo ao nível esperado, isso significa que metade dos alunos conseguiram atingir o nível esperado. O que só confirma a hipótese de que a utilização de jogos é um fator importante no desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos gramaticais. Ao compararmos a diagnose inicial com relação ao conteúdo das orações subordinadas, temos o seguinte gráfico:

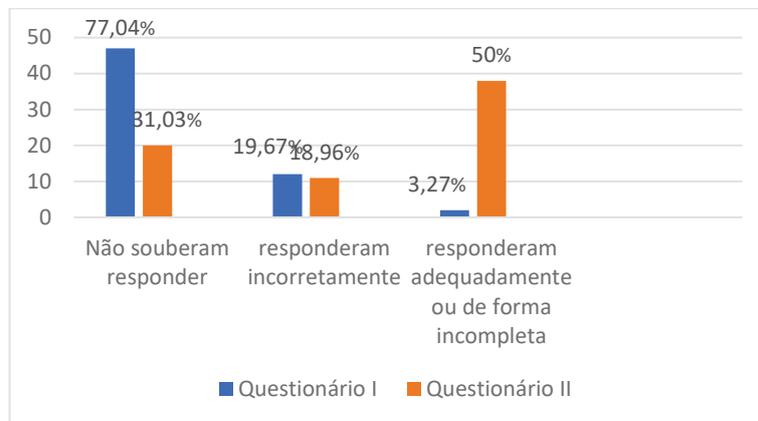


Gráfico 7: Comparação entre o questionário inicial e o final: orações subordinadas

Fonte: Santos (2020)

Como podemos perceber, a quantidade de alunos que não souberam responder diminuiu significativamente em mais da metade e em relação aos alunos que responderam adequadamente o número cresceu expressivamente.

Com relação aos métodos de aprendizagem, é importante ressaltar que no primeiro questionário aplicado, a professora mediadora pediu que os alunos respondessem apenas uma única opção, para que os alunos assinalassem somente a que achava mais eficaz para aprender. No novo questionário, após a aplicação das oficinas, alguns alunos questionaram do porquê de ser apenas uma, pois para eles poderia haver mais de uma opção. A partir desse questionamento, a professora falou que poderiam marcar duas opções, resultando no seguinte gráfico:

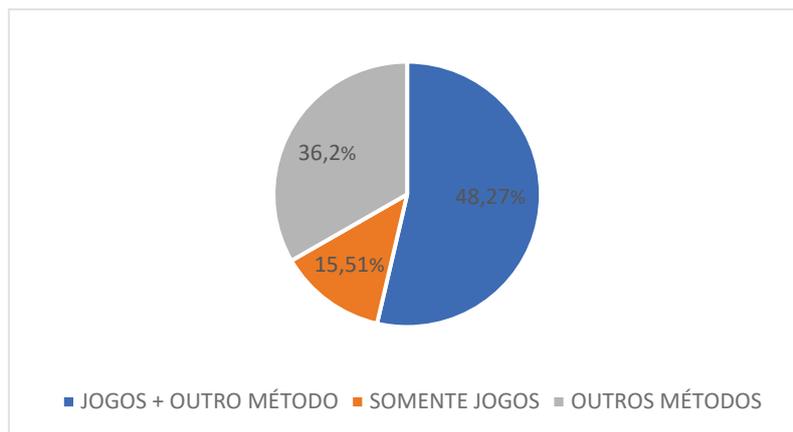


Gráfico 8: Métodos de Aprendizagem

Fonte: Santos (2020)

Segundo o gráfico acima, 36,2% (21) dos alunos acharam outros métodos de aprendizagem mais eficientes que os jogos, como videoaulas, dinâmicas ou exercícios, dentre outros. Em relação à utilização de jogos em sala de aula, 15,52% (9) responderam que apenas os jogos são eficazes e 48,27% (28) assinalaram que os jogos podem ser eficientes se atrelados a algum outro método de aprendizagem.

Porém, ao unirmos 28 alunos que responderam que os jogos podem ser eficazes com outro método, além dos 9 que responderam que somente os jogos podem ser, houve um total de 37 alunos, ou seja, dos 58 alunos que responderam ao novo questionário, 37 acharam os jogos pedagógicos eficazes na prática de ensino/aprendizagem, isto é, os números aumentaram significativamente em relação ao primeiro questionário aplicado.

Para detalhar melhor os outros métodos que os alunos escolheram como complemento aos jogos pedagógicos, temos o seguinte gráfico:

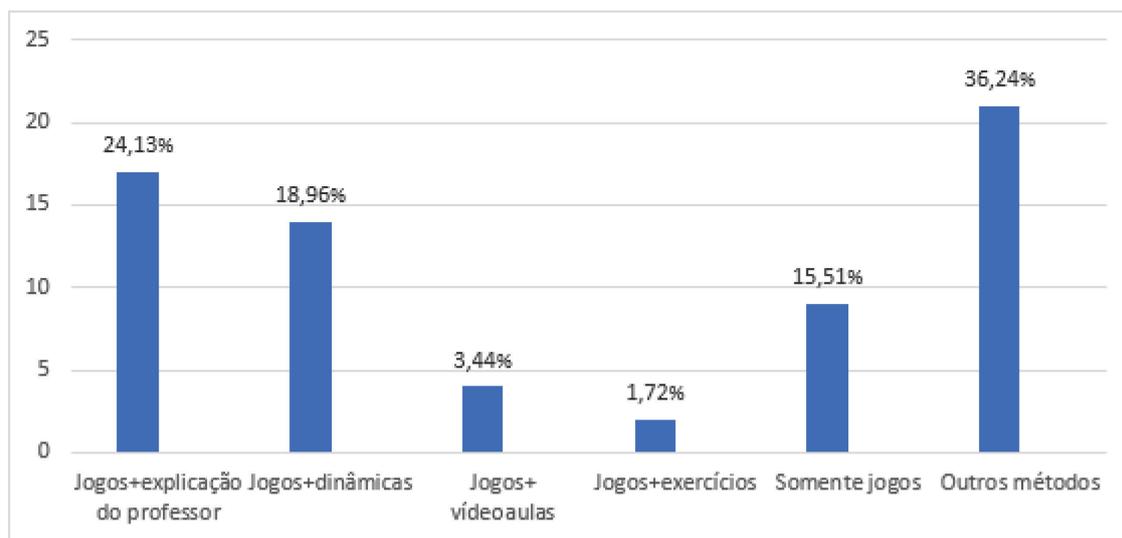


Gráfico 9: Especificação dos Métodos de Aprendizagem

Fonte: Santos (2020)

Através do gráfico acima, observamos que o principal método o qual os alunos atrelaram aos jogos foi a “explicação do professor”. Por isso, através desses dados foi possível perceber durante a aplicação das oficinas que a mediação da professora foi de extrema importância para que os alunos tirassem as dúvidas, checassem as regras dos jogos, para que através de perguntas-chaves em muitos momentos durante a aplicação, os discentes pudessem chegar a um determinado raciocínio ou mesmo que pudessem levantar novos questionamentos.

Sendo assim, os resultados através dos dados aqui descritos mostram que os alunos conseguiram entender a importância dos jogos na aprendizagem das orações subordinadas, além disso, eles também destacaram a importância do mediador no processo de ensino/aprendizagem, quando escolheram como principal método atrelado aos jogos a “explicação do professor”.

Na próxima seção, trazemos as Considerações Finais a que chegamos com a investigação deste estudo, enfatizando as principais conclusões obtidas ao longo do desenvolvimento da intervenção realizada durante as oficinas e dos resultados alcançados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios que surgem a cada dia no ambiente escolar, o professor tem a difícil tarefa de tornar o ensino um meio para que o aluno, além de aprender, sinta-se como parte do processo de ensino/aprendizagem, numa troca mútua de conhecimento, de questionamento e de reflexão.

A partir do ensino de gramática na escola, pudemos perceber que, através dos dados analisados e dos resultados obtidos neste trabalho, o conteúdo das orações subordinadas pode ser eficaz se o professor, enquanto mediador, colocar os alunos como agentes do seu próprio conhecimento. Foi através da aplicação dos Jogos Pedagógicos durante a realização das oficinas que os alunos puderam perceber, no exato momento em que estavam jogando, os erros, os questionamentos e refletir sobre o que estava sendo visto na prática.

Com relação à utilização dos Jogos Pedagógicos, pudemos observar que é uma excelente ferramenta quando atrelada ao ensino, visto que o ato de jogar faz com que o aluno saiba as regras para ganhar ou perder. Sendo assim, mesmo quando o aluno perde, o erro faz com que ele reflita e reveja suas estratégias para acertar ou mesmo contestar determinadas regras.

Vale salientar que a gramática tradicional foi colocada em prática, não como a incontestável ou a norma absoluta, mas sobretudo para ser testada, contestada, sendo utilizada como conhecimento científico através do ato de jogar. Assim, os estudantes puderam perceber que as regras gramaticais podem ser revistas, reanalisadas, contrariadas e também reafirmadas, dependendo do que se espera.

É importante também ressaltar que um dos objetivos pretendidos nesta pesquisa foi trabalhar os três tipos de orações subordinadas de uma só vez, sem se deter às classificações de cada uma, mas sobretudo para que o aluno pudesse enxergar e saber identificar quando ocorria cada uma das três. Além disso, vimos que quando os períodos compostos por subordinação são trabalhados separadamente, como já havia sido trabalhado a cada bimestre com as turmas analisadas nessa investigação, há o risco do fracasso escolar, conforme foi comprovado no questionário inicial desta pesquisa, pois, a intenção foi justamente saber se tinha ficado algo das orações subordinadas na mente dos alunos quando havia apenas a explicação do professor, principalmente quando esse conteúdo é trabalhado separadamente, visando principalmente às classificações que cada tipo de oração oferece.

Vimos, assim, que um texto não é formado apenas por um tipo de oração subordinada, como é o foco desta pesquisa, mas variados tipos, que não adianta o professor trabalhar um tipo de cada vez, mas deixar claro que as utilizamos o tempo todo, seja na fala ou na escrita, mesmo sem nos darmos conta disso. As regras fazem sentido se apontarmos para os alunos esse sentido, especialmente quando mostramos o “para quê” de tal assunto ser trabalhado e quando é utilizado. Portanto, quando o aluno percebe na prática o objetivo de um conteúdo gramatical, como a aplicação dos Jogos Pedagógicos, e a aprendizagem se torna ativa, como bem afirma Pilati (2017, p. 88) ao considerar que os alunos já chegam na escola utilizando e sabendo gramática inconscientemente, o que faremos nas aulas de Língua Portuguesa é “torná-los mais conscientes de seu saber linguístico [...] e auxiliá-los no desenvolvimento de suas habilidades de expressão oral e escrita.”.

O intuito desta pesquisa foi propor um novo método de ensino para o professor trabalhar as orações subordinadas em sala de aula, baseada em três princípios básicos elencados por Pilati (2017) que é: a) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, b) desenvolver um conhecimento mais profundo dos fenômenos em estudo e c) possibilitar a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento da metacognição. Sendo assim, com base nos resultados obtidos, constatamos que ao se trabalhar com Jogos no

ensino de gramática, além das aulas se tornarem mais atrativas, os alunos têm a possibilidade de errar na prática, de contestar seu “erro” e assim aprender de forma mais leve e descontraída. Os resultados foram satisfatórios na medida em que conseguimos que a maior parte dos alunos aprendessem sobre o período composto por subordinação, refazendo os dados iniciais de maneira positiva.

Por conseguinte, esta pesquisa abre caminhos para trabalhos posteriores, como, por exemplo, desenvolver jogos para que se possa criar estratégias para o ensino das classificações de cada tipo de oração subordinada ou ainda fazer o aluno refletir sobre os processos das orações subordinadas na construção do texto, em como utilizar os períodos compostos a favor de uma boa produção textual. Ficam aqui as possibilidades de uma futura pesquisa que possa abranger ainda mais esse estudo.

Ademais, esperamos que este trabalho contribua com as investigações acerca dos fenômenos gramaticais, na tentativa de somar métodos de ensino para o ambiente escolar, principalmente no que diz respeito aos estudos linguísticos que carecem ainda mais de propostas e intervenções relacionadas à prática docente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

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

FRANCHI, C. *et al.* O uso das relações semânticas na análise gramatical. In: POSSENTI, S. (org.) *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.102-125.

HENRIQUES, C. C. *Sintaxe: estudos descritivos da frase para o texto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

IDE, S. M. O jogo e o fracasso escolar. In: KICHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 89-107.

KENEDY, E.; OTHERO, G. A. *Para conhecer a sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2018.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KICHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-43.

LOPES, M. G. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OTHERO, G. A. Sintaxe. In: SCHWINDT, L. C. (org.). *Manual de Linguística: Fonologia, Morfologia e Sintaxe*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014. p. 155-217.

PENTEADO, H. D. Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. In: KICHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 165-180.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

SANTOS, V. L. *Período composto por subordinação: proposta de intervenção através de jogos pedagógicos em turmas do 9º ano da rede municipal de ensino de Angelim-PE*. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Garanhuns-PE, 2020.

THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



Recebido em 07/08/2022. Aceito em 09/12/2022.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DO VALOR TEMPORAL NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA: UMA PROPOSTA DE LABORATÓRIO GRAMATICAL

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL VALOR DEL TIEMPO EN EL AULA DE
PORTUGUÉS EN LA CLASE DE LENGUA MATERNA: UNA PROPUESTA PARA UN
LABORATORIO DE GRAMÁTICA

THE TEACHING AND LEARNING OF TIME VALUE IN THE PORTUGUESE CLASSROOM: A
PROPOSAL FOR A GRAMMAR LABORATORY

Miguel Baptista Miranda Correia*

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

RESUMO: O conhecimento reflexivo da língua materna é parte das aprendizagens dos alunos, inserindo-se na área da didática da gramática, componente específico da didática do Português. Na perspetiva da Linguística Educacional, este trabalho deve privilegiar o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, com vista a aprofundar o conhecimento explícito. Neste ensaio, descrevemos o modelo do laboratório gramatical, tal como ilustrado por Duarte (1992) e Rodrigues e Silvano (2010), traçando um percurso pedagógico exemplificativo de uma proposta experimental destinada ao estudo do valor temporal na subordinação adverbial para o sétimo ano de escolaridade. O laboratório possui dois objetivos: identificar e classificar orações com valor de tempo e compreender as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade associadas a essas orações. Consideramos, ainda, o conceito de “sequência didática”. Por fim, tecemos algumas conclusões sobre o carácter inovador desta abordagem, visto que a aprendizagem da gramática é arreigada, frequentemente, a métodos de ensino tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da gramática. Linguística Educacional. Laboratório gramatical. Valor temporal. Subordinação adverbial.

RESUMEN: El conocimiento reflexivo de la Lengua Materna forma parte del aprendizaje de los estudiantes, inserto en el área de didáctica de la gramática, componente específico de la didáctica portuguesa. Desde la perspectiva de la Linguística Educativa, este trabajo debe centrarse en el desarrollo de la conciencia lingüística de los estudiantes, con vistas a la profundización del conocimiento

* Doutorando em Ciências da Linguagem e Assistente Convidado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. E-mail: mmcorreia@letras.up.pt.

explícito. En este ensayo, describimos el modelo de laboratorio de gramática, tal como lo ilustran Duarte (1992) y Rodrigues y Silvano (2010), y trazamos un camino pedagógico ejemplar de una propuesta experimental dirigida a estudiar el valor temporal en la subordinación adverbial para el 7º. calificación. El laboratorio tiene dos objetivos: identificar y clasificar cláusulas con valor temporal y comprender las nociones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad asociadas a estas cláusulas. También consideramos el concepto de “secuencia didáctica”. Finalmente, extraemos algunas conclusiones sobre el carácter innovador de este enfoque, ya que el aprendizaje de la gramática a menudo tiene sus raíces en los métodos de enseñanza tradicionales.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la gramática. Lingüística Educativa. Laboratorio de gramática. Valor del tiempo. subordinación adverbial.

ABSTRACT: The linguistic reflective knowledge is part of the students' learning, inserted in grammar didactics, a specific component of Portuguese didactics. From the perspective of Pedagogical Linguistics, this work should focus on the development of students' linguistic awareness, with a view to deepening explicit knowledge. In this essay, we describe the grammar laboratory model, as illustrated by Duarte (1992) and Rodrigues and Silvano (2010), and we trace an exemplary pedagogical path of an experimental proposal aimed at studying the temporal value in adverbial subordination for the 7th grade. The laboratory has two objectives: to identify and classify clauses with time value and to understand the notions of anteriority, simultaneity and posteriority associated with these clauses. We also consider the concept of “didactic sequence”. Finally, we draw some conclusions about the innovative character of this approach since grammar learning is often rooted in traditional teaching methods.

KEYWORDS: Teaching grammar. Pedagogical Linguistics. Grammar lab. Time value. Adverbial subordination.

1 INTRODUÇÃO

O contacto com reflexões atualizadas no âmbito das Ciências da Linguagem molda a prática do professor de Português, incitando-lhe a intenção de alterá-la. A almejada ligação da teoria à prática deve conduzir, pois, à complexificação da atuação pedagógica. No entanto, uma conceção teórica não deve ser diretamente transposta para a prática letiva, visto que o processo de ensino-aprendizagem exige seleção, faseamento, redução e simplificação do conhecimento disciplinar (DUARTE, 2001). Note-se, ainda, que a Linguística possui várias vertentes: cognitiva, descritiva, formal, funcional e generativa. A multiplicidade de ramos disciplinares atesta a sua vivacidade enquanto disciplina científica (TROTZKE; RANKIN, 2020).

Na proposta que gizamos, conscientes de que a Linguística corresponde ao estudo da linguagem, sendo influenciada, entre outros aspetos, pela educação, partimos do conceito de Linguística Pedagógica ou, se preferirmos, Educacional (DUARTE, 2008). Esta subárea, segundo Richard Hudson (2020), ao encarar a pedagogia como objeto de pesquisa, permite o estabelecimento de pontos de contacto com estudos linguísticos que apresentem, na sua base, uma orientação pedagógico-didática.

Importa sublinhar, ainda, que o laboratório gramatical permite a manipulação e experimentação da linguagem, sendo uma prática de ensino que mobiliza os conhecimentos prévios do aluno, a sua competência linguística e a sua capacidade crítico-reflexiva. Ora, a aprendizagem gramatical baseada em atividades lúdicas contribui para que os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam a motricidade e a cognição, assim como aspetos sociais e emocionais (RODRIGUES; LIMA; ZANACHI, 2017).

O presente estudo, através do modelo pedagógico do laboratório gramatical, apresenta os seguintes objetivos: identificar e classificar orações com valor de tempo e compreender as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade associadas a essas orações. Neste sentido, na segunda seção iniciamos o enquadramento teórico relativo à importância do conhecimento explícito da língua no ensino-aprendizagem do português como língua materna. Nas duas seções seguintes, aprofundamos o conceito de consciência linguística, articulando-a com a abordagem gramatical na sala de aula e a Pedagogia dos Discursos. Descrevemos, assim, a metodologia do laboratório gramatical, tendo em conta o seu caráter experimental e lúdico, em ruptura clara com as abordagens tradicionais.

Por fim, apresentamos as atividades de um laboratório gramatical sobre o valor temporal que articula os pressupostos teóricos e metodológicos supramencionados, traçando algumas conclusões sobre a eficácia da proposta didática desenvolvida para o sétimo ano.

2 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

Antes de mais, repensar a articulação entre teoria e prática letiva deve motivar a reflexão sobre as relações entre a Linguística e a Pedagogia. Conforme explanam Trotzke e Rankin (2020), investigações recentes têm demonstrado empiricamente que os professores de línguas se abstêm de mobilizar os contributos dos estudos realizados em Linguística, invocando constrangimentos ao nível do tempo para executar as tarefas, o difícil acesso a bases de dados e conhecimentos lacunares da terminologia linguística. Neste sentido, reafirma-se a importância da Linguística Educacional, como reitera Larsen-Freeman (2015, p. 274): “[...] the most important contribution of research to practice is to challenge teachers to think differently, to experiment with new practices, and to help them make the tacit explicit by cultivating new ways of talking about their practice”.

Existe uma relação entre a reflexão gramatical, o conhecimento explícito da língua e a competência de leitura (DUARTE, 2019). A aprendizagem da língua deve incluir, necessariamente, a leitura de textos literários, como defendeu Fernanda Irene Fonseca (2002), que pugnou pelo cruzamento do olhar da literatura com o da linguística.

Na verdade, é essencial que os alunos leiam textos que não ofereçam complicações hermenêuticas, bem como obras de maior complexidade que apresentem desafios do ponto de vista vocabular e da sua arquitetura textual (ARAÚJO, 2011). Esta diversificação de leituras decorre do fato de que uma literacia crítica exige mais do que a decifração textual e deve envolver a leitura-compreensão (DUARTE, 2019). Com efeito, a compreensão é uma atividade cognitiva complexa em que a informação fornecida pelo texto e a bagagem cultural do leitor se complementam com vista a atingir a interpretação (VIEGAS *et al.*, 2015).

Na esteira da articulação entre as áreas da Didática e da Linguística, devemos realçar a pertinência da programação de atividades, por parte do professor, que incidam no funcionamento da língua e no desenvolvimento paulatino da *consciência linguística* do aluno. O conceito destacado, tal como concetualiza Duarte (2008), corresponde a um conhecimento da língua que se pauta pela capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, correspondendo, então, a um conhecimento explícito da língua.

3 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NA AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

A aula de Português constitui um espaço privilegiado para o aprofundamento da consciência linguística. Pelo fato de os conhecimentos linguísticos estarem na base do trabalho na aula de língua materna, esta abordagem possibilita a integração da unidade «frase» enquanto construção gramatical inserida no texto ou discurso (RODRIGUES; SILVANO, 2010). Conforme Rodrigues e Silvano (2010), uma abordagem pedagógico-didática do funcionamento da língua assente na Pedagogia dos Discursos proporciona a articulação entre os domínios do ouvir, do ler, do falar e do escrever na aula de Português.

Por isso, numa organização didática coesa, os conteúdos gramaticais devem ser “[...] trabalhados a partir das realizações discursivas, quer orais, quer escritas, próprias e de outros, possibilitando momentos didáticos de reflexão, de sistematização e/ou de aprofundamento gramatical” (RODRIGUES; SILVANO, 2010, p. 278-279).

Apesar da sua importância e da necessidade de reflexão, sistematização e problematização, o conhecimento explícito da língua é uma das áreas mais sensíveis no quadro atual do ensino do português, em Portugal. Esta área requer atividades cognitivas importantes, que conduzem à consciencialização do conhecimento intuitivo e que devem ser feitas em coordenação com outros domínios, designadamente com o trabalho de escrita, de leitura literária e de compreensão e expressão do oral (BRITO *et al.*, 2019). Os programas que norteiam o ensino do português antecipam, neste seguimento, um trabalho especializado com vista à mestria linguística, numa perspectiva de uso cotidiano do português-padrão. *O Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico*

postula que o ensino da gramática deve proporcionar a construção de “[...] um domínio progressivo do funcionamento da língua, quer oral, quer escrita, através da capacidade de reflexão sobre as regularidades” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 6).

Esta matriz organiza a aprendizagem gramatical de forma modular, em que os alunos vão aprofundando o seu conhecimento linguístico e as suas capacidades de problematização e de reflexão crítica e autónoma sobre a língua. A investigação desenvolvida nas últimas décadas tem incidido na consciência linguística, na consciência textual e discursiva, no conhecimento explícito de aspectos da fonologia, da morfologia, do léxico, das classes de palavras, da sintaxe e da semântica, o que justifica o lugar de destaque dos conteúdos gramaticais neste documento curricular de referência (VIEGAS; TEIXEIRA, 2019).

4 A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA NA SALA DE AULA

A abordagem do funcionamento da língua deve operacionalizar-se de forma experimental, levando o aluno, através de um acervo metalinguístico ajustado e competente, a construir e a desconstruir as frases e as sequências de unidades, a observar regularidades e, por fim, a formular generalizações (BRITO *et al.*, 2019).

Por outro lado, a aprendizagem através de sequências didáticas, que também pode ser implementada no domínio da gramática, operacionaliza-se, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por etapas, de modo que um professor elabora os materiais didáticos em função das especificidades da sua turma, cumprindo quatro etapas sequenciais: apresentação inicial, produção inicial, desenvolvimento de módulos e uma produção final. Com efeito, a utilização de uma sequência didática pode assumir um papel fulcral no funcionamento de uma aula de língua materna (VIEGAS; TEIXEIRA, 2019).

O laboratório gramatical, em ruptura com as abordagens tradicionais, que não propiciam um percurso didático de descoberta dos conteúdos gramaticais (XAVIER, 2012), é uma conceção de ensino assente numa metodologia ativa, na qual o conhecimento explícito da língua se associa a um trabalho sistemático, “[...] partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística” (RODRIGUES; SILVANO, 2010, p. 279). Esta proposta tem uma base lúdica. Conforme Vygotsky (2003), a presente dimensão é fundamental para a aprendizagem, porque, quando a criança brinca, mobiliza saberes para além daqueles que já domina, ampliando as suas possibilidades de atuação no mundo real.

Este método de ensino, proposto inicialmente por Duarte (1992, 2008), à semelhança das sequências didáticas, também apresenta quatro fases: apresentação dos dados; problematização, análise e compreensão dos dados; realização de exercícios de treino; e a avaliação da aprendizagem realizada (RODRIGUES; SILVANO, 2010), que se desdobram em múltiplas tarefas, segundo o quadro abaixo apresentado.

Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1ª	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou pelos alunos.
	2ª	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3ª	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4ª	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5ª	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada sempre que pertinente.
	6ª	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7ª	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8ª	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9ª	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10ª	Avaliação da aprendizagem realizada.

Quadro 1: Fases e tarefas do Laboratório Gramatical.

Fonte: Rodrigues e Silvano (2010, p. 280)

Consideramos que as fases e tarefas do laboratório gramatical, conforme são descritas no estudo de Rodrigues e Silvano (2010), proporcionam o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, que assumem um papel ativo no processo de aprendizagem dos conteúdos gramaticais. Reforçamos que a reflexão gramatical é uma atividade metacognitiva que implica a análise do que antes era intuitivo, pelo que o trabalho numa perspetiva lúdica pode traduzir-se, como já aludimos, na melhoria dos desempenhos noutras competências nucleares do português. Em acréscimo, o “[...] contacto direto entre a busca de mecanismos linguísticos e a sua carga intelectual constitui um enriquecimento intelectual de que nenhum jovem deve ser afastado (CARDOSO, 2020, p. 88).

Na verdade, a última fase do laboratório gramatical, concernente ao treino e à consolidação das aprendizagens, deve realizar-se durante todo o ano letivo, de modo que constitua um trabalho sistemático. Importa, pois, que os alunos entendam a pergunta que subjaz ao laboratório, para que vão experimentando, testando e concluindo, numa lógica semelhante ao trabalho laboratorial científico (VIEGAS; TEIXEIRA, 2019).

É neste sentido que, partindo de um tópico que consideramos sensível do ponto de vista do que dele conhecem os alunos, pensamos numa possível problematização do mesmo e num tratamento na sala de aula através do modelo pedagógico do laboratório gramatical. A proposta didática atribui primazia a um trabalho reflexivo, questionador e problematizante, desde logo patente no título: “Para que servem as orações temporais?”.

Sendo o valor temporal o objeto central desta proposta oficial, lembramos que, segundo o *Dicionário Terminológico* (2022), esta categoria gramatical pode ser expressa de diferentes formas, muitas vezes associadas: através da flexão verbal, de verbos auxiliares,

de grupos adverbiais ou preposicionais e de orações temporais, entre outros. A partir desta categoria gramatical, é possível estabelecer relações de ordem cronológica de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade face ao tempo que é tomado como referência. Deste modo, justificou-se uma atenção redobrada aos conhecimentos prévios dos alunos, nomeadamente no que concerne aos tempos e modos verbais.

Atentamos, também, nas especificidades da conexão frásica, visto que nos fornece indicações acerca do grau de desenvolvimento da competência linguística dos alunos, mas também porque permite refletir sobre a adequação dos programas e das metodologias de ensino subjacentes. Só no terceiro ciclo do Ensino Básico se assume a subordinação como matéria de estudo, sendo que no sétimo ano se concede destaque às orações subordinadas adverbiais causais e temporais, as últimas objeto deste estudo (BRITO, 2001).

Assim, este percurso orientado e progressivo, para além de configurar um estímulo de abstração sobre a língua, procura proporcionar a alunos do sétimo ano um momento lúdico de descoberta experimental das relações temporais, com vista à identificação e classificação de orações subordinadas adverbiais temporais e à compreensão das noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. O *corpus* foi constituído e adaptado com recurso a segmentos textuais da obra *O Planeta Branco*, de Miguel Sousa Tavares.

O laboratório gramatical possui os seguintes objetivos: identificar e classificar orações com valor de tempo; compreender as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade associadas a essas orações. O percurso didático estrutura-se, sequencialmente, nas fases e tarefas descritas por Rodrigues e Silvano (2010), iniciando-se pela observação e manipulação de dados com vista à sistematização das regularidades e, por fim, no treino e na consolidação dos conteúdos. No final, é expectável que os alunos reflitam sobre o funcionamento da língua para, a partir da realização de atividades de carácter oficial, questionem o sentido dos textos e discursos trabalhados nas aulas.

5 PROPOSTA DE LABORATÓRIO GRAMATICAL

Antes de iniciares o laboratório gramatical, recorda-te do que aprendeste sobre tempos e modos verbais nesta entusiasmante viagem pelo Sistema Solar!

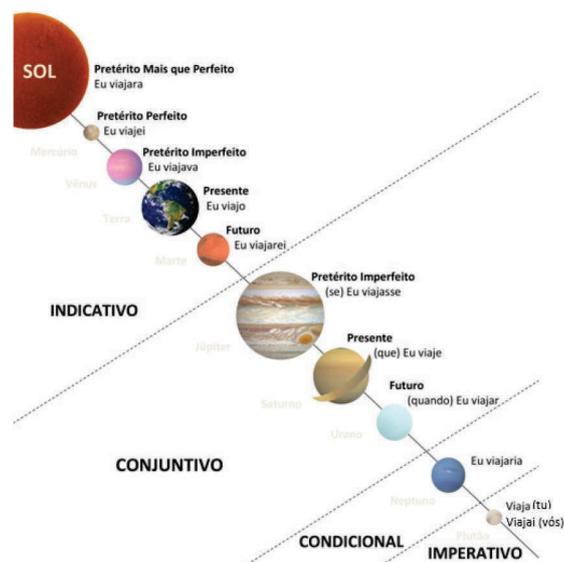


Figura I: Esquema sobre os tempos e modos verbais a partir do verbo «viajar».

Fonte: Material didático elaborado pelo autor no contexto do laboratório gramatical.

Laboratório gramatical: para que servem as orações temporais?

Com esta atividade, vais ser capaz de:

- a) identificar e classificar orações com valor de tempo;
- b) compreender as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade associadas a essas orações.

1. Observa as seguintes frases:

- a) Agora, o sol está a pôr-se.
- b) Ontem, o cometa deu uma volta pela Terra.
- c) Nos meses de verão, vemos no céu as estrelas mais distantes.
- d) Amanhã, o foguetão chegará à Lua.
- e) O astronauta teve imediatamente uma ideia.
- f) Quando a nave espacial chegar à Lua, o astronauta festejará com os seus colegas.
- g) Depois que a nave espacial chegou à Lua, o astronauta festejou com os colegas.
- h) Nesse instante, o João observou Vénus no horizonte.
- i) O astronauta dirigiu-se, de seguida, à nave espacial.
- j) Antes que a nave espacial chegue à Lua, o astronauta festeja com os colegas.

1.1. A categoria gramatical tempo pode ser expressa de diversas formas, nomeadamente através da flexão verbal e de verbos auxiliares. Neste laboratório, vamos analisar com mais pormenores outras formas de exprimir tempo.

1.1.1. Sublinha, nas frases, as estruturas que informam sobre o intervalo de tempo em que ocorre cada uma das situações, para além da flexão verbal e dos verbos auxiliares. Segue os exemplos das frases a), c) e l).

1.1.2. Agora que identificaste as estruturas que localizam as situações descritas pelas frases, agrupa-as nas caixas seguintes. Segue os exemplos:

Grupo Adverbial	Grupo Preposicional	Oração
Agora	Nos meses de verão	Antes que a nave espacial chegue à Lua

1.3. Regista a conclusão completando os espaços em branco.

Podemos concluir que: nas frases, as estruturas linguísticas que expressam tempo podem ser _____, _____ ou _____.

2. Vais agora centrar a tua atenção nas orações que são usadas para exprimir tempo. Para saberes o nome dessas orações, precisas saber se são coordenadas ou subordinadas. Para isso, irás fazer uma experiência.

2.1. Lê as seguintes frases:

- a) Agora levantarei voo, pois quero explorar novos lugares.
- b) Enquanto a nave viajou pelo espaço, a Maria envelheceu.
- c) Depois de regressar à Terra, o João vai procurar a família.
- d) No verão há estrelas no céu, mas no inverno também as há.

2.2. Altera a ordem das orações em cada uma das frases seguindo o exemplo:

Frase inalterada: Antes de regressar ao espaço, vou estudar o Sistema Solar.

Frase alterada: Vou estudar o Sistema Solar, antes de regressar ao espaço.

2.3. Lê agora em voz alta as frases alteradas.

2.3.1. Todas as frases estão corretas?

2.3.2. Se não, quais estão corretas?

Atenção: se alterares a ordem das orações e a frase ficar correta, então essas orações são subordinadas.

2.4. Regista a conclusão completando os espaços em branco.

Podemos concluir que as frases alteradas ___ e ___, que estão corretas, contêm orações _____. Logo, as orações cuja ordem numa frase pode ser alterada chamam-se orações _____.

3. Observa com atenção as frases seguintes:

- Antes que a nave espacial aterre no planeta, o astronauta verifica os sistemas de navegação.
- Depois que a nave espacial aterrou no planeta, o astronauta verificou os sistemas de navegação.
- Enquanto a nave espacial aterra no planeta, o astronauta verifica os sistemas de navegação.
- Quando a nave espacial aterrar no planeta, o astronauta verificará os sistemas de navegação.
- Logo que a nave espacial aterrou no planeta, o astronauta verificou os sistemas de navegação.
- O astronauta verificará os sistemas de navegação, assim que a nave espacial aterre no planeta.

3.1. Sublinha, nas frases anteriores, as orações subordinadas presentes.

3.2. Identifica e classifica as conjunções e locuções conjuncionais subordinativas que as introduzem.

3.3. Qual é o valor das orações subordinadas presentes nas frases? Assinala a opção correta.

- Valor causal
- Valor final
- Valor temporal
- Valor condicional
- Valor concessivo

Nota: Lembra que as conjunções são uma classe de palavras que liga orações ou duas partes de uma oração. As palavras que introduzem orações subordinadas chamam-se locuções conjuncionais subordinativas.

3.4. Regista a conclusão completando os espaços em branco.

Podemos concluir que: as orações que indicam o valor _____ chamam-se orações _____ adverbiais temporais e são introduzidas por _____ e _____ conjuncionais _____.

4. Observa novamente as frases seguintes:

- Antes que a nave espacial aterre no planeta, o astronauta verifica os sistemas de navegação.
- Depois que a nave espacial aterrou no planeta, o astronauta verificou os sistemas de navegação.
- Enquanto a nave espacial aterra no planeta, o astronauta verifica os sistemas de navegação.
- Quando a nave espacial aterrar no planeta, o astronauta verificará os sistemas de navegação.
- Logo que a nave espacial aterrou no planeta, o astronauta verificou os sistemas de navegação.
- O astronauta verificará os sistemas de navegação, assim que a nave espacial aterre no planeta.

4.1.1. Repara que podemos colocar as situações na linha do tempo. Observa o exemplo.

Antes que a nave espacial aterre no planeta, o astronauta verifica os sistemas de navegação.

Situação A: “A nave espacial aterra no planeta”

Situação B: “O astronauta verifica os sistemas de navegação”



4.1.2. Coloca as situações A e B na linha do tempo para cada uma das frases.

- a) Depois que a nave espacial aterrou no planeta, o astronauta verificou os sistemas de navegação.



- b) Enquanto a nave espacial aterra no planeta, o astronauta verifica os sistemas de navegação.



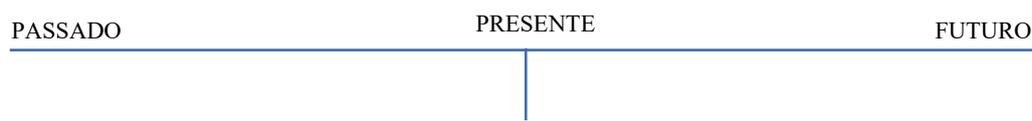
- c) Quando a nave espacial aterrar no planeta, o astronauta verificará os sistemas de navegação.



- d) Logo que a nave espacial aterrou no planeta, o astronauta verificou os sistemas de navegação.



- e) O astronauta verificará os sistemas de navegação, assim que a nave espacial aterre no planeta.



4.2. Agrupa as frases anteriores de acordo com o tipo de relação temporal expressa pela situação A (oração subordinada) em relação à situação B.

4.2.1. Relação temporal de anterioridade

4.2.2. Relação temporal de simultaneidade

4.2.3. Relação temporal de posterioridade

4.3. Regista a conclusão completando os espaços em branco.

Podemos concluir que: as orações que têm valor de tempo chamam-se subordinadas adverbiais temporais. Estas localizam as situações das orações principais, estabelecendo com elas relações de _____, _____ e _____.

5. Observa agora as frases:

- a) O rapaz observava o céu quando passou uma estrela cadente.
 b) Antes que o foguetão possa partir, é preciso afinar as peças.
 c) O sol brilha enquanto os planetas giram.
 d) Enquanto o astronauta trabalha, os seus colegas descansam.

- e) Antes que a estrela apareça no céu, o menino prepara o telescópio.
- f) O foguetão passou antes que o asteroide caísse.
- g) Depois que a estrela cadente passou, o menino sorriu.
- h) Quando o foguetão aterrar na Lua, o astronauta gritará de alegria.

5.1. Sublinha, nas frases, as orações subordinadas adverbiais temporais.

5.2. Rodeia as conjunções e locuções conjuncionais que introduzem essas orações.

6.1. Assinala as alíneas que possuem oração subordinada adverbial temporal.

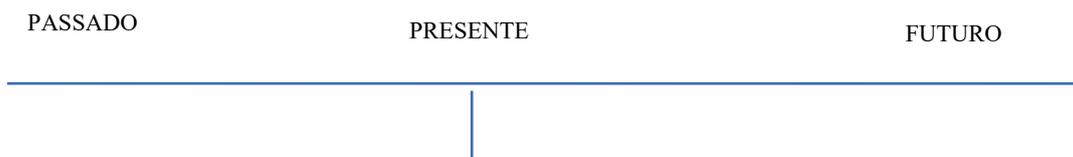
- a) () No dia anterior, o asteroide caiu no planeta.
- b) () Nos meses de inverno, observamos estrelas brilhantes.
- c) () Antes que o cometa brilhe, é preciso que se aproxime do Sol.
- d) () Depois que a nave partiu, o astronauta festejou.
- e) () Amanhã, o foguetão partirá para a Lua.
- f) () Enquanto o foguetão voa, o astronauta ouve música.
- g) () Enquanto o menino sorri, o foguetão voa.
- h) () Ontem, a estrela Polar brilhou mais do que nunca.
- i) () De repente, o satélite passou.
- j) () Depois que a estrela cadente passou, o menino sorriu.
- k) () Nesse momento, o menino observou Júpiter no céu.
- l) () Quando o foguetão aterrar na Lua, o astronauta festejará com a equipa.

6.2. Transcreve as conjunções e locuções conjuncionais que introduzem as orações.

6.3. A qual das frases corresponde a linha do tempo? Assinala a opção correta.

Situação A: “O menino olha o céu”

Situação B: “A mãe conta-lhe uma história de astronautas”



- a) () Antes que o menino olhe o céu, a mãe conta-lhe uma história de astronautas.
- b) () Depois que o menino olhou o céu, a mãe contou-lhe uma história de astronautas.
- c) () Enquanto o menino olhava o céu, a mãe contava-lhe uma história de astronautas.

7. Para verificar o que descobriste ao longo desta oficina, vais realizar alguns exercícios de treino e consolidação. Para isso, lê atentamente o seguinte texto:

Foi assim quando Vasco da Gama descobriu a passagem para a Índia, quando Fernão de Magalhães deu a volta à terra pelo Mar, para provar que ela era redonda, quando Charles Lindbergh atravessou o Atlântico de avião, sem escalas e sozinho, quando Edmund Hillary e o seu guia xerpa subiram ao cume do Monte Everest, o ponto mais alto do planeta Terra, quando Jacques Cousteau inventou um escafandro em que, pela primeira vez, o Homem desceu ao fundo do mar sem morrer asfixiado, quando Amstrong pisou a Lua e se tornou o primeiro homem a pôr o pé fora do planeta Terra.

Fonte: Tavares (2005, p. 32).

7.1. Sublinha, no texto, as orações subordinadas adverbiais temporais.

7.2. Identifica a conjunção que inicia essas orações.

7.3. Registra a conclusão completando os espaços em branco.

Nesta oficina aprendeste que existem orações que têm um valor temporal e que localizam as situações das orações principais, estabelecendo com elas relações temporais de _____, _____ ou _____. Estas orações chamam-se _____ adverbiais _____ e podem ser introduzidas por _____ ou por _____, tais como _____, _____, _____ e _____.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar pela descrição das distintas tarefas e atividades de ensino-aprendizagem que compõem o laboratório gramatical sobre o valor temporal, o aluno desempenha um papel central e ativo. Este dispositivo didático de cariz experimental possibilita que os alunos descubram as regras que usam inconscientemente, aprofundando a sua consciência linguística e as suas capacidades de conhecimento reflexivo e estruturado sobre a língua materna (SILVANO, 2014). Note-se, ainda, que a renovação metodológica é uma questão central no ensino da gramática, no atual quadro de déficit de conhecimento gramatical dos discentes, conforme se referiu na revisão da literatura.

Desta forma, foi intuito do presente artigo apresentar uma proposta cientificamente fundamentada de laboratório gramatical destinado a alunos do sétimo ano de escolaridade do Ensino Básico que contribuísse para o seu processo de aprendizagem do valor temporal nas orações subordinadas adverbiais. Esta atividade oficial foi construída a partir do quadro teórico e das orientações metodológicas sobre o ensino experimental da gramática.

Os itens construídos permitem a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas por parte dos alunos, evitando uma compartimentação de saberes. É pertinente, assim, estimular-se a sistematização do conhecimento experiencial decorrente da prática letiva dos professores do Ensino Básico e Secundário, considerando as potencialidades da integração do lúdico nas suas práticas pedagógicas e a inclusão de materiais que motivem os alunos, como a atividade inicial do laboratório. Além disso, urge a realização de estudos que combinem a Pedagogia dos Discursos com a implementação, em contexto letivo, de dispositivos didáticos baseados na metodologia do laboratório gramatical.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. O Lugar das Palavras na Aula de Língua Materna. *Eduser – Revista de Educação*, Bragança, v. 3, n. 2, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/6586>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRITO, A. M. *et al.* A reflexão gramatical na aula de língua materna: porquê? Quando? Como? *In: A Linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2019. p. 47-60.

BRITO, A. M. Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. *In: DUARTE, I. et al. A Linguística na formação do professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001. p. 49-65.

BUESCU, H. *et al.* *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário de Portugal*. Ministério da Educação, 2015.

CARDOSO, A. S. A aplicação do laboratório gramatical em sala de aula com recurso à gravação áudio: resultados de uma análise de dados. *Palavras – revista em linha*, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/79>. Acesso em: 27 jul. 2022.

VALOR TEMPORAL. *In: DICIONÁRIO Terminológico para Consulta em Linha*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação, 2022. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n127>. Acesso em: 26 jul. 2022.

- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DUARTE, I. Oficina gramatical. Contextos de uso obrigatório do conjuntivo. *In: DELGADO-MARTINS, R. Para a Didática do Português*. Seis estudos de Linguística. Lisboa: Colibri, 1992. p. 165-177.
- DUARTE, I. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.
- DUARTE, I. M. Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutórios do discurso relatado. *In: DUARTE, I. et al. A Linguística na formação do professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001. p. 125-135.
- DUARTE, I. M. Emoção e argumentação: futuro perfeito nos títulos de notícias. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO*, 3, 2008, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2008. p. 1-11.
- DUARTE, I. M. Gramática, pragmática e competência de leitura: valores do Futuro Perfeito na Internet. *In: DUARTE, I. et al. A Linguística na formação do professor: das teorias às práticas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2019. p. 81-96.
- FONSECA, F. I. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da Literatura. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DA LÍNGUA E DA LITERATURA*, 5, 2002. *Atas [...]*. Coimbra: Almedina, 2002. p. 37-45.
- HUDSON, R. Towards a pedagogical linguistics. *Pedagogical Linguistics*, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/pl.19011.hud>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- LARSEN-FREEMAN, D. Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, v. 48, p. 263-280, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444814000408>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- RODRIGUES, H. B.; LIMA, T. B.; ZANACHI, J. A. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança em idade escolar. *ANAIS DO FÓRUM DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO UNIFUNEC*, Santa Fé do Sul, São Paulo, v. 8, n. 8, 2017. Disponível em: <https://seer.unifunec.edu.br/index.php/forum/article/view/3083>. Acesso em: 9 jan. 2023.
- SILVANO, P. O conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico: o Dicionário Terminológico e o laboratório gramatical. *Revista Palavras*, n. 44-45, p. 29-38, 2014.
- SILVANO, P.; RODRIGUES, S. A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação. *In: BRITO, A. M. Gramática, História, Teorias e Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2010. p. 275-286. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/136567>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- TAVARES, M. *O Planeta Branco*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro – Sociedade Editorial Ltda., 2005.
- TROTZKE, A., RANKIN, T. Introduction to Pedagogical Linguistics. *Pedagogical Linguistics*, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1075/pl.19015.tro>. Acesso em 26 jul. 2022.
- VIEGAS, F. et al. *Texto, gramática e ensino do Português: Manual de apoio à formação*. Lisboa: Associação de Professores de Português, 2015.

VIEGAS, F.; Teixeira, M. Aprendizagens essenciais e práticas de abordagem da gramática: experiência(s) de trabalho oficial. *In: Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, 13, Leiria, 2019. Atas [...].* Lisboa: Associação de Professores de Português, 2019. p. 39-59.

VIGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In: VIGOTSKY, L. S. Formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 121-137.

XAVIER, L. Ensinar gramática pela abordagem ativa da descoberta. *Exedra*, n. temático, p. 468-477, dez. 2012.



Recebido em 15/08/2022. Aceito em 19/05/2023.

PROPOSTA PEDAGÓGICA E JOGO PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO R FINAL EM FORMAS VERBAIS

PROPUESTA PEDAGÓGICA Y JUEGO PARA APRENDER A ESCRIBIR LA R FINAL EN
FORMAS VERBALES EN PORTUGUÉS BRASILEÑO

PEDAGOGICAL PROPOSAL AND GAME FOR LEARNING TO WRITE THE FINAL R IN VERBAL
FORMS IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Janice Strunck Winter^{*}

Priscila Martelli Casarin^{**}

Carla Regina Martins Paza^{***}

RESUMO: A proposta deste artigo foi criada a partir da constatação da ocorrência frequente do apagamento do R final na terminação das formas verbais de primeira e de terceira pessoa do futuro do subjuntivo e do infinitivo pessoal na escrita dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Em vista disso, elaborou-se primeiramente uma proposta didática com atividades e, em seguida, um jogo pedagógico digital sobre esse fenômeno. Essa proposta visa contribuir para diferenciar os usos dos verbos nas modalidades oral e escrita e para promover a reflexão e a compreensão das circunstâncias de escrita em que se deve ou não marcar o /R/ no final das formas verbais. A testagem da aplicabilidade da proposta está sendo realizada em turmas das séries finais do Ensino Fundamental e tem apresentado resultados animadores. Espera-se que ela venha contribuir para que os alunos superem as dificuldades na escrita desses verbos.

PALAVRAS-CHAVE: Apagamento. R final. Formas verbais. Jogo pedagógico.

RESUMEN: La propuesta de este artículo fue creado a partir de la observación de la frecuente ocurrencia de la supresión de la R final

^{*} Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina, e professora da rede pública estadual da Santa Catarina. E-mail: janicestrunck23@gmail.com.

^{**} Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina, e professora da rede pública municipal de Joinville. E-mail: prinpri_22@hotmail.com.

^{***} Docente do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: carlapaza10@gmail.com.

en la terminación de las formas verbales de la primera y tercera persona del futuro del subjuntivo y del infinitivo personal en la escritura del estudiantes de la serie final de la escuela primaria. Ante esto, primero se elaboró una propuesta didáctica conteniendo actividades y luego un juego pedagógico digital sobre este fenómeno. Esta propuesta ayuda a diferenciar los usos de los verbos en las modalidades oral y escrita y a promover la reflexión y comprensión de las circunstancias de escritura en las que se debe o no marcar la /R/ al final de las formas verbales. Las pruebas de aplicabilidad de la propuesta se están realizando en clases de los últimos grados de primaria con resultados alentadores. Se espera que ayude a los estudiantes a superar las dificultades para escribir estos verbos.

PALABRAS CLAVE: Borrado. Final R. Formas verbales. Juego pedagógico.

ABSTRACT: The purpose of this article was created from the observation of the frequent occurrence of the deletion of the final R in the ending of the verb forms of the first and third person of the future of the subjunctive and of the personal infinitive in the writing of the students of the final series of elementary school. In view of this, a didactic proposal was first elaborated containing activities and then a digital pedagogical game about this phenomenon. This proposal helps to differentiate the uses of verbs in the oral and written modalities and to promote reflection and understanding of the writing circumstances in which the /R/ should or should not be marked at the end of verb forms. Testing the applicability of the proposal is being carried out in classes of the final grades of elementary school with encouraging results. It is expected that it will help students to overcome the difficulties in writing these verbs.

KEYWORDS: Erasure. Final R. Verbal forms. Pedagogical game.

1 INTRODUÇÃO

As línguas naturais são mutáveis e nenhuma delas encontra-se livre de variação, fato que também ocorre com o português brasileiro. Essas variações ocorrem tanto na fala como na escrita. Na oralidade muitas variações já fazem parte, inclusive, da variedade culta da nossa língua, porém é preciso tornar claro para os falantes que essas variações na escrita podem afetar a morfossintaxe e atingir as conjugações verbais.

A partir da análise dos textos de alunos do Ensino Fundamental II de uma escola municipal do Norte catarinense, verificamos a presença do fenômeno denominado “apócope” de forma muito frequente nas atividades de escrita realizadas em sala de aula da disciplina de Língua Portuguesa. A apócope é a queda de som em final de signo. No caso em estudo, é a queda da consoante final em terminações verbais do português brasileiro, ou seja, é um processo fonético-fonológico de queda em finais de sílabas. Essas quedas ou supressões podem ser de /R/, /S/ e /N/. O /R/ em final de palavras é frequentemente apagado, e o estudo desses fenômenos em textos dos alunos do Ensino Fundamental justifica-se pela importância da compreensão de como a língua se realiza em suas interfaces sociais e estruturais.

Em vista do exposto, este artigo tem como objetivo geral apresentar estratégias pedagógicas que possibilitem a diminuição da incidência de apagamento do /R/ em posição de coda final em formas verbais. Dessa forma, visa auxiliar os alunos a compreender como sua língua se organiza e se estrutura, além de aumentar sua consciência fonológica e morfossintática. A análise das atividades dos alunos permitiu levantar o perfil sociolinguístico que serviu de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e material didático adequado.

Para alcançar esse objetivo, sistematizamos como objetivos específicos: (i) diferenciar os usos dos verbos nas modalidades oral e escrita; (ii) promover a reflexão e compreensão das circunstâncias de escrita em que se deve marcar o /R/ no final das formas verbais; (iii) descrever atividades específicas para conscientização linguística e superação do apagamento do /R/ final em formas verbais; e (iv) complementar o processo de aprendizagem de forma significativa com o uso de um jogo pedagógico.

Para atender a esses objetivos, o artigo está dividido em quatro seções: na primeira, discorreremos sobre a fundamentação teórica sobre o fenômeno em questão e sobre a utilização de jogos pedagógicos como contribuição no processo de ensino e aprendizagem; na segunda, registramos trechos de textos de alunos em que ocorre esse fenômeno; na terceira, explicitamos uma sequência didática

para trabalhar o fenômeno; e, na quarta e última seção, apresentamos um jogo pedagógico para complementar o processo de aprendizagem objetivado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa base teórica está circunscrita às contribuições da Sociolinguística em relação ao fenômeno do “apagamento do R” em posição de coda final em terminações verbais, e de Kishimoto (1993, 1997) e Pilati (2017, 2020) em relação às práticas lúdicas.

2.1 FENÔMENO DO APAGAMENTO DO R FINAL EM TERMINAÇÕES VERBAIS

Sabemos que a língua é dinâmica e está em constante mudança. Quando ocorrem em nível fônico, essas mudanças são chamadas de processos fonológicos ou metaplasmos, que consistem nas alterações de fones ou de fonemas e podem ocorrer tanto na perspectiva sincrônica quanto diacrônica da língua. Na língua portuguesa, os processos fonológicos segmentais são divididos em quatro grupos: processo de apagamento, adição, transposição e substituição. O processo fonológico de apagamento equivale à supressão de um segmento: consoante, vogal, glide, que pode se dar no início (aférese), no meio (síncope) ou no final (apócope) de palavra. Neste artigo iremos abordar apenas o processo de apócope de formas infinitivas, em especial das formas verbais em que há maior percentual de ocorrências.

Entre as muitas variações que ocorrem na língua portuguesa, o caso do /R/ em posição final de vocábulo oferece recorrentes possibilidades de variação, inclusive o seu apagamento (ø). Esse fenômeno é antigo e relativamente comum nas línguas do mundo, em particular nas línguas românicas, como o português. Inicialmente esse processo era atribuído aos falares incultos. Gil Vicente, por exemplo, o utilizava para representar o linguajar dos escravos em suas peças de teatro. Porém, o fenômeno expandiu-se e hoje “[...] transpôs qualquer estratificação social e se estendeu a todos os indivíduos falantes do português brasileiro” (CALLOU; LOPES, 2003, p. 65), com maior frequência nos registros não monitorados.

Essa variação encontra-se atualmente em estágio final de um processo de enfraquecimento que modifica a estrutura silábica CVC para o padrão CV, alongando e dando mais intensidade à vogal final, e pode ser explicado pelo Princípio de Sequenciamento da Sonoridade a partir da diminuição da sonoridade do núcleo silábico em direção à coda. O apagamento do /R/ em coda final é condicionado por fatores fonológicos, morfológicos e sociais. Esse último fator é estudado em relação com a língua pela Sociolinguística, que considera que, para haver uma mudança na língua, esta deve passar por um processo de variação, determinado não apenas pelo sistema linguístico, mas por aspectos sociais, como região, sexo, escolaridade, faixa etária e classe social.

Os verbos estão mais sujeitos ao apagamento de /R/ final do que os não verbos. Isso ocorre nos contextos de primeira e de terceira pessoa do singular do futuro do subjuntivo e nas mesmas pessoas do infinitivo pessoal, nas três conjugações, conforme os quadros abaixo.

FUTURO DO SUBJUNTIVO

Cantar (1ª conjugação)	Escrever (2ª conjugação)	Subir (3ª conjugação)
Se/Quando	Se/Quando	Se/Quando
eu cantar	eu escrever	eu subir
tu cantares	tu escreveres	tu subires
ele(a) cantar	ele(a) escrever	ele(a) subir
nós cantarmos	nós escrevermos	nós subirmos
vós cantardes	vós escreverdes	vós subirdes
eles(as) cantarem	eles(as) escreverem	eles(as) subirem

Quadro 1: Contextos em que pode ocorrer o apagamento do R final no futuro do subjuntivo.

Fonte: Elaborado pelas autoras

INFINITIVO PESSOAL

Cantar (1ª conjugação)	Escrever (2ª conjugação)	Subir (3ª conjugação)
eu cantar	eu escrever	eu subir
tu cantares	tu escreveres	tu subires
ele(a) cantar	ele(a) escrever	ele(a) subir
nós cantarmos	nós escrevermos	nós subirmos
vós cantardes	vós escreverdes	vós subirdes
eles(as) cantarem	eles(as) escreverem	eles(as) subirem

Quadro 2: Contextos em que pode ocorrer o apagamento do R final no infinitivo

Fonte: Elaborado pelas autoras

O fenômeno do apagamento do /R/ final em terminações verbais tem avançado da fala para a escrita. Essa interferência pode influenciar a escrita, criando um distanciamento em relação à norma padrão da língua escrita. Isso tem sido observado com certa frequência nas produções textuais dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, etapa em que se espera que essa dificuldade já tenha sido superada. Além disso, pode também ocorrer a hipercorreção, quando se tenta corrigir o que não precisa ser corrigido, em verbos que não apresentam o /R/ final. Isso acontece na terceira pessoa do presente do indicativo para verbos da primeira e segunda conjugação e na primeira pessoa do pretérito perfeito para verbos de terceira conjugação, representados no quadro abaixo.

INDICATIVO

Cantar (1ª conjugação)	Escrever (2ª conjugação)	Subir (3ª conjugação)
Presente	Presente	Pretérito perfeito
eu canto	eu escrevo	eu subi
tu cantas	tu escreves	tu subiste
ele(a) canta	ele(a) escreve	ele(a) subiu
nós cantamos	nós escrevemos	nós subimos
vós cantais	vós escreveis	vós subistes
eles(as) cantam	eles(as) escrevem	eles(as) subiram

Quadro 3: Contextos de hipercorreção

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para reduzir a frequência do fenômeno nas produções escritas, é preciso pensar em estratégias de ensino que permitam ao aluno diferenciar os usos desses verbos nas modalidades oral e escrita e compreender as circunstâncias de escrita em que se deve marcar o /R/ no final das formas verbais.

2.2 JOGOS COM PROPÓSITO PEDAGÓGICO

Em vista, provavelmente, da dificuldade de concentração e da falta de interesse de grande parte dos alunos, surgiu a ideia de trabalhar o apagamento do R final em formas verbais por meio de atividades em sala de aula e de, finalmente, criar um jogo digital para complementar o processo de aprendizagem. Conscientes de que não é uma tarefa simples, buscamos trabalhar propostas que surgiram a partir de reflexões e que serão apresentadas no decorrer deste artigo.

A escolha da atividade pedagógica foi baseada na contribuição de Kishimoto de que o jogo pode ser visto como um objeto, uma atividade com um sistema de regras a ser obedecido pelos participantes, e pode ser compreendido diferenciando-se significados atribuídos a ele, o que possibilita a delimitação das ações em função das regras.

Kishimoto (1993, p. 15) afirma que:

[...] os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”.

Em relação ao que se refere Kishimoto, no tocante ao fato de os jogos apresentarem diferentes formas de jogar, essa é uma realidade que pode ser partilhada com os alunos para demonstrar como as diferentes comunidades, com suas culturas singulares, modelam o jogo de acordo com sua rede de significados sociais¹.

1 Um bom exemplo disso está descrito no capítulo “Jogos lúdicos no ensino de português como língua adicional para mães haitianas: socialização e aprendizagem”, de autoria de Aline Suzana de Freitas Vaz e de Maria Clara Dias da Cruz, publicado na coletânea “Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna” (2019), em que as mães haitianas compartilharam com as professoras de língua portuguesa como língua adicional o jogo da amarelinha, mostrando as semelhanças e as diferenças no traçado do desenho do jogo no assoalho da sala de aula e no modo de jogar.

Assim, Kishimoto (1997) mostra que a brincadeira/o jogo é um instrumento de grande importância para aprendizagem no desenvolvimento infantil, pois, se a criança aprende de maneira espontânea, o brinquedo passa a ter significado crucial na formação e na aprendizagem. O jogo vincula-se à imaginação, ao sonho e é um instrumento de grande importância para a aprendizagem de forma espontânea.

Para Huizinga (1951), o jogo é um elemento da cultura que tem características como o prazer, o caráter “não sério”, a liberdade, a separação de fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço. É uma atividade livre e exterior à vida habitual, porém com a capacidade de absorver o jogador de maneira total. Porém, não se pode esquecer que, em certos casos, quando há esforço na busca do objetivo da brincadeira, isso pode gerar um desprazer, fato mencionado por Vigotski e até mesmo pela psicanálise. O jogo pode ser definido por dois aspectos fundamentais: a luta por algo ou a representação de alguma coisa, e essas duas funções podem também confundir-se.

O jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério. Huizinga (2000, p. 27) afirma:

O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e a consciência de tratar-se “apenas” de um jogo pode passar para segundo plano. A alegria que está indissolúvelmente ligada ao jogo pode transformar-se, não só em tensão, mas também em arrebatamento. A frivolidade e o êxtase são os dois polos que limitam o âmbito do jogo. O jogo tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível à “vida quotidiana” reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto.

Também Moura e Lanner de Moura (1998), no campo da matemática, destacaram o jogo com propósito pedagógico como um importante recurso didático para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, pois preserva o caráter de problema e coloca “[...] a criança diante de uma situação-problema semelhante à vivenciada pelo homem ao lidar com conceitos matemáticos” (MOURA; LANNER DE MOURA, 1998, p. 12).

Pilati defende o uso de materiais manipuláveis juntamente com o uso da metodologia da aprendizagem linguística como ferramenta pedagógica nas aulas de gramática em sala de aula. A autora destaca que os materiais manipuláveis auxiliam os estudantes a entender o funcionamento das línguas e que o uso desses materiais em sala de aula promove o pensar “linguisticamente”.

O objetivo geral do uso de material concreto na sala de aula é o de promover situações de interação, produção, análise e reflexão linguística, auxiliando os estudantes a “pensar linguisticamente”, ou seja, ajudar os alunos a compreenderem o funcionamento do sistema da língua ou das línguas em questão e a manipularem esse sistema com consciência e autonomia. Isso porque esse tipo de material ajuda os alunos a representarem suas concepções sobre o funcionamento gramatical, a observarem, manipularem e compreenderem os diferentes níveis de organização do sistema linguístico assim como a composicionalidade desse sistema. (PILATI, 2020, p. 4)

E acrescenta ainda:

O uso de materiais manipuláveis auxilia o desenvolvimento não só de habilidades metacognitivas dos alunos em relação ao seu saber linguístico e gramatical, como também de habilidades metacognitivas que será importante para os alunos terem maior autonomia nas atividades que envolvem os seus conhecimentos linguísticos, tais como escrita, leitura e interpretação de textos. (PILATI, 2020, p. 16)

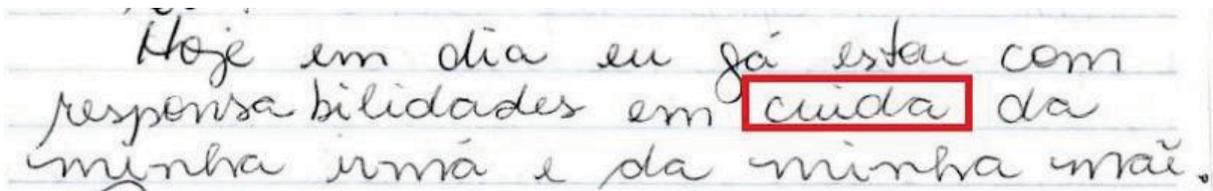
Na escola, as aulas de Língua Portuguesa ajudam os alunos a desenvolver sua consciência sobre o funcionamento e a organização da língua e auxiliam no processo de desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita e à leitura. Porém, nas gramáticas e nos livros didáticos utilizados nas escolas do nosso país, os conceitos gramaticais aparecem de forma segmentada, não revelando uma estruturação lógica do sistema da língua. Nesse sentido, surgem os materiais manipuláveis como alternativas de aprendizagem que levam os alunos a se tornarem mais conscientes do conhecimento linguístico e de suas próprias atividades de aprendizagem.

Muitas vezes, na sala de aula, costumamos nos ater a uma forma de ensino que valoriza somente a escrita e a leitura, negligenciando as linguagens cada vez mais plurais. Por isso devemos trabalhar práticas no ambiente escolar que sejam atraentes e eficazes para os nossos alunos. Entre elas, um recurso poderoso é o jogo, por estar ligado ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. O jogo é uma importante ferramenta na busca de resultados e nele estão presentes tanto a função educativa quanto a lúdica.

3 ANÁLISE DO FENÔMENO

A escolha do fenômeno do apagamento do /R/ final em terminações verbais surgiu da frequente ocorrência observada nos textos dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Para analisar o fenômeno, selecionamos algumas ocorrências encontradas em textos autobiográficos produzidos por alunos de uma turma do sétimo ano, após o estudo desse gênero, em uma escola municipal do Norte catarinense, conforme reproduzimos abaixo.

Trecho 1:

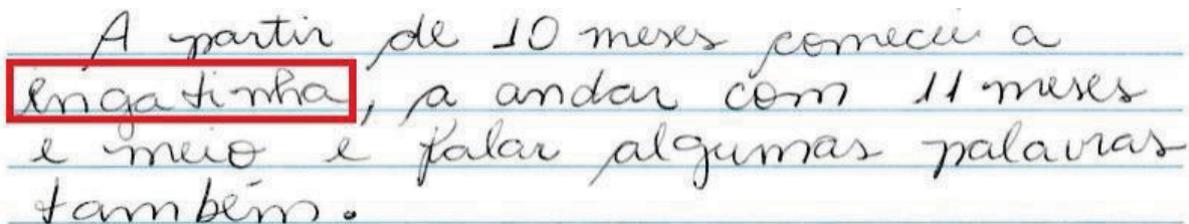


Hoje em dia eu já estou com responsabilidades em cuida da minha irmã e da minha mãe.

Figura 1: Apagamento do R final no verbo “cuidar”.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Trecho 2:

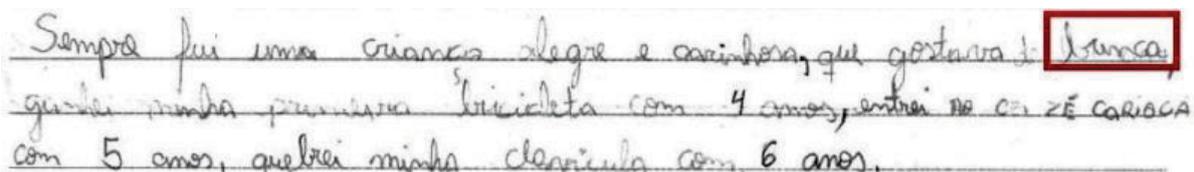


A partir de 10 meses comecei a engatinha, a andar com 11 meses e meio e falar algumas palavras também.

Figura 2: Apagamento do R final no verbo “engatinhar”.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Trecho 3:

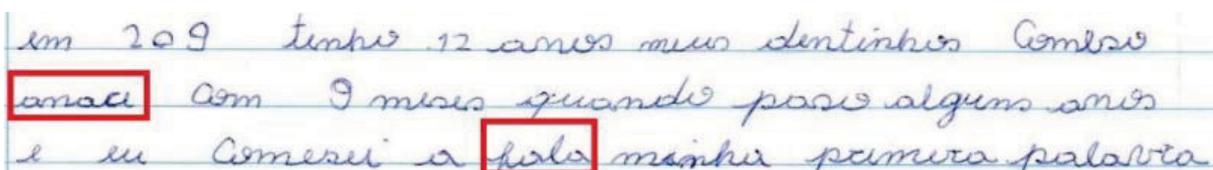


Sempre fui uma criança alegre e carinhosa, que gostava de brincar, gostei minha primeira bicicleta com 4 anos, entrei no CEI ZÉ CARIOCA com 5 anos, quebrei minha clarivela com 6 anos.

Figura 3: Apagamento do R final no verbo “brincar”

Fonte: Elaborado pelas autoras

Trecho 4:



em 209 tenho 12 anos meus dentinhos com 9 meses quando passei alguns meses e eu comeci a falar minha primeira palavra.

Figura 4: Apagamento do R final nos verbos “nascer” e “falar”

Fonte: Elaborado pelas autoras

Trecho 5:

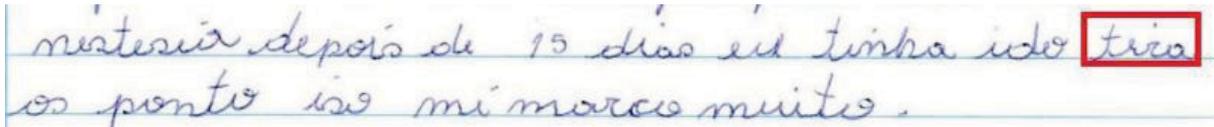


Figura 5: Apagamento do R final no verbo “tirar”

Fonte: Elaborado pelas autoras

Trecho 6:

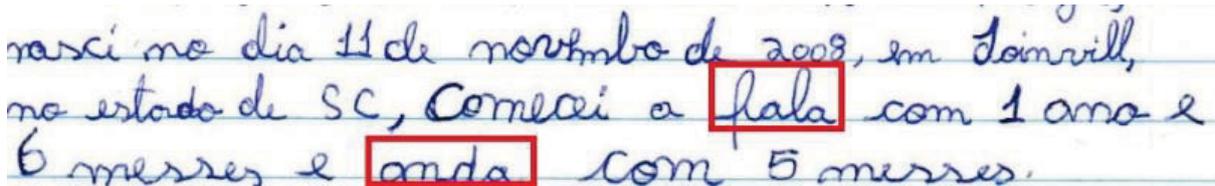


Figura 6: Apagamento do R final nos verbos “falar” e “andar”

Fonte: Elaborado pelas autoras

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, apresentamos uma sequência didática desenvolvida para que estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental II compreendam e internalizem as circunstâncias para a marcação do R final na escrita das formas verbais.

Conteúdo:

- Infinitivo pessoal, futuro do subjuntivo, presente e pretérito perfeito do indicativo.

Público-alvo:

- Sétimo ano do Ensino Fundamental II.

Carga horária:

- 3 aulas.

Objetivos:

- Analisar o infinitivo pessoal, o futuro do subjuntivo, o presente e o pretérito perfeito do indicativo para compreender as circunstâncias de escrita em que se deve ou não marcar o R no final das formas verbais e diferenciar os usos desses verbos nas modalidades oral e escrita.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO**

Práticas de linguagem: Análise linguística/semiótica

Objeto de conhecimento: Variação linguística

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.
 (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.

Práticas de linguagem: Análise linguística/semiótica

Objeto de conhecimento: Fono-ortografia

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.

Práticas de linguagem: Análise linguística/semiótica

Objeto de conhecimento: Morfossintaxe

(EF07LP10) Utilizar, ao produzir textos, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.

Quadro 4: Habilidades da BNCC relacionadas à proposta deste artigo

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da BNCC (2018)

Metodologia:

As atividades apresentadas a seguir abordam exclusivamente o conteúdo em questão. Fica a critério do(a) professor(a) agregar outras atividades sobre os demais eixos correspondentes às práticas de linguagem e aos objetivos de conhecimento.

ATIVIDADE 1

● Ler o trecho da autobiografia “Brinquedoteca”, do autor Rubem Alves, e responder os exercícios que se seguem para identificar os contextos do infinitivo pessoal e do pretérito perfeito do indicativo em que se deve ou não marcar o /R/ no final das formas verbais.

Brinquedoteca**Rubem Alves**

Vocês, crianças que leem as minhas histórias, frequentemente ficam curiosas sobre a minha vida. Eu conto. Eu nasci, faz muito tempo, no dia 15 de setembro de 1933, numa cidade do sul de Minas, Boa Esperança (procurem no mapa). [...]
 Depois mudei para cidades: Lambari, Três Corações, Varginha. Me divertia fazendo meus brinquedos. Brinquedo que a gente compra pronto não tem graça. Enjoa logo. Quantos brinquedos há no seu armário, esquecidos? Fazer o brinquedo é parte da brincadeira. Foi fazendo brinquedos que aprendi a usar as ferramentas, martelo, serrote, alicate. Gostava de andar de carrinho de rolimã. Brincava de soltar papagaio, bolinhas de gude, pião. Fiz um sinuquinha. Se quiser ler a história de como fiz o sinuquinha. Como a gente era pobre nunca tive velocípede ou bicicleta. Ainda hoje não sei andar de bicicleta. Depois nos mudamos para o Rio de Janeiro onde sofri muito. Os meninos cariocas caçoavam de mim por causa do meu sotaque de mineiro da roça. Gostava de ler Gibi e X-9. Nunca fui um bom aluno. Não me interessava pelas coisas que ensinavam nas escolas. Estudei piano porque queria ser pianista. Mas eu não tinha talento. Desisti. Pensei ser engenheiro, médico. [...]

1. No trecho “Gostava de **ler** Gibi e X-9.”:

- a) O verbo destacado expressa:
- () ação ou processo em si
- () ação ou processo em movimento
- () ação ou processo concluído

Infinitivo: é quando o verbo se apresenta na sua forma original, isto é, não está conjugado. A terminação do verbo indicará que ele está na forma nominal:

terminados em AR – 1ª conjugação

terminados em ER – 2ª conjugação

terminados em IR – 3ª conjugação

b) Copie outros trechos desse texto em que aparecem formas verbais no infinitivo.

c) O verbo destacado se refere a que pessoa do discurso?

- Apresentar aos alunos a conjugação desse verbo e de outros dois de primeira e terceira conjugação no infinitivo pessoal para identificar os contextos em que se deve marcar o /R/ no final das formas verbais.

INFINITIVO PESSOAL

Usar (1ª conjugação)	Ler (2ª conjugação)	Sumir (3ª conjugação)
eu usar	eu ler	eu sumir
tu usares	tu leres	tu sumires
ele(a) usar	ele(a) ler	ele(a) sumir
nós usarmos	nós lermos	nós sumirmos
vós usardes	vós lerdes	vós sumirdes
eles(as) usarem	eles(as) lerem	eles(as) sumirem

Quadro 5: Conjugação de verbos de 1ª, 2ª e 3ª conjugação no infinitivo pessoal.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

- Chamar a atenção dos alunos para a grafia da primeira e da terceira pessoa do singular e frisar que, na oralidade, temos o hábito de não pronunciar o R final nesses contextos, porém, na escrita, ele é exigido pela norma padrão da língua escrita.

2. No trecho “Estudei piano porque queria ser pianista. Mas eu não tinha talento. **Desisti**. Pensei ser engenheiro, médico”:

- a) O verbo destacado expressa:
- () certeza, convicção
- () dúvida, possibilidade ou hipótese
- () ordem, pedido, conselho, instrução ou convite

Indicativo: de modo geral, expressa certeza e convicção e tem seis tempos verbais: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro do presente e futuro do pretérito.

b) O verbo destacado indica:

- uma ação que ocorre no momento em que se fala
 uma ação que ocorreu anteriormente ao momento em que se fala
 uma ação que ocorrerá posteriormente ao momento em que se fala

c) O verbo destacado revela:

- ação concluída, acabada, finalizada
 ação rotineira, prolongada, habitual
 ação passada que ocorreu antes de outra

Pretérito perfeito: ação que ocorreu num determinado momento do passado e está perfeitamente acabada. Ex.: Eu **corri** ontem no parque ao lado de casa.

- d) A qual conjugação pertence o verbo destacado?
e) Em que pessoa do discurso o verbo destacado está flexionado?

- Apresentar aos alunos a conjugação desse verbo no pretérito perfeito do indicativo para identificar o contexto em que não se deve marcar o /R/ no final das formas verbais.

Pretérito perfeito

Desistir

(3ª conjugação)

eu **desisti**

tu desististe

ele(a) desistiu

nós desistimos

vós desististes

eles(as) desistiram

Quadro 6: Conjugação de um verbo de 3ª conjugação no pretérito perfeito do indicativo

Fonte: Elaborado pelas autoras

- Chamar a atenção dos alunos para a grafia da primeira pessoa do singular do verbo e frisar que, nesse contexto, a forma verbal não apresenta o R final nem na fala nem na escrita.

ATIVIDADE 2

- Ler o poema “Se o poeta falar num gato”, do autor Mário Quintana, e responder os exercícios que se seguem para identificar os contextos do futuro do subjuntivo e do presente do indicativo em que se deve ou não marcar o /R/ no final das formas verbais.

Se o poeta falar num gato

Se o poeta falar num gato, numa flor,
 num vento que anda por descampados e desvios
 e nunca chegou à cidade...
 se falar numa esquina mal e mal iluminada...
 numa antiga sacada... num jogo de dominó...
 se falar naqueles obedientes soldadinhos de chumbo que morriam de verdade...
 se falar na mão decepada no meio de uma escada de caracol...
 Se não falar em nada
 e disser simplesmente tralalá... Que importa?
 Todos os poemas são de amor!
 Mário Quintana. *Quintana de bolso*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

1. No trecho “Se o poeta **falar** num gato, numa flor [...]”:

a) O verbo destacado expressa:

- () certeza, convicção
 () dúvida, possibilidade ou hipótese
 () ordem, pedido, conselho, instrução ou convite

Subjuntivo: de modo geral, expressa dúvida, incerteza, possibilidade ou hipótese e tem três tempos verbais: presente, pretérito imperfeito e futuro.

b) Além dessa forma verbal, há o uso de uma conjunção que reforça a ideia de possibilidade ou hipótese. Qual é??

c) O verbo destacado indica:

- () a possibilidade de um fato atual
 () um fato passado dependente de outro fato passado
 () a possibilidade de um fato futuro

Futuro do subjuntivo: indica a possibilidade de algo vir a realizar-se no futuro.

É comum as palavras “**se**” e “**quando**” antecederem o sujeito e o verbo.

Ex.: **Quando** você **chegar**, terá uma surpresa.

Se você **chegar** a tempo, ainda estarei em casa.

d) Copie os outros versos desse poema em que aparecem formas verbais nesse tempo.

e) Em que pessoa do discurso o verbo destacado está flexionado?

● Apresentar aos alunos a conjugação desse verbo e de outros dois de segunda e terceira conjugação no futuro do subjuntivo para identificar os contextos em que se deve marcar o /R/ no final das formas verbais.

2 Espera-se que os alunos respondam a conjunção “se” e percebam que ela reforça a ideia de possibilidade ou hipótese expressa pelo verbo.

FUTURO DO SUBJUNTIVO

Falar (1ª conjugação)	Comer (2ª conjugação)	Abrir (3ª conjugação)
Se/Quando	Se/Quando	Se/Quando
eu falar	eu comer	eu abrir
tu falares	tu comeres	tu abrires
ele(a) falar	ele(a) comer	ele(a) abrir
nós falarmos	nós comermos	nós abirmos
vós falardes	vós comerdes	vós abirdes
eles(as) falarem	eles(as) comerem	eles(as) abrirem

Quadro 7: Conjugação de verbos de 1ª, 2ª e 3ª conjugação no futuro do subjuntivo

Fonte: Elaborado pelas autoras

- Chamar a atenção dos alunos para a grafia da primeira e da terceira pessoa do singular e frisar que, na oralidade, temos o hábito de não pronunciar o R final nesses contextos, porém, na escrita, ele é exigido pela norma padrão da língua escrita.

2. No trecho “[...] num vento que **anda** por descampados e desvios [...]”:

a) O verbo destacado expressa:

- () certeza, convicção
- () dúvida, possibilidade ou hipótese
- () ordem, pedido, conselho, instrução ou convite.

b) Portanto ele está no modo:

- () indicativo
- () subjuntivo
- () imperativo

c) O verbo destacado indica:

- () uma ação que ocorre no momento em que se fala
- () uma ação que ocorreu anteriormente ao momento em que se fala
- () uma ação que ocorrerá posteriormente ao momento em que se fala

Presente: indica uma ação que ocorre no momento da fala ou uma ação habitual.

Ex.: Agora eu **estou** ocupada. Minha filha **adora** sorvete.

d) A qual conjugação pertence o verbo destacado?

e) Em que pessoa do discurso o verbo destacado está flexionado?

- Apresentar aos alunos a conjugação desse verbo e de outro de segunda conjugação no presente do indicativo para identificar o contexto em que não se deve marcar o /R/ no final das formas verbais.

PRESENTE DO INDICATIVO

Andar (1ª conjugação)	Correr (2ª conjugação)
Presente	Presente
eu ando	eu corro
tu andas	tu corres
ele(a) anda	ele(a) corre
nós andamos	nós corremos
vós andais	vós correis
eles(as) andam	eles(as) correm

Quadro 8: Conjugação de verbos de 1ª e 2ª conjugação no presente do indicativo

Fonte: Elaborado pelas autoras

- Chamar a atenção dos alunos para a grafia da terceira pessoa do singular e frisar que, nesses contextos, a forma verbal não apresenta o R final nem na fala nem na escrita.
- Jogar o jogo “Fixando o R final”, descrito a seguir.

5 DESCRIÇÃO DO JOGO DIGITAL: “FIXANDO O R FINAL”

O jogo a seguir foi elaborado para complementar o processo de aprendizagem iniciado na sequência didática anterior, de forma significativa. A elaboração do jogo se deu em meio digital, e a plataforma utilizada foi a Wordwall. O jogo é composto por quinze enunciados que apresentam verbos das três conjugações verbais, flexionados na primeira e na terceira pessoa do singular do futuro do subjuntivo e do infinitivo pessoal, contextos em que ocorre o apagamento do /R/ final, e na terceira pessoa do presente do indicativo para verbos da primeira e da segunda conjugação, e na primeira pessoa do pretérito perfeito para verbos de terceira conjugação, contextos sem o /R/ final, mas nos quais pode ocorrer a hipercorreção. No jogo, o núcleo do sintagma verbal dos enunciados não está preenchido, para que o aluno escolha, entre os dois verbos propostos (um com o /R/ final e o outro sem este), a opção adequada ao contexto do enunciado, enquanto o tempo corre.

Os enunciados aparecem em ordem aleatória, porém foram elaborados e divididos em dois grupos, conforme as imagens abaixo.

Grupo 1: Contextos em que ocorre o apagamento do R final.

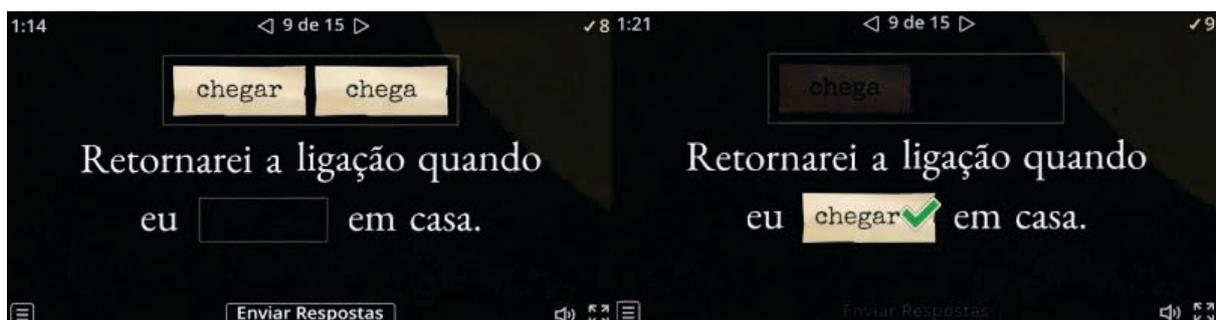


Figura 7: Enunciado com o verbo de 1ª conjugação flexionado na 1ª pessoa do futuro do subjuntivo

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

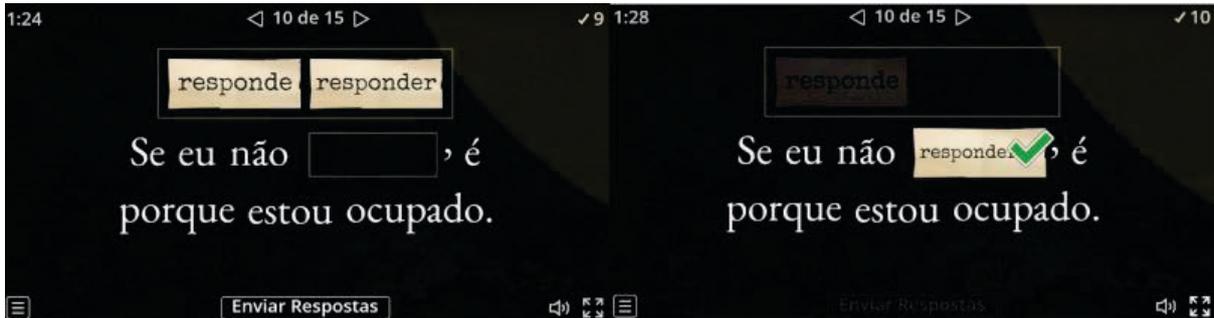


Figura 8: Enunciado com o verbo de 2ª conjugação flexionado na 1ª pessoa do futuro do subjuntivo

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

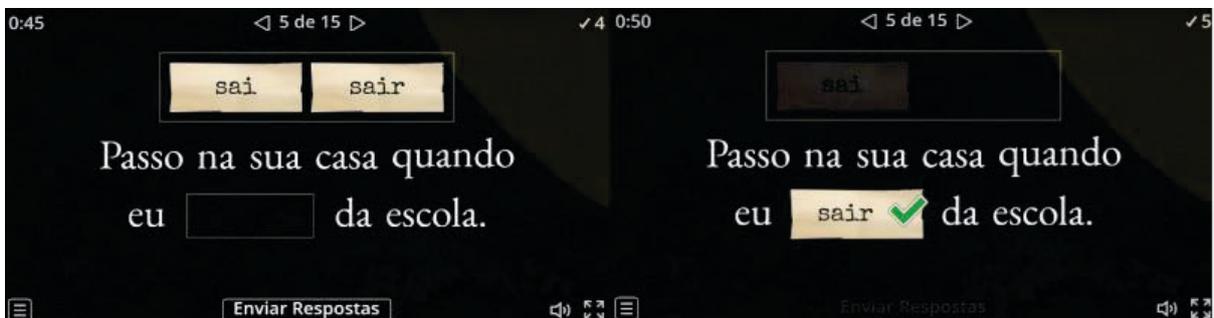


Figura 9: Enunciado com o verbo de 3ª conjugação flexionado na 1ª pessoa do futuro do subjuntivo

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

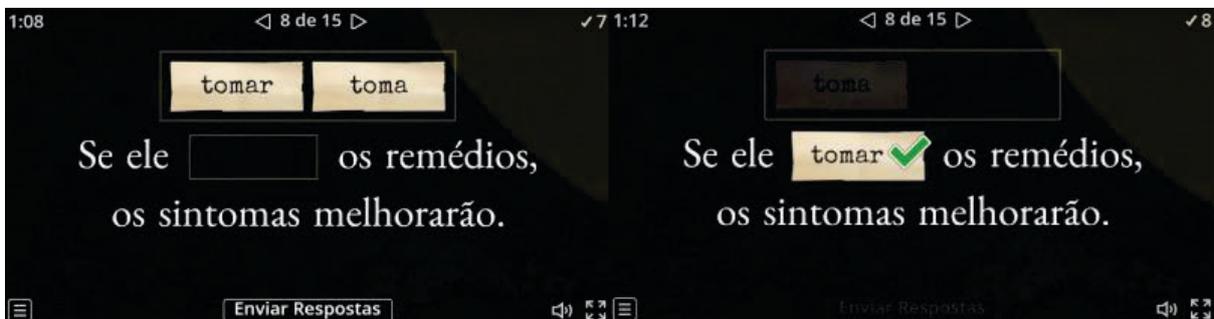


Figura 10: Enunciado com o verbo de 1ª conjugação flexionado na 3ª pessoa do futuro do subjuntivo

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

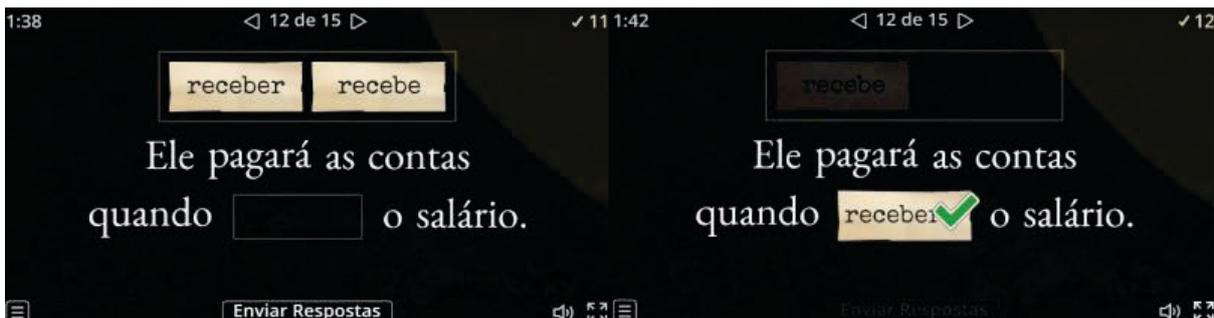


Figura 11: Enunciado com o verbo de 2ª conjugação flexionado na 3ª pessoa do futuro do subjuntivo

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

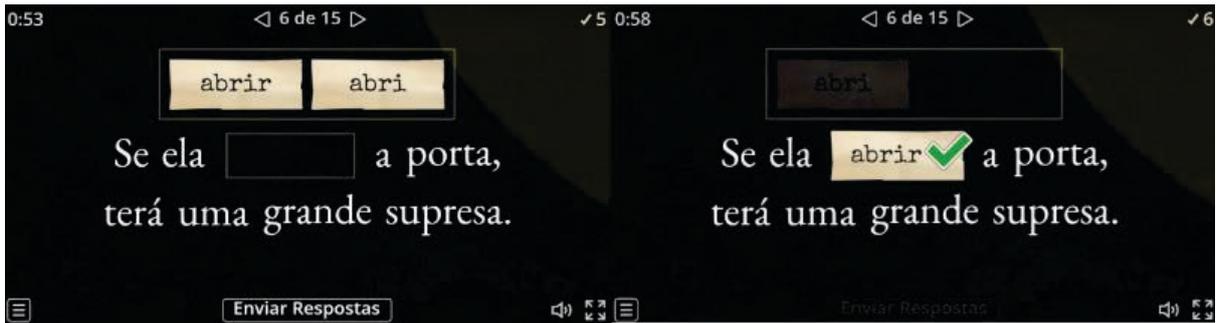


Figura 12: Enunciado com o verbo de 3ª conjugação flexionado na 3ª pessoa do futuro do subjuntivo

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

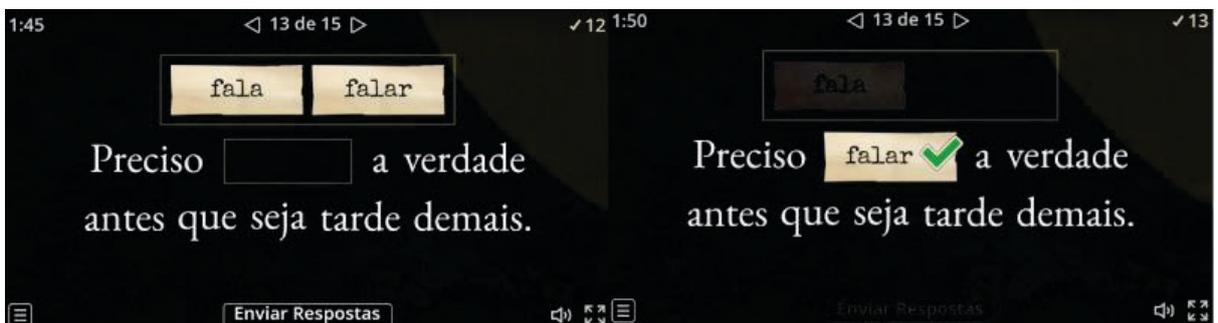


Figura 13: Enunciado com o verbo de 1ª conjugação flexionado na 1ª pessoa do infinitivo pessoal

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

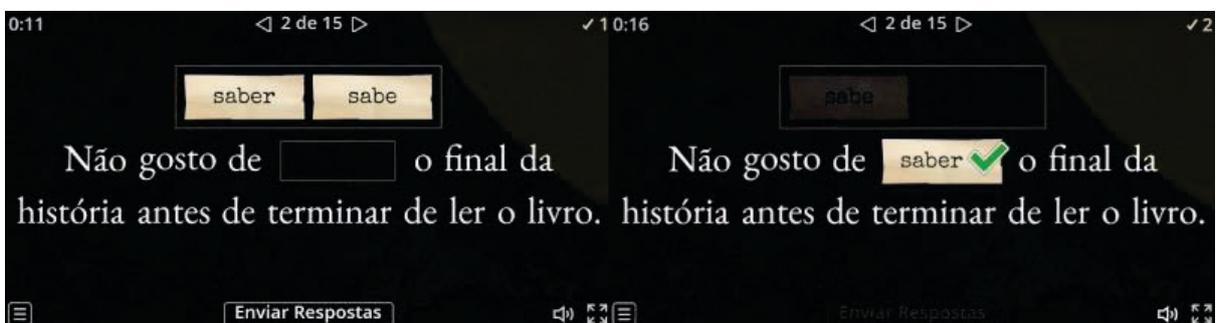


Figura 14: Enunciado com o verbo de 2ª conjugação flexionado na 1ª pessoa do infinitivo pessoal

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

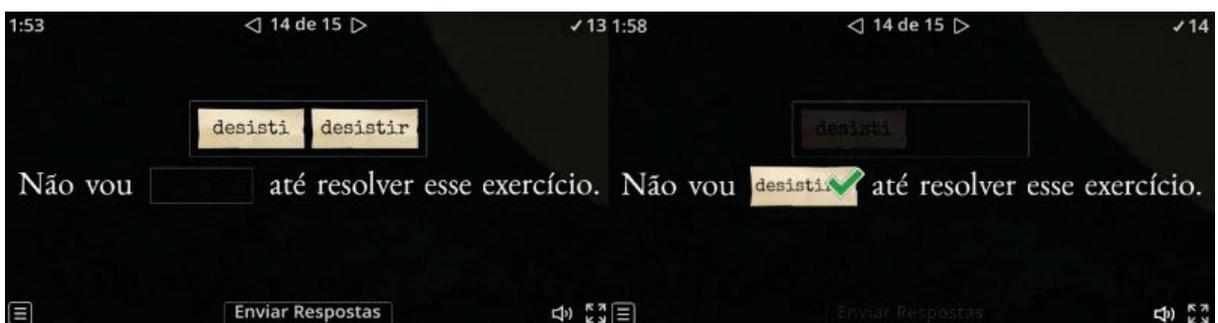


Figura 15: Enunciado com o verbo de 3ª conjugação flexionado na 1ª pessoa do infinitivo pessoal

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras



Figura 16: Enunciado com o verbo de 1ª conjugação flexionado na 3ª pessoa do infinitivo pessoal

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

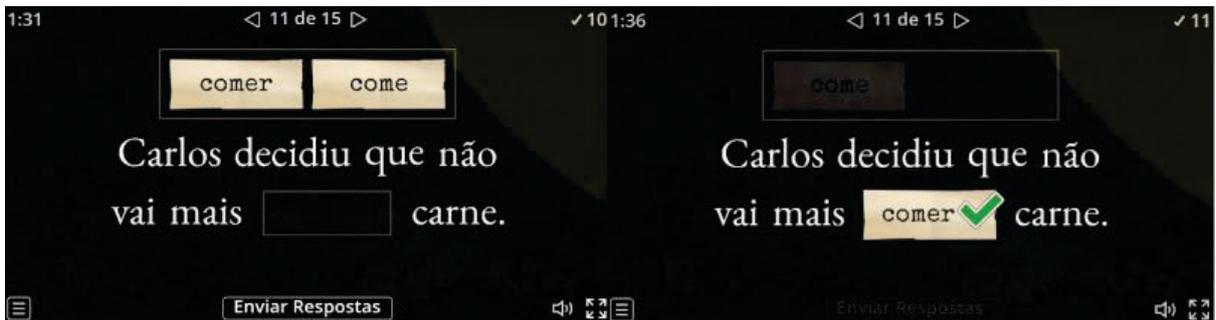


Figura 17: Enunciado com o verbo de 2ª conjugação flexionado na 3ª pessoa do infinitivo pessoal

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

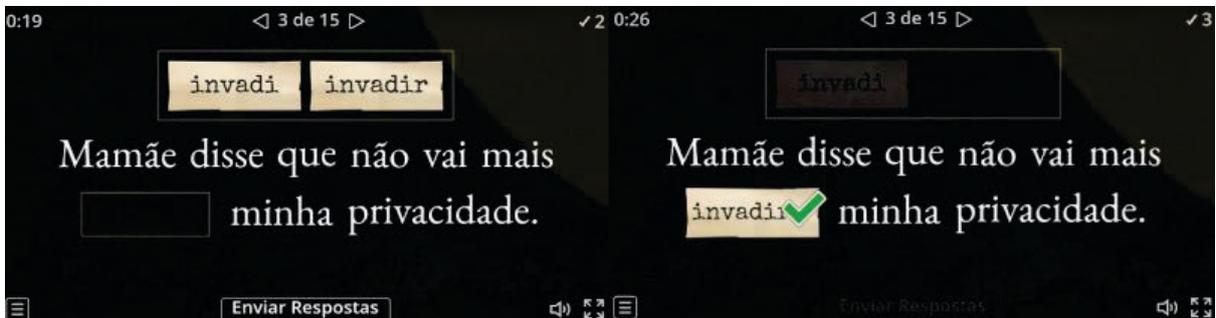


Figura 18: Enunciado com o verbo de 3ª conjugação flexionado na 3ª pessoa do infinitivo pessoal

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

Grupo 2: Contextos sem o R final (mas nos quais pode ocorrer hipercorreção)

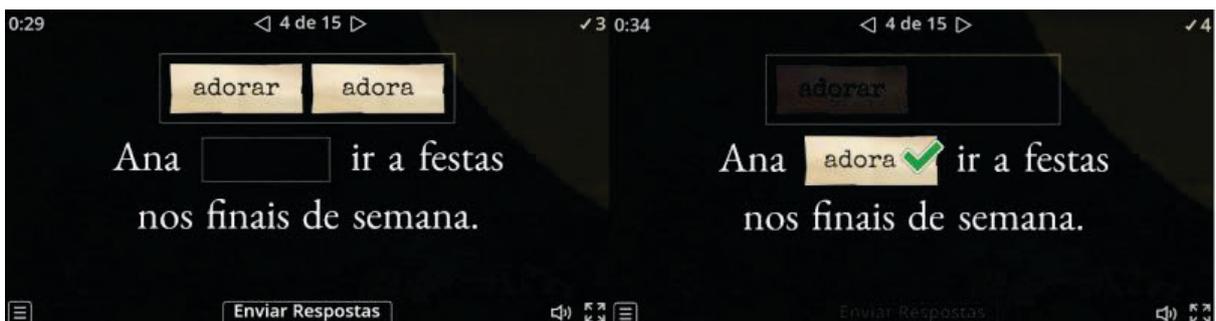


Figura 19: Enunciado com o verbo de 1ª conjugação flexionado na 3ª pessoa do presente do indicativo

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras



Figura 20: Enunciado com o verbo de 2ª conjugação flexionado na 3ª pessoa do presente do indicativo

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

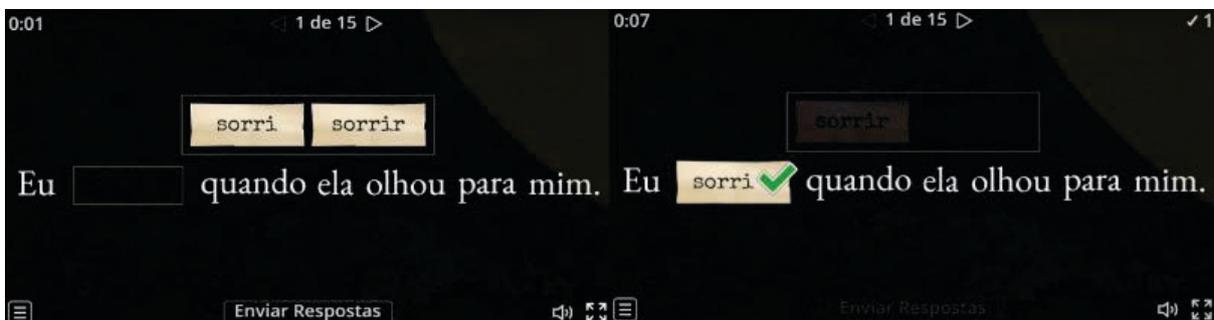


Figura 21: Enunciado com o verbo de 3ª conjugação flexionado na 1ª pessoa do pretérito perfeito

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

Antes de iniciar o jogo, na primeira página, aparece uma orientação para que o jogador arraste a opção que ele selecionou até o espaço vazio dentro do enunciado. Em seguida, o jogador deve clicar em “enviar respostas”. Se a resposta estiver correta, aparecerá um V na cor verde ao lado da resposta. Mas, se a resposta estiver errada, aparecerá um X em vermelho ao lado da resposta, conforme as imagens abaixo.

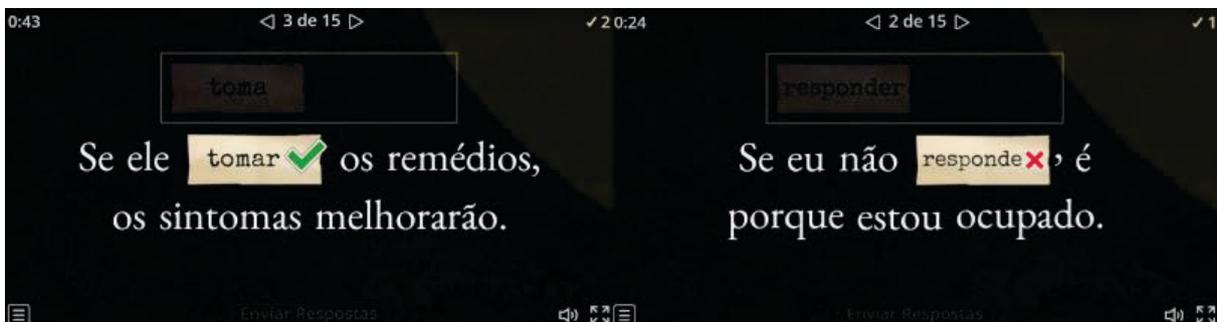


Figura 22: Resposta correta e resposta incorreta

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

Ao final do jogo, aparecerá uma tela com a quantidade de acertos, o tempo transcorrido e a colocação do jogador no ranking. Logo abaixo aparecem três opções que o jogador pode selecionar: “Tabela de classificação”, “Exibir respostas” e “Começar de novo”.



Figura 23: Resultado do jogo

Fonte: Wordwall

Ao selecionar “Tabela de classificação”, abrirá outra página, com a posição do jogador no ranking e um espaço para inserir o nome. Feito isso, abrirá uma página com a classificação dos cinco jogadores que tiveram o maior número de acertos em menos tempo.



24: Tabela de identificação do jogador e tabela de posição do jogador no ranking

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

Se o jogador selecionar “Exibir respostas”, aparecerá uma tela com todas as respostas que ele selecionou e a correção ao lado.

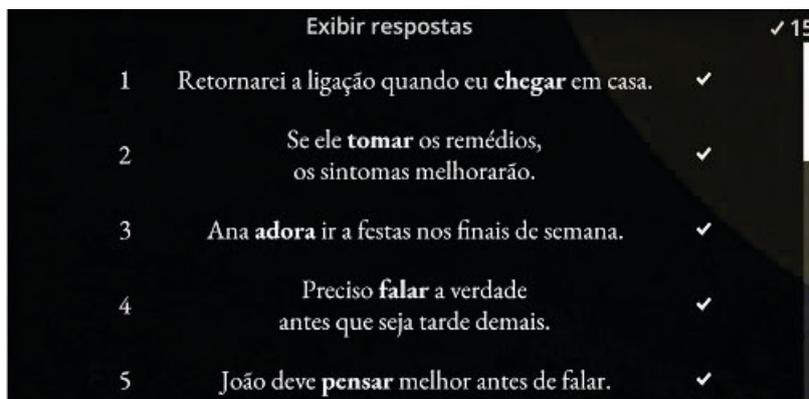


Figura 25: Respostas selecionadas pelo jogador

Fonte: Wordwall. Compilação das autoras

Selecionando “Começar de novo”, o jogo retorna ao início. Os enunciados apresentam sujeitos desinencial ou simples, com o núcleo constituído por substantivos próprios e pronomes pessoais do caso reto. Com isso, o objetivo é que os alunos tenham contato com vários tipos de sujeito e não se prendam apenas às pessoas do discurso (eu, ele e ela) dos contextos em que ocorrem o apagamento ou a hipercorreção do /R/ final em formas verbais.

A testagem da aplicabilidade do jogo está sendo realizada em várias turmas das séries finais do Ensino Fundamental e tem apresentado resultados animadores. Esperamos que ele venha contribuir, junto às atividades da sequência didática, para que os alunos superem as dificuldades na escrita de verbos em tempos verbais que exigem a terminação em /R/.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades aqui propostas representam um caminho para que os alunos superem as dificuldades na escrita de verbos em tempos verbais que exigem a terminação em /R/, porém, reiteramos a importância do caráter observador do professor para novas adaptações das atividades realizadas. O jogo criado é apenas uma das possibilidades para o desenvolvimento da consciência linguística. Além disso, o jogo retoma conteúdos trabalhados anteriormente que se relacionam ao uso dos verbos nas mais variadas situações.

Ademais, é preciso enfatizar que o apagamento de /R/ na fala, ou seja, [Ø], já não é mais estigmatizado socialmente, portanto, por mais que ele não esteja previsto pela norma de referência em vigor, o fato de não sofrer reprimenda social torna o seu uso mais frequente no cotidiano.

É importante deixarmos claro que a aplicação do jogo como recurso de aprendizagem requer objetivos claros e orientação por parte do professor. É preciso avaliar o processo de utilização do jogo para verificar se está cumprindo o seu propósito de aprendizagem.

Com base nas produções textuais dos alunos em sala de aula, percebemos que o apagamento do /R/ final nas formas verbais é uma realidade na fala e também na escrita e que esse fenômeno é resultante da forte influência da fala na escrita. Lançar mão de metodologias diversificadas é uma forma de trabalhar esse fenômeno em sala de aula de modo que realmente faça a diferença no contexto dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *Brinquedoteca*. Texto adaptado. Disponível em: <http://benite.typepad.com/blog/2008/04/brinquedoteca-rubem-alves.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CALLOU, D; LOPES, C. Contribuições da Sociolinguística para o ensino e pesquisa: a questão da variação e mudança linguística. *Revista do GELNE*, – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, ano v. 5, n. 1/ e 2, p. 63-74, Fortaleza: UFC/GELNE, 2003.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, T. *Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 46-62.
- MOURA, M. O. de; LANNER de MOURA, A. R. *Escola: um espaço cultural. Matemática na educação infantil: conhecer, (re)criar – um modo de lidar com as dimensões do mundo*. São Paulo: Diadema/SECEL, 1998.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PILATI, E. Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição. *In*: GUESSER, Simone; RECH, N. (org.). *Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 87-108.

QUINTANA, M. *Quintana de bolso*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

WORDWALL. FIXANDO o “R” final: palavra ausente. *Wordwall*. *In*: Fixando o “R” final: palavra ausente. Joinville, 2022. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/33887075/portuguese-language/fixando-o-r-final>. Acesso em: 5 ago. 2022.



Recebido em 16/08/2022. Aceito em 11/01/2023.

ACENTUAR OU NÃO ACENTUAR, EIS A QUESTÃO

ACEPTAR O NO ACEPTAR, ESA ES LA CUESTIÓN

TO ACCENTUATE OR NOT TO ACCENTUATE, THAT IS THE QUESTION

Alaim Souza Neto^{*}

Fabricia Cristiane Guckert^{**}

Kellin Karina Kreusch Knaul^{***}

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar a elaboração de jogos digitais e analógicos para serem usados nas aulas de Língua Portuguesa. O foco é solucionar e/ou amenizar os distanciamentos da norma de referência vigente para aprimorar a escrita. Como quadro teórico utilizou-se as obras de Fernandes (2010), Macedo *et al.* (2000), Boal (2009), Vasconcellos (2003) e Volpato (2017). Partiu-se da seguinte hipótese: se os professores de Língua Portuguesa usassem jogos para ensinar, na prática, homonímia e regras de acentuação gráfica, se amenizaria os distanciamentos da norma de referência vigente, pelo menos os mais recorrentes, identificados nas produções textuais dos alunos. Conclui-se que os jogos podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas, já que eles mobilizam esquemas mentais que estimulam o pensamento e a ordenação de tempo e espaço, integram várias dimensões da personalidade, favorecem a aquisição de condutas cognitivas e o desenvolvimento de habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. Acentuação gráfica. Homonímia. Língua Portuguesa.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar el desarrollo de juegos virtuales y analógicos para ser utilizados en las clases de lengua portuguesa. El enfoque está en resolver y/o mitigar las desviaciones del estándar de referencia actual, para mejorar la escritura. Como marco teórico, los trabajos de Fernandes (2010), Macedo *et al.* (2000), Boal (2009), Vasconcellos (2003) y Volpato (2017). El punto de partida fue la siguiente hipótesis: si los profesores de lengua portuguesa utilizaran juegos para enseñar, en la práctica, las reglas de homonimia y acentuación gráfica, se aliviarían las distancias con el estándar de referencia actual, al menos las más recurrentes, identificadas en los textos de los estudiantes. Se concluye que los juegos pueden ser utilizados como herramientas pedagógicas, ya que movilizan esquemas mentales que estimulan el pensamiento y la ordenación del tiempo y el espacio; integrar varias dimensiones de la personalidad; favorecer la adquisición de conductas cognitivas y el desarrollo de habilidades.

PALABRAS CLAVE: Juego. Acento gráfico. Homonimia. Lengua portuguesa.

^{*} Doutor em Educação, professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e dos Programas de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e de Mestrado Profissional em Física da UFSC. E-mail: alaim.souza@ufsc.br.

^{**} Mestre em Estudos da Tradução, professora da EEB Bertino Silva e da EEB Frei Manoel Philippi e aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: fabriciaego@hotmail.com.

^{***} Professora da EEB Bertino Silva e aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: kreuschkellin@gmail.com.

ABSTRACT: This article aims to present the development of digital and analog games to be used in portuguese language classes. The focus is on resolving and/or mitigating deviations from the current reference standard, in order to improve writing. As a theoretical framework, the works of Fernandes (2010), Macedo *et al.* (2000), Boal (2009), Vasconcellos (2003) and Volpato (2017). The starting point was the following hypothesis: if portuguese language teachers used games to teach, in practice, homonymy and graphic accentuation rules, the distances from the current reference standard would be alleviated, at least the most recurrent ones, identified in the students textual productions. It is concluded that games can be used as pedagogical tools, since they mobilize mental schemes that stimulate thinking and the ordering of time and space; integrate several dimensions of personality; favor the acquisition of cognitive behaviors and the development of skills.

KEYWORDS: Game. Graphic accent. Homonymy. Portuguese Language.

1 INTRODUÇÃO

Os professores de Língua Portuguesa não podem ser meros reprodutores das páginas de exercícios gramaticais e não devem se prender à ideia de seguir a ordem dos capítulos da gramática e/ou do livro didático. É preciso ter criatividade. É necessário mostrar aos estudantes os motivos pelos quais certos efeitos de construção aparecem da forma como aparecem. Desse modo, eles vão sentir o prazer de aprender e compreender determinados usos linguísticos, a razão da classificação sintática e sua possível problematização, bem como as nomenclaturas e suas limitações.

Quando o foco é a produção de textos, não adianta os professores apenas lerem o que os alunos redigiram, assinalarem os distanciamentos da norma de referência vigente e avaliarem a produção de forma quantitativa, sem dar *feedback* e planejar atividades alicerçadas nas dificuldades reais identificadas, a fim de avançar.

Sendo assim, as discussões aqui desenvolvidas partiram da análise de um conjunto de fatores interconectados, sendo eles indicadores e índices oficiais da rede pública do estado de Santa Catarina e levantamentos feitos ao longo da experiência docente dos autores deste artigo, durante o processo de escrita, correção, reescrita e avaliação das produções textuais dos seus alunos, nas quais se identificaram distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, ou seja, da grafia oficial em vigor, também conhecida como ortografia, principalmente em relação à utilização das palavras homógrafas e à acentuação gráfica.

É importante ressaltar que se considera os relatórios de desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principalmente os resultados das redações, dado que tanto as escolas quanto os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, são pressionados pelos diretores, assim como pelo governo, a melhorar os resultados das escolas e, conseqüentemente, do estado e do Brasil. Esses indicadores trazem apontamentos que sugerem que ainda não houve a apropriação, por parte dos alunos, da escrita, ou, no mínimo, não houve domínio das regras de estruturação que se alinham com as normas de referência de escrita vigentes no país.

O uso da língua em seu registro normatizado como uma referência em vigor tem sido um dos fatores que apontam a apreensão do sistema escrito. Com isso, os distanciamentos da norma vigente identificados nas produções textuais dos estudantes, principalmente os mais recorrentes, são tomados como uma lacuna em relação ao uso da língua considerada como referência.

Assim, essa conjuntura gerou o interesse de responder à seguinte questão: Como propor formas de solucionar e/ou, ao menos, amenizar os distanciamentos da norma de referência da língua portuguesa, na variação do Brasil, em relação ao uso das palavras homógrafas e à acentuação gráfica por meio de jogos?

A fim de responder a essa pergunta, o desafio proposto era o de elaborar atividades com grande teor de ludicidade para adequar e melhorar pontos da trajetória dos estudantes que apresentam dificuldades em se comunicar, de forma escrita, utilizando as normas de referência vigentes na língua portuguesa.

Com esse enfoque, o objetivo deste artigo é apresentar a elaboração de jogos digitais e analógicos para serem usados nas aulas de Língua Portuguesa, cujo foco é solucionar e/ou amenizar os distanciamentos da norma de referência vigente, pelo menos os mais recorrentes, identificados nas produções textuais dos alunos, para aprimorar a escrita dos discentes, principalmente dos Anos Finais do Ensino Fundamental, já que é a partir dessa fase escolar que os números dos indicadores começam a despencar.

Diante dessa situação, tem-se a seguinte hipótese: Se os professores de Língua Portuguesa usassem jogos para ensinar, na prática, homonímia e regras de acentuação gráfica, se amenizariam os distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, na variação do Brasil, pelo menos os mais recorrentes, identificados nas produções textuais dos alunos.

Na sequência, apresenta-se a problemática e a base teórica deste artigo, perpassando-se pelo documento oficial vigente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, dado que ela aborda o desenvolvimento da competência escrita, em especial ao que se refere aos elementos notacionais, neste caso, a acentuação gráfica. Além desse documento, apresenta-se o que alguns autores abordam em relação ao uso dos jogos como uma metodologia de ensino, tais como Fernandes (2010), Macedo *et al.* (2000), Boal (2009), Vasconcellos (2003) e Volpato (2017).

Depois, apresentam-se as regras de referência das palavras homógrafas e da acentuação gráfica, e, por fim, mostra-se o passo a passo para a elaboração dos jogos. Dois dos três jogos foram elaborados com o auxílio das novas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) e o terceiro é um jogo de tabuleiro, estilo trilha. Esses jogos podem ser elaborados com ou sem o auxílio dos alunos.

2 PROBLEMA

Conforme mencionado, as discussões aqui desenvolvidas partiram da análise de um conjunto de fatores interconectados, sendo eles indicadores e índices oficiais da rede pública do estado de Santa Catarina e levantamentos feitos ao longo da experiência docente.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estado de Santa Catarina, em 2019, na rede pública (federal, estadual e municipal), ultrapassou a meta projetada de 6.2 para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (quarta série/quinto ano), porém o desempenho dos Anos Finais do Ensino Fundamental (oitava série/nono ano) não é o mesmo, uma vez que o estado não alcançou a meta projetada de 5.8, tendo como índice observado 5.2. Mesmo não sendo o foco deste artigo, convém verificar os resultados do Ensino Médio (EM) (terceira série) e, dessa forma, pode-se perceber que o cenário é pior, dado que a meta projetada para a rede estadual de ensino era 5.1, contudo o índice observado é de 3.8. Conseqüentemente, os dados revelam que uma parte significativa dos estudantes, ao concluírem o Ensino Fundamental, não tem domínio das práticas básicas de leitura e de escrita, fato que fica mais evidente nos resultados gerais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principalmente nas notas das redações.

De acordo com o INEP de 2020, 5.893.369 pessoas se inscreveram no exame. Desses, 2.795.369 compareceram aos dois dias de prova ou a pelo menos um dia, e 3.029.391 faltaram aos dois dias de aplicação. Desse montante, 28 participantes obtiveram nota máxima na produção de texto (1000) e 87.567 zeraram, sendo que a redação em branco foi o motivo mais recorrente (1,12%), seguido de fuga do tema (0,93%) e cópia do texto motivador (0,46%), em um total de 2.723.583 textos corrigidos.

Ainda em conformidade com os dados do INEP, a prova com a maior média geral foi a da redação: 588,74, seguida da prova objetiva de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com média geral de 523,98. Contudo, a média geral da redação dos estudantes do estado de Santa Catarina foi inferior à média geral nacional, pontuando 570,09.

Progressivamente, os números disponibilizados pelo desempenho dos alunos do EM ratificam o agravamento das dificuldades apresentadas no Ensino Fundamental. É importante ressaltar que dados costumam ser relativos, no entanto, são parâmetros que confirmam o problema da não-aprendizagem dos alunos em relação ao ensino das práticas básicas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no contexto da rede pública de ensino.

Além disso, a fim de ampliar esta reflexão sobre o desenvolvimento da escrita no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa, considera-se também a experiência docente dos autores deste artigo, uma vez que, durante o processo de escrita, correção, reescrita e avaliação das produções textuais dos seus alunos, eles identificaram distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, da grafia oficial em vigor, também conhecida como ortografia, principalmente em relação ao uso das palavras homógrafas e à aplicação das regras de acentuação gráfica.

Essa experiência docente confirma as dificuldades apresentadas pelos indicadores e índices oficiais da rede pública do estado de Santa Catarina, visto que, não negam que os alunos têm dificuldades para redigir textos e, quando o fazem, apresentam distanciamentos da norma de referência vigente, principalmente em relação ao uso das palavras, mas sobre o aspecto de seus significados nos textos, especialmente nas situações de homonímia e em relação à acentuação gráfica, ou seja, os estudantes têm dificuldade em saber, na prática, como e onde usar o acento gráfico seguindo as regras de acentuação gráfica.

Por conseguinte, apresentam-se alguns exemplos de distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, na variação do Brasil, identificados nas produções textuais dos estudantes dos Anos Finais Ensino Fundamental, os mais recorrentes nos últimos cinco anos letivos quanto ao uso de palavras homônimas, conforme pode ser observado no Quadro 1.

média – media	hábito – habito	influência – influencia
público – publico	tráfico- trafico	polícia – policia
denúncia – denuncia	está – esta	país – pais
início – inicio	crítica – critica	dúvida – duvida

Quadro 1: Alguns distanciamentos mais recorrentes quanto à homonímia

Fonte: Elaborado pelos autores

Além disso, também são apresentados alguns exemplos de distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, na variação do Brasil, identificados nas produções textuais dos estudantes dos Anos Finais Ensino Fundamental, os mais recorrentes nos últimos cinco anos letivos quanto à acentuação das palavras oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e dos monossílabos tônicos e átonos, conforme pode ser observado no Quadro 2.

historico	Gênero	teocentrico	dificil
sacrificio	Estetica	hidrica	heroico
Inconfidencia	Desperdicio	politicos	agua
cenario	Fantastico	tematica	basicos
raínha	Videos	migratoria	dramatica
titulo	Facil	declinio	otima

Quadro 2: Alguns distanciamentos mais recorrentes quanto à acentuação gráfica

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao analisar-se os Quadros 1 e 2, pode-se perceber que há, primeiramente, uma dificuldade em usar as palavras homógrafas que são estudadas dentro da semântica. A semântica explora os significados de uma palavra, frase ou expressão dentro de um contexto.

Além disso, há uma tendência generalizada dos estudantes em não utilizar sinais gráficos de acentuação em todas as possibilidades de classificação tônica – oxítônica, paroxítônica, proparoxítônica e monossílabos tônicos e átonos – durante o processo de produção de textos.

3 BASE TEÓRICA

Com objetivo de solucionar ou amenizar os distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, na variação do Brasil, identificados nas produções textuais dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os mais recorrentes nos últimos cinco anos letivos quanto à homonímia e à acentuação gráfica das palavras, visita-se a Base Nacional Comum Curricular, um dos documentos norteadores do planejamento do professor, a fim de verificar o que ela postula sobre o desenvolvimento da competência escrita e a importância de se conhecer a acentuação gráfica e de perceber as suas relações com a prosódia. Além disso, utiliza-se como aporte teórico as obras de Fernandes (2010), Macedo *et al.* (2000), Boal (2009), Vasconcellos (2003) e Volpato (2017).

Mesmo estando-se a par das críticas construídas acerca da BNCC, ela é, na atualidade, um dos documentos que se apresentam como orientadores de práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas na escola, e tem como principal finalidade instrumentalizar o professor quanto à teorização do ensino formal do idioma materno. Para tal, a Base apresenta seis competências específicas na área de Linguagens para o Ensino Fundamental, sendo que uma delas aborda a necessidade de “Utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL, 2017, p. 65).

É fato que com a composição de enunciados o sujeito se projeta em uma sociedade da qual passa a ser agente e reagente. A escrita, nesse caso, ocupa um papel de grande relevância e, por tal motivo, o registro, quando posto como exercício de cidadania, se propaga melhor se associado ao conjunto de regras entendido pelos falantes de um idioma como referencial para as produções que ocorram em seu território, evitando, assim, problemas de entendimento na comunicação desejada. É função do componente de Língua Portuguesa zelar por isso, conforme aponta a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe 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. [...] a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 2017, p.67)

Ainda em se tratando da produção de textos, no que concerne ao trabalho de ajustamento às normas de referência vigentes, uma das 185 habilidades a serem desenvolvidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental é a habilidade “(EF67LP32) - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita”. Segundo esse documento, essa é uma habilidade diretamente relacionada a contextos de produção e revisão de textos escritos, cujo foco é a obediência às convenções ortográficas do português, o que demanda o envolvimento sistemático em práticas de produção nas quais esse tipo de conhecimento seja requisitado e o domínio e/ou o estudo concomitante dessas convenções.

Além disso, a BNCC sugere que, na elaboração do currículo, o desenvolvimento dessa habilidade venha sempre associado a práticas de produção e/ou revisão de textos, especialmente em situações públicas e formais em que a ortografia é requisito necessário, e orienta sobre a progressão curricular, que pode se basear: nos tópicos de ortografia a serem previstos para os dois anos em jogo, ou seja, sexto e sétimo anos, iniciando-se com as regularidades e prosseguindo com as irregularidades; no grau de complexidade dos gêneros e textos programados para as práticas de produção e/ou revisão envolvidas nesse estudo; e no nível de autonomia que se pretende levar o aluno a conquistar a cada etapa.

Vale mencionar que o termo ‘convenções’ é trazido aqui com o mesmo sentido que este artigo trouxe a expressão ‘norma de referência vigente’, por entender que se trata de algo mutável em momentos da história da humanidade e, por tal razão, adota-se o que é conveniente para o momento em que vive determinada sociedade.

Para desencadear tais objetos do conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa, acredita-se que a utilização de jogos pode facilitar a fixação das normas de referência vigentes, já que os jogos e as brincadeiras fazem parte de praticamente todas as culturas. Eles representam formas seguras de vivenciar, experimentar e sentir situações que, de alguma forma, aproximam-se da realidade, uma vez que “[...] a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação mais comovente da experiência em hábito” (BENJAMIN, 1984, p. 75). Assim, jogar permite constantes experimentações, manifestações e revelações, o que pode promover modificações nos valores, pensamentos e hábitos cotidianos.

Estudos indicam que a ação de jogar e o contexto lúdico são fundamentais para intervir positivamente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com dificuldades escolares, mesmo que, muitas vezes, o jogo, no contexto escolar, ainda seja visto como uma matação de aula.

Além disso, autores renomados se dedicaram a estudar a utilização de jogos com finalidade didática, como Huizinga (1938-2007), Piaget (1945-1990) e Vigotski (1933-1988), para entender o papel do jogo e da brincadeira no desenvolvimento humano, explicitando concordâncias e discordâncias sobre o tema. Não é objeto deste artigo discorrer sobre esses posicionamentos, o que importa é o reconhecimento que esses pesquisadores fazem sobre a atividade lúdica, afirmando que ela é essencial para a apropriação dos conteúdos da cultura e para o desenvolvimento físico, intelectual, social e afetivo do ser humano.

Assim, a utilização de jogos educativos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Fernandes (2010), o jogo, sendo um impulso natural do ser humano, funciona como um grande motivador. Por meio dele, realiza-se um esforço voluntário para se atingir um objetivo, pois o jogo mobiliza esquemas mentais, estimulando o pensamento e a ordenação do tempo e do espaço; integra várias dimensões da personalidade, tais como a dimensão afetiva, social, motora e cognitiva; favorece a aquisição de condutas cognitivas e o desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

De acordo Macedo *et al.* (2000), um jogo com regras tem caráter coletivo e segue uma estrutura própria. Nessa estrutura só se pode jogar em função da jogada do outro. Dessa forma, os jogadores estabelecem uma relação de interdependência. Jogos com regras exigem obediência a algo que foi previamente aceito por um grupo de pessoas. O desafio deixa de ser transgredir a regra e passa a ser obedecê-la, para ganhar ou perder dentro de certos limites. Mudanças nas regras são possíveis, desde que combinadas entre os participantes. Isso exige que todos percebam a relação de interdependência e a necessidade de obediência a acordos coletivos. A integração dos processos de construção de conhecimento possibilitada pelo jogo torna-o um instrumento valioso para o ensino sistematizado, quando se concebe o processo de aprendizagem como algo que implica a totalidade do sujeito.

Para Boal (2009), os jogos são necessários porque reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. E, acrescenta, sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida. Dessa maneira, além dessa essencial característica metafórica apresentada pelo autor, os jogos ajudam na desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas dos exercícios de fixação, encontrados no dia a dia escolar, nas aulas de Língua Portuguesa. Os jogos facilitam e obrigam essa desmecanização, sendo, como são, diálogos sensoriais os quais, dentro da disciplina necessária, exigem a criatividade, que é a sua essência.

Vasconcellos (2003) faz algumas sugestões muito interessantes para o uso do jogo em sala de aula. Segundo a autora, na seleção dos jogos, o professor deve levar em conta não só o conjunto de suas características, como o tipo de raciocínio envolvido, a habilidade e a atitude psicológica necessária, mas também o conhecimento específico que cada jogador deve ter para criar situações-problema e jogos que podem ser continuados a partir de determinado ponto, novas aberturas etc. Além disso, para a pesquisadora, é importante considerar jogos com processos narrativos que permitam ao jogador enxergar seu processo de pensamento durante as jogadas, jogos

que possibilitem a comparação a outros e a si próprio e que propiciem a invenção de novas formas de trabalhar com jogos conhecidos, modificando suas regras e materiais, discutindo-se, também, o que é perder e ganhar.

Vasconcellos (2003, p. 54) ainda ressalta:

Para trabalhar com jogos é necessário que o professor encontre, ele próprio, prazer na atividade lúdica. Brincar é talvez um dos mais característicos atributos humanos. Para muitos autores a atividade lúdica está na origem da cultura humana. Mais que uma atividade, o lúdico é uma atitude diante da vida. É o reconhecimento do valor inerente do prazer de pertencer a esse enorme tabuleiro em que ganhamos, perdemos, jogamos e aprendemos, sempre.

Volpato (2017) aborda a necessidade de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso, onde o jogo, a brincadeira e o brinquedo possam ser valorizados, pois eles já são uma realidade, bastando apenas um despir-se de qualquer preconceito por parte de quem trabalha com a formação de estudantes e, por consequência, voltar atentamente o olhar para os alunos reais da escola. Nesse sentido, o jogo se mostra como aliado do professor por ser uma forma de reconstrução de caminhos que, por razões diversas e totalmente particulares de cada escola e de cada turma, tenham sido prejudicados durante o processo de aprendizagem.

Ademais, Volpato (2017) reafirma a importância do jogo e do brinquedo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e corporais dos alunos e suas aplicações como recurso didático-pedagógico, principalmente nos primeiros anos escolares. Para o autor, se o jogo e a brincadeira não forem considerados como pano de fundo no Projeto Político Pedagógico (PPP) de qualquer escola, seja ela pública ou privada, provavelmente os professores não estarão empenhados em proporcionar experiências nesse sentido e, conseqüentemente, as possibilidades de se realizar um trabalho mais significativo e prazeroso com os discentes serão limitadas. Para Volpato (2017), no contexto atual, o grande desafio é trabalhar os conteúdos propostos pelos programas curriculares e recriá-los de forma a torná-los mais significativos e prazerosos.

Finalizada a fundamentação teórica, expõe-se, a partir de agora, o conjunto de regras referente às palavras homônimas e algumas estruturas de regras que conceituam o uso, ou não, de acentuação gráfica nas palavras escritas em língua portuguesa que devem servir de base na hora de elaborar e confeccionar os jogos tanto digitais quanto analógicos.

Vale ressaltar que essas regras foram extraídas do livro *Aprender e praticar gramática*, de Mauro Ferreira do Patrocínio (2011), visto que os livros didáticos, de forma geral, quando abordam a homonímia e a acentuação gráfica das palavras, o fazem de forma fragmentada e superficial.

4 PALAVRAS HOMÔNIMAS

Homônimos e parônimos são elementos que são estudados dentro da semântica. A semântica explora os significados de uma palavra, frase ou expressão dentro de um contexto. As palavras homônimas e parônimas são aquelas que se constituem de igualdade ou semelhança na fonologia e na grafia, mas possuem significados totalmente diferentes. Pode-se dizer também que essas palavras estabelecem uma relação de paronímia e homonímia entre elas.

Constituídas de distintos significados, assim como a sonoridade, as palavras homógrafas são aquelas que apresentam a mesma grafia. Elas podem ser subdivididas em homônimas perfeitas, homônimas homógrafas e homônimas homófonas.

As palavras homônimas perfeitas são aquelas idênticas na grafia e na pronúncia. Exemplos: são (sadio) - são (verbo ser) - são (santo); leve (de pouco peso) - leve (verbo levar); morro (pequena montanha) - morro (verbo morrer).

As palavras homônimas homógrafas são aquelas iguais apenas na grafia. Exemplos: torre /ô/ (prédio alto) - torre /ó/ (verbo torrar); colher /ê/ (prédio alto) - colher /é/ (nome de um objeto); governo /ê/ (administração) - governo /é/ (ato de governar); molho /ô/ (tempero) - molho /ó/ (verbo molhar).

As palavras homônimas homófonas são aquelas iguais apenas na pronúncia. Exemplos: acento (sinal gráfico) - assento (lugar de sentar); apreçar (fixar preço) - apressar (por pressa).

5 REGRAS DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA

Ao abordar-se a acentuação gráfica das palavras, a primeira questão que vem em mente é: para que acentuar? Segundo Patrocínio (2011, p. 155), “[...] a acentuação gráfica tem uma finalidade prática: orientar o leitor quanto à pronúncia correta das palavras. Tanto a presença do acento (nas palavras que o exigem) quanto sua ausência (nas palavras que não o admitem) são fundamentais para indicar a pronúncia”.

De acordo com o autor, as regras de orientação à acentuação apareceram em 1943 e foram sendo atualizadas com o decorrer dos anos, sendo a primeira alteração feita em 1971 e depois em 1990, sendo esta última a que define a atual norma de referência para a acentuação gráfica de todas as palavras do português brasileiro. Para Patrocínio (2011), aplicar adequadamente as regras de acentuação é uma exigência que se impõe a quem, em situações específicas de comunicação, precisa utilizar a língua escrita na norma de referência vigente. Dessa forma, quem escreve precisa orientar o leitor quanto à correta pronúncia das palavras que utiliza. Assim, para pronunciar corretamente as palavras, é necessário estar atento à presença e também à ausência dos acentos gráficos. Eles têm a finalidade de oferecer ao leitor orientações que lhe permitam pronunciar adequadamente as palavras que lê, além de apontar para o sentido pretendido, como no caso das palavras homônimas.

6 CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS QUANTO À SÍLABA TÔNICA

Quando se pronuncia uma palavra formada por duas ou mais sílabas, é possível criar uma classificação pela posição que ocupa a sílaba com maior intensidade durante a pronúncia, tendo sinal gráfico de acentuação ou não de acordo com as regras apresentadas abaixo:

Oxítonas: todas aquelas em que a sílaba tônica se encontra demarcada na última sílaba. Exemplos: café, cipó, coração e armazém.

Paroxítonas: toda sílaba tônica é a penúltima sílaba. Exemplos: caderno, problema, útil e automóvel.

Proparoxítonas: toda sílaba tônica é a antepenúltima sílaba. Exemplos: lâmpada, ônibus, cárcere e cônego. Para o caso de proparoxítonas, deve-se levar em conta que todas recebem acento gráfico.

7 MONOSSÍLABOS

Quando as palavras são construídas a partir de uma única sílaba, recebem a nomenclatura de monossílabos, neste caso dependendo da intensidade (força) com que são pronunciadas, subdividindo-se em dois grupos: átonas (fracas) e tônicas (fortes), conforme o exemplo: *Que lembrança darei ao país que me deu tudo o que lembro e sei, tudo quanto senti?* (Carlos Drummond de Andrade).

Nesse exemplo, pode-se perceber que os monossílabos “ao”, “que”, “me”, “o”, “e” são átonos, visto ser a pronúncia tão fraca que se apoiam na palavra subsequente, e desta maneira nunca são acentuados. Já os monossílabos representados por “deu” e “sei” demonstram ser dotados de autonomia fonética, ou seja, são proferidos com força e mantêm o seu significado próprio, caracterizando-se, portanto, como tônicos, pedindo, de acordo com as terminações, a presença (ou ausência) de acento gráfico.

Graficamente, acentuam-se os monossílabos terminados em: -a(s): chá(s); -e(s): pé(s), ré(s); -o(s): dó(s). Entretanto, os monossílabos “tu”, “noz”, “vez”, “par” e “quis” não são acentuados. Já os monossílabos tônicos formados por ditongos abertos – “eis”, como em

réis, “eu”, como em véu e “oi”, como na grafia de dói – recebem o acento. No caso dos verbos monossilábicos terminados em “ê”, a terceira pessoa do plural terminada em “eem” não é acentuada, conforme o exemplo: Ele vê - Eles veem.

Diferentemente ocorre com os verbos monossilábicos terminados em /em/, haja vista que a terceira pessoa termina em “em”, embora acentuada, como no exemplo: Ele tem – Eles têm.

Acentuam-se todas as oxítonas terminadas em -a, -e, -o, seguidas ou não de “s”. Exemplos: Pará, café, carijó, armazém e parabéns. Além disso, acentuam-se todas as paroxítonas terminadas em: -l: amável, fácil, útil; -r: caráter e câncer; -n: hífen e próton. Entretanto, quando grafadas no plural, essas palavras não recebem acento. Exemplos: polens, hífen. Ademais, acentuam-se todas as paroxítonas terminadas em: -x: látex, tórax; -ps: fórceps, bíceps; -ã(s): ímã, órfãs; -ão(s): órgão, bênçãos; -um(s): fórum, álbum; -on(s): elétron, nêutron; -i(s): táxi, júri; -u(s): Vênus, ônus; -ei(s): põnei, jóquei; -ditongo oral (crescente ou decrescente), seguido ou não de “s”: história, série, água, mágoa.

De acordo com a nova ortografia, os ditongos terminados em -ei e -oi não são mais acentuados, como pode ser verificado nos exemplos a seguir: Coreia, plebeia, ideia, Odisseia, jiboia, asteroide, paranoia e heroico. Entretanto, o acento ainda permanece nas oxítonas terminadas em -éu, -ói e -éis. Exemplos: chapéu, herói e fiéis. Não serão mais acentuados o “i” e “u” tônicos quando, depois de ditongo, formarem hiato. Exemplos: Sauipe, bocaiuva, feiura e boina.

Nas palavras oxítonas, mesmo precedidas de ditongo, as letras “i” e “u” dos hiatos recebem acento gráfico. Exemplos: Pi-au-í e tui-uí. O mesmo acontece com o “i” e o “u” tônicos dos hiatos não antecedidos de ditongos. Exemplos: sa-í-da, sa-ú-de, ju-í-za, sa-ú-va, ru-í-do.

As formas verbais que possuem o acento na raiz com o “u” tônico precedido das letras “q” e “g” e seguido de “e” ou “i” não serão mais acentuadas. Exemplos: apazigue, argui. Quando o verbo admitir duas pronúncias diferentes, usando “a” ou “i” tônicos, essas vogais serão acentuadas. Exemplos: eu águo, eles águam, eles enxáguam (a tônico); eu delínquo, eles delínquem (í tônico); tu apazíguas; que eles apazíguem. Se a tônica, na pronúncia, cair sobre o “u”, ele não será acentuado. Exemplos: Eu averiguo, eu aguo.

8 ELABORAÇÃO DOS JOGOS

Com o objetivo de solucionar ou, ao menos, amenizar os distanciamentos da norma de referência vigente na língua portuguesa, na variação do Brasil, em relação à homonímia e à acentuação gráfica, apresenta-se como sugestão a elaboração de dois jogos virtuais que utilizam a plataforma *Wordwall*, o primeiro a partir do Quadro de referência 1 e o segundo com base no Quadro 2. Além dessas duas opções virtuais, sugere-se também um jogo de tabuleiro no modelo de trilha, de acordo com o Quadro 2. Vale ressaltar que os jogos se fundamentam na classificação das palavras homônimas e nas regras de acentuação elencadas anteriormente.

9 JOGOS NO WORDWALL

Nesta seção, apresenta-se um passo a passo de como criar, de maneira fácil, jogos virtuais no modelo questionário. O *Wordwall* é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras. Pode ser usado para criar atividades interativas e imprimíveis. As atividades interativas podem ser reproduzidas em quaisquer dispositivos para a *web*, como computador, *tablet*, *smartphone* ou quadro interativo.

9.1 Passo a passo

1º - Acesse a plataforma *Wordwall*: <http://wordwall.net/pt>, clique na aba *Inscrever-se*, inscreva-se com uma conta básica e, em seguida, clique na aba *Iniciar sessão*.

2º - Escolha um dos modelos disponíveis (Ver a Imagem 1).

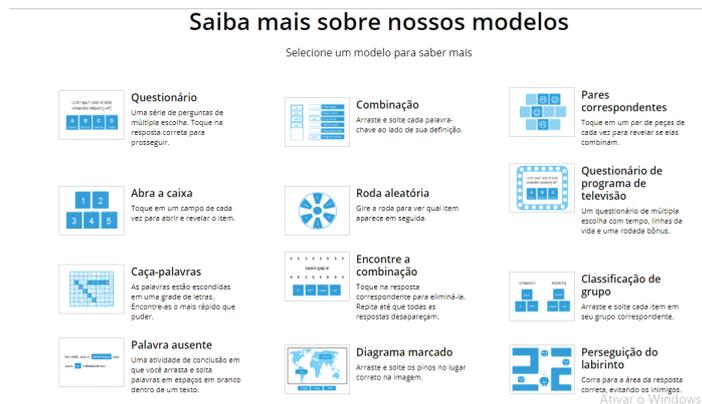


Imagem 1: Modelos

Fonte: Wordwall (2021)

3º - Insira o conteúdo desejado.

4º - Imprima a atividade ou compartilhe-a.

Como pode-se visualizar, a plataforma oferece dezesseis diferentes modelos de atividades para criar lições interativas e imprimíveis que podem personalizadas para a sala de aula. São questionários, competições, jogos de palavras e muito mais. O primeiro jogo, intitulado *Acentuar ou não acentuar, eis a questão*, foi elaborado utilizando os distanciamentos da norma vigente elencados no Quadro 1 e as regras relacionadas às palavras homônimas.

Imagem 2: Jogo *Acentuar ou não acentuar, eis a questão*

Fonte: Elaborado pelos autores

Para isso, optou-se pelo modelo questionário e criou-se quinze perguntas com duas opções de resposta para cada uma delas (ver Imagem 3), e o tempo é cronometrado, conforme pode ser visualizado no canto esquerdo superior.



Imagem 3: Primeira pergunta
Fonte: Elaborado pelos autores

Além de visualizar o jogo, é possível jogá-lo, visto que ele se encontra disponível na rede, para isso é só clicar no *link* abaixo.

Jogo 1- Clique aqui: <https://wordwall.net/pt/resource/20680220>

É necessário mencionar que, nesse modelo de questionário, o tema do jogo e o modelo de fonte podem ser configurados de acordo com as opções disponíveis. Além disso, pode-se configurar as seguintes opções: cronômetro (nenhum e contagem regressiva), vidas (ilimitado), aleatório (embaralhar ordem das perguntas), marcação (prosseguir automaticamente após marcação) e fim do jogo (exibir respostas).

É importante lembrar que esses jogos virtuais apresentam uma tabela de classificação, por meio da qual o professor pode acompanhar a posição, o nome do aluno, a pontuação e o tempo utilizado por cada estudante para responder às questões. Essa tabela também pode ser configurada nos seguintes itens: ativado (ligado e desligado), tamanho (três melhores, cinco melhores, dez melhores, vinte melhores e quarenta melhores), duplicado (permitir nomes duplicados e mostrar apenas a melhor pontuação para cada nome) e remover depois (nunca, um mês, uma semana, 24 horas e limpar agora). Pode ser privada, contudo, pode-se torná-la pública.

O segundo jogo foi elaborado a partir dos distanciamentos da norma vigente, apresentados no Quadro 2, e das regras de acentuação gráfica. Para isso, optou-se pelo modelo de questionário de programa de televisão, uma vez que esse modelo é um questionário de múltipla escolha com tempo, linhas da vida e uma rodada bônus. Para isso, criou-se uma rodada de oito perguntas, conforme pode ser visualizado e jogado pelo *link* abaixo.

Jogo 2 -Clique aqui: <https://wordwall.net/pt/resource/47602407>

É necessário citar que o tema desse questionário não pode ser configurado, apenas o modelo de fonte. Além disso, pode-se configurar as seguintes opções: cronômetro (nenhum e contagem regressiva), vidas (ilimitado), perguntas antes de uma rodada bônus (3), salvamentos (50:50, pontuação x 2, tempo extra e trapaça), aleatório (embaralhar ordem das perguntas) e fim do jogo (exibir respostas). A tabela de classificação também pode ser configurada nos seguintes itens: ativado (ligado e desligado), tamanho (três melhores, cinco melhores, dez melhores, vinte melhores e quarenta melhores), duplicado (permitir nomes duplicados e mostrar apenas a melhor pontuação para cada nome). O resultado pode ser acompanhado no *site* do *Wordwall* na aba *Meus resultados*.

Ademais, esses jogos podem ser compartilhados não só com os alunos a partir de uma definição de tarefa, mas com outros professores, já que é um recurso público. Isso permite que outros joguem, configurem ou façam alterações nele, mas é preciso receber um *link* compartilhável e um código de incorporação (ver Imagem 4).

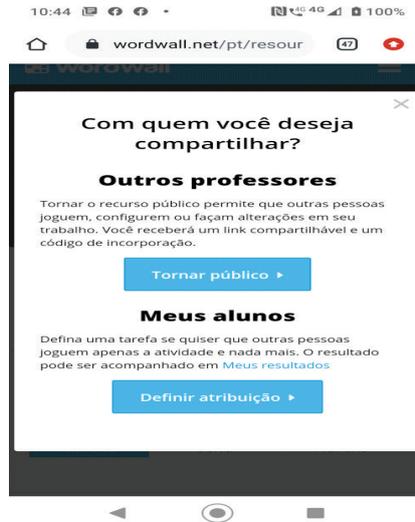


Imagem 4: Compartilhamento

Fonte: Wordwall(2021)

Ao compartilhar, o professor pode fazer uma configuração de atribuição, nomeando o título dos resultados, escolhendo o tipo de registro (inserir o nome ou anônimo), o prazo (nenhum ou horário e data-limite de realização do jogo) e organizar o fim do jogo (exibir respostas, tabela de classificação e começar de novo).



Imagem 5: Configuração de atribuição

Fonte: Wordwall (2021)

Finalizada a criação de perguntas e as configurações, a plataforma gera um *link* que pode ser copiado e/ou compartilhado nas redes sociais, tais como *Facebook*, *Google Classroom* e *WhatsApp*, ou incorporado no *e-mail*.



Imagem 6: Conjunto de atribuição

Fonte: Wordwall (2021)

Apresenta-se, aqui, apenas duas das dezesseis possibilidades disponíveis para a criação de lições. Pode-se afirmar que há muito a ser explorado na plataforma. A seguir, para finalizar, apresenta-se a elaboração do jogo analógico.

Jogo 3 - Acentuar ou não acentuar, eis a questão. Jogo de tabuleiro

A origem dos jogos de tabuleiro está ligada às primeiras cidades nas regiões do antigo Egito e da Mesopotâmia. Nestas áreas foram encontrados, em escavações arqueológicas, objetos e desenhos que parecem ser ou fazer referência a jogos de tabuleiro. Os indícios históricos demonstram que, a partir dessas regiões, os jogos se espalharam pela Índia, China, Japão, Pérsia, África do Norte e Grécia. Depois, os jogos de tabuleiro chegaram até Roma, em outros países da Europa e nos países árabes. Pesquisas de historiadores apontam que os primeiros jogos de tabuleiro registrados são datados em cerca de sete mil anos a.C.

Passo a passo

Material necessário: papel cartão, papel A4, fita adesiva transparente, tesoura sem ponta, régua de 30 cm, lápis de escrever, lápis de cor, caneta hidrocor, 1 dado e 6 peões.

Elaboração do tabuleiro:

1º - Pegue uma folha de papel cartão da cor de sua preferência para servir de base para o jogo.

2º - Sente-se em círculo e, com os alunos, faça de lápis, com o auxílio da régua, o caminho que será seguido. Depois, é só seguir o molde; a sugestão é fazer casas do tamanho de 6cm x 6cm em cima do caminho que já foi traçado.

Ao terminar as casas, inicie a organização das mesmas. Nessa versão, usa-se ponto de exclamação, ponto de interrogação, casas em branco e casas com orientações escritas, sendo elas: volte ao início; pule duas casas; faça duas perguntas; perdeu a vez; fique duas rodadas sem jogar; volte duas casas e jogue mais uma rodada. Mas lembre-se de que pode haver uma variação de orientações. Observe:

?		Fique 2 rodadas sem jogar.		!		Volte ao início.
Jogue mais uma rodada.					Pule duas casas.	
?					Faça 2 perguntas.	
Perdeu a vez.					Perdeu a vez.	
Faça 2 perguntas						
Volte 2 casas.					?	
!		Chegada!		Saída.		Fique 2 rodadas sem jogar.

Quadro 3: O tabuleiro

Fonte: Elaborado pelos autores

Elaboração das cartas

Pegue um papel A4, na cor de sua preferência, e desenhe 40 cartas com a seguinte medida: 8x6cm.

Escolha a temática do Quadro 2.

Distribua as cartas em branco entre os alunos.

Cada aluno deve elaborar, no caderno, uma frase afirmativa, negativa e/ou interrogativa e as possibilidades de respostas, usando um dos distanciamentos da norma de referência vigente indicados no quadro e observar o quadro de regras da acentuação gráfica, conforme apresentado acima.

Depois de aprovada a frase e as possíveis respostas, o aluno deve escrever de um lado da carta a pergunta e, do outro lado, as possíveis respostas, destacando a resposta correta, conforme pode ser visualizado a seguir:

Parte da frente das cartas

Qual dessas palavras é paroxítona?	Esse jogo é _____.	Salvar o prédio em chamas foi um ato _____.
------------------------------------	--------------------	---

Parte de trás das cartas

a) Cenário b) Gênero c) Título	a) fantástico b) fantástico	a) heroico b) heróico
--------------------------------------	--------------------------------	--------------------------

Quadro 4: As cartas

Fonte: Elaborado pelos autores

Elaboração das instruções do jogo

Elabore, de forma coletiva, as instruções do jogo, que podem ser muito variadas, e cole no centro do tabuleiro. Veja a sugestão de modelo:

INSTRUÇÕES DO JOGO

Objetivo: Chegada. Passando por todos os obstáculos e adversários.

Escolha um pino e coloque-o na casa *Saída* do tabuleiro.

Embaralhe todas as cartas.

Sorteie quem vai começar o jogo e siga em sentido horário.

Pegue uma carta do baralho, se acertar, jogue o dado para ver quantas casas você vai andar.

Se errar, volte 2 casas.

Se errar 3 vezes na primeira casa (a casa *Saída*), você será eliminado.

OBS: Quando cair em um desses sinais de pontuação:

(!) Desafie outro jogador a uma pergunta; se ele acertar, anda 5 casas, caso erre, volta 5 casas.

(?) Escolha um jogador para vir até a sua posição e outro para voltar ao início.

O ganhador escolhe um mico para o que estiver por último na corrida.

O jogo pode ter de 4 a 6 jogadores.

Quadro 5: As instruções

Fonte: Elaborado pelos autores

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado, os alunos têm dificuldades para redigir textos e, quando o fazem, estes são produzidos com distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa do Brasil, entre muitas variantes, em relação ao uso de palavras homógrafas e ao uso das regras de acentuação gráfica.

A técnica de elaboração de jogos com a participação dos alunos, em sala de aula, pode ser de grande valia para amenizar essas dificuldades. Além disso, esses jogos podem servir de material pedagógico para trabalhar essas temáticas com outras turmas de Ensino Fundamental e até mesmo com o Ensino Médio.

Assim, evidencia-se que as aulas de Língua Portuguesa podem ser muito mais produtivas, caso o professor deixe que os estudantes participem do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que eles joguem, mas que também elaborem, sob orientação, tanto jogos digitais quanto analógicos, visto que, como neste caso, os estudantes podem ler as regras e socializar entre si as dúvidas em relação à implementação delas.

Conclui-se que os jogos podem e devem ser utilizados como ferramentas pedagógicas, já que eles mobilizam esquemas mentais que estimulam o pensamento e a ordenação de tempo e espaço; integram várias dimensões da personalidade; favorecem a aquisição de condutas cognitivas e o desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

Desse modo, os estudantes vão sentir o prazer de aprender e compreender determinados usos linguísticos, a razão da classificação sintática e sua possível problematização, bem como as nomenclaturas e suas limitações.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BOAL, A. *Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jul. de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13305919>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FERNANDES, N. A. *Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem*. 2010. 61 f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Mídias na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Alegrete, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MACEDO, L. de et al. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PATROCÍNIO, M. F. *Aprender e praticar*: volume único. FTD. São Paulo, 2011.

VOLPATO, G. *Jogo, brincadeira e brinquedo: Usos e significados no contexto escolar e familiar*. 2. ed. Criciúma: Ediunesco. Annablume, 2. ed. Criciúma. SC. 2017.

VASCONCELLOS, T. Jogos e brincadeiras no contexto escolar. In: Salto para o futuro. *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas*. TV Escola, 2003. p. 48-56.



Recebido m 06/07/2022. Aceito em 13/12/2022.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO APLICATIVO GRAMATIKÊ PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA, FUNDAMENTOS TEÓRICOS E QUESTÕES PRÁTICAS

GRAMATIKÊ: SOBRE EL DESARROLLO DE UN SOFTWARE PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA BASADO EN EL APRENDIZAJE ACTIVO DE IDIOMAS

GRAMATIKÊ: ON THE DEVELOPMENT OF A GRAMMAR TEACHING SOFTWARE BASED ON ACTIVE LANGUAGE LEARNING

Eloisa Nascimento Silva Pilati[†]

Wilson Henrique Veneziano^{}**

Universidade de Brasília

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre o processo de desenvolvimento de um aplicativo para smartphones baseado na Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017). O aplicativo, denominado Gramatikê, é inédito, gratuito e está disponível para smartphones e tablets. Seu objetivo principal é servir de apoio para o desenvolvimento da consciência linguística explícita dos usuários, com base na apresentação de princípios que regem certos fenômenos gramaticais, de forma lúdica e ativa. O artigo descreve inicialmente os fundamentos teóricos nos quais o aplicativo se baseia, em seguida, apresenta de forma mais detalhada um dos quatro temas gramaticais abordados - o uso do sinal grave indicativo de crase. Por fim, analisa as avaliações preliminares de professores sobre o aplicativo, obtidas por meio de questionário *on-line*, que revelam uma avaliação positiva e indicam um futuro promissor para a área.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática. Aplicativo. Jogo virtual.

RESUMEN: Este artículo presenta reflexiones sobre el desarrollo de una aplicación para smartphones basada en el Aprendizaje Lingüístico Activo (PILATI, 2017). La aplicación, llamada Gramatikê, no tiene precedentes, es gratuita y está disponible para teléfonos inteligentes y tabletas. Su principal objetivo es apoyar el desarrollo de la conciencia lingüística explícita de los usuarios, de una forma lúdica y divertida. El artículo describe inicialmente los fundamentos teóricos en los que se basa la aplicación, luego presenta con más detalle uno de los cuatro temas gramaticales abordados: el uso del signo grave indicativo de crasis. Finalmente, analiza las valoraciones preliminares de los docentes sobre la aplicación, obtenidas a través de un cuestionario en línea, que revelan una valoración positiva de esta aplicación e indican un futuro prometedor para el área.

[†] Professora do Departamento de Linguística da Universidade de Brasília, líder do Grupo de Pesquisa "Novas Perspectivas para a língua portuguesa na sala de aula" (UnB/CNPQ). E-mail: eloisapilati@unb.br.

^{**} Professor do Departamento de Ciência da Computação, Universidade de Brasília (UnB). E-mail: wilsonhe@unb.br.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la gramática. Aplicación. Juego virtual.

ABSTRACT: This article presents reflections on the development of an application for smartphones based on Active Linguistic Learning (PILATI, 2017). The application, called Gramatikê, is unprecedented, free and available for smartphones and tablets. Its main objective is to support the development of explicit linguistic awareness of users, in a playful and fun way. The article initially describes the theoretical foundations on which the application is based, then presents in more detail one of the four grammatical themes addressed - the use of the sign indicative of crasis. Finally, it analyzes the preliminary evaluations of teachers about the app, obtained through an online questionnaire, which reveal a positive evaluation of this application and indicate a promising future for the area.

KEYWORDS: Teaching grammar. Application, Virtual game.

1 INTRODUÇÃO

O uso de celulares e smartphones é, a cada dia, mais amplo no Brasil. Estudo recente do IBGE (BRASIL, 2019) revelou que 94% das residências brasileiras possuem aparelho celular e que mais de 81% da população com 10 anos ou mais de idade têm telefone móvel para uso pessoal. O mesmo estudo revela que, apesar do aumento do uso dessa tecnologia, a enorme desigualdade social brasileira interfere no acesso à navegação on-line de milhões de estudantes, pois 4,3 milhões ainda não tinham acesso à internet, sendo a maioria (95,9%) estudantes de escolas públicas.

Paralelamente ao aumento do uso do celular e da internet na sociedade brasileira, a cada dia surgem novos aplicativos buscando contribuir com o cenário educacional. No campo do ensino e aprendizagem de línguas, são amplamente conhecidos aplicativos como o Duolingo e o Graphogame, softwares que buscam desenvolver habilidades no ensino de língua estrangeira e no processo de alfabetização, respectivamente.

De forma geral, o objetivo do desenvolvimento desse tipo de softwares é a complementação do trabalho dos professores da educação básica, engajando os estudantes e promovendo experiências lúdicas de aprendizagem. Softwares educacionais têm buscado aliar aprendizagem a estratégias de jogos para prender a atenção dos estudantes e para tornar a experiência do usuário um misto de instrução e diversão.

Estudos neurocientíficos têm comprovado os efeitos positivos de uma educação mais prazerosa, tal como ocorre nos jogos educacionais. Willis (2007, p.1), por exemplo, nos explica que

Estudos de neuroimagem e medição de transmissores químicos cerebrais revelam que o nível de conforto dos alunos pode influenciar a transmissão e armazenamento de informações no cérebro (THANOS et al., 1999). Quando os alunos estão engajados e motivados e sentem um estresse mínimo, a informação flui livremente pelo filtro afetivo na amígdala e eles alcançam níveis mais altos de cognição, fazem conexões e experimentam momentos “aha”. Tal aprendizado não vem de salas de aula silenciosas e palestras dirigidas, mas de salas de aula com uma atmosfera de descoberta exuberante.

Considerando esse breve panorama, este artigo apresenta a fundamentação teórica, as características gerais dos elementos do design e uma avaliação preliminar de um aplicativo educacional inédito, denominado Gramatikê. Seu principal propósito é servir como ferramenta pedagógica complementar ao ensino de gramática da língua portuguesa para estudantes da educação básica. Para atingir o maior número de estudantes possível e para contribuir com a superação das desigualdades econômicas e educacionais no país desenvolveu-se um aplicativo de acesso gratuito, que pode ser usado para smartphones e tablets com sistema operacional Android sem necessidade de internet para sua utilização. Para tanto foram escolhidas estratégias computacionais com configurações mais simples em termos de processador e de memória.

A equipe responsável pela elaboração do aplicativo foi composta por oito integrantes, sendo dois docentes da Universidade de Brasília (um responsável pelos aspectos de ensino de língua portuguesa, outro responsável pelas demandas computacionais) e seis

discentes bolsistas (dois do curso de licenciatura em Letras, dois de Computação e dois de Design). Para aliar aprendizagem gramatical em um ambiente virtual, uma equipe multifacetada foi fundamental¹.

O aplicativo foi desenvolvido seguindo os princípios da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017), uma proposta em que contribuições do pensamento linguístico contemporâneo, das ciências da aprendizagem e da pedagogia se articulam para possibilitar um ensino de gramática voltado para o desenvolvimento da consciência linguística, da expressividade e do pensamento crítico e criativo.

A contribuição educacional dessa abordagem para o ensino de gramática é a sistematização do pensamento gramatical de forma a possibilitar que as diferentes regras gramaticais sejam compreendidas a partir de princípios mais gerais. Essa forma de se conceber a organização gramatical das línguas naturais explicita caráter sistemático da organização linguística e busca promover a compreensão da organização gramatical por meio desses princípios e não por meio da apresentação de diferentes regras. Com isso, é possível promover uma base conceitual para que as aulas de gramática em laboratórios em que fenômenos gramaticais são investigados, compreendidos de forma profunda, sistematizados e manipulados em contextos diversos por meio de elementos visuais, coloridos e lúdicos.

Considerando os pressupostos da Aprendizagem Linguística Ativa, sob o ponto de vista do ensino das virtualidades do sistema gramatical do português, os principais objetivos do aplicativo são contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas ao reconhecimento do "sistema linguístico" da Língua portuguesa, sobre os temas aliadas à promoção de experiências lúdicas de aprendizagem.

Os conteúdos gramaticais abordados no aplicativo, até o momento, são os seguintes: termos da oração, orações coordenadas, orações subordinadas, relações semânticas entre orações, uso da vírgula e uso do sinal grave indicativo de crase, além de diversos jogos sobre cada um desses temas.

Neste artigo, apresentaremos as opções pedagógicas gerais do aplicativo (forma de apresentação de conteúdo, feedback em caso de acerto e de erro e formas de premiação dos jogadores), detalharemos um dos seis temas gramaticais abordados (o ensino do sinal grave indicativo de crase). Por fim, apresentaremos os resultados de uma avaliação on-line do aplicativo feita por professores de língua portuguesa.

O presente artigo se organiza em três seções. Inicialmente são apresentadas as bases conceituais da proposta Aprendizagem Linguística Ativa com destaque especial às atividades relacionadas ao uso do sinal grave. Em seguida, detalha-se a transposição da Aprendizagem Linguística Ativa para o ambiente do aplicativo. Por fim, descrevem-se os resultados de uma avaliação preliminar de professores de língua portuguesa sobre o Gramatikê e as considerações finais.

2 APRESENTANDO O GRAMATIKÊ: APRENDIZAGEM E LUDICIDADE NO AMBIENTE VIRTUAL

Buscando articular aprendizagem, ludicidade e engajamento, o aplicativo Gramatikê busca estabelecer uma relação amigável com os usuários, recompensar e prestigiar as vitórias, incentivar a aprendizagem e ser acessível a estudantes com deficiência auditiva (sons não são fundamentais para a utilização) ou visual (houve cuidado para todo o texto, inclusive de botões, ser compatível com softwares de leitura de tela).

Para tornar a relação usuário-aplicativo mais amigável, é possível que os estudantes insiram suas fotografias no aplicativo, registrem seus nomes, ganhem prêmios e vejam a progressão de seu conhecimento. Em busca de uma identidade brasileira para o aplicativo, escolheu-se um mascote, que é o lobo-guará, animal típico do cerrado brasileiro, em risco de extinção.

¹ Participaram do projeto os seguintes estudantes: Carolina Chaves Guimarães Pires, Ana Paula Prado Gomes, Guilherme Rodrigues Lodron Pires, Rafael Silva de Alencar, Maria Luiza Capuano Villar, Marcella Cristina Cândida da Silva.

A Figura 1, a seguir, apresenta a tela inicial do aplicativo, bem como suas duas partes: atividades e jogos. A seção de atividades aborda três temas gramaticais básicos: estrutura do período, uso do sinal grave e uso da vírgula, cores verde, azul e laranja, respectivamente. Para cada tema abordado na seção de atividades há duas seções: explicações sobre os fenômenos estudados e exercícios lúdicos organizados em três níveis que apresentam grau crescente de complexidade sobre o tema.

Nas atividades, dado o caráter lúdico e educativo do jogo, para cada sentença apresentada há uma mensagem de *feedback* de acerto e erro. A cada acerto há um *pop-up* parabenizando o estudante; a cada 15 atividades feitas dentro de um nível, o usuário é recompensado e recebe uma figurinha do mascote do jogo (cf. a Figura 2). Em todas as telas, há um botão que direciona o usuário para a explicação do erro ou para o menu inicial.

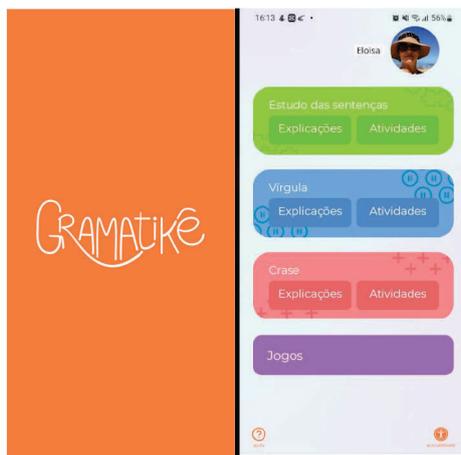


Figura 1: Tela inicial (dir.) e de menu de atividades e jogos (esq.).

Fonte: os autores

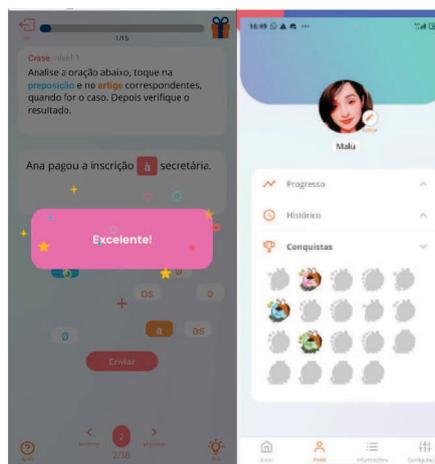


Figura 2: Tela de feedback positivo ao ser concluída corretamente uma atividade (esq.); tela de prêmios recebidos ao passar de fase (dir.).

Fonte: os autores

A Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017) é a base da fundamentação teórica do Gramatikê. Trata-se de proposta teórica e metodologia que busca a renovação no ensino de gramática e que se organiza em três dimensões: i) descobertas consolidadas na linguística contemporânea, ii) contribuições da pedagogia e das ciências cognitivas sobre o processo de ensino-aprendizagem e iii) apresentação de propostas concretas para o estabelecimento de relações entre teoria e prática.

Na primeira dimensão, a das contribuições científicas, a proposta se fundamenta principalmente em conhecimentos consolidados no campo científico advindos da Teoria Gerativa, de Noam Chomsky (1965, 1986, 2011, 2020), da Sociolinguística Variacionista, de Weinreich, Labov e Herzog (2006) e das ciências cognitivas (FLOWER; HAYES 1981; BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007; DEHAENE, 2019, entre muitos outros).

Uma das principais contribuições da linguística gerativista para fundamentação da Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa foi a compreensão, advinda dessa teoria formal, de que é possível compreender a gramática das línguas como "sistemas linguísticos gerativos". Ao analisar o funcionamento das estruturas linguísticas sob essa ótica, é possível analisar a organização gramatical segundo princípios e propriedades gerais e sistematizar aspectos do funcionamento das línguas naturais.

A visão inovadora da gramática proposta por essa abordagem é a de que é possível formalizar e explicitar a organização desse "sistema linguístico". Em português, esse "sistema linguístico" se revela de infinitas formas na composição de sintagmas organizados nas ordens a seguir e em suas variantes: *Sujeito – Verbo – Complemento/Predicativo do sujeito – Adjunto Adverbial*. Essa percepção de língua como "sistema" estava ausente da formação de professores e da escola, apesar de ser conhecimento fundamental para a compreensão da organização gramatical das línguas.

A partir da percepção dessa estrutura, outros fenômenos podem ser analisados, tais como as possibilidades infinitas de geração de novos enunciados, a inserção de novas funções sintáticas, as propriedades composicionais das sentenças, a criatividade, os movimentos, apagamentos, relações anafóricas, além de fenômenos típicos da escrita, como o uso da vírgula, uso dos sinais de pontuação, uso de conectivos, sinal grave indicador de crase, elementos de textualidade.

A segunda dimensão da Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa advém das contribuições das ciências cognitivas e da psicolinguística para o processo de aprendizagem. Com base em descobertas feitas nos últimos 40 anos no campo das ciências da aprendizagem, a proposta toma como ponto de partida três princípios relevantes para o processo de aprendizagem: i) a importância do conhecimento prévio para a construção de novos conhecimentos, ii) a necessidade de se chegar ao conhecimento profundo do assunto (por meio da construção progressiva de uma base conceitual organizada e explícita), iii) a atenção a práticas que incentivem a aprendizagem ativa e a metacognição (cf. BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).

A terceira dimensão da Aprendizagem Linguística Ativa busca traduzir os pressupostos teóricos da proposta em formulações práticas a serem levadas à sala de aula. Essa dimensão se dedica à investigação de formas de promover o conhecimento gramatical em nível mais profundo e o desenvolvimento progressivo de autonomia intelectual dos estudantes, por meio da solução de questões e problemas linguísticos, vinculados principalmente a processos de leitura e escrita (PILATI, 2017, 2018, 2020).

No âmbito desta terceira dimensão, têm recebido especial destaque na proposta o uso de materiais manipuláveis como recurso didático relevante para explicitação da organização do sistema linguístico e para o favorecimento da aprendizagem ativa e a metacognição, permitindo que se perceba o caráter gerativo e criativo das línguas naturais. Materiais manipuláveis proporcionam também a percepção da composicionalidade que se revela na escolha dos termos da oração e os efeitos de sentido resultantes, formas de se manipular estruturas linguísticas para expressar pontos de vista e os reflexos dessas decisões na produção, na leitura e interpretação de textos.

Sob a ótica da Aprendizagem Linguística Ativa, a proposta é que se organizem, estruturam e explicitem os conhecimentos gramaticais a partir de uma base conceitual que propicie que os estudantes percebam os padrões gramaticais de suas línguas e os usem em seu próprio benefício.

Um exemplo dessa sistematização do conhecimento realizada de forma a promover a compreensão profunda dos fenômenos gramaticais pode ser vista na comparação entre os materiais abaixo para o ensino do sinal grave indicador de crase (Figura 3). Na imagem à esquerda, há um exemplo clássico das "listas de regras" típicas do ensino tradicional, em que cada "regra" é apresentada separadamente. Na imagem do lado direito, há a sistematização do conteúdo feita sob a concepção da Aprendizagem Linguística Ativa:

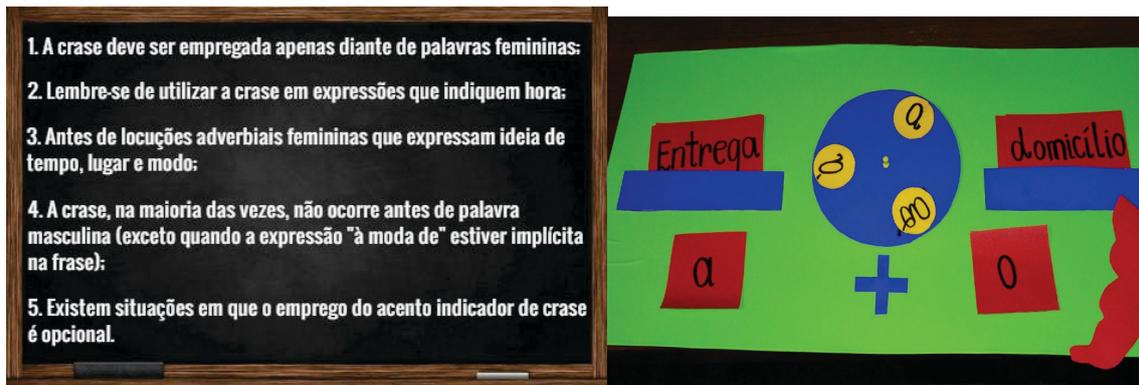


Figura 3: Lista de regras conforme abordagem tradicional X protótipo feito pela estudante Bianca Gomes (2019)

Fonte: os autores

O material acima, denominado "Jogo da Crase", busca representar de forma concreta, colorida e manipulável, as relações estabelecidas entre os termos da oração envolvidos na ocorrência do sinal grave. O material evidencia as relações de complementação e regência envolvidas na ocorrência de contextos de uso do sinal grave.

Compêndios gramaticais normatizam que uso do sinal grave indicativo de crase ocorre devido à fusão de dois sons idênticos. Em português, essa fusão ocorre, por exemplo, quando um dos termos da oração seleciona seus complementos por meio da preposição "a" e se liga a um outro termo que apresenta um artigo definido feminino "a" ou um pronome iniciado pela letra "a" tal como "aquela" ou "aquilo".

Pilati, Gomes e Castro (2022, p. 19) explicam o funcionamento do Jogo da crase, da seguinte forma:

De forma concreta e contextualizada dentro do sistema linguístico, o "Jogo da Crase" representa a relação entre os termos regentes e os termos regidos na oração por meio da apresentação de fichas variadas inseridas nas duas extremidades. No centro do Jogo, há um círculo com a representação das diferentes relações que podem ser estabelecidas pelos termos da oração, entre elas o uso do sinal grave. Abaixo dos termos da oração, há um outro espaço para que os estudantes insiram a preposição do termo regente e o artigo ou pronome do termo regido. Essas fichas servem para destacar ainda mais a necessidade de se identificarem a presença de preposições e artigos/pronomes avaliação dos contextos de uso do sinal grave.

A tarefa dos estudantes consiste em selecionar os termos da oração, escolher as diferentes fichas do jogo, ler a oração formada, identificar as formas de regência e avaliar se se trata de um contexto de uso do sinal grave ou não.

Como se atesta nas imagens acima, uma diferença fundamental entre a abordagem tradicional e a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa é que a abordagem tradicional traz a definição e os conceitos relativos ao uso do sinal grave indicador de crase desvinculados do funcionamento do sistema linguístico. Já na proposta da Aprendizagem Linguística Ativa, o uso do sinal grave é contextualizado dentro desse sistema linguístico. O estabelecimento dessa relação propicia uma aprendizagem significativa, no sentido de poder fazer sentido para o estudante. Possibilita também a compreensão profunda acerca do funcionamento da língua e das relações de complementação entre nomes e verbos.

Além disso, pelo fato de o conceito ser apresentado em forma de um material manipulável, valoriza-se o pensamento metacognitivo no âmbito do pensamento gramatical, pois é possível usar o material com diversas sentenças, testando saberes em meio a múltiplas configurações linguísticas.

3 ADAPTAÇÃO DO MATERIAL MANIPULÁVEL E CONCRETO PARA O AMBIENTE VIRTUAL DO APLICATIVO

Para a realização da transposição dos princípios da Aprendizagem Linguística Ativa para o ambiente virtual foram percorridas as seguintes etapas, até ser obtido o produto, ou seja, o aplicativo Gramatikê: i) estudos acerca de Aprendizagem Linguística Ativa; ii) busca e avaliação de softwares educacionais especializados nessa área; iii) entrevistas em escolas para se conhecer o perfil do público-alvo; iv) levantamento de requisitos educacionais, de *design* e computacionais; desenvolvimento do software; validação do aplicativo em caso real de uso em escolas públicas e ajustes e acompanhamento dos resultados obtidos ao longo de meses de uso do software.

O Gramatikê conta com algumas estratégias de gamificação, apesar de não ter a proposta de ser um jogo sério em todos os aspectos tradicionais estabelecidos neste campo. Contudo, a equipe desenvolvedora buscou incorporar aspectos de pontuação, níveis, troféus e desafios, frequentemente presentes em gamificação (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011). Subsídios teóricos acerca de jogos e educação foram importantes para alguns delineamentos do app (cf. MATTAR, 2010; DONDI; MORETTI, 2007). Alguns trabalhos foram úteis para a equipe desenvolvedora entender como poderia trabalhar no Gramatikê desafios, autonomia e feedback (FU; SU; YU, 2009), bem como jogabilidade e multimídia (MOHAMED, YUSOFF; JAAFAR, 2012). De forma complementar, há traços inspirados em aprendizagem criativa (RESNICK, 2017), especialmente em torno da afetividade do aplicativo (mascote, feedbacks motivacionais, palavras-geradoras do cotidiano dos estudantes).

Considerando essas pesquisas, no desenvolvimento do Gramatikê optou-se por apresentar:

- o conteúdo sobre o sinal grave indicador de crase em forma de “Explicações”;
- as atividades em três atividades com níveis de dificuldade crescente;
- “dicas” para a resolução das atividades.

Seguindo, portanto, as premissas da Aprendizagem Linguística Ativa, o Gramatikê aborda o fenômeno da crase sob a perspectiva da explicitação dos princípios sintáticos que regem o funcionamento desse fenômeno no contexto do sistema linguístico: a importância de se observar o comportamento sintático do termo regente e do termo regido (cf. Figura 4).

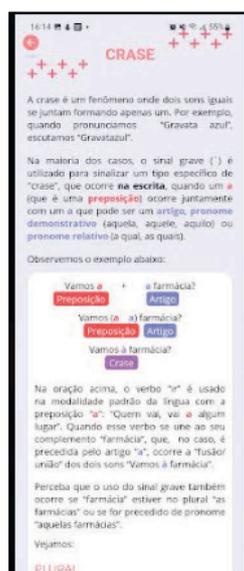


Figura 4: Exemplo das explicações sobre o uso do sinal grave no Gramatikê

Fonte: os autores

Em todas as atividades de nível 1, o aplicativo traz um conjunto de dicas que podem ser acessadas na tela das atividades para que o usuário possa se lembrar dos princípios que regem o uso do sinal grave no âmbito das sentenças. Dessa forma, o aplicativo não apresenta a resposta para o usuário, mas indica que tipo de relação sintática está em jogo.

Além das explicações gerais sobre o fenômeno, são apresentados os três níveis de atividades sobre o uso do sinal grave indicador de crase. No nível 1 são abordados os casos mais simples do uso do sinal grave que ocorrem quando há fusão de preposição e artigo definido (cf. Figura 5, coluna 1). Neste nível inicial, o aplicativo busca motivar o usuário a perceber as questões gramaticais mais básicas que devem ser observadas para avaliação de contextos de uso do sinal grave: identificação das propriedades gramaticais do termo regente e do termo regido no contexto da oração. Essa habilidade é fundamental para que se identifiquem os contextos do uso do sinal grave.

Para destacar a importância do exame da oração e identificação dessas relações sintáticas, o aplicativo exibe o seguinte cenário no primeiro nível: i) o comando da atividade é o seguinte: “Analisar a oração abaixo e toque na preposição e no artigo correspondentes, quando for o caso. Depois verifique o resultado”. ii) Após esse comando é apresentada a sentença a ser analisada com o campo onde poderia ocorrer o sinal grave em branco. iii) Mais abaixo na tela há dois espaços diferenciados: o da preposição e o do artigo. No espaço da proposição, o usuário deve de assinalar a opção sobre a presença ou não da preposição vinculada ao termo regente. iv) No local destinado à avaliação da presença ou não do artigo definido no termo regido, o usuário tem de clicar em uma das opções possíveis. Neste nível, a cada termo clicado pelo usuário, aparece na tela o resultado de suas opções. Ao clicar nas duas opções possíveis o usuário envia sua resposta e pode saber se acertou ou não a resposta. v) Ao final de cada oração o usuário recebe um feedback sobre o acerto ou erro e depois de 15 orações respondidas corretamente o usuário recebe um prêmio, em forma de uma figura do mascote, o lobinho, e passa de fase.

No segundo nível de atividades, assume-se que o usuário já tenha identificado os critérios básicos para decidir se o sinal grave indicador de crase ocorre ou não. Em outras palavras, o usuário já deve saber identificar as propriedades gramaticais do termo regente e do termo regido e avaliar se se trata de contexto de ocorrência ou não (cf. Figura 5, coluna 2). Por esse motivo, este nível traz apenas um campo em forma de círculo, com múltiplas possibilidades para o uso do sinal grave indicador de crase, ou não. O comando da atividade solicita que se “toque na opção que completa a sentença de forma correta”. Ao final de cada resposta, o usuário também recebe um feedback sobre o acerto ou erro e depois de orações respondidas corretamente o usuário recebe seu prêmio e passa de fase.

No terceiro nível, o comando também deve “tocar na opção que completa a sentença de forma correta” (cf. Figura 5, coluna 3). A novidade desse nível é que são apresentadas sentenças com pronomes demonstrativos do tipo “aquele(s)”, “aquela(s)”, um contexto considerado mais difícil porque é de ocorrência mais difícil na linguagem coloquial. Nesse nível, há apenas duas opções e o usuário deve avaliar se se trata de contexto do uso do sinal grave indicador de crase da mesma forma que nos outros níveis.

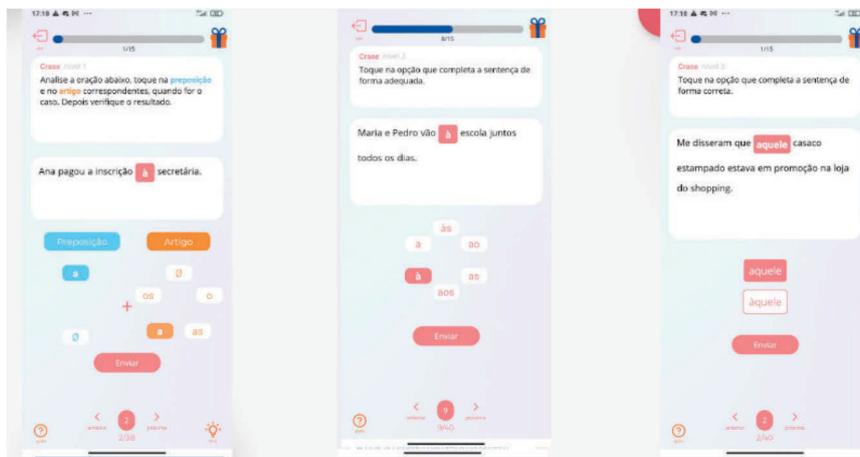


Figura 5: Níveis 1, 2 e 3 das atividades do Gramatikê com jogos sobre o sinal grave

Fonte: os autores

4 TESTAGEM, AVALIAÇÃO E PERCEPÇÕES INICIAIS SOBRE O GRAMATIKÊ

Como se apresentou anteriormente, houve diversos estudos prévios para a implementação do Gramatikê. Após esses estudos e análises, o aplicativo foi desenvolvido durante doze meses, tendo contado com uma equipe multidisciplinar em letras, design e computação.

Na sequência, passou-se para uma etapa que foi de avaliação do aplicativo por professores especialistas e seus estudantes. Essa última etapa teve o intuito de assegurar que o software atendesse às necessidades de uma ferramenta pedagógica complementar mais condizente com a clientela atendida (estudantes da educação básica).

Durante o processo de validação foram realizadas enquetes periódicas junto a professores das escolas participantes. Estudantes e professores utilizaram um aplicativo protótipo.

Professores que trabalham diretamente com estudantes da educação básica participaram desse processo, o qual ocorreu sob a monitoração dos participantes deste projeto. Na sequência, foram efetuados ajustes no aplicativo, aprimorando-o. Basicamente três dinâmicas de abordagem foram adotadas: foco no professor, foco no estudante e uma terceira que relaciona a interação estudante/professor/software.

Essas abordagens foram intercaladas ao longo do processo de validação, aplicando-se uma ou outra conforme necessário e em momentos oportunos. Um aspecto importante é que o produto foi testado em casos reais de uso.

Por ocasião dos testes efetuados por professores e seus estudantes da educação básica, com foco em quesitos de usabilidade, adequação dos textos ao público-alvo e identidade visual, utilidade como ferramenta pedagógica, foram aplicados formulários via internet. Aos respondentes foi informado que os dados recolhidos eram confidenciais e apenas poderiam ser divulgados em pesquisas de forma agregada, sem identificação dos participantes.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de anotações em instrumentos específicos que professores de escolas públicas e conveniadas fizeram acerca dos resultados obtidos com a utilização do aplicativo em tela junto a estudantes. Na sequência, a análise dos dados da sondagem ocorreu nas modalidades quantitativa e qualitativa, buscando-se concluir acerca da adequação do produto. Por meio deles, a equipe desenvolvedora coletou informações acerca das percepções de quinze usuários, bem como recebeu sugestões para burilamento do aplicativo. Tais fases de testes possibilitaram correções de falhas e a agregação de melhorias. Por se tratar de fases em caráter preliminar, e ainda por ter sido necessário cuidado para não ocorrer divulgação de um aplicativo antes de ele ser registrado junto ao INPI (Instituto Nacional de Propriedade Intelectual), foi selecionada uma quantidade menor de participantes do que a que participará de estudos com duração de meses de acompanhamento de evolução educacional, visto que o produto já se encontrava devidamente registrado. A seguir, consta uma descrição dos achados.

Acrescenta-se que não houve riscos aos estudantes, uma vez que o aplicativo foi aplicado a eles por professores especializados e experientes nesse ramo da educação básica. Especificamente, são os professores que já trabalham diariamente com esses estudantes. Está garantido anonimato aos estudantes e professores participantes da enquete em escolas.

Em relação ao gênero, 71,4% disseram ser do sexo feminino e 28,6%, do masculino. A idade predominante está na faixa de 20 a 40 anos (78,6%), sendo que os demais 21,4% são de até 20 anos.

Como a equipe desenvolvedora tem por premissa produzir um aplicativo que não contenha palavras que dificultem o uso do produto, devido a alguma característica regional, a sondagem foi realizada em todas as regiões geográficas do Brasil onde foi possível a participação de respondentes (Tabela 1).

Regiões	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul
Respostas	0%	35,7%	35,7%	14,3	14,3%

Tabela 1: Regiões onde residem os respondentes

Fonte: os autores

Perguntada qual a atividade profissional dos respondentes, a resposta preponderante foi de professor de escola pública. Entretanto, participaram também docentes do magistério superior e estudantes de graduação e da educação básica (Tabela 2).

Atividades	Professor de escola pública	Professor autônomo	Discente de graduação	Estudante da educação básica	Revisor	Docente universitário	Docente de pós-graduação
Respostas	35,7%	7,1%	21,4%	14,3%	7,1%	7,1%	7,1%

Tabela 2: Atividade profissional dos respondentes

Fonte: os autores

Perguntado acerca dos aspectos visuais das telas, dos botões, dos textos, das cores e da organização dos elementos, a maioria respondeu positivamente (Tabela 3). As opções de resposta vão de 1 (muito insatisfeito) até 5 (muito satisfeito).

Opções de resposta	1	2	3	4	5
Respostas	0%	0%	0%	28,6%	71,4%

Tabela 3: Aspectos visuais

Fonte: os autores

Foi perguntado acerca da adequação do aplicativo em termos de navegação e usabilidade. A maioria dos respondentes sinalizou de forma positiva (Tabela 4).

Opções de resposta	1	2	3	4	5
Respostas	0%	7,1%	0%	42,9%	50,0%

Tabela 4: Navegação e usabilidade

Fonte: os autores

Foram positivas as respostas relativas ao conteúdo apresentado pelo aplicativo (clareza das explicações, níveis de dificuldade das atividades, adequação dos feedbacks às questões), conforme apresentado na Tabela 5.

Opções de resposta	1	2	3	4	5
Respostas	0%	0%	7,1%	14,3%	78,6%

Tabela 5: Conteúdo do aplicativo

Fonte: os autores

Aos participantes, foi perguntado também se estão adequadas as explicações teóricas, apresentadas em módulo específico do aplicativo, como forma de auxiliar os estudantes a situar-se em termos de embasamento teórico. Tais módulos versam a respeito de termos da oração e do uso da vírgula e do sinal grave (Tabela 6).

Opções de resposta	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Termos da oração	0%	6,7%	0%	0%	93,3%
Uso da vírgula	0%	0%	0%	7,1%	92,9%
Uso do sinal grave	0%	0%	0%	14,3%	85,7%

Tabela 6: Explicações teóricas

Fonte: os autores

Os participantes também opinaram se o aplicativo contribui para o desenvolvimento do conhecimento gramatical dos estudantes. Todos os participantes responderam que concordam plenamente, o que se deu quando foram perguntados se o Gramatikê pode ser um elemento facilitador da prática pedagógica (Tabela 7).

Opções de resposta	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Contribuição para o desenvolvimento do conhecimento	0%	0%	0%	0%	100%
Elemento facilitador da prática pedagógica	0%	0%	0%	0%	100%

Tabela 7: Contribuição para o conhecimento e utilidade como ferramenta pedagógica

Fonte: os autores

Em relação à qualidade dos jogos presentes no Gramatikê, a maioria dos respondentes os considerou de bom nível (Tabela 8).

Opções de resposta	1	2	3	4	5
Respostas	0%	0%	7,1%	21,4%	71,4%

Tabela 8: Qualidade dos jogos

Fonte: os autores

Como o formulário possibilitou também campos para redação livre, foram recebidos comentários, como: “Obrigada por oferecer aos professores possibilidades de trabalhos diferenciados. Como professora de escola pública necessito de recursos, principalmente gratuitos, que reforcem meu trabalho com os alunos.” e “Bem, de modo geral, o app cumpre com excelência o seu papel, aliás não conheço no mercado nenhum software que trabalhe tão bem questões gramaticais mais complexas como as abordadas pelo Gramatikê, isso é extremamente positivo.”, “O conteúdo e os jogos possuem grau de dificuldade que desafiam o usuário em cada nível, o que é instigante.” e “O aplicativo está excelente! Não é cansativo e é bastante intuitivo.”.

Conforme se atesta pelas respostas obtidas e pelas considerações acima, apesar do número restrito de respondentes, as avaliações sobre o aplicativo foram bastantes favoráveis, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação ao aspecto de uso do aplicativo. As únicas questões apontadas como de possível melhoria foram as explicações longas e a sugestão de indicação de ano e série para a utilização de cada jogo. Todas essas observações serão levadas em consideração em versões posteriores do aplicativo.

4 CONCLUSÃO

Este artigo apresentou as concepções e propostas que deram base para a elaboração de atividades lúdicas para o ensino do sinal grave indicador de crase num aplicativo para smartphones desenvolvido na Universidade de Brasília. A fase tratada neste texto é a de um produto acabado e patentado, disponível à sociedade, não de um protótipo. O amplo acesso da sociedade brasileira principalmente aos celulares traz o alerta para a importância do desenvolvimento de materiais instrucionais de qualidade para que esse acesso possa ser a cada dia mais uma janela de oportunidades educacionais para a sociedade brasileira, nesse sentido que se deu o desenvolvimento do Gramatikê.

Considerando as experiências do processo de desenvolvimento desse aplicativo inédito vale destacar alguns pontos. O primeiro é o desafio de se transpor para o ambiente virtual uma proposta originalmente pensada para evidenciar a estrutura básica da sentença da língua portuguesa por meio do uso de materiais concretos, adaptando as propriedades lúdicas do ambiente concreto para o ambiente virtual. A importância e a necessidade de elaboração de softwares com sistemas leves, gratuitos, com possibilidade de uso off-line e em *smartphones* com sistema Android para propiciar a ampliação do acesso da maioria dos estudantes brasileiros. Outro aspecto relevante a ser considerado é a necessidade de se pautar o desenvolvimento desses softwares em fundamentos teóricos e metodológicos capazes de evidenciar o funcionamento do sistema gramatical para ensinar o estudante a ter cada vez mais critérios e autonomia no uso de seus conhecimentos gramaticais. Por fim, destaca-se a importância de se ampliarem os estudos sobre estratégias lúdicas para a implementação do aplicativo, assim como sobre seus efeitos no processo de aprendizagem dos estudantes e sobre estratégias de uso dentro e fora da sala de aula. Todas essas questões se colocam como relevantes para essa nova realidade e apontam um novo campo de pesquisa para o ensino de língua materna no país.

REFERÊNCIAS

- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (org.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Trad. Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.
- BRASIL. IBGE. *Uso de Internet, televisão e celular no Brasil | Educa | Jovens - IBGE*, 2019.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Publishers, 1986.
- CHOMSKY, N. Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language? *Language Learning and Development*. v. 7, n. 4, p. 263-278., 2011.
- CHOMSKY, N. Operações Fundamentais da Linguagem: Reflexões sobre o design ótimo. *Cadernos de Linguística*, Abralín, 2020. V. 1, n.1, p. 01-15.
- DEHAENE, S. *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2019.
- DONDI, C.; MORETTI, M. *A methodological proposal for learning games selection and quality assessment*. *British Journal of Educational Technology*, v. 38, n. 3, p. 502-512, 2007.
- FLOWER; HAYES. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.
- FU, F.L.; SU, R.C.; YU, 5C. EGameFlow: A scale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers & Education*, v. 52, n. 1, p. 101-112, 2009.
- GOMES. *Metodologia linguística ativa e o jogo da crase*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, 2019.
- MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- MOHAMED, H.; YUSOFF, R.; JAAFAR, A. *Quantitative analysis in a heuristic evaluation for usability of educational computer game (UsaECG)*. In: 2012 International Conference on Information Retrieval & Knowledge Management. IEEE, 2012. p. 187-192.
- PILATI, E. 2017. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores. 2017.
- PILATI, E. Teorias linguísticas e educação básica: proposta congregadora”. In: BOECHAT, A.; NEVINS, A. (org.) *O apelo das árvores*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 347-375.
- PILATI, Sobre o uso de materiais manipuláveis na educação básica, aprendizagem ativa e metacognição In: GUESSER, S.; REICH, N. S. (org.). *Gramática, aquisição e processamento linguístico*, 2020. p. 87-108.
- PILATI, LOURENÇO-GOMES; CASTRO. Educação em língua materna, teoria gerativa e psicolinguística. In MAIA. *Psicolinguística, diversidades, interfaces e aplicações*. São Paulo: Contexto, 2022. p. 12-35
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

WILLIS. The Neuroscience of Joyful Education. *Engaging the Whole Child*. Summer 2007 | v. 64, p. 1-6. Disponível em: <https://cdn2.psychologytoday.com/assets/attachments/4141/the-neuroscience-joyful-education-judy-willis-md.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc., 2011.



Recebido em 16/08/2022. Aceito em 19/01/2023.

**ESCENARIOS
LÚDICOS
EN CLASES DE
PORTUGUÉS
COMO LENGUA
NO MATERNA (PLNM)
EN LA UNIVERSIDAD
PABLO DE
OLAVIDE**

CENÁRIOS LÚDICOS EM AULAS DE PLNM NA UNIVERSIDADE PABLO DE OLAVIDE

PLAYFUL SCENARIOS IN PLNM CLASSES AT PABLO DE OLAVIDE UNIVERSITY

Giselle Menezes Mendes Cintado*

Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN: Este estudio trata de estimular la reflexión sobre los escenarios lúdicos en clases de PLNM (Portugués como lengua no materna) en la Universidad Pablo de Olavide (UPO) entre 2020 y 2022, un periodo pandémico que aún persiste, pero no ha supuesto un impedimento para implementar una educación que persiga, cada vez más, la integración de la provincia andaluza y su espacio político educativo en un contexto más plurilingüe. En esta tesitura, resulta imprescindible promover y mejorar las estrategias de aprendizaje del portugués en territorio español, no solamente en el ámbito de zonas de frontera o muy próximas de éstas, sino configurar un espacio educacional conjunto entre hablantes del portugués y el español. Este espacio busca trabajar los aspectos de transferencia positiva entre estas dos lenguas a través de perspectivas teóricas que resulten en implicaciones prácticas del uso del idioma y de los niveles de adquisición a través de las actividades lúdicas aquí mencionadas. Para este artículo contamos con contribuciones, entre otros, de Almeida Filho (2002) y Alonso Rey (2012) sobre la adquisición del portugués por hispanohablantes, experiencias de actividades en clases de segundas lenguas y la didáctica de la oralidad en ambientes lúdicos (MAYOR, 1994; SÁ,

*Docente de PLNM en la Universidad Pablo de Olavide (UPO) en Sevilla desde el año 2018, integrante del Grupo de Investigación CNPq Cultura e Identidade Linguística na Lusofonia - CILL (Universidad Mackenzie, SP), directora e idealizadora del Programa O Mundo da Língua Portuguesa em RadiOlavide en la UPO y directora de APLEPES Sevilla (Asociación de Profesores de Portugués en España), sucursal Andalucía. E-mail: gmenmen@acu.upo.es.

2018), bien como los estudios de Vasconcelos y Pechi (2021) y Luckesi (2014) sobre ambientes lúdicos en enseñanza de segundas lenguas.

PALABRAS CLAVE: PLNM. Hispanohablante. Zona Fronteriza. Portugués Lúdico. OMLP.

RESUMO: Este estudo visa estimular a reflexão sobre cenários lúdicos nas aulas de PLNM (Português como língua não materna) na Universidade Pablo de Olavide (UPO), realizadas entre 2020 e 2022, um período pandêmico que ainda persiste, mas que não tem sido um impedimento para implementar uma educação que busca, cada vez mais, a integração da província andaluza e de seu espaço político educacional em um contexto mais multilíngue. Neste contexto, é essencial promover e melhorar estratégias para aprender português em território espanhol, não apenas em áreas de fronteira ou muito próximas destas, mas também para criar um espaço educacional conjunto entre falantes de português e espanhol. Este espaço procura trabalhar os aspectos de transferência positiva entre estas duas línguas através de perspectivas teóricas que resultem em implicações práticas do uso da língua e dos níveis de aquisição através das atividades lúdicas aqui mencionadas. Para este texto contamos com contribuições, entre outros, de Almeida Filho (2002) e Alonso Rey (2012) sobre a aquisição de português por falantes de espanhol, experiências de atividades em aulas de segunda língua e a didática da oralidade em ambientes lúdicos (MAYOR, 1994; SÁ, 2018), assim como os estudos de Vasconcelos e Pechi (2021) e Luckesi (2014) sobre ambientes lúdicos no ensino de segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: PLNM. Hispanofalante. Zona fronteira. Portugués lúdico. OMLP.

ABSTRACT: This study aims to stimulate reflection on the playful scenarios in PLNM (Portuguese as a non-native language) classes at the Pablo de Olavide University (UPO) between 2020 and 2022, a pandemic period that still persists, but has not been an impediment to implement an education that pursues, increasingly, the integration of the Andalusian province and its educational political space in a more multilingual context. In this context, it is essential to promote and improve Portuguese learning strategies in Spanish territory, not only in border areas or very close to them, but also to set up a joint educational space between Portuguese and Spanish speakers. This space seeks to work on the aspects of positive transfer between these two languages through theoretical perspectives that result in practical implications of the use of the language and the levels of acquisition through the ludic activities mentioned here. For this paper we rely on contributions, among others, by Almeida Filho (2002) and Alonso Rey (2012) on the acquisition of Portuguese by Spanish speakers, experiences of activities in second language classes and the didactics of orality in playful environments (MAYOR, 1994; SÁ, 2018), as well as the studies by Vasconcelos and Pechi (2021) and Luckesi (2014) on playful environments in second language teaching.

KEYWORDS: PLNM. Spanish-speaking. Border Zone. Ludic Portuguese. OMLP.

1 INTRODUCCIÓN

Ciertamente es benéfico para aprendices y docentes la enseñanza en una segunda lengua (L2) que funcione de manera secuencial y satisfactoria, que busque infundir aspectos de transferencia positiva en una clase de L2 (aquí clases de portugués para extranjeros, en su mayoría hispanohablantes) a todos los niveles en el campo del aprendizaje/adquisición de segundas lenguas (SL). También es importante resaltar que llegar a una buena práctica docente requiere una búsqueda constante de perfeccionamiento para aumentar la eficacia de las tareas que se desarrollan con el alumnado. En este sentido, es importante mantener buenas prácticas del profesorado, la efectiva participación, inferencia e interacción en el aula de los aprendices, desde el curso inicial en una L2 hasta llegar al último nivel del mismo.

Cualquiera que sea la tarea en el aula, esta deberá conllevar a la participación en masa de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la motivación aislada no traerá ninguna ventaja para la enseñanza de segundas lenguas (SL), al contrario, solo contribuirá para que el aprendiz no se sienta dispuesto a inferir en clase, no se arriesgue, no busque intuir y, principalmente, no supere el miedo al fracaso.

Es importante, además, favorecer en el alumnado (en este caso de clases de portugués como lengua no materna – PLNM), reflexiones como '¿cuál es mi manera de aprender?', '¿qué puedo hacer para aprender dentro y fuera de clase?', '¿cómo puedo ser más crítico en relación con la comprensión, producción y aprendizaje de una L2 y los resultados de estos estudios?', entre otros argumentos que

pueden reforzar los recursos que a los discentes les sean más útiles y eficaces para su aprendizaje. En este contexto educacional, no podemos dejar de lado las actividades lúdicas que tanto contribuyen para una infinidad de tareas espontáneas, donde se siente alegría y placer en ser partícipe. En este trabajo, hablaremos de la experiencia lúdica con universitarios de los cursos 2020-2021 y 2021-2022 en clases de PLNМ en la Universidad Pablo de Olavide (UPO), ubicada en la ciudad de Sevilla, capital del sur de España. Se trata de una ciudad cercana a la frontera con el sur de Portugal (145 km de la frontera con el Algarve), lo que les posibilita a los aprendices de portugués de la UPO viajar a menudo al país vecino, pero no significa que esta región fronteriza sea una zona bilingüe.

Parte de las actividades lúdicas presentadas en estos cursos tuvieron como base tareas originadas de los audios del primer programa radial emitido en portugués de Sevilla y alrededores, el programa *O Mundo da Língua Portuguesa*¹- OMLP, que forma parte de la parrilla de la radio universitaria² RadiOlavide, de la UPO. El OMLP, que empezó su emisión en octubre de 2019, forma parte de las actividades orales y también de los temas de creación de textos, narración y lectura de los ejes temáticos/bloques de la programación mensual que se presenta en seis bloques o secciones: 1. Entrevista con estudiantes Erasmus³ y otros discentes de intercambio que han estudiado o vivido en un país de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa - CPLP⁴ y entrevistas con profesores de PLNМ y áreas afines en el *Papo Docente*; 2. Bloque literario I y Bloque literario II, con consejos de lectura y análisis de textos de la vasta literatura en lengua portuguesa (LP) de todos los países de la CPLP, además de lapromoción de concursos literarios y de producciones narrativas de los propios alumnos en las clases de LP en la UPO; 3. ¡La, La, Canta!, presentación de canciones en LP, siempre que no tengan derechos de autor⁵, para ser trabajadas en las clases de PLNМ; 4. ¿Cuál es la noticia?, varios temas relacionados con las noticias recientes de los países de la CPLP y sus diásporas; 5. ¿Cuál es la pista?, sugerencias para conocer los eventos y la agenda cultural de los países de la CPLP, especialmente los eventos fronterizos entre Andalucía y el Algarve; 6. ¡Solo un detalle más!, todo sobre el medio ambiente, la naturaleza, la fauna y la flora de los países oficiales de LP.

En este trabajo consideramos al programa OMLP como un emisor-receptor en el universo cibercultural y lúdico, y, en esta situación de enseñanza y aprendizaje, el lenguaje contempla los objetivos que, de hecho, son útiles para los alumnos. La adquisición de una lengua y la capacidad del alumno para interactuar en el ámbito de la oralidad están relacionadas con diversas situaciones, tipos de input y propósitos comunicativos, requiere, conocer cómo el alumno procesa y relaciona este input, es decir, todo lo que escucha en la lengua meta y cómo infiere la combinación de palabras, sonidos y la propia gramática para crear significados. Esta faceta de la oralidad es indispensable en un programa de radio y puede crear ambientes de juegos y actividades lúdicas muy favorables en clases de L2. De ese modo, es importante impulsar el conjunto de conocimientos que le permite a alguien acercarse a juegos pedagógicos cuando estudie una L2, a través de actividades donde la conducta lúdica es el motor de nuestra cultura, e incluso, de nuestra propia historia. Existe la relación entre las tecnologías y la educación, que permite una amplia reflexión sobre el uso pedagógico de estas tecnologías a través del podcast, por ejemplo. El podcast, contenido de los medios de comunicación de audio, es la forma de difusión del programa OMLP que, como ya se mencionó, se compone de 6 secciones y puede generar muchas actividades y juegos a partir

¹ El primer programa OMLP empezó su transmisión el 1 de octubre de 2019 (grabaciones realizadas en el estudio de RadiOlavide en la Universidad Pablo de Olavide - UPO, en Sevilla) y tiene todas sus emisiones grabadas en la Fonoteca de RadiOlavide.org disponible en <https://radiolavide.org/categoria-audios/o-mundo-da-lingua-portuguesa> RadiOlavide, bajo la gestión de la profesora Noelia Cámeron Núñez. La coordinación, creación y presentación del OMLP corre a cargo de la profesora de PLNМ en la UPO, Giselle Menezes Mendes Cintado. Colaboran y también presentan este programa Ana Margarida Were (colaboradora desde octubre de 2019), Beatriz Padrón (colaboradora entre 2019 y 2020), Elizabeth França (colaboradora desde marzo de 2020), Gabriela Morandini (colaboradora desde octubre de 2020) y Maria João Barbosa (colaboradora desde noviembre de 2020). La gestión técnica del programa está a cargo de Miryam Toro Pazos y Fran Barros. Para saber más sobre las biografías del equipo OMLP, consulte la página oficial del programa en *Facebook*.

² RadiOlavide es la radio universitaria de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), en Sevilla, proyecto liderado por el Vicerrectorado de Cultura y Políticas Sociales en colaboración con distintas áreas, servicios, facultades y departamentos que conforman la comunidad universitaria. Ver: <https://radiolavide.org/pagina/quienes-somos>.

³ El Protocolo Erasmus, la Acción Erasmus o incluso el Programa Erasmus se estableció en 1987, es un programa de apoyo interuniversitario para la movilidad de estudiantes y profesores de enseñanza superior entre los Estados miembros de la Unión Europea y los Estados asociados, y permite a los estudiantes estudiar en otro país durante un periodo de tiempo de entre tres y doce meses.

⁴ Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa - CPLP: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea-Bisáu, Guinea Ecuatorial, Mozambique, Portugal, Santo Tomé y Príncipe, Timor Oriental.

⁵ La UPO no tiene permiso para emitir música con derechos de autor. El procedimiento para este permiso legal de radio con canciones con este registro está en proceso y, por ahora, se puede emitir cualquier canción reconocida como *Free Copyright*.

de su contenido diverso, llevándole al oyente las voces de todos los países de la CPLP, PALOP (Países Africanos de Lengua Portuguesa)⁶ y sus diásporas.

2 MODELOS TEÓRICOS

Tener un sistema educativo exitoso en el campo de segundas lenguas, además de una enseñanza gratuita que sea derecho de cualquier persona, independientemente de sus condiciones financieras, raza, sexo, creencias o tendencia política, es un reto para cualquier país que se preocupe por las prácticas docentes, pues es deseable que los programas de educación lingüística de las universidades, centros oficiales de idiomas e instituciones educacionales promuevan la valorización de la interculturalidad y de la gestión compartida con discentes y docentes, en especial cuando dos países están tan próximos como España y Portugal. Sobre este aspecto afirma Morello (2011, p.15):

No espaço escolar, a presença do docente que fala outra língua com outra cultura, inclusive para ensinar propicia uma relação direta com o outro - a outra escola, o outro ritual, o outro sistema de ensino - gerando múltiplos canais de interação, de práticas linguísticas, e de aprendizagens. Além disso, a construção de um modelo comum supõe uma perspectiva de atuação que não imponha um modelo de ensino de um país sobre o outro.

En las clases de PLNM aquí citadas, los aprendices suelen convivir en un ambiente donde cultura y diversidad caminan en una dirección de cooperación y pactos educacionales que influyen la lengua y la cultura de regiones fronterizas y los países ahí implicados. Por ejemplo, cuanto más haya Políticas Lingüísticas (PL) que permitan la enseñanza del portugués en universidades y colegios andaluces (que es la región donde está localizada la UPO) y de la lengua española en el sur de Portugal, más intercambios lingüísticos y educacionales serán posibles entre esas localidades.

Esta interacción fronteriza trae así experiencias entre las lenguas portuguesa y española en el panorama de estudios donde, casi siempre, existió el mito de la facilidad de aprender portugués por los hablantes de español y de que estos aprenden portugués sin dificultades. Sin embargo, los estudios de Rey (2012) comprueban números elevados de errores en tareas, por ejemplo, de producción oral y escrita, así lo cita:

En la enseñanza de portugués como lengua extranjera a hablantes de español, uno de los fenómenos con los que tiene que lidiar el profesor es el gran número de errores que se encuentran en la producción oral y escrita de los aprendices que se deben a la influencia del español. El aprendizaje del portugués por hablantes de esta lengua parece sufrir especialmente los efectos de lo que se conoce como transferencia, término general que se aplica a la influencia de la lengua materna o lengua primera (L1) en el aprendizaje de una lengua. (REY, 2012, p.23)

Con la idea de promocionar las variables decisivas que resultan en buenas actividades del aprendiz, tendremos en cuenta todo el contenido de las secciones del programa OMLP relacionado con los discursos inseridos en un sistema lingüístico de una L2, es decir, como lo indica Mayor (1994, p. 43):

Las locuciones, textos o discursos construidos con el sistema lingüístico L2 constituyen obviamente una variable decisiva, tanto en su modalidad escrita o hablada, como en el papel de input o de output que desempeñan respecto de la actividad del aprendiz. Las locuciones, textos o discursos producidos por el profesor y/o hablante de L2 constituyen el input que recibe el aprendiz, a partir del cual va poco a poco adquiriendo el uso de esa L2 y por tanto produciendo, como output, locuciones, textos o discursos de esa lengua, que es el objetivo final de adquisición.

Por otro lado, concordamos con Baker y Wright (2010) cuando afirman que las clases multiculturales deben adoptar un abordaje variado y ecléctico, es más, donde haya clases multilingües, hay potencialmente un ambiente de aprendizaje, motivación y autoestima.

⁶ Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa – PALOP es la denominación que reciben los países africanos que tienen el portugués como lengua oficial. El grupo está formado por los cinco miembros originales -Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Santo Tomé y Príncipe y Mozambique-, además de Guinea Ecuatorial, que se unió al grupo más tarde.

Como muchos ejercicios con juegos y actividades presentados en las clases de portugués de este trabajo tuvieron prácticas con audios, se dio especial importancia a la didáctica de la oralidad que se utilizará en la locución del OMLP y, posteriormente, a la producción y expresión oral de las actividades de los alumnos al crear sus propios podcasts, promoviendo un ambiente motivador para la creación de nuevos audios. Este escenario será bienvenido siempre que haya, según Vasconcelos y Pechi (2021), la indicación de aspectos positivos del uso moderado y adecuado de juegos en clases. Las autoras también afirman que los beneficios de ambientes lúdicos están relacionados con la salud física y mental, puesto que *“o jogo, a brincadeira, a ludicidade, o cômico, o humor e o riso estão de alguma forma entrelaçados e incluem, além de outras características, excitação, prazer, aprendizado e socialização”* (VASCONCELOS; PECHI, 2021, p. 216b).

Por su parte, en los estudios de Sá (2018), para una buena presentación, ya sea lúdica o no, de los principios que subyacen en la didáctica de la oralidad, es necesario utilizar un tono de voz adecuado y tener una dicción clara, además de presentar un discurso cohesionado y utilizar una terminología clara y precisa. Sin embargo, la narración durante el OMLP es mayoritariamente de carácter coloquial y las locutoras buscan corroborar las propuestas de una interlocución con oyentes procedentes de diversas partes del mundo, facilitando la dinámica social de la comunicación a través de la emisión.

A partir de lo que Gardner (1995, 2010) describe como los ocho tipos de inteligencia (lingüística, lógica y matemática, espacial, musical, corporal y kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista), varias propuestas de actividades en clases de L2 promueven los estímulos a las inteligencias múltiples del ser humano, puesto que proponen conceptos que son considerados importantes en actividades concretas para distintas inteligencias. Tal como Carrillo y López (2014, p. 82) comentan sobre este tema:

En los últimos tiempos un gran número de educadores, padres y madres consideran importante tener en cuenta aquellos talentos que demuestran tener los estudiantes para proponerles actividades concretas que trabajen aquellas inteligencias y facultades que parecen destacar. En cuanto a los objetivos de aprendizaje, la Teoría de las Inteligencias Múltiples no realiza una descripción de los mismos, aunque centra su atención en el contexto de aula (setting) debido a que es el soporte donde se desarrollarán las experiencias de aprendizaje, y que darán cuenta de un óptimo ambiente de aula que posibilite el desarrollo de las diferentes inteligencias y la adquisición del aprendizaje, de esta manera el alumnado será el objetivo mismo de la práctica educativa, el cual será estimulado convenientemente para que se convierta en un aprendiz mejor y más optimista con respecto a la lengua que aprende y usa.

El resultado positivo que se deriva de un entorno donde el aprendiz no está solo, que se vea y piense dentro de una colectividad, jamás desprovisto de una atmósfera de contexto ambiental cognitivo (LÉVY, 1993 *apud* ANTUNES, 1998), en que sea actor participativo en el proceso educativo, será el evidente beneficio que una buena práctica pueda proporcionar, es decir, llevará, seguramente, a una expresiva participación en el aula con el uso de una L2, lengua esta que tiene un medio cognitivo a la que pertenecen nuestras inteligencias. En concordancia con lo anterior, Antunes (1999, p. 10) subraya que “todas nuestras inteligencias no son nada más que segmentos componentes de una ecología cognitiva que nos engloba”. Es más, según este autor, “[...] el individuo no sería inteligente sin su lengua, su herencia cultural, su ideología, su creencia, su escritura, sus métodos intelectuales y otros medios del ambiente”. De todas formas, el estado lúdico de cada persona está presente en todas las fases de la vida y en entornos cognitivos. En palabras de Luckesi, (2014, p. 18):

Com a idade mais avançada, o estado lúdico pode advir das diversas realizações naquilo que se gosta de fazer – trabalho, pintura, música, poesia, escrever, conversar, recordar, estar com filhos, netos, netas, viajar... Então, ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância.

Esa ecología cognitiva a la que pertenecen nuestras inteligencias provoca una cadena de estímulos relacionados con actividades que, como veremos en el presente texto, mejoran progresivamente técnicas y otros elementos de los avances de aprendices de L2.

Y es en este proyecto pionero de lengua portuguesa, con la emisión del OMLP en RadiOlavide, que se refuerzan las líneas de investigación en el área de la comunicación lingüística, ya que se trata de un conjunto de habilidades que se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación radiofónica, a través de la ciencia de la información tecnológica.

Por ejemplo, es posible ver que un alumno de L2 ya cuenta con ciertas habilidades y destrezas adquiridas en la L1, lo que le lleva a desarrollar la competencia oral, siempre que la propuesta didáctica de aprendizaje sea adecuada a la intención comunicativa del hablante. En una sociedad sumergida en redes de comunicación aumentadas con los más variados recursos tecnológicos (imágenes, sonidos, etc.), se entiende que, en palabras de Souza e Santos (2019, p. 37), cada vez más,

A tecnologia está presente no nosso cotidiano e nas atividades que realizamos, ela não se restringe à máquinas nem equipamentos eletrônicos, mas a reinvenção do ser humano através de instrumentos já existentes. A partir da capacidade de rever e modificar essa técnica já existente, utilizando-a com o objetivo de melhorar uma atividade, nascem as novas tecnologias. A tecnologia é, assim, antiga e atual, antiga por ser praticada desde os primórdios, quando o ser humano passou a criar meios para melhorar a sobrevivência e atual por continuar integrada na vida dos indivíduos através dos equipamentos modernos.

La tecnología, con todo su ingenio y optimización, no sustituye al pensamiento. La expresión del pensamiento es siempre perceptible a través de la interconexión entre el lenguaje y el mundo, ya que describimos la realidad que nos rodea y consideramos la comunicación lingüística como parte de los discursos ligados a las argumentaciones, a los consensos y al uso de ciertas reglas gramaticales. El aprendizaje de una lengua es, por tanto, una relación interactiva de comunicación donde el input significativo tiene una implicación directa con la producción oral, en palabras de Almeida Filho (2002, p. 15):

Uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa. Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeriza para quem a aprende.

3 ACTIVIDADES LÚDICAS A TRAVÉS DE TRANSFERENCIA POSITIVA PORTUGUÉS-ESPAÑOL EN CLASES DE PLNM EN LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE - EJEMPLOS Y REFLEXIONES

Hay que llevar a cabo un análisis previo de las necesidades comunicativas del aprendiz. Los aspectos diferentes en los dos idiomas (portugués y español) habrá que introducirlos en estructuras escritas y orales debidamente seleccionadas, de acuerdo con el proceso de enseñanza, así analizado por Rey (2012, 28a):

El proceso de enseñanza estaría conformado, a grandes rasgos, por dos momentos, el de la planificación y el de la acción didáctica. El proceso de aprendizaje se concibe como proceso psicolingüístico de adquisición por un lado y como proceso o acción de aprendizaje por otro. Dentro del contexto de aprendizaje habría que tener en cuenta, asimismo, el contexto lingüístico en el que se encuentra inmerso el aprendiz.

Un ejemplo de transferencia positiva en el ámbito cultural y gramatical, además de contribuir a un mejor desarrollo de la pronunciación de los aprendices de portugués, se puede extraer de las clases iniciales de este estudio, al realizar una exposición de los verbos en portugués que fuesen semejantes o más usados en el día a día de un alumno español, una clase con frases hechas/dichos extraídos de un programa de radio o televisivo, con el mismo significado en español (p. ej. *As paredes têm ouvidos*/Las paredes oyen; *Querer é poder*/Querer es poder; *Roupa suja se lava em casa*/La ropa sucia se lava en casa; *Ao mau tempo boa cara*/Al mal tiempo buena cara; *Em boca fechada não entra mosca*/En boca cerrada no entran moscas, etc.). Una de las tareas hechas con la confección de este tema fue oír el podcast del programa OMLP del mes de diciembre de 2021⁷, en su segunda sección literaria, en los cursos de Aula Abierta de Mayores (AAM) y Personal Docente Investigador (PDI). Por primera vez en la UPO se ofrecen clases de portugués para universitarios mayores de 50 años a partir de noviembre de 2020 en el proyecto AAM, del mismo modo que se enseña de forma pionera la lengua portuguesa y sus literaturas a profesores de esta universidad pública sevillana en clases de PDI, teniendo su inicio

⁷ Podcast del programa OMLP de diciembre de 2021 aquí en la Fonoteca de RadiOlavide.org: <https://upotv.upo.es/video/61c0603fabe3c6bfec8b456a> y la narrativa del texto "El león y el lobo" empieza en el minuto 44'30".

en mayo de 2021, ambos cursos durante la pandemia⁸ de Covid-19. El Área de Formación del Profesorado de la UPO ofertó 20 plazas de portugués en este curso y se cubrieron todas.

Trabajar con los alumnos del AAM y PDI el texto El león y el lobo (*O leão e o lobo*, en portugués), una pequeña narrativa angoleña que puede ser muy útil en clases de redacciones creativas, fue la oportunidad para que ellos jugaran con la recreación de nuevos dichos o refranes populares, y fue justamente la creatividad de los aprendices que los llevó a crear un nuevo párrafo final para este cuento, cada uno relacionando el texto oído en el podcast con un dicho de su elección. Otra opción de actividad con este mismo texto fue la elaboración de diálogos con otros personajes y finales que traen alguna moraleja, de este modo, surgieron producciones textuales con nuevos títulos como: *El papagayo y la boa* (*O papagaio e a jiboia*); *El cocodrilo y la tortuga* (*O crocodilo e a tartaruga*), *El tucán y el zorro* (*O tucano e a raposa*), *El colibrí y el chimpancé* (*O beija-flor e o chimpanzé*), *El jaguar y el conejo* (*A onça-pintada e o coelho*), *La gaviota y el delfín* (*A gaivota e o golfinho*), *El mono y la jirafa* (*O macaco e a girafa*), *El bacalao y la sardina* (*O bacalhau e a sardinha*), *El lagarto y el armadillo* (*O lagarto e o tatu*) y *El mapache y la paloma* (*O guaxinim e a pomba*). Esto fue muy motivador para los estudiantes hispanohablantes, al trabajar personajes que pertenecen a la fauna de países distintos a España, como el tucán o el cocodrilo, muy presentes en algunas regiones de Brasil; el bacalao, tan relacionado con la gastronomía portuguesa; o incluso las jirafas y los monos, de países africanos lusófonos.

Otra actividad muy bien recibida por estos alumnos fue el juego ¿Qué vas a hacer?, escuchando el podcast del programa OMLP de mayo de 2020⁹ en la sección “La, la, canta” con la canción *Vou exagerar nos beijos* (Voy a exagerar en los besos). Primeramente, en grupos de tres o en pareja indagamos: ¿Exagerar es positivo o negativo? ¿Te arrepentiste de alguna exageración? En seguida, cada grupo escribió en una hoja la respuesta a la pregunta: ¿Qué te gustaría exagerar después de dos años conviviendo con la pandemia? Los participantes tendrían que adivinar el número máximo de respuestas correctas de los colegas con las posibles opciones, tales como: después del control de la pandemia, me gustaría: 1. Exagerar en los abrazos; 2. Tener muchos reencuentros con los amigos y familiares; 3. Hacer muchas actividades y cursos presenciales; 4. Hacer muchos viajes; 5. Comer fuera toda semana; 6. Involucrarme en muchos proyectos solidarios/humanitarios/ambientales; 7. Exagerar en la limpieza; 8. Ir a muchos conciertos; 9. Hacer mucho deporte; 10. Exagerar en nada.

De un grupo de 20 alumnos del curso de portugués PDI del último semestre, las tres respuestas más señaladas fueron, en este orden: exagerar en los abrazos, tener muchos reencuentros con los amigos y familiares y no exagerar en nada. También se puede trabajar un juego de preguntas y respuestas en el Zoom¹⁰ a través del Kahoot!¹¹, ya que este puede ser utilizado en sincronía con muchas plataformas de videoconferencia. Este tipo de actividad fue de gran ayuda lúdica en las clases virtuales de portugués en la UPO durante los dos primeros años de pandemia, principalmente porque los alumnos juegan a su ritmo en sus pantallas, mientras el docente acompaña su progreso en tiempo real. Esto es muy útil para la revisión de contenidos o las tareas de casa. La tarea/juego en Kahoot! del último semestre de las clases aquí señaladas consistió en completar frases con las parejas correctas de los animales de los cuentos creados por los alumnos, fue la actividad textual con los nuevos diez títulos inspirados en el cuento angoleño “El león y el lobo”, así, quien terminara primero la unión correcta de los nombres de los animales/parejas, ganaría este juego virtual.

Una actividad igualmente interesante para hispanohablantes es trabajar con la letra de esta canción (*Vou exagerar nos beijos*) para abordar el tema de futuro próximo con la estructura del verbo Ir + Infinitivo. En español existe la perífrasis Ir + a + Infinitivo, que siempre causa confusión en los primeros niveles de cursos de PLNM para nativos en español. Se puede indagar oralmente en clase

⁸ La pandemia de COVID-19, también conocida como pandemia de coronavirus, es una pandemia en curso de COVID-19, una enfermedad respiratoria causada por el coronavirus del síndrome respiratorio agudo severo 2 (SARS-CoV-2). El 20 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) clasificó el brote como una emergencia de salud pública de importancia internacional y, el 11 de marzo de 2020, como una pandemia.

⁹ Podcast del programa OMLP de mayo de 2020 aquí: <https://upotv.upo.es/video/5eccbc82abe3c6114a8b456c> y la canción *Vou exagerar nos beijos* empieza en el minuto 44'10" en la sección La, la, canta.

¹⁰ Zoom es un sistema de videollamadas y reuniones virtuales, disponible en ordenadores de escritorio, portátiles, teléfonos inteligentes y tabletas.

¹¹ Kahoot! es una plataforma gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación (disponible en app o versión web). Es una herramienta por la que el profesor crea concursos en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje y donde los alumnos son los concursantes. Los alumnos eligen su alias o nombre de usuario y contestan a una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil. Existen 2 modos de juego: en grupo o individual. Las partidas de preguntas, una vez creadas, son accesibles por todos los usuarios de manera que pueden ser reutilizadas e incluso modificadas para garantizar el aprendizaje. Se puede modificar el tiempo de cuenta atrás, las posibles respuestas y se pueden añadir fotos o videos. Finalmente gana quien obtiene más puntuación.

algunas partes de esta composición para que los discentes opinen y respondan a las preguntas: en la canción, el cantante ¿qué va a hacer cuando la tempestad acabe? ¿Quién va a querer inmensa paz? ¿Y quién va a exagerar en los besos? ¿Quién va a vencer la batalla? ¿Quién va a mojar los pies en la fuente de los deseos? Después, se puede hacer la lectura e interpretar esta letra trabajando una de las frases en español de la canción *Vou exagerar nos beijos*.

"*Vou exagerar nos beijos*"

*O que vais fazer quando a tempestade passar
Sugiro que fiques, que leias um poema
Ou estarás cansada pra chegada do mar
Poderás escolher, mas prefiro tua luz neste lar
¿Tu mano en mi boca, mi boca en tus ganas y a ganas quien gana si hablamos de amar, si...?*

(Refrão)

*Tu sempre me dizes: vou querer imensa paz
Eu sempre te digo: vou exagerar nos beijos
A vida decidirá
Vamos molhar os pés na fonte dos desejos?*

*O que vamos ganhar quando a discussão acabar?
Ninguém vai vencer essa batalha
Sabes bem que até a brisa traz lágrimas
Vamos voltar ao tempo do nunca, jamais...
Seremos mais velhos e um dia no espelho,
A saudade virá com lembrança e silêncio.*

Mas...

(Refrão)

*Tu sempre me dizes: vou querer imensa paz
Eu sempre te digo: vou exagerar nos beijos
A vida decidirá
Vamos molhar os pés na fonte dos desejos?*

*Só sei que vou exagerar nos beijos
Ah, vou sim!
Vou exagerar nos beijos.
Valerá*

Creemos que la transferencia ocurrida en la ejecución de estas actividades lúdicas puede ser de gran importancia para el aprendizaje de una segunda lengua, desarrollando con éxito los niveles de producción, comprensión y el conocimiento lingüístico. Muchas de estas actividades contribuyen a la corrección de los propios errores por parte del discente, teniendo en cuenta lo que menciona Rey (2012) con relación a las actividades en situaciones de comprensión y producción:

A las actividades de práctica, orientadas hacia los contenidos concretos en situaciones de comprensión y producción, cabría añadir actividades orientadas hacia la competencia estratégica, actividades de postproducción, como la corrección de los propios errores por parte del aprendiz. Este tipo de actividades encajan en el modelo pedagógico de resolución de problemas: el aprendiz recibe el feedback de incorrecto y se ve obligado a resolver un problema, a encontrar por sí mismo la respuesta que posee por su conocimiento de Interlengua, en lugar de ser mero espectador de la corrección que realiza el profesor. Asimismo, estas actividades

permiten que el aprendiz diseñe estrategias propias de control de la producción, con lo que asume el control de su aprendizaje. (REY, 2012, p. 372bv)

Dentro del diseño curricular de tareas ya vivenciadas y las que están por venir en los cursos de portugués para AAM y PDI en la UPO, son bienvenidos temas transversales a través de varias actividades (lúdicas, debates, confección de sus propios podcasts, campañas gráficas, musicales, dramatizaciones, etc.) para que el alumnado siga trabajando temas como la diversidad étnica y de género, el medio ambiente, los medios de comunicación, el ocio, las ciencias y la tecnología, entre otros contenidos. Buenas prácticas también integran este currículo, a fin de establecer una mayor coherencia metodológica. Además, actividades extrauniversitarias relacionadas con otras culturas, en especial las que dinamicen los intercambios del aprendiz y del profesorado con otros países (Teletandem¹², Lectorados¹³ y afines) pueden mejorar en gran escala la fluidez de los mismos.

No nos olvidemos, entre tantas otras actividades que podríamos citar en el eje de transferencia positiva en enseñanza de una L2, el uso de la Tecnología de la Información (TI) en la elaboración de materiales y en el desarrollo de los mismos en la clase, bien como el uso de imágenes, fotos, videos y el vocabulario empleado, considerando su tamaño, uso y nitidez. En especial para trabajar actividades lúdicas con los universitarios con más de 50, 55 años y hasta los 70, 75 años del AAM que, muchas veces, no dominan el manejo de los ordenadores o textos con letras muy pequeñas e incluso imágenes sin tanta calidad.

Es importante también observar la fusión de los temas presentados en la L2 integrados a otros contenidos o temas, orientar a los alumnos para los aspectos de similitud entre las lenguas portuguesa y española, valorando soluciones positivas así como las ideas divergentes durante las clases de PLNM, en especial con hispanoblantes, con esas semejanzas o diferencias entre estos dos idiomas. En este sentido de cooperación, se busca trabajar entre profesorado y alumnado un lenguaje que facilite las habilidades de comunicación entre ambos, es decir, incrementar soluciones de problemas en un ambiente de clase libre de tensiones, proporcionando *feedback* individual y en grupo. Es más, el ambiente en clase debe proporcionar diálogos fructíferos con relación al estudio de la lengua portuguesa con voces plurales, teniendo los alumnos acceso a toda la información cultural y lingüística de los países de la CPLP. Aquí también se podría centrar la búsqueda de soluciones para eventuales problemas que surjan entre el docente, los aprendices y el propio curso, compartiendo los objetivos que logran la integración profesor y alumno.

Por último, pero no menos importante, la dedicación a las actividades propuestas, el desempeño discente en las mismas, la interacción con los implicados en un entorno que demuestre confianza en el ambiente de aprendizaje y la forma que se desarrollen las condiciones para la consecución de los objetivos propuestos son esenciales para facilitar el proceso de integración en lo relativo a la presentación de una cantidad suficiente de información en la lengua meta, desencadenando clases en ambientes lúdicos donde los objetivos propuestos estén ajustados a las condiciones del discente, su interés, habilidad, etc.

4 CONCLUSIÓN

Es sabido que en los niveles de adquisición y uso de la lengua enfocan aspectos de transferencia positiva a medida que el profesor enseña y recibe *feedback* de sus aprendices. El aula en L2 podrá hacer que el alumno no se sienta presionado al realizar solamente el acto comunicativo, este ambiente deberá ser aún más abarcador, para no resultar en escasez de cantidad de input.

En general, como factor positivo de transferencia en actividades lúdicas en el aprendizaje de portugués por hispanoblantes en este estudio, destacamos la proximidad entre el portugués y el español, la identificación con la cultura como un factor favorable en el proceso de enseñanza/aprendizaje y la ejecución de tareas con juegos que abarquen el colectivo y la cooperación, la proximidad geográfica (sur de España y el sur de Portugal) y lingüística, siendo que esta “similitud tiene que ser sentida a través del contacto,

¹² Teletandem es un modelo de telecolaboración o de intercambio virtual, es decir, un enfoque pedagógico que utiliza las tecnologías para permitir la comunicación y la interacción entre personas que están separadas geográficamente. En concreto, el teletándem es un contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el que dos hablantes nativos (o competentes) de lenguas diferentes se reúnen virtualmente mediante tecnologías VOIP-Voice over Internet Protocol (*Skype* o *Zoom*, por ejemplo) para poder aprender el idioma del otro.

¹³ Cargo o plaza del lector o profesor auxiliar que enseña su lengua materna en un centro de enseñanza extranjero.

instrucción y aprendizaje” (Rey, 2012, 76). Como posible desventaja en esa acción de transferencia, “el mito de la facilidad - el descuido o despreocupación del proceso de aprendizaje, como si no fuese necesario poner un gran empeño en la tarea” (REY, 2012, p. 66), tanto como “o *conhecimento movediço – a falta de clareza com que são percebidas as diferenças pelos aprendizes ou a tendência de apagamento das distinções entre elementos linguísticos da língua de partida e a língua-alvo*” (ALMEIDA, 1995, p. 15).

Por otro lado, elegir al programa OMLP de RadiOlavide para trabajar lúdicamente en este estudio fue una experiencia placentera ya que el uso de los podcasts aquí señalados presenta en sus bloques un abanico de expedientes didácticos por los matices de las prácticas de difusión y cultura intrínsecos a este proyecto. Estos matices vitalizan una propuesta de integración lúdica entre un podcast presentado en LP y un crisol de enfoques teórico-metodológicos que siguen siendo investigados cada año de emisión de este programa pionero en el sur de España. Este proyecto, que favorece por completo el escenario lúdico de las clases de LP en la UPO, pretende llegar no sólo al público universitario, sino también a aquellos que están fuera del ámbito académico, poniendo a disposición de la sociedad en general podcasts gratuitos que puedan promover los más diversos diálogos en las áreas de conocimiento compartidas con los temas y bloques del OMLP. Con conocimiento e información, la interacción es más compartida y aporta más.

Por tanto, si hay interacción entre lo que se aprende y no centramos el aprendizaje de L2 sólo en contenidos, podrá el aula ser una referencia para los alumnos para vincularse a la responsabilidad de convertirse en partícipes de una situación lingüística y sociocultural, convirtiéndose en individuos que inevitablemente se relacionan con los demás.

REFERENCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editora, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). *Português para estrangeiro interface com o espanhol*. Campinas, Editora Pontes, 1995.
- ANTUNES, C. *As Inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papirus, 1998.
- ANTUNES, C. *Estimular Las Inteligencias Múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. 6. ed. Tradução: Alberto Villalba. Madrid: Narcea Ediciones, 1999.
- BAKER, C.; WRIGHT, W. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 2006.
- CARRILLO, M. E.; LÓPEZ, A. La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos Educativos*, Logroño, v. 17, 2014, p. 79-89. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690236.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- GARDNER, H. *Inteligencias Múltiples*. La Teoría en la Práctica. Barcelona: Paidós, 1995.
- GARDNER, H. *La Inteligencia Reformulada: Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XX*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2010.
- LUCKESI, C. Ludicidade e Formação do Educador. *Revista Entreideias*. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul. /dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- MAYOR, J. Adquisición de una segunda lengua. In: ASELE. *Actas IV, 1994*, Madrid. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- MORELLO, R. Educação Linguística: compartilhar a gestão, promover as línguas, qualificar as políticas – desafios e novos protagonismos. *Ideação* (Dossiê: Gestão em Educação Linguística de Fronteira), Foz do Iguaçu, v.13, n. 2, p. 11-20, 2. sem. 2011.

REY, R. A. *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso Española de Ediciones, 2012.

SÁ, C. M. *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Aveiro: UA Editora, 2018. (coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos).

SOUZA, F. M. de; SANTOS, G. de F. *Velhas práticas em novos suportes? As Tecnologias Digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

VASCONCELOS, S. I. C. de; PECHI, D. Brincadeiras da televisão brasileira como fontes para atividades lúdicas em aulas de PLNM. *In: VASCONCELOS, S. I. C. C. de. (org). Ludicidade no Ensino de Português como Língua Materna e não Materna*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021.



Recibido el 16/08/2022. Aceptada el 08/01/2023.

SUBJECT-VERB AGREEMENT ON THE 1ST AND 3RD PERSON PLURAL: PEDAGOGICAL GAMES AS METHODOLOGICAL TOOLS FOR PORTUGUESE TEACHING

A CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1ª E 3ª PESSOAS DO PLURAL: JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

EL ACUERDO VERBAL DE 1ª Y 3ª PERSONAS PLURAL: JUEGOS PEDAGÓGICOS COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA

Jine Kácia de Lucena Monteiro Calado*

Fernando Augusto de Lima Oliveira**

Thaise dos Santos Tenório***

Universidade Federal de Pernambuco

ABSTRACT: This work aims to submit an intervention proposal based on the use of Pedagogical Games for the teaching of Subject-Verb Agreement in relation to 1st and 3rd person plural in their proper order, and which were put into practice in an Elementary School among 8th graders. To that end, we have conducted action research with the following steps: identification of a problem, planning, intervention, and evaluation of the result. Regarding its theoretical contribution, this work was based on discussions dealing with grammar teaching and the teaching of subject-verb agreement, as well as with the functionalities of Pedagogical Games in the classroom. Previously, participating students were not used to properly differentiating the 1st and 3rd person in writing. Once this problem was detected, games were created. Using these games, we have registered a decrease in the occurrences of such errors – greater than 50% in each variable – which involved morphosyntactic constructs where there was no identification of the plural form in the 1st and 3rd persons plural.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese Language. Grammar. Subject-Verb Agreement. Pedagogical Games.

* Master in Languages by the Professional Language Master. Teacher of the Palmeira dos Índios Municipal Secretariat and Alagoas state. Email: jinekaciamonteiro@gmail.com.

** Associate Professor and Free Doctor Professor at the University of Pernambuco (UPE), working in the Professional Master's Degree in Letters – PROFLETRAS. Coordinator of the Multidisciplinary Playful Environment at UPE. PhD in Linguistics. E-mail: fernando.oliveira@upe.br.

*** Master in Linguistics from the Federal University of Alagoas. Doctoral student in Linguistics at the Federal University of Pernambuco. E-mail: thaise.tenorio@upe.br.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção, a partir de Jogos Pedagógicos, para o ensino da Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, em sua ordem canônica, o qual foi vivenciado em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Realizamos, para tanto, uma pesquisa-ação, com: identificação de um problema, planejamento, intervenção e avaliação do resultado. No tocante ao aporte teórico, baseamo-nos nas discussões sobre o ensino de gramática e o ensino de concordância verbal e a respeito das funcionalidades de Jogos Pedagógicos em sala de aula. Os estudantes participantes não realizavam a concordância de 1ª e 3ª pessoas na escrita. Detectada a problemática, elaboramos jogos. Com o uso dos jogos, registramos uma diminuição de ocorrências, superior a 50% em cada variável, de construções morfosintáticas nas quais não havia a marcação de plural nas 1ª e 3ª pessoas do plural.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Portuguesa. Gramática. Concordância Verbal. Jogos Pedagógicos.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de intervención basada em Jogos Pedagógicos para la enseñanza de concordancia verbal en 1ª 3ª persona plural, en su orden canónico, vivenciada en una clase de 8º grado de la Educación Primaria. De esa forma, llevamos a cabo una investigación-acción con: identificación de un problema, planificación, intervención y evaluación del resultado. En cuanto al aporte teórico, basamos nuestras análisis en la enseñanza de la gramática y la enseñanza de la concordancia verbal y de las funcionalidades de los juegos pedagógicos en la clase de Portugués. Los alumnos participantes no marcaron, durante las producciones escritas, la concordancia de 1ª e 3ª personas del plural. Una vez detectado el problema, creamos juegos. Con su uso, registramos una disminución de ocurrencias superior a 50% en cada variable de construcciones morfosintáticas en las que no se había marcado la forma plural en la 1ª y la 3ª personas del plural.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza. Lengua Portuguesa. Gramática. Concordancia Verbal. Juegos pedagógico.

1 INTRODUCTION

Some language scholars, such as linguists, textbook authors, and grammarians have recommended divergent proposals on how the basic contents and the general syllabus of the discipline Portuguese Language ought to be approached: studying the text exclusively, focusing on writing, studying the rules of the language or reflecting on its nature. Among such perspectives, our work has adopted the approach that focuses on the teaching of grammatical aspects from the standpoint of active learning (cf. PILATI, 2017) by playful activities (cf. KISHIMOTO, 2011), which involves the use of pedagogical games as a tool for advancing the teaching-learning process of grammar in schools.

We argue that the importance of grammar teaching in the school context is fundamental, since grammar is a constituent part of language. However, it should not be carried out in a purely traditional way, since language is dynamic, and the linguistic system naturally allows for the emergence of linguistic variety.

Given this assumption, we have chosen as our corpus of research the phenomenon of Subject-Verb Agreement on the 1st and 3rd person plural – henceforth “SVA1PP¹” and “SVA3PP²”, respectively – as found in the writing of 8th graders from a state school in the city of Palmeira dos Índios, state of Alagoas (AL), Brazil, due to the recurrence of incorrect morphosyntactic constructs such as “*eles chegaram*”³ and “*nós tomou*”⁴ in these students’ texts. To that end, we made use of the ‘Personal Diary’ genre since it does not demand a degree of formality in language, which allows students to use SVA in their own writing attempts in a manner that is closest to the way they usually speak.

In this sense, our goal is to propose a pedagogical intervention based on the use of pedagogical games that offer students the

¹ “Subject-Verb Agreement on the 1st Person Plural”.

² “Subject-Verb Agreement on the 3rd Person Plural”.

³ Although “*eles chegaram*” roughly translates into “they arrived” in English, the verb “*chegou*” should agree with the plural form of the subject “*eles*”: “*eles chegaram*”.

⁴ Although “*nós tomou*” roughly translates into “we drank” in English, the verb “*tomou*” should agree with the plural form of the subject “*eles*”: “*nós tomamos*”.

opportunity of engaging in pertinent reflections regarding the accuracy of 1st and 3rd person plural agreement in their own writing. Hence, our working assumption is that pedagogical games, when used as a methodological tool for teaching 1st and 3rd person plural agreement in their proper order, can significantly contribute for each 8th grader's ability in making subjects and verbs agree in number in his/her texts.

This research has drawn its theoretical framework from the studies conducted by Bortoni Ricardo (2004, 2005, 2011, 2014) and his contributions on Educational Sociolinguistics, as well as Faraco & Zilles (2015) and Bagno (2007; 2012) for their discussions on how one should address linguistic variation in the classroom and on the topic of Sociolinguistics. Silva (2004), Travaglia (2009) and Vieira & Brandão (2013, 2018) have also been drawn upon for their discussion about grammar teaching in Portuguese classes, as well as Vieira (2018), who proposes three axes for grammar teaching. Moreover, Scherre (2005) and Possenti's (2011) thoughts on Subject-Verb Agreement were also taken into account for their discussion of its social impact and how this issue is addressed in school and society. We have linked this context with the aforementioned 'three axes' for grammar teaching suggested by Vieira (2018), but applied to the teaching of Subject-Verb Agreement. This study also draws on the discussions implemented by Pilati (2017), who delves on the use of methodologies based on the principle of active learning in grammar classes; and it also draws on Kishimoto (1993, 2011), who addresses the use of pedagogical games in the classroom as a learning tool that assists in the construction of knowledge.

In light of this, our study is thus defined as an 'Action Research' (TRIPP, 2005), since it is based on the cycle of identifying a problem, planning and experiencing an intervention, and then overcoming the difficulties which had been initially identified – which occurs through the evaluation of the results obtained.

Initially, this involved the analysis of one text written by each 8th grader – 20 texts in total. The assessment focused especially on finding syntactic constructions in which students would use the 1st and 3rd person plural in order to see whether they were identifying them properly. Afterward, we separated the constructions in which the plural form was properly identified in the 1st and 3rd person plural. At this point, however, we noticed that most occurrences where students did not identify the plural form of the 1st and 3rd person actually appeared in the proper order (subject + verb).

After collecting the data, we developed the following pedagogical games: (1) "Syntagm Wheel: singular or plural?"; (2) "Subject-Verb Agreement Cards: 3rd person plural"; (3) "We has arrived⁵ at school, now what?"; (4) "Subject-Verb Agreement Reflective Trail". Using this material, we conducted the five intervention workshops with pedagogical games whose development was based on the occurrences of subject-verb agreement of the 1st and 3rd person plural which were found in the students' 'Personal Diary' activity initially requested.

Next, we made a new analysis of the students' texts to check if there was a reduction in the number of occurrences where 8th graders would not identify the plural form of the 1st and 3rd person.

From this perspective, we believe that the use of pedagogical games in Portuguese classes can be an effective tool for promoting thought exercises about the grammatical rules that permeate subject-verb agreement, since, as Kishimoto (2011) suggests, pedagogical games stimulate the construction of knowledge.

Therefore, we regard this work as deeply relevant for segments of linguistic studies that are dedicated to grammar teaching through active learning and play. After all, it is based on a view that reflects on the linguistic phenomena that permeate the Subject-Verb Agreement of the 1st and 3rd person, and it also suggests the use of methodological tools which may help elementary school teachers.

Our study has been divided into the following segments: 'Introduction', 'Educational Sociolinguistics and Grammar Teaching in Portuguese Classes', 'Subject-Verb Agreement on the 1st and 3rd Person', 'Active Learning and Pedagogical Games in Portuguese Classes', 'Methodological Procedures of Action Research', 'Analysis Procedures', and 'Closing Remarks'.

⁵ "Nós chegou na escola, e agora?" is the original sentence. It suffers from the same inconsistency as described in footnote 5.

2 EDUCATIONAL SOCIOLINGUISTICS AND GRAMMAR TEACHING IN PORTUGUESE CLASSES

Sociolinguistics, in short, is a field of Linguistics concerned with exploring language in use by considering the situational context of the speaker, their culture and historicity, with the purpose of explaining the main factors that motivate linguistic variation, in addition to elucidating the importance of each of these factors in the process of linguistic development. Thus, its aim is to understand language as a variable social phenomenon, including the speakers themselves as active agents in the construction of their own languages. This approach differs from those of Saussurian structuralism and Chomskyan generativism, which sought to study language as an abstract system, disregarding its historical and social factors.

In view of this, Sociolinguistics not only assures the position of the subject as the constructor of their own discourse, but also emphasizes the importance of context, of the social group to which the speaker belongs, and of the environment outside the subject. In sum, Sociolinguistics is concerned with observing linguistic phenomena in their dialectal and variational circumscription, highlighting how language functions in a speech context, and what factors play a role in the occurrence of linguistic variation.

When discussing the origins of Variational Sociolinguistics and its object of study, Bortoni-Ricardo (2014, p.52) explains that the authors of this segment of Sociolinguistics stated that in language, in a speech situation, “[...] what should be considered strange would be the absence of structured heterogeneity, because, for them, a native speaker's mastery of heterogeneous structures should not be considered a matter of multidialectalism or mere performance, but as part of the speaker's monolingual linguistic competence”.

In light of this, sociolinguistic studies are also concerned with studying the phenomena that permeate language, namely the modifications introduced in it by its speakers (whether orally or in written form). However, Sociolinguistics is not limited only to Variation Theory or Variational Sociolinguistics; there are other branches such as ‘Dialectology’ and ‘Interactional Sociolinguistics’ (cf. BORTONI-RICARDO, 2014).

From this perspective, Bortoni-Ricardo (2004) sought to study how knowledge obtained from Interactional Sociolinguistics can contribute to the quality of Brazilian education – in particular, what are the contributions of this branch of Sociolinguistics to Portuguese teaching. Hence, her approach considers language in relation to its external and internal factors, which can range from the social context to grammatical aspects.

Bortoni-Ricardo's (2004) sociolinguistic research aims to solve problems in Brazilian education. This effort started what the author has named as ‘*Educational Sociolinguistics*’ in Brazil, whose goal is to develop sociolinguistic research that can contribute to the existence of a pedagogy that does not ignore the differences found in language and which also seeks to “[...] create learning environments in the classroom that develop patterns of social participation, ways of speaking, and communicative routines that are present in the students' culture” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128).

In view of this, with the advent of Sociolinguistics in the second half of the 20th century, the phenomena of linguistic variation began to be considered inherent to language in the classroom as well, since it is based on the study of the educational performance of children from socially disadvantaged groups. It is in this context that Educational Sociolinguistics begins in Brazil with Bortoni-Ricardo (2004) as its main advocate, and it can be defined as a reflection of the relationship between language teaching and the communities from which students come from. Furthermore, the author conceptualizes it as “all sociolinguistic research and proposals that aim at contributing to the improvement of the educational process”. This is possible thanks to the studies that have been conducted on the linguistic reality of language speakers, analyzing both internal and external factors to it. As Faraco (1991, p. 58) adds,

Sociolinguistics gives new empirical strength to the principle that change does not occur by the mere subtle substitution of one element for another. Rather, the historical process, always presupposing a synchronic framework of variation, involves phases in which variants coexist, in the case of which one ends up overcoming

the other. And due to the vicissitudes of the process, there may remain social and/or geographical areas in which change does not occur.

The research based on Educational Sociolinguistics focuses on pedagogical practices that may, through language, promote the inclusion of students from underprivileged social groups. Hence, this theoretical standpoint is concerned with building new educational practices which will be able to direct Portuguese teaching so that educators may improve the skills that are necessary for providing students with meaningful learning, developing their cognitive competence, and expanding their communicative competence without any prejudice against one or another language variant. In this way, students would be able to effectively participate in various social practices that require prior linguistic knowledge.

Our adoption of such a teaching approach for Portuguese classes is based on the assumption that language is heterogeneous. We believe this proposal is justified by its overarching goal of expanding the communicative competence of the subjects of language, i.e., their ability to properly use their own language in different communicative situations, as stated by Travaglia (2009). From this perspective, Portuguese classes should be responsible for developing the students' ability to read, understand and produce texts in different socio-communicative settings, knowing and using standard norms when necessary. And it should also familiarize them with the linguistic varieties present in the Portuguese language.

However, grammar teaching still faces serious obstacles. Portuguese classes in which educators do not encourage students to think about the mechanisms that constitute it are still mostly the norm. Often, they do not consider the fact that the speaker (student) comes to school knowing his or her mother tongue, and that, in that educational space, he or she should be led to reflect on the systematization of this language. Hence, "[...] the teacher must start from the institutions and previous knowledge of their students about the functioning of language in order to make them fully aware of information that they already have about their own language" (PILATI, 2017, p.90).

In our view, grammar teaching is not the problem itself. Yet, it becomes an issue once the adoption of these usual teaching methods and notions comes into play. We believe that methodological tools ought to be used at school for stimulating students to engage in the study of grammar. In this way, educational institutions would fulfill one of their functions, namely, to lead students to reflect on our mother tongue, which they all use with some efficiency in view of their interactional practices.

Even though discussions on the teaching of grammar content have become more present in the literature, Portuguese classes are still experienced in a genuinely traditional way which disregards the existence of linguistic variants and does not consider the social context where language is produced. This reality maintains a conflicting situation in the classroom: on the one hand, we find someone who cannot seem to form a connection between the classroom and his/her own linguistic reality; on the other hand, we find someone who wonders whether teaching grammar is truly necessary. Ultimately, such a dilemma has direct implications for the methodology used by the school, which sometimes ends up ignoring the speakers of the language (the students) in their context by still allying grammar teaching to a strictly traditional pedagogical practice that does not understand the need to reflect on language nor its dynamic nature. In fact, the way grammar teaching has been practiced has not effectively contributed to the understanding of grammatical phenomena that permeate language, nor has it contributed to the formation of citizens who are confident about their implicit grammatical knowledge and their abilities for linguistic expression (cf. PILATI, 2017).

In light of such perspectives, we perceive the need to propose methodologies that encourage effective grammar teaching, which is not based solely on the teaching of rules, but on stimulating students to think about the inner mechanisms of language as described in the three axes proposed by Vieira (2013): (i) *Elements that allow a reflective approach to grammar*, leading students to consciously use their language through linguistic, epilinguistic, and metalinguistic activities; (ii) *Expressive resources for constructing textual meaning* (VIEIRA, 2018), which consists of the production and construction of textual meaning through grammar teaching, allowing students to confirm the "articulation between grammar teaching and reading and writing exercises" (VIEIRA, 2017, p.55); (iii) *Instances of manifestation of norms/variants*, which focuses on grammar teaching as a reflective activity where there is a production of meaning capable of identifying the variation and the norms that are present in language.

We believe that a grammar teaching approach based on the three axes mentioned above would be able to address the functioning of language in a thoughtful manner, as well as to stimulate the development of the student's communicative competence, whereby he/she understands language as a dynamic phenomenon that is subject to variations. Hence, we have selected axes 1 and 3, respectively, as the basic elements of our work; their themes are approaching grammar reflectively and recognizing the variation present in the language. These axes are relevant to our objectives, which, among others, propose the teaching of the Subject-Verb Agreement through methodological tools that promote reflection on the phenomena studied.

3 SUBJECT-VERB AGREEMENT ON THE 1ST AND 3RD PERSON

During elementary school, we are always faced with the teaching of rules and concepts in Portuguese classes, which are indeed necessary steps for the understanding of language as a linguistic system. However, these do not make sense to most students, either because of a lack of stimulus to reflection or because of the methodologies used to approach the content, and this scenario is no different when it comes to the teaching of subject-verb agreement.

Subject-verb agreement consists of the conformity between the subject and the verb, in which there is a consensus between the verb forms and their subject, in which "[...] the verb 'copies' the number and person features of the subject. If the subject is singular and 1st person (I), the verb is changed into the 1st person singular. If the subject is plural and 3rd person (They), the verb is changed into the 3rd person plural" (POSSENTI, 2011, p.167). That is to say, we have categorial rules in which verbs are given desinences to agree in number and person with their subject – be it implicit or explicit⁶. Thus, according to the general rule of agreement, the verb and the subject should always agree.

Therefore, students are expected to categorically follow the rules of SVA according to the grammatical tradition by making the subject and the verb agree both in number and person. Yet, when SVA is not maintained from this perspective, that is, when the subject does not express the identification of plural and person in accordance with traditional grammar, the speakers may be stigmatized since non-conformity with SVA rules also leads to a certain degree of social exclusion.

Bechara (2010) states that SVA is the adjustment of the verb to a word that was already determined – in this case, the subject. The author emphatically points to the existence of rules, which is to say that the constructions have a verb that must conform to the person and number indicated by the subject. If the subject is plural, so is the verb, and if it is singular, so is the verb. Furthermore, this relationship is dictated by the subject and is materialized in the sentence through the desinences expressed in the verb.

In the descriptive view addressed by Castilho (2012), the subject determines the identification of the plural form of the verb because the integration between the subject and the verb is materialized through its verbal desinences, both number, and person, as seen in: (1) *Nós caímos na areia*⁷; (2) *Nós fomos pra casa*⁸; (3) *Nós dançamos*⁹.

Castilho (2012) further argues that the verb agrees with its subject and not with complements or adjuncts, which means there is an asymmetrical relationship between subject and verb (in the direct order) because the verb agrees with what comes before it, and not after.

In the case of subjects that have more than one nominal syntagm or constructions in which they are plural, with respect to number,

⁶ Unlike English, sentences without a subject or sentences in which the subject is not clear are very common in Portuguese.

⁷ "We fell in the sand".

⁸ "We went home".

⁹ "We danced".

the verb changes into the plural, as in¹⁰: (1) *Elas pegarão o caderno*¹¹; (2) *As vacas correram atrás da gente*¹²; (3) *Eles não tinham bola*¹³. We find, then, that in these perspectives traditional grammar understands SVA as a relationship of equivalence between a subject and a verb in number and person, being a standard rule.

However, such an analysis does not explain some syntagmatic constructions that are used by Portuguese speakers, as sometimes they may not produce a consonance of number and person between the subject and the verb, as in: (1) *Os meninos chegou atrasado*¹⁴; (2) *Elas pegou os cadernos na bolsa*¹⁵; (3) *Eles gosta de jogar bola*¹⁶.

In this regard, Bortoni-Ricardo (2011, p.222) asserts that in Portuguese spoken in Brazil, there was a reduction in the verb categories of number and person. She also points out that "subject-verb agreement has become a variable rule and very often 1st and not 1st person plural subjects compete with unmarked verb forms", as seen in (1) *Nós se arrumou pra festa*¹⁷; (2) *Eu e Bia foi a primeira que terminou*¹⁸; (3) *Nós comprou maquiagem pra esse dia*¹⁹.

In light of this, we can state that the agreement between subject and verb does not come in the form of an "exact formula" in which the rule will always be the same and cannot arise in any other way. Rather, we readily admit that it is a variable construction. However, its absence in speech is often seen by society as an index of one's social status and can be detrimental to communication (Scherre, 2005). The author argues that the absence of the identification of SVA leads to a higher social stigma than other usages in Portuguese that also present variations.

In his *Pedagogical Grammar of Brazilian Portuguese*, Bagno (2012, p.641), states that SVA is "the linguistic phenomenon that has most lent itself to serve as a sociocultural instrument of separation between those who speak 'correctly' and those who speak 'incorrectly'". Such a statement corroborates, once again, the need for more work focused on SVA, not only on studies focused on the phenomenon itself and its variations, but also on ways to address it in the classroom with the aim of developing methodological tools which may contribute to more efficient teaching.

4 ACTIVE LEARNING AND PEDAGOGICAL GAMES IN PORTUGUESE CLASSES

Discussions on student-centered methodologies have expanded over the years, with the goal of making students more and more active in the educational process. The understanding that the educational atmosphere needs to go through transformations leads some teachers to seek new tools with the intention of obtaining satisfactory results in the teaching-learning process. By doing this, the educator provides students with a more dynamic classroom in which they may have the opportunity to understand themselves as subjects in the construction of their own knowledge.

In this perspective, Pilati (2017) reflects on the subject of classes based on the teaching and learning methods proposed by Cagliari

¹⁰ All examples cited here have been taken from the corpus of our research.

¹¹ "They will grab the notebook".

¹² "The cows ran after us".

¹³ "They did not have a ball".

¹⁴ "The boys arrived late".

¹⁵ "They took the notebooks in the bag".

¹⁶ "They like to play soccer".

¹⁷ "We dressed up for the party".

¹⁸ "I and Bia were the first to finish".

¹⁹ "We bought make-up for that day".

(2009) with the aim of discussing how the distinction between them becomes important for pedagogical practice. Generally speaking, in this teaching method the teacher plans his class without considering his student as the main subject, placing the content as the starting point of the didactic situation. There is a sequential outline of what will be taught in which students are given pre-made lessons as models to be followed repetitively until they assimilate what is set before them. It is a model focused on repetition and memorization, as described by Pilati (2017, p. 96): “[...] In a traditional classroom, the following didactic sequence is adhered to: presentation of the definition of the content, followed by the application of the learned concept in sentences or in certain grammatical contexts, and then the assignment of decontextualized activities”.

Still on the subject of teaching methods centered only on the drilling aspect, one should also mention that they set up an assessment model centered on errors (cf. PILATI, 2017). Cagliari (2009, p. 50) adds that “[...] the problem with this teaching method is its emphasis on the student's errors, not on what he learns”. The author points out that this happens due to the model of repetition that is adopted, since the right answer is already predictably expected, but errors diverge from what was already planned.

On the other hand, there is the method centered on learning, in which the student is considered to be the subject of his own learning since he is no longer seen as a ‘blank page’ arriving at school, but as someone who has some modicum of linguistic knowledge. In this sense, the student can use his previously acquired knowledge and build upon it by following the teacher's mediation. This method is centered on reflection and on the development of critical thinking skills, using the student's reality as a starting point and considering him as a unique entity endowed with reflective capabilities, and therefore as an active subject of his own learning (cf. CAGLIARI, 2009). Another important aspect of this method is the evaluation process, in which the teacher assumes the role of a mediator and helps his students to build their own knowledge, understanding where they are getting things wrong and why (cf. PILATI, 2017). Thus, evaluation is no longer focused on the students' mistakes, but on their learning path, so that one may eventually compare their starting and ending points.

It is worth noting that neither Cagliari (2009) nor Pilati (2017) meant to defend one method or the other as the most assertive option that ought to be followed in the classroom. Rather, they examined two proposals that apply to the educational context according to each teacher's plan for his class and school setting.

It becomes clear, then, that there is a need for pedagogical tools that may contribute to Portuguese teaching under a perspective that is applicable to the learning method proposed by Cagliari (2009), i.e., a method that takes the students' previous knowledge into account, their linguistic competence, critical thinking, and reflective skills. Pilati (2017) points out that by seeking this kind of methodology we can transform grammar classes, making them more effective, meaningful, and, most importantly, capable of contributing to the understanding of the phenomena that make up the linguistic system.

In this sense, Pilati (2017, p.101) advocates three basic principles educators should follow in order to promote active learning in Portuguese classes, with a methodology whose purpose is to allow students to learn grammar in the classroom in a meaningful and valid way:

- (i) Take into consideration the student's prior knowledge;
- (ii) Develop in-depth knowledge of the phenomena studied;
- (iii) Promote active learning through the development of metacognitive skills.

The first principle stresses the importance of considering the knowledge that students already have of their own language, implying that it is necessary to start from one's implicit (tacit) knowledge in order for the student to reach the level of explicit knowledge. Pilati (2017) also points out that the first principle should be understood from two perspectives: innate linguistic knowledge and pedagogical linguistic knowledge.

The second learning principle consists in deepening the students' knowledge about the subject studied, developing their competence in understanding the language in a similar way to how linguists understand it, i.e., by stimulating their investigative capabilities. Hence, by means of the stimulation of the investigation and identification of grammatical patterns, students will have the chance of

becoming aware of linguistic phenomena and thus apply this knowledge during his or her reading and writing activities.

The last principle of active learning points to the importance of student participation in the educational process for them to understand the subject studied. As stated by Pilati (2017, p. 108-109), for active learning to occur students must feel as though they are a part of their pedagogical setting.

On these grounds, one concludes that Portuguese classes must provide students with moments for reflection, for self-evaluation, moments of creation, and reflection on what is being studied so that they may assume the role of protagonists and investigators of their language – be it spoken or written – and not mere spectators.

Pilati's (2017) active language learning proposal holds that grammatical reflections in Portuguese classes should be provided with the use of concrete materials, with which students can manipulate the concepts studied and create different forms of organization so as to understand the functioning of Portuguese as a linguistic system.

From this perspective, educational games have been used in recent times as important complementary and supporting tools to the kind of teaching-learning process that focuses on the active learning of students.

These games have proven to be relevant for the teaching-learning process due to the opportunities that they can create in the classroom, ranging from the construction of knowledge through playful and enjoyable activities to encouraging students to play active roles through challenging exercises. In that sense, Lopes (2005, p. 22) has argued that “[...] if the syllabus has practical applicability, it will be more likely to be learned than loose theories, which are often taught in an incomprehensible, discouraging, and pointless way.

Pedagogical games act as an important ally in the form of educational tools for teachers who are in search of meaningful methodologies, since through them educators are able to teach content, evaluate and promote dialogue, interaction, and teamwork in a playful, captivating, and motivating way, while still achieving their intended goals.

Hence, when we utilize methodological tools such as games, we will be stimulating students to reflect on what they are studying, motivating them and igniting their interest in subjects that are important to their education, such as grammar. When the student perceives the goal of grammatical content through something concrete like a pedagogical game, learning becomes an active endeavor (cf. PILATI, 2017). Thus, it is worth noting that for a game to be understood as educational, it must have previously established educational goals. From this perspective, we can argue that an educational game must have a format that stimulates learning, involves rules, competition, and an educational purpose.

Therefore, we believe that pedagogical games are important educational tools that contribute to learning and can, in this way, promote reflection on the organization of linguistic systems, especially about the Subject-Verb Agreement.

Pilati (2017) argues that the understanding of grammar as an organized system may be difficult for elementary school students to grasp, since it is an abstract task. However, by transforming this abstract system into a game and thus materializing it so as to enable the student to manipulate it and reflect on it, we are working with the concreteness of this system's inner mechanisms, since “[...] students will only be fully aware of their linguistic system once they see the functioning of this system” (PILATI, 2017, p.90).

On these grounds, we believe that the pedagogical games produced from the data obtained in the diagnosis about how the subjects of our research materialized SVA1PP and SVA3PP can serve as important resources to help students think clearly about Subject-Verb Agreement on the 1st and 3rd person plural.

In our study, we proposed to conduct six pedagogical workshops aimed at providing students with the opportunity to reflect on Subject-Verb Agreement on the 1st and 3rd person plural. In four of them, we have used pedagogical games which were developed in light of the difficulties students displayed while identifying the plural form in sentences with SVA1PP and SVA3PP in the proper

order in their written assignments.

The first game was the "Syntagm Wheel: singular or plural?", where we explored the Subject-Verb Agreement on the 1st and 3rd person plural in its proper order with the aim of reflecting on the syntactic structure of the sentence. Conceiving grammar as a structured system (cf. PILATI, 2017), we set out to represent in the game the concrete structure of the functioning of this system in order to transform what was once abstract (the concept) into something concrete, something palpable.

This game gives participants the opportunity to reflect on the organization of phrasal syntagms and on the relationships of agreement found in SVA1PP and SVA3PP in their proper order, since students need to meet the standards of SVA according to the subject they receive.

One should also point out that after the end of each game, it is an essential step that the teacher systematizes what was learned until then, because at this point students should be encouraged to talk about their perceptions during the game, which will lead them to frame and share their knowledge.

Game 01: "Syntagm Wheel: singular or plural?"; Structure of the sentence (Subject + Verb + Object/Adjunct)



Source: prepared by the researchers

Goals: Identifying the organization of the syntagms of a sentence, establishing the order of the words in the sentence axis; materializing SVA on the 1st and 3rd person according to the subject; reflecting on the relationships of agreement between 1st and 3rd person in the proper order of the language.

Our next game aims to intervene in the distinction between the verb form used in the 1st person plural and the verb form used in the 3rd person singular, based on the reflection about SVA1PP. The game "Dominoes: "We *has* arrived at school, now what? – 1st person plural" asks students to do the complementation of each subject (we, he, she), as long as it is in agreement with the sentence presented. In this way, by defining which sentence agrees with the subject, the student reflects on SVA1PP.

Game 02: Dominoes: "We has arrived at school, now what? – 1st person plural"



Source: prepared by the researchers

Goals: Reflecting about SVA on 1st person plural; distinguishing the verb form used in the 1st person plural from the 3rd person singular; understanding the relationship between not identifying the plural form in SVA1PP and instances of linguistic prejudice.

The next game is called "Subject-Verb Agreement Cards: 3rd person plural" and aims to reflect on the SVA3PP to stimulate linguistic reasoning about SVA in the 3rd person plural by analyzing the formed sentences. As they observe the cards placed on the table, students analyze whether or not there is an agreement between each subject and sentence.

Game 03: Subject-Verb Agreement Cards: 3rd person plural



Source: prepared by the researchers

Goals: Reflecting on the syntactic relationships of SVA3PP; distinguishing the verb form used in the 3rd person plural from the 3rd person singular; stimulating linguistic reasoning about the agreement between the terms of a sentence.

The last game suggested by our study is named "Subject-Verb Agreement Reflective Trail" and it challenges students to watch closely how excerpts from some songs they already know have instances of SVA in them, analyzing whether or not there is the identification of the plural form when necessary.

Game 04: Subject-Verb Agreement Reflective Trail



Source: prepared by the researchers

Goals: Reflecting on the relationships of agreement pertaining to SVA1PP and SVA3PP in various texts; using SVA in accordance with Portuguese standard norms; comparing the Subject-Verb Agreement on the 1st and 3rd person plural used in various texts with the topics that were studied throughout the other games for detecting SVA relations and reflecting on them; applying the knowledge obtained in the previous workshops.

We would like to emphasize that the pedagogical games proposed in our work can be used with any group of students, as long as the teacher performs an initial diagnosis that may accurately represent the students' real learning needs, and based on these results, uses either these or other games to aid them in their specific reality.

5 METHODOLOGICAL PROCEDURES OF ACTION RESEARCH

This research has been conducted from the viewpoint of an '*Action Research*' (cf. TRIPP, 2005), since it not only identifies a problem that needs intervention, but also acts directly on the problem in order to further the teaching-learning process and then verifies the effectiveness of its action on the problem that was detected initially. Thus, it involves "[...] planning, implementation, description, and evaluation", as described by Tripp (2005, p.9).

Educational Action Research necessarily implies action planning by the researcher so that he/she can, in fact, intervene in the problem-situation that was identified. It is a procedure that seeks a systemic methodology whose aim is to modify the observed problem. In this type of study, the researcher moves from the role of observer and assumes a participative, having as its dual objective the development of pedagogical practice and student learning.

Thus, starting with a quantitative survey of the amount of occurrences of SVA in the 1st person plural and later also of SVA in the 3rd person plural in texts written by 8th graders, we set out to understand the factors which may influence the variations used by the students.

To that end, our goal was to reflect on the use of SVA in the 1st and 3rd person plural found in texts written by 8th graders and thus propose an intervention that offers students the opportunity of thinking critically about the identification of plural forms in writing. Specifically, these were our main objectives: to analyze the identifications and/or the absence of identification of SVA in students' texts; to identify the phenomena of SVA for the creation of games as intervention proposals; to conduct intervention workshops and put into practice the pedagogical games which were elaborated with the intention of stimulating reflection about SVA in the 1st

and 3rd person plural; and lastly, to decrease the incidence of cases where students would not identify the plural forms in the morphosyntactic constructs with SVA in the 1st and 3rd person plural, as a consequence of the experience of playing pedagogical games that explore this phenomenon.

Our research was conducted in a state school in the city of Palmeira dos Índios – AL between June and December 2019, with activities divided into cycles: before, during, and after the intervention proposal.

Data collection was carried out in different stages, since we did a diagnostic collection in order to identify the occurrence of the phenomena studied, as is usually the case in Action Research. This step preceded the intervention, and the next data collection took place after the intervention workshops, which allowed us to verify the validity of the actions which were applied. This study was distributed into 24 classes of 50 minutes each.

In the step that preceded the intervention, we studied a specific textual genre, the 'Personal Diary'. At this moment, we started the data collection of our object of study: Subject-Verb Agreement on the 1st and 3rd person plural. We chose this genre because it does not require students to adhere to strictly formal usages of language, allowing them to write much in the same way as they use the SVA in their socio-interactive situations and thus reflect on their own language in real situations in which they would normally use SVA1PP and SVA3PP.

Regarding the proposal for data collection, our next activity consisted of an individual assignment where we asked students to write a single diary page. After this step, the students who felt comfortable doing so read their texts aloud to their classmates. At this point, we orally evaluated whether the texts read presented the characteristics of the genre studied. However, we would like to stress that such discussions were not the object of study of our research, since these textual assignments were used here with the purpose of identifying the occurrences of SVA in the 1st and 3rd person plural, i.e., their presence or absence.

After the students' writing exercise, the texts were analyzed in order to quantify the deviations in relation to SVA on the 1st and 3rd person plural in light of standard language norms. After that, we divided into a table the occurrences where the subject was identified and those that did not contain an explicit subject.

Once we verified a high number of cases where students did not make subjects and verbs agree in the 1st and 3rd person in the proper order (subject + verb), we devised four pedagogical games that would provide them with the opportunity to reflect on the aforementioned morphosyntactic relationships.

Right after producing these games, we built the five intervention workshops. This is a mandatory part of any Action Research, as Tripp (2005, p.447) has pointed out: "action research requires action in both areas of practice and research", with the ultimate purpose of intervening in a given problem. Out of these workshops, one required 4 classes of 50 minutes, 4 were organized into 2 classes of 50 minutes, and 1 was organized into 3 classes of 50 minutes.

During the first intervention workshop, we did an initial thought exercise about SVA in the 1st and 3rd person by listening to and reading excerpts from Brazilian songs that contained deviations from that rule. In this workshop, the students identified the deviations, formulated hypotheses that could have motivated this specific usage, and reorganized the lyrics by eliminating the deviations and establishing SVA, thus abiding by standard norms. In the workshops that followed (2, 3, 4 and 5), we applied each of the pedagogical games focused on the topic of Subject-Verb Agreement: (1) "Syntagm Wheel: singular or plural?"; (2) "Subject-Verb Agreement Cards: 3rd person plural"; (3) "Dominoes: We has arrived at school, now what? – 1st person plural"; (4) "Subject-Verb Agreement Reflective Trail". Each game was played in a workshop, and at the end of each workshop, we reflected on what we had studied in that game and conducted a self-evaluation of the participation and knowledge built in those classes.

After the intervention workshops, we conducted the last one, which was oriented toward a new writing exercise with the same purpose as the initial one: to identify the occurrences of SVA in the 1st and 3rd person. However, at this stage, we aimed to find a higher number of plural forms than in the first activity, and we encouraged students to keep in mind the agreement between the

subject and verb.

6 ANALYSIS PROCEDURES

As we analyzed the 20 texts written by 8th graders from elementary school, out of the 125 syntactic constructions of SVA1PP that were collected, we found that SVA1PP was not identified in 60% of all occurrences. Initially, SVA1PP was supposed to be the exclusive focus of our research; however, due to the recurrence of SVA3PP in the students' texts, we chose to address the latter as well. Regarding SVA3PP, we obtained a total of 67 constructions, and once again the absence of plural forms in instances where these would be grammatically necessary prevailed, as these were found in 51% of occurrences.

In light of these findings, we will present the number of occurrences of Subject-Verb Agreement contrasting the data that show the absence and the presence of plural forms in the first person, considering what standard language norms prescribe.

From a total of 138 syntactic constructions in which it would be necessary to materialize SVA1PP, we found 82 occurrences in which the plural was not marked as recommended by the standard norm. Thus, the data found has shown that 8th graders (the subjects of our research) do not effectively use the first person plural in most cases.

In view of this, Vieira (2013) suggests that in order to understand what leads the speaker to opt for a particular form of subject-verb agreement, 7 variables should be taken into consideration: (1) the subject's position in relation to the verb; (2) the distance between the nominal syntagm and the verbal syntagm; (3) parallelism at the sentence level (between subject and verb); (4) animacy of the subject; (5) parallelism at the discourse level (the absence of plural form in a verb would lead to the absence of the verb that comes next); (6) phonic salience and (7) verb tense.

Based on Vieira's (2013) perspective, we considered it a good idea to separate the most recurrent SVA1PP situations in the students' texts into distinct groups to delineate a reliable picture of the phenomenon and its variables, with the purpose of creating pedagogical games that would meet the needs of our research subjects. Thus, we have listed 3 variables for our research: (1) the presence of a subject composed of more than one element (I + he/she = we), (2) the presence of a pronominal subject (we) in the sentence axis and (3) cases of the pronominal subject (we) with the absence of pronominal subject (we) in the sentence axis. We obtained the following data:

Variables	Absence of SVA1PP (Number of occurrences %)	Presence of SVA1PP (Number of occurrences %)
Presence of a subject composed by more than one element (He/she + 1st person singular = we);	67%	33%
Presence of pronominal subject (we)	79%	21%
Absence of pronominal subject (we) (HIDDEN SUBJECT)	21%	79%

Table 1: SVA1PP Variables

Source: prepared by the researchers

In view of these results, we found that when students needed to establish the SVA1PP with the presence of a compound subject, that is, formed by two elements, there were 67% of occurrences in which the plural forms were not identified. But we believe that the most interesting piece of data was the fact that students showed a tendency to use the plural forms in situations where the subject

was not explicit, when it was in another sentence that was syntactically distant.

In these situations, when students needed to mark the SVA1PP in situations where the pronominal subject was not explicit in that same sentence axis, they actually did so. The data obtained contradicts what Vieira (2013, p. 88) calls "[...] parallelism at the discourse level": in other words, if there is a verb sequence and one of them is without SVA, the others tend to also present the absence of SVA. Thus, we believe that the absence of the explicit subject favors the occurrence of SVA1PP.

Another aspect of subject-verb agreement that we analyzed in the students' texts was the SVA3PP. This was not an approach initially intended by our study; however, after delving into the students' texts we noticed that the absence of the identification of SVA in the 3rd person plural was also recurrent, even though it would manifest in a smaller number than SVA1PP. Hence, we have also looked into the amount of occurrences of SVA in the 3rd person plural, contrasting the data that show the absence and the presence of plural forms according to what the standard norm suggests.

From a total of 67 syntactic constructions in which students would need to perform SVA3PP, we have identified 34 occurrences in which the plural was not marked according to standard language norms. Thus, the data shows that most 8th graders in the school where we conducted our research do not use SVA in the 3rd person plural.

For this analysis, we have used the error categorization model suggested by Bortoni-Ricardo (2005), which is based on a sociolinguistic perspective. In this model, the author postulates that SVA3PP is part of category 3: "Errors resulting from the interference of gradual variable phonological rules" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54). This is one of the most common examples of errors that arise from the "[...] interference of rules that alter lexical morphemes, implying changes into the rules of subject-verb agreement" (BORTONI-RICARDO, 2005, p.56). Hence, there may be a change in the number-personal suffix of the verb, which would ensure the absence of SVA as the difference between singular and plural forms becomes almost imperceptible.

Variables	Absence of SVA3PP (Number of occurrences %)	Presence of SVA3PP (Number of occurrences %)
Presence of a subject composed by more than one element	50%	50%
Presence of pronominal subject (they)	55%	45%
Absence of pronominal subject (they)	45%	55%

Table 2: SVA3PP Variables

Source: prepared by the researchers

In view of these results, we found that 8th graders would oscillate in their identification of SVA3PP, and that in syntactic constructions with a pronominal subject in the 3rd person plural, they tend not to use SVA according to the standard norms of language. This shows, once again, the need for interventional actions which may lead them to think critically about this phenomenon.

As one of the main goals of Action Research is intervening in a given problem that has been detected, we have built 6 pedagogical workshops: 1 involving reflection, 4 with educational games, and 1 involving writing exercises – all of which have approached the topic of SVA on the 1st and 3rd person plural in different ways.

Workshop 1, which was oriented towards reflection on SVA, was a significant moment for our initial discussions about this topic, especially regarding the risk of social stigma that is attached to it. In light of this, students were able to reflect on the morphosyntactic

relationships between subject and verb, as well as on the linguistic prejudice involved in this phenomenon.

In workshop 2, we focused on a reflection-oriented action, which means students had to build a correct word sequence and thus establish the agreement between the terms of each sentence. During the game, this moment of systematization was extremely important for them to think about constructs such as "*eles estudou para a prova*"²⁰ and "*nós fez o trabalho*"²¹ and consider factors like when and why would a sentence of this kind be accepted or not in certain situations.

Workshop 3 has put a stronger emphasis on the SVA in the 1st person plural in an effort to differentiate the verb form that is characteristic of the 1st person plural from that used in the 3rd person singular. At this stage of the workshop, we also identified to which person the syntactic constructs without plural forms could belong. We also reflected on the subjects and contexts in which syntactic constructions like "*nós vai*" or "*nós perdeu*" could be used by speakers. Some students felt encouraged to open up and said that they sometimes would write "*nós foi*", but that they were able to understand with that game that "*foi*" matches "*ele*", not "*nós*"²².

In workshop 4, we addressed the syntactic relationships of SVA3PP, distinguishing the verb form used in the 3rd person plural from the 3rd person singular, trying to develop the students' linguistic reasoning about the agreement between the terms of a sentence.

In workshop 5, we encouraged students to think about the relationships of SVA1PP and SVA3PP in some randomly selected texts, asking them to fill in the gaps in them so that they would use SVA in the standard norm, applying the knowledge which had been obtained in the previous workshops.

Lastly, in workshop 6, we focused on SVA and written assignments, proposing a new writing activity based on the 'Personal Diary' genre – the same one we used in the initial diagnosis – since students already knew how its structure worked. We were able to notice a greater concentration of the class as a whole, which has led us to conclude that before writing certain syntactic constructions, the students could be thinking about the SVA they would use.

We analyzed the texts written by the students hoping to assess whether our intervention proposal actually had a positive effect or not. To that end, we initially conducted a new quantitative survey, considering the occurrences of SVA1PP and SVA3PP in the students' assignments. After this survey, we obtained 254 syntactic constructions of SVA in 1st and 3rd person plural, of which 153 were occurrences of SVA1PP and 101 of SVA3PP.

The subject-Verb Agreement in the 1st Person Plural was analyzed in the 20 texts handed in by the students who participated in our research. After we applied our intervention proposal, from a total of 153 syntactic constructions in which it would be necessary to perform SVA1PP, we identified only 40 occurrences in which the plural was not marked, whereas, in 113 constructions, the plural was marked according to the standard norm. We observed, thus, a considerable reduction in the number of faulty syntactic occurrences, showing that the pedagogical workshops with the use of educational games were successful in achieving their main goal.

In order to draw a more reliable picture regarding the analysis of the post-intervention data, we organized the variables used in the diagnosis in order to separate the phenomena contemplated by the subjects of our research, considering the 153 occurrences of SVA1PP:

²⁰ "They studied for the test".

²¹ "We have finished the assignment".

²² "*Nós vai*" translates into "We go", but the pronoun is plural and the verb is singular. The correct form would be either "*Nós fomos*" (We went – plural) or "*Ele foi*" (He went – singular).

Variables	Absence of SVA1PP (Number of occurrences %)	Presence of SVA1PP (Number of occurrences %)
Presence of a subject composed by more than one element (He/she/it + 1st person singular = we)	38%	62%
Presence of pronominal subject (they)	26%	74%
Absence of pronominal subject (we) (HIDDEN SUBJECT)	19%	81%

Table 3: SVA1PP variables after the intervention proposal

Source: prepared by the researchers

We have found that when students needed to establish the SVA1PP in front of a compound subject (formed by more than one nominal syntagm) there was a predominance of plural forms. In the sequence, in the last two variables, when we analyzed the plural forms in relation to SVA1PP, we noticed that there was a balance between them (this analysis focused on the presence of plural forms that would appear in front of pronominal, explicit, and hidden subjects) with 74% and 81%, respectively.

Along with the analysis of SVA1PP, we also conducted a survey of the occurrences of SVA in the 3rd person plural since, in the diagnostic phase, we had a substantial number of syntactic constructions in which the agreement between subject and verb was not found. In order to evaluate whether the pedagogical games we developed also contributed to encouraging students to reflect on SVA3PP, improving their linguistic awareness, we evaluated the 20 texts written by them.

After students played the games that were presented in the pedagogical workshops, out of 101 syntactic constructions in which they would need to use the SVA3PP, we identified 69 occurrences in which there were plural forms, totaling 69%, and 32 without plural forms, 31% of the total. That said, while in the data collection phase, we had a 51% absence of plural forms, and, after the intervention, we had 31%, it is noticeable that there was a change in the way students used SVA on the 3rd person plural after the introduction of these games.

Furthermore, in order to present a detailed overview of the analysis of the SVA3PP data after the classroom experienced the intervention proposal, we would like to bring back the variables that were listed in the diagnostic phase of our study, classifying the 101 occurrences of 3rd person plural sentences.

Variables	Absence of SVA3PP (Number of occurrences %)	Presence of SVA3PP (Number of occurrences %)
Presence of a subject composed by more than one element	30%	70%
Presence of pronominal subject (they)	32%	68%
Absence of pronominal subject (they)	33%	67%

Table 4: SVA3PP variables after the intervention proposal

Source: prepared by the researchers

In view of the results showed above, we can see that the 8th graders from the school where we conducted our research have identified the plural in the syntactic constructions with SVA3PP predominantly in the three variables listed, showing a certain balance between them. Thus, we reaffirm the effectiveness of our pedagogical games in working with SVA3PP.

In conclusion, before and after experiencing the intervention proposal, we found that the subjects of our research began to build more sentences with the proper plural forms in relation to SVA1PP, with a lower incidence of absence when compared to the diagnostic data.

7 CLOSING REMARKS

Portuguese teaching still faces many challenges regarding the education of subjects who are capable of thinking critically about their language and their own reality. Among them, grammar teaching represents one of the greatest difficulties, since it usually involves the study of grammatical aspects of language in a superfluous manner that does not stimulate reflection on what is being studied and its importance for the student.

In our study, by means of textual assignments, we set out to analyze how a class of 20 8th graders used the SVA1PP and SVA3PP in the proper order in written language, and we found that the syntactic constructions produced by them did not present the correct plural forms as recommended by the standard norms of language. Thus, we have proved our hypothesis that, even after several years of schooling, they could not understand the syntactic relationships that guide SVA1PP and SVA3PP.

In light of this, after analyzing the data obtained, we proposed an intervention using educational games which were developed with the needs of these students in mind, with the goal of making them reflect on SVA1PP and SVA3PP, and also about the functioning of language as a linguistic system.

We believe we achieved our research's goal, which was to identify, analyze, and reflect on the use of the plural in the syntactic constructions of SVA1PP and SVA3PP, and propose a pedagogical intervention that could give students the opportunity of thinking about their own adherence to SVA on 1st and 3rd persons plural, and thus reduce the incidence of absent plural forms in these morphosyntactic constructs.

In view of the data obtained after the application of the intervention proposal, we have found a reduction of more than 50% of syntactic constructions in SVA1PP and SVA3PP without the correct plural forms. Also, we have concluded that pedagogical games can serve as important and effective tools in the grammar teaching-learning process, since they allow students to reflect on their language, interact with their classmates, and have a concrete perception of the linguistic system, since they are given the opportunity of handling concrete structures which until then used to be abstract.

We believe that our research can help make elementary school teachers aware of the need to reflect on their practices in face of the difficulties that students eventually display in the classroom in relation to their level of mastery of standard language norms. Hence, this perspective could also lead them to recognize that each student brings to school their previously acquired linguistic knowledge, as an entity that is endowed with variables from their social environment, and we believe that this aspect should be valued. After all, this does not eliminate the action of providing the student with access to the standard variant of their own language and the organization of the linguistic system; on the contrary, it further encourages this, so that each student may master them, since having access to this knowledge represents one of the most important possibilities of changing the reality of less favored social groups.

REFERENCES

- BAGNO, M. *Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.
- BECHARA, E. *Gramática Escola da Língua Portuguesa*. 2nd ed. Expanded edition, updated with the new spelling agreement of the Portuguese language. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BECHARA, E. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Do Campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CAMPOS, E. P. de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cànone Editorial, 2014.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- SANCHES, B. dos S. et al. A presença do lúdico nas séries finais do ensino fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º anos. *Unisanta Humanitas*, v. 7, n. 1, p. 25-43, 2020. Available at: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/2449>. Viewed: 06 August 2020;.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial. 1991.
- GUMPERZ, J. El significado de la diversidad lingüística y cultural em un contexto post- moderno. In: MUÑOZ, H. e LEWIN, P. F. (org.) *Investigaciones lingüísticas 2*. Ciudad del Mexico: UAM/INAH. p. 33-47.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira*. 14th ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 1-7.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LOPES, M. G. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. 6th ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MATTOS; SILVA, R. V. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

- MORAN, J. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Available at: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Viewed: 26 April 2020.
- PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. *Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência*. *Conjectura*. v. 14, n. 2, May/August. 2009, p.77-88.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2nd ed., 2017.
- POSSENTI, S. *Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- RAMOS, D. K.; LORENSET C. C.; PETRI, G. *Jogos educacionais: contribuições da neurociência à aprendizagem*. *Revista X*, v. 2, n.1, 2016.
- SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 12th ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set/dez. 2005.
- VIEIRA, S. R. Concordância verbal. In: VIEIRA, S. R. BRANDÃO, S. F. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. 2nd ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 85-102.
- VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. *Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018. p. 47-60.
- ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2015.



Recebido em 14/02/2023. Aceito em 19/05/2023.

ENTREVISTA | ENTREVISTA | INTERVIEW



ENTREVISTA COM ELOISA PILATI*

HABILIDADES METACOGNITIVAS POTENCIALIZADAS PELA APRENDIZAGEM ATIVA: GÊNESE, OLHAR DOCENTE, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Entrevista concedida a Fernando Augusto de Lima Oliveira e a Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos**

PALAVRAS INICIAIS

Nos últimos anos, os projetos desenvolvidos por Eloisa Pilati fomentam reflexões profundas quanto ao fazer pedagógico. Muitos docentes, motivados pela proposta da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (2017), têm repensado a forma de ensinar língua portuguesa em sala de aula, na constante busca por uma metodologia que promova a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (PILATI, 2017). Nesse contexto, muitos jogos manipuláveis/concretos saem de um

* **Sobre a entrevistada:** **Eloisa Nascimento Silva Pilati** é professora da Universidade de Brasília (UnB), Mestra e Doutora em Linguística pela UnB. Realizou Estágio Pós-Doutoral no Massachusetts Institute of Technology – MIT. É líder dos grupos de pesquisa “O Centro-Oeste na história do Português Brasileiro (CNPq)” e “Novas perspectivas para a língua portuguesa em sala de aula (CNPq)”. Desenvolve pesquisas em duas áreas principais: linguística teórica e educação. No campo teórico, tem investigado modelos sintáticos relacionados a ordem de palavras, ordem verbo-sujeito, sujeitos nulos e fenômenos de concordância nas línguas naturais. Na área educacional, investiga temas relacionados a processos de aprendizagem, com ênfase em métodos de ensino inovadores nas ciências cognitivas e nas neurociências. É autora dos livros “Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa” (2017) e “Experimentando Linguística na Escola: Conhecimento Gramatical, Leitura e Escrita” (2020), este último em parceria com os professores Tom Roeper (UMass) e Marcus Maia (UFRJ). Ademais, é a idealizadora do App pedagógico Gramatikê (em parceria com o professor Wilson Henrique Veneziano e programadores/as da UnB) e do Canal do Youtube e do Instagram denominados @gramaticoteca.

** **Sobre os entrevistadores:** **Fernando Oliveira** e **Silvia Coneglian** organizam este número que aborda a temática “Ludicidades e práticas pedagógicas ativas”. Fernando Oliveira é professor Associado e Livre-Docente do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco - Garanhuns. Silvia Coneglian é professora Associada do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mails: fernando.oliveira@upe.br e silviaconeglian@gmail.com.

processo de idealização docente e passam a integrar as salas desses profissionais, ação que, a cada dia, tem se tornado constante, principalmente no “chão da escola”. Eloisa Pilati – mulher, mãe e pesquisadora – é o pilar de uma educação linguística pautada na prática docente, no fazer pedagógico. Os trabalhos desenvolvidos por ela dão voz, dão norte, inspiram e geram ação. Nesta entrevista narrativa, na qual temos muita satisfação em tê-la realizado, temos a oportunidade de adentrar no universo da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa: gênese, olhar docente, experiências e perspectivas. Dessa forma, convidamos a todos/as para uma imersão nesta conversa tão pessoal, mas, ao mesmo tempo, acadêmica.

O DIÁLOGO COM ELOISA PILATI

Fernando Oliveira e Silvia Coneglian: Para iniciarmos, gostaríamos de saber quem é a Eloisa professora, que, nos últimos anos, tem se preocupado em possibilitar uma aprendizagem ativa no contexto escolar? Qual(is) foi(ram), inicialmente, a “mola propulsora” para um olhar mais voltado para o ensino? Como esse olhar tem transformado a sua prática docente na UnB?

Eloisa Pilati: Sou uma professora, linguista e pesquisadora da Universidade de Brasília, que, com seu trabalho, busca contribuir para uma educação humanizada e emancipadora para garantir dignidade, democracia e justiça social a brasileiras e brasileiros. Uma educação pensada com base nesses princípios passa necessariamente pela educação em língua materna e é extremamente necessária para nosso país.

Acho que a minha experiência na educação básica foi fundamental para desenvolver um olhar voltado para o ensino. Desde que me formei na Universidade de Brasília, em 1998, fui ministrar aulas na educação básica e percebi que havia muitas lacunas no ensino de Língua Portuguesa em geral, e, principalmente, no ensino de gramática. Nessa época, apesar de adorar dar aulas de gramática, percebia no meu dia a dia que o modelo tradicional de ensinar tinha vários limites e que era necessário criar alternativas para as aulas de Língua portuguesa.

Nunca me esqueço de um dia em que estava preparando um material para dar aulas de concordância verbal e me peguei criando uma lista de mais de vinte regras sobre o tema... Nem eu, a professora, conseguia memorizar todas regras e exceções que eu tinha de ensinar. Aquele tipo de ensino não fazia sentido para mim, não era a educação libertadora com a qual eu sonhava. Além disso, pensava em meus estudantes que teriam de decorar aquelas regras para fazer provas, porque assim era a metodologia tradicional... Eu entendia a necessidade de ensinar a norma padrão do português brasileiro, mas percebia que o caminho não podia ser aquele: listas de regras e memorização sem efetiva compreensão, desvinculadas da realidade e das necessidades dos estudantes.

Outro problema que eu percebia era a condição do ensino de gramática: bastante distante de atividades de leitura e escrita. Estudávamos, por exemplo, os tipos de adjunto adverbial, sabíamos classificá-los, mas a aula acabava ali. As oportunidades de avaliar os efeitos de sentido tanto na leitura quanto na escrita não eram tema das aulas de gramática, principalmente em textos de gêneros mais complexos.

Nessa época, eu me sentia extremamente incomodada e frustrada com o que estava fazendo. Eu havia detectado o problema, mas não sabia a solução para ele. Resolvi, então, em 2000, retornar à UnB para investigar mais a fundo possibilidades e alternativas para o ensino de língua materna.

Enquanto estudava os textos do exame de seleção, descobri que havia um teórico americano, chamado Noam Chomsky, que defendia a hipótese de que os seres humanos eram dotados de uma “Faculdade da Linguagem” - um dote biológico que permite a todos desenvolverem conhecimentos de suas línguas, de forma natural, sem necessidade de instrução formal, desde a mais tenra idade. Fiquei apaixonada pela ideia e decidi que queria estudar algo nessa linha, pois, para mim, fazia sentido partir dos conhecimentos linguísticos dos estudantes, principalmente no caso de ensino de língua materna. Decidi que era isso que eu queria estudar, sem saber muito bem o que me aguardava.

Minha trajetória nos estudos na pós-graduação começou em 2000. 23 anos depois do início dessa jornada, acredito que minha visão de gramática e de ensino de línguas tenha sido completamente transformada. Graças aos inúmeros avanços das pesquisas na área, hoje entendemos com muito mais clareza as diferenças entre conhecimentos inatos, adquiridos e desenvolvidos; diferenças e semelhanças entre a língua falada, de um lado, e da leitura e da escrita, de outro; e o lugar da gramática no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Sabemos mais sobre “como as pessoas aprendem” e a cada dia mais as pesquisas científicas dialogam com a educação e com a sala de aula. Apesar desses avanços visíveis, ainda temos muito trabalho pela frente, pois tais conhecimentos ainda não chegam à formação de professores de forma tão direta.

Fernando Oliveira e Silvia Coneglian: Sua formação acadêmica (mestrado e doutorado) está voltada para a investigação de “modelos sintáticos relacionados à ordem de palavras, ordem verbo-sujeito, sujeitos nulos e fenômenos de concordância nas línguas naturais” (cf. Lattes). Gostaria de saber como esse conhecimento mediado pela Teoria Gerativa impulsionou o seu olhar para o ensino?

Eloisa Pilati: Na época em que entrei para o mestrado na Universidade de Brasília, ainda não havia uma linha de pesquisa voltada especificamente para as possíveis contribuições da Teoria Gerativa para o ensino. Havia, e ainda há, a linha de pesquisa: Gramática: teoria e análise, liderada pelas professoras Lucia Lobato e Heloisa Lima-Salles. As duas brilhantes professoras desenvolviam pesquisas sob o escopo da Teoria Gerativa e foram minhas grandes mestras.

Durante o mestrado e o doutorado, fui orientada pela Professora Lucia Lobato, que infelizmente faleceu em 2005. Meu tema era a ordem verbo-sujeito no português do Brasil. Havia um intenso debate a respeito do tema envolvendo pesquisadores funcionalistas e gerativistas. A Profa. Lucia concluiu que, dada a controvérsia, havia questões para serem ainda investigadas. E lá fui eu estudar a ordem verbo-sujeito por muitos anos.

O estudo desse tema me possibilitou refletir sobre diversos aspectos da sintaxe da língua portuguesa, buscando compreender tanto a visão variacionista quanto a visão formalista do fenômeno. Foram seis anos investigando a influência do tipo de verbo na construção da oração, a questão da ordem de palavras, concordância verbal, composicionalidade e efeitos de sentido, além da comparação entre o português brasileiro com a variedade portuguesa e a ocorrência do fenômeno em outras línguas, como Chinês, Italiano, Inglês, Chichewa...

Analisar esse fenômeno do ponto de vista da Teoria Gerativa foi fundamental para chegarmos às propostas que temos hoje para o ensino. Porque, pela ótica da Teoria Gerativa, as línguas naturais são encaradas como um “[...] sistema gerativo finito que determina um conjunto ilimitado de expressões de pensamento hierarquicamente estruturadas” (cf. CHOMSKY, 2020, p. 6). Compreender as línguas sob esta ótica ajuda a sistematizar e aperfeiçoar nossa visão sobre a organização das gramáticas das línguas naturais, porque é isso que uma visão formalista de fenômenos investiga: os diversos fenômenos que ocorrem na realidade externa e as formas de apreender os princípios mais amplos e gerais que dão origem a eles.

Voltando, por exemplo, ao caso da concordância verbal, que me angustiava em 1998, o arcabouço teórico da teoria gerativa nos ajuda a perceber que, na realidade, não existem 20 ou 30 regras para o fenômeno da concordância verbal. Há apenas um princípio, que é o de que a concordância verbal no português é um fenômeno morfossintático de covariância de traços que ocorre entre o verbo e o sujeito da oração (PILATI, 2022). Por exemplo, em “A maioria das cientistas brasileiras fazem/faz a diferença”, há duas formas de concordância, porque essa configuração do sintagma permite duas leituras: a interpretação do grupo de cientistas que faz a diferença ou a interpretação de que a pluralidade das cientistas faz a diferença. Na minha publicação mais recente, *Concordância verbal sob a ótica da Aprendizagem Linguística Ativa: reflexões sobre uma estratégia de compreensão do fenômeno por meio da identificação de Princípios* (PILATI, 2022), busco mostrar como esse princípio se revela nas diferentes “regras” de concordância listadas nas gramáticas tradicionais.

O que pretendo ilustrar com esse exemplo é que, graças aos avanços dos estudos linguísticos e a essa visão formalista das línguas naturais, hoje é possível enxergar a gramática e as regras gramaticais de forma completamente diferente da perspectiva tradicional.

A gramática não precisa, nem pode, mais ser encarada “como um conjunto de regras aleatórias e sem sentido” que precisamos decorar porque está muito distante de nós.

Com as contribuições dos estudos da sociolinguística variacionista entendemos mais sobre a variação linguística e hoje sabemos que não precisamos falar exatamente igual aos portugueses. A norma padrão no Brasil tem suas próprias características e está tudo bem, pois todas as línguas apresentam sempre variação.

Graças aos estudos gerativistas podemos analisar línguas como mecanismos que se organizam conforme princípios mais básicos. Não precisamos decorar as infinitas regras, é possível compreender fenômenos mais amplos e mais profundos e que dão conta da maioria dos casos. Citei acima o exemplo da concordância, mas temos usado esse conhecimento para explicar vários outros fenômenos, tais como a formação da oração, uso da vírgula e do sinal grave etc. Outra contribuição dos estudos gerativistas é a valorização do conhecimento prévio do falante. Como a professora Lucia Lobato já defendia, as crianças, quando ingressam no ensino fundamental, já sabem falar as suas línguas, ou seja, já dominam a gramática de uma certa forma. O que a escola tem de fazer é desenvolver certos aspectos desse conhecimento.

Por fim, nessa trajetória, aprendi que linguística é fundamental para uma renovação no ensino de gramática, mas não é suficiente. O processo de aprendizagem é bastante complexo, envolve aspectos pedagógicos, biológicos, psicológicos e sociais. Transpor achados científicos para a sala de aula não é trivial, como muitos pensam. As ciências cognitivas e as neurociências têm mostrado que há formas mais adequadas para ensinar e para aprender e muitas propostas de ensino não levam esses achados em consideração. Precisamos discutir mais sobre esses temas, conversar com a pedagogia e com as ciências da aprendizagem, ampliar as pesquisas sobre métodos. Todos esses diálogos e interfaces são cruciais para a formação de professores e para que ocorra a transformação de que precisamos no ensino de línguas em nosso país.

Fernando Oliveira e Silvia Coneglian: A partir da sua experiência vivenciada no contato com professores da educação básica, gostaria de saber para qual conteúdo os docentes de língua portuguesa têm buscado mais suporte? Qual(is) conselho(s) e/ou direcionamento(s) você tem dado a esses profissionais?

Eloisa Pilati: Acho que as/os docentes estão muito interessadas/os nas novas formas de se ensinar gramática, vinculando-a aos processos de ampliação da consciência linguística, leitura e escrita. Também há muito interesse em novas metodologias de ensino, mais lúdicas e mais participativas.

Felizmente temos várias universidades desenvolvendo pesquisas interessantíssimas sobre esses temas. Os trabalhos do programa PROFLETRAS são bons exemplos disso. Minha recomendação é que, dentro do possível, busquem os conhecimentos desenvolvidos nesses centros.

Outro aspecto que sempre destaco é que é importante refletir seriamente sobre os conceitos de língua presentes nos documentos oficiais brasileiros, como os PCNs e a atual BNCC. Como tenho defendido em várias publicações, nesses documentos, o conceito de língua apresentado é limitado a aspectos sociais e culturais. A opção por não discutir a dimensão biológica e mental prejudica o ensino de língua portuguesa por impedir que o próprio objeto de estudo seja compreendido em suas múltiplas dimensões. Essa visão parcial também nos leva a negligenciar métodos e técnicas específicas para o desenvolvimento de competências linguísticas vinculadas à leitura e à escrita. Diferentemente da aquisição da língua falada, que se dá de forma natural, graças à Faculdade da Linguagem (salvo alguma patologia), a escrita e a leitura são processos que demoram anos para serem desenvolvidos plenamente e requerem o uso de métodos específicos. Os professores que desconhecem essas especificidades perdem ótimas oportunidades de compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem e de usar recursos mais eficazes. Obviamente, os professores não têm a menor responsabilidade por isso, pois tiveram informações relevantes negligenciadas tanto na sua formação quanto nos documentos oficiais.

Fernando Oliveira e Silvia Coneglian: Em 2020, em parceria com os professores Tom Roeper (UMass) e Marcus Maia (UFRJ), você publicou o livro *Experimentando Linguística na Escola: Conhecimento Gramatical, Leitura e Escrita*. O que um leitor, que busca uma obra-referência para mediar suas práticas de ensino ou até mesmo fundamentar uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado, pode encontrar nesse livro? De forma mais específica, como o conhecimento gramatical é abordado?

Eloisa Pilati: Em *Experimentando linguística na Escola*, eu e os professores Marcus Maia e Tom Roeper, com base em um curso que ministramos no Instituto de Linguística dos 50 anos da Abralín, em 2019, nos propusemos a buscar caminhos para articular conhecimentos de ponta nas ciências cognitivas - linguística gerativa, psicolinguística e neurociências - a situações de sala de aula. O capítulo do professor Tom Roeper aborda um conjunto de propostas para se refletir sobre questões da estrutura das orações na sala de aula. O professor Marcus Maia sintetiza contribuições sobre a ciência da leitura e o ensino. Eu me dediquei a desenvolver uma ponte entre a proposta da Aprendizagem Linguística Ativa e a escrita.

Diversos estudos sobre o ensino da escrita têm apontado as práticas mais eficazes para o desenvolvimento de habilidades na escrita. Entre elas, destacam-se aquelas que privilegiam a instrução explícita sobre processos de escrita (planejar, escrever, revisar), atividades de prática efetiva de escrita (elaborar resumos, escrever em parceria com um colega, usar ferramentas tecnológicas para a produção de texto) e atividades de análise e prática deliberada de recursos gramaticais típicos da escrita (estudo, análise e imitação de modelos, combinação de sentenças e escrita com objetivos específicos). Partindo dos resultados desses estudos, me dediquei a desenvolver uma série de propostas e atividades para que os materiais desenvolvidos pela Aprendizagem Linguística Ativa, concretizados na Gramaticoteca, pudessem contribuir para o desenvolvimento da escrita.

Fernando Oliveira e Silvia Coneglian: Em 2022, você deu vida ao APP Educacional Gramatikê. Gostaria que falasse um pouco sobre como ele foi concebido. Ademais, como esse suporte pedagógico online pode auxiliar os professores de língua portuguesa em sala de aula?

Eloisa Pilati: O Gramatikê fez parte de um desafio de desenvolver um recurso *on-line*, no caso, um aplicativo, capaz de transpor a forma de pensar a gramática proposta na Aprendizagem Linguística Ativa para o ambiente digital. Ou seja, buscamos transpor essa compreensão de como as línguas naturais funcionam como sistemas, gerativos, guiados por princípios mais gerais para sustentar atividades de ensino/aprendizagem organizadas em ambiente virtual. Isso porque, com base em estudos recentes, sabemos que a explicitação promove a compreensão do funcionamento da língua e dá aos usuários, por meio da consciência linguística, a possibilidade de uso e manipulação das estruturas linguísticas em benefício de sua expressividade, criatividade e autonomia.

Há tempos realizamos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão com objetos concretos na Gramaticoteca. No Gramatikê, buscamos fazer uma transposição dos princípios que regem a elaboração dos materiais da Gramaticoteca para o ambiente *on-line*. O Professor Wilson Veneziano, do Curso de Computação da Universidade de Brasília, topou esse desafio, ciente da importância do ensino de língua portuguesa para a cidadania e das possibilidades do uso da tecnologia na educação. Também contamos com a participação de seis estudantes da UnB, que nos auxiliaram no desenvolvimento do App. No dossiê *Ludicidade e práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa (língua materna e língua não materna*, desta Revista, apresentamos as primeiras impressões dos professores sobre o uso desse aplicativo.

Nenhum aplicativo substitui nem substituirá os professores. O objetivo do nosso App é ser mais uma alternativa pedagógica para o desenvolvimento de habilidades linguísticas na sala de aula. Para atingir o maior número de estudantes possível e para contribuir com a superação das desigualdades econômicas e educacionais no país, o acesso ao Gramatikê é gratuito e pode ser usado em smartphones e tablets com sistema operacional Android, sem necessidade de conexão com Internet.

Fernando Oliveira e Silvia Coneglian: Como linguista preocupada com a inserção de metodologias ativas no contexto escolar, considerando o retrocesso educacional em decorrência da Covid-19 e das políticas educacionais implementadas pelo governo anterior, quais são os maiores desafios para o ensino de leitura e de escrita nos anos finais do ensino fundamental? Como a sua proposta (ensino mediado por meio de materiais manipuláveis) pode auxiliar os docentes a repensarem a metodologia de ensino?

Eloisa Pilati: Acredito que o período da pandemia nos mostrou, da pior forma possível, a importância da valorização da escola, do trabalho dos professores e da importância da ciência para nossa sociedade. No caso do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, na sala de aula, as recomendações que eu teria são as mesmas de antes, valorizar a aprendizagem significativa, usar metodologias que privilegiem momentos de instrução explícita do sistema gramatical e de suas relações com os processos de leitura e escrita. Ir do simples para o complexo, ou seja, da sintaxe da oração para a constituição do parágrafo. Ampliar o uso de materiais manipuláveis e lúdicos na sala de aula. Valorizar muito a leitura e a escrita em todos os níveis. Num âmbito mais amplo, é fundamental promover políticas públicas de valorização do piso salarial dos professores da educação básica, a formação continuada e a implantação de escolas de período integral.

Fernando Oliveira e Silvia Coneglian: Atualmente, você é Diretora de Planejamento de Acompanhamento das Licenciaturas (DAPLI/DEG/UnB), função administrativa que lida com todos os cursos de Licenciatura da UnB. Como esse olhar para o ensino, a partir da criação da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, tem contribuído para a construção de uma gestão mais profícua?

Eloisa Pilati: Depois de lançar meu livro em 2017, tive a oportunidade de viajar muito pelo Brasil dando cursos e palestras sobre a Aprendizagem Linguística Ativa. Esses diversos momentos de interação me mostraram a necessidade da ampliação do diálogo entre a universidade e as redes de ensino, escolas e professores. Em todas as experiências que vivi, encontrei colegas sempre interessados em promover as melhores práticas pedagógicas, e dedicados a transformar a realidade e a proporcionar aos seus estudantes as melhores experiências de ensino possíveis. Todos interessados nas propostas, soluções e tecnologias desenvolvidas nas universidades brasileiras.

Nessas experiências, entendi que há interesse de ambas as partes no diálogo, tanto das universidades quanto das escolas. Na nossa diretoria, procuramos trabalhar para construir essas pontes e criar condições materiais para que essas oportunidades de troca aconteçam. Um bom exemplo dessas ações é o Programa UnB+Escola, apoiado pela gestão superior da UnB. Por meio desse programa, criamos um Edital exclusivo para a atuação dos professores junto às escolas, um Canal no YouTube para registrar formações e palestras, temos um informativo mensal, o *Boletim das Licenciaturas*, que busca divulgar as inúmeras ações das licenciaturas na UnB. Ao mesmo tempo, privilegiamos o diálogo com a Secretaria de Educação de forma institucionalizada, buscando aproximações mais duradouras e consistentes. Os professores das licenciaturas da UnB têm abraçado essa causa coletiva e atuado de forma muito engajada nessas parcerias e a Secretaria de Educação do DF tem ampliado as possibilidades de participação dos nossos estudantes e professores. A Universidade aprende muito com a Educação Básica, nossas questões de pesquisa estão lá, e há muitas soluções e inovações desenvolvidas pelos docentes da educação básica que vale conhecer, e as escolas podem se beneficiar muito do diálogo com as universidades, pois a formação continuada é muito importante também.

Fernando Oliveira e Silvia Coneglian: Nos últimos anos, muita coisa foi desenvolvida: a publicação do livro *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa* (2017); os canais do youtube e do Instagram, conhecidos como *Gramaticoteca* (que contam com um quantitativo considerável de participações e interações); a publicação (em parceria) da obra *Experimentando Linguística na Escola: Conhecimento Gramatical, Leitura e Escrita* (2020); muitas palestras, cursos (online e presencial), formações pedagógicas; o desenvolvimento do *APP Gramatikê*, dentre outras atividades. Pensando nisso e além, o que podemos esperar para o biênio 2023-2025?

Em 2023, pretendo lançar uma segunda obra, aprofundando as propostas de 2017 e buscando sistematizar os avanços que fizemos nesse período de seis anos. Além disso, pretendo continuar com as formações de professores, dar continuidade às pesquisas sobre

métodos de ensino e aprofundar os estudos sobre os usos e possibilidades de uso dos materiais manipuláveis e do Gramatikê, no âmbito do nosso Grupo de Pesquisa “Novas perspectivas para a Língua Portuguesa na sala de aula” (CNPq).

Outra meta é me aprofundar nos estudos experimentais. Em parceria com a professora Maria do Carmo Lourenço Gomes, da Universidade do Minho, nosso grupo tem desenvolvido um Protocolo Experimental para a Visibilidade da Aprendizagem, o PREVIA. Esse protocolo articula metodologias de pesquisa em psicolinguística a metodologias de pesquisa em educação, com o objetivo de verificar a influência das estratégias metodológicas no processo de aprendizagem e na tomada de decisões do aluno (Pilati, Lourenço-Gomes e Castro, 2022). A meta do nosso grupo é tornar esses recursos cada vez mais acessíveis aos professores para que eles próprios avaliem os impactos de sua atuação no processo de ensino e de aprendizagem e reflitam sobre suas práticas e sobre a aprendizagem de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, N. Operações fundamentais da linguagem: reflexões sobre o design ótimo. *Cadernos de Linguística*, Abralín. v. i, n. 1, 2020,

LOBATO, L. *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora UnB, 2015 [2003].

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017..

PILATI, E.; LOURENÇO-GOMES, M. do C.; CASTRO, A. C. Educação em língua materna, teoria gerativa e psicolinguística. *In: MAIA, Ms. Psicolinguística, diversidades, interfaces e aplicações*. São Paulo: Contexto, 2022.

PILATI, E.. Concordância verbal sob a ótica da Aprendizagem Linguística Ativa: reflexões sobre uma estratégia de compreensão do fenômeno por meio da identificação de Princípios. *In: PILATI, E. (org.). Pesquisas e possibilidades dos estudos linguísticos no Centro-Oeste do Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. (Coleção Gramática em Foco).

ROEPER, T.; MAIA, M.; PILATI, E *Experimentando linguística na escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.



Recebida em 23/01/2023. Aceita em 27/02/2023.