



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de pós-graduação PROLEITURA
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura
e Produção de Texto

ANDRESSA SANTOS DE OLIVEIRA

GRAMÁTICA LÚDICA: o uso de jogos em sala de aula – uma travessia possível?

Belo Horizonte
2024

ANDRESSA SANTOS DE OLIVEIRA

GRAMÁTICA LÚDICA: o uso de jogos em sala de aula – uma travessia possível?

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto.

Orientadora: Prof. Dra. Regina Lúcia Peret Dell'Isola Denardi.

Belo Horizonte
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 22 de julho de 2024, às 15:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *GRAMÁTICA LÚDICA: o uso de jogos em sala de aula – uma travessia possível?* apresentado por ANDRESSA SANTOS DE OLIVEIRA, número de registro 2023659854, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola - Orientadora, Profa. Angela Paiva Dionísio (UFPE), Prof. Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 22 de julho de 2024.

Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola (Doutora)

Profa. Angela Paiva Dionísio (Doutora)

Prof. Lorenzo Teixeira Vitral (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Lorenzo Teixeira Vitral, Professor do Magistério Superior**, em 22/07/2024, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Professora do Magistério Superior**, em 24/07/2024, às 08:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angela Paiva Dionísio, Usuário Externo**, em 24/07/2024, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3311667** e o código CRC **13586C14**.

Aos meus pais, que mesmo sem terem tido a oportunidade de adentrarem o universo da educação formal, desde a mais tenra idade, me ensinam tanto, especialmente, sobre a importância de sair da ignorância por meio da educação e do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me oportunizado a benção de realizar e de concluir mais uma especialização em minha área de formação e de atuação profissional. Ele a todo momento me rege e me guarda; e nesta empreitada me fortaleceu, diariamente, para que eu pudesse sempre dar o meu melhor nas mais adversas circunstâncias. Sem Ele, não teria conseguido. Gratidão, Senhor!

À minha família (pai, mãe e irmão), por serem meu apoio incondicional e o que tenho de mais precioso em minha vida. Vocês são conforto, abrigo e suporte em todos os momentos e vivências da minha trajetória enquanto ser humano em evolução. Amo cada um de vocês profundamente.

Ao meu amor, Murilo (Mozão), que me motivou desde o primeiro momento para que eu pudesse, mais uma vez, investir em meu crescimento intelectual, profissional e pessoal. Agradeço, por todas as renúncias de momentos e de projetos, que tivemos que adiar ou remarcar por conta deste projeto maior: minha especialização. Obrigada por me apoiar durante toda esta jornada e por compreender as minhas ausências. Eu te amo infinitamente. És meu porto seguro!

Agradeço aos meus amigos de caminhada, que já estão habituados a ouvirem a expressão: “Não poderei ir...”, mas que me compreendem sempre e quando estamos juntos, partilhamos de momentos únicos de alegria e de companheirismo.

Gratidão aos novos amigos, que o curso me presenteou, Alex Lopes Figueira e Zuleide Dayane Castor Friedkin. Reitero nossa cumplicidade e quão prazeroso foi encontrá-los neste caminho. Nossa sintonia intelectual foi incrível! Aprendi muito com vocês e a nossa troca de saberes ficou eternizada em cada trabalho acadêmico, conversas e socializações. Tudo se tornou mais leve depois que encontrei vocês.

Agradeço a todos os professores que deixaram suas férteis contribuições nesta formação acadêmica. Cada um de vocês agregou de maneira peculiar à minha forma de conceber as teorias e de como materializá-las na prática. Até o momento, não tinha passado por uma formação que me levasse tanto a refletir sobre o “chão da sala de aula” e sentia muita falta disso. Aplausos à Universidade Federal de Minas Gerais, aos idealizadores do PROLEITURA e a todos os profissionais, que estiveram em cena e nos bastidores; vocês fazem dessa universidade e do Programa PROLEITURA, ícones na área acadêmica. Todos (instituição e profissionais) tornaram a especialização um percurso organizado, exemplar e muito rico academicamente.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Doutora Regina Lúcia Peret Dell'Isola Denardi, na certeza de que Deus a colocou em meu caminho, no papel/função de ser mais que uma orientadora, mas também, um ser humano iluminado e de humildade intelectual ímpar para me fazer prosseguir pelos melhores caminhos. Agradeço pela paciência e pela confiança depositada em mim, e por mesmo diante de “meus sumiços” – devido a compromissos profissionais -, jamais ter deixado de me acompanhar. Professora, a senhora traz paz e acalento em suas observações e, saiba, tê-la como minha orientadora, realmente, foi mais um presente nesta especialização. Admiro-te enquanto pessoa e profissional. Gratidão por todas as sábias e afetuosas intervenções, partilhas e conversas.

Por fim, agradeço aos professores Ângela Paiva Dionisio e Lorenzo Vitral, os quais aceitaram o convite de participarem da apreciação do meu trabalho - orientado pela professora Regina Lúcia Peret Dell'Isola Denardi - certamente, vossos conhecimentos e vivências somarão grandemente à proposta de intervenção pedagógica que apresento. Cito aqui, a professora Ângela Dionísio, a qual tive a feliz oportunidade de conhecê-la por meio do PROLEITURA, suas sábias aulas somaram de maneira significativa à minha práxis. E, o professor Lorenzo Vitral, cuja obra e as ideias, além de agregarem ao meu estudo, permitiram que eu repensasse tantas práticas por meio do livro “Gramática Inteligente do Português do Brasil” (2017), gentilmente indicado pela professora Regina Lúcia Denardi.

“Usar jogos para ensinar e aprender não pode ser entendido como uma perda frívola de tempo, mas sim um ‘prazer que devemos assumir sem culpa nem preconceito’” (QUINN, 2005 *apud* LOURDES DIONÍSIO, 2020, p. 243)

OLIVEIRA, Andressa Santos de. **Gramática lúdica: o uso de jogos em sala de aula – uma travessia possível?** Universidade Federal de Minas Gerais, 2024.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica - alternativa e sugestiva – orientada a alguns conteúdos gramaticais por meio de jogos físicos/analógicos, com o intuito de evidenciar a viabilidade e a potencialidade de tal recurso (jogos) no tocante ao processo de ensino e aprendizagem de conceitos gramaticais/português padrão, tendo como foco: estudantes do ensino médio. Nesse contexto, buscou-se demonstrar algumas possibilidades lúdicas e interativas, as quais o professor pode lançar mão, ao aplicar temas gramaticais, visando que os jovens possam desconstruir visões deturpadas e errôneas acerca do aprendizado gramatical, bem como que professores possam vislumbrar alternativas concretas de ressignificar tais conteúdos em sala de aula, perpassando metodologias ultrapassadas e maçantes - as quais não são mais capazes de atrair a atenção dos estudantes do século XXI. Para isso, adotou-se como fundamentação teórica para somar a este estudo, as obras de Antunes (2006 e 2014); Faraco (2017); Possenti (1996); Tedesco (2019); Teixeira (2019); Travaglia (2019); Vitral (2017), entre outros autores com quem este estudo dialoga. Com efeito, este trabalho configura-se em estudo pautado em pesquisas bibliográficas advindas do campo da linguagem, da gramática e da ludicidade, inserindo-se no eixo teórico-metodológico: Análise Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Nesses termos, a presente proposta de intervenção pedagógica revelou que é possível ao docente adotar alguns jogos, como recurso pedagógico no ensino médio, para se ressignificar conteúdos gramaticais de forma lúdica, significativa e reflexiva, permitindo ao estudante reconhecer a importância de dominar, além de outras modalidades da língua, também o português padrão.

Palavras-chave: intervenção pedagógica; jogos; gramática.

OLIVEIRA, Andressa Santos de. **Playful grammar: the use of games in the classroom – a possible journey?**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2024.

ABSTRACT

The present course conclusion work aimed to present a proposal for a pedagogical intervention - alternative and suggestive - oriented to some grammatical contents through physical/analog games, with the aim of highlighting the viability and potential of such a resource (games) regarding the teaching and learning process of grammatical concepts/standard Portuguese, focusing on: high school students. In this context, we sought to demonstrate some playful and interactive possibilities, which the teacher can use, when applying grammatical themes, aiming for young people to be able to deconstruct distorted and erroneous views about grammatical learning, as well as for teachers to be able to envision concrete alternatives for re-signify such content in the classroom, going through outdated and boring methodologies - which are no longer capable of attracting the attention of 21st century students. To this end, the works of Antunes (2006 and 2014) were adopted as a theoretical basis to add to this study; Faraco (2017); Possenti (1996); Tedesco (2019); Teixeira (2019); Travaglia (2019); Vitral (2017), among other authors with whom this study dialogues. In effect, this work is an article based on bibliographical research from the field of language, grammar and playfulness, falling within the theoretical-methodological axis: Linguistic Analysis and Portuguese Language Teaching. In these terms, this proposal for pedagogical intervention revealed that it is possible for teachers to adopt some games, as a pedagogical resource in high school, to give new meaning to grammatical content in a playful, meaningful and reflective way, allowing the student to recognize the importance of mastering, in addition to other forms of the language, including standard Portuguese.

Keywords: pedagogical intervention; games; gramática.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jogo 1 “STOP - processos de formação de palavras”	24
Figura 2 – Jogo 2 “Bingo das conjugações verbais” (e história inusitada)	27
Figura 3 – Modelo de cartela para o bingo das conjugações verbais	28
Figura 4 – Sugestão: cartas para o bingo da conjugação verbal	29
Figura 5 – Jogo 3: “Encaixe dos homônimos e dos parônimos” (Modelo de tabuleiro)	34
Figura 6 - Modelo de cartas nomeadas para o encaixe no tabuleiro	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista sugestiva de alguns conteúdos gramaticais e possibilidades de jogos 40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LÍNGUA PORTUGUESA E GRAMÁTICA, CONCEITOS QUE SE CONFUNDEM: UM REPENSAR ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	16
2 A GRAMÁTICA NO/DO “RETROVISOR” NA PRÁXIS DO “PARABRISA”	18
3 JOGOS: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA SE EXPLORAR CONCEITOS GRAMATICAI	20
3.1 O que fazer e como fazer? Sugestões didáticas para a adoção de jogos	22
3.2 Lista sugestiva de alguns conteúdos gramaticais e possibilidades de jogos	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

A evolução da sociedade nos mais diversos âmbitos imputa à escola e, conseqüentemente, aos seus profissionais, uma ressignificação das metodologias adotadas em sala de aula para se trabalhar de forma mais efetiva e proveitosa os conteúdos didáticos que constam no currículo escolar. Como alertam alguns estudos e pensadores contemporâneos, a saber: Travaglia (2019); Tedesco (2019); Teixeira (2019)¹; Bacich e Moran (2018), avanços diversos imergem os jovens em um “universo” (interativo, dinâmico, criativo, tecnológico, intuitivo e que exige protagonismo), que se distingue, muitas vezes, da realidade vivenciada no espaço escolar.

Nesse contexto, formar professores para reproduzirem um conjunto de *modus operandi* tido como tradicional ou continuar repetindo em materiais e em aulas, metodologias ultrapassadas, não são mais garantia de um processo de ensino e aprendizagem que gera bons resultados. No tocante à disciplina de Língua Portuguesa há uma tida temida área em que parece existir um consenso profissional, parental e, até mesmo, estudantil, de que só pode ser trabalhada de maneira tradicional: a Gramática². De certo, mesmo existindo defensores de um ensino mais inovador de tais conceitos; na prática, o que se percebe, ao longo das aulas, das atividades avaliativas e dos materiais de estudo, é uma dinâmica que pouco se distingue - quando não se equipara -, aos cenários de ensino desse conteúdo há décadas.

Dessa maneira, o presente trabalho, que se insere no eixo “Análise Linguística e Ensino de Língua Portuguesa”, tem como temática norteadora ressignificar a perspectiva tradicional de ensino de conteúdos gramaticais por meio de uma “gramática lúdica³”, que parte da produção/aplicação de jogos didático-pedagógicos em sala de aula. Ressalta-se que a proposta não visa limitar o ensino-aprendizagem dos educandos, acerca desses conceitos, apenas ao recurso: jogo, mas adotá-lo para se elevar os estudos nessa área, tão temida pela maior parte dos discentes, assim como, para que se possa assimilar conceitos gramaticais partindo de

¹ Na coletânea de entrevistas intitulada “Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI”, os organizadores Aguiar e Santos (2019) reúnem entrevistas feitas com cinco profissionais renomados na área de Letras e Linguística, dentre eles: Luiz Carlos Travaglia; Maria Teresa Tedesco e Lúcia Teixeira para fins de discutir avanços e retrocessos no tocante ao cenário educacional do Brasil, além de uma discussão importante acerca do ensino de Língua Portuguesa no país e na atualidade.

² Neste estudo, entende-se por gramática, o conjunto de conhecimentos, normas, habilidades e competências necessárias para que o usuário da Língua Portuguesa possa buscar fazer uso do português padrão, bem como compreendê-lo nas mais diversas situações comunicativas, que o exigem no social.

³ O termo Gramática Lúdica é adotado neste trabalho para referir-se ao conjunto de práticas e metodologias que podem ser adotadas pelo professor(a) para se trabalhar conceitos gramaticais em sala de aula de maneira mais atrativa aos jovens, adotando, especialmente, jogos.

elementos que fazem parte do universo juvenil com cada vez mais frequência. Nesse sentido, aposta-se no uso de jogos como potenciais aliados para se ressignificar o ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais por meio de uma “gramática lúdica”, mais significativa e mais condizente com a realidade dos estudantes atuais.

Outra ressalva importante é que este trabalho também não sugere um retrocesso das aulas de Língua Portuguesa em prol somente da gramática ou com foco exclusivo nesse conteúdo. Entende-se que diversos são os assuntos de relevância e legítimos a serem problematizados no espaço da requerida disciplina, conquanto, perspectiva-se que um ensino atualizado e significativo de conhecimentos gramaticais são prioritários para que se compreenda muitos dos fenômenos linguísticos, da essência da língua/idioma e para que se possa ampliar a possibilidade de acesso a uma norma (cultura ou padrão), a qual poucos ainda têm acesso, de forma democrática e igualitária; e o espaço escolar compreende o lugar legítimo para que isso ocorra.

Nesse contexto, parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: como ressignificar as metodologias de ensino-aprendizagem de conceitos gramaticais, por meio de jogos, tornando esse ensino mais significativo e potencial em sala de aula? Para isso, parte-se de uma proposta de intervenção pedagógica para ressignificar as metodologias de ensino-aprendizagem de conceitos gramaticais por meio de jogos, com a finalidade de tornar esses conceitos mais significativos em sala de aula.

Nesses termos, este estudo apresenta grande relevância para o setor educacional, acadêmico e social, haja vista, a contribuição/reflexão no que tange a se repensar metodologias voltadas para o ensino de conteúdos gramaticais e para a desconstrução dos estigmas trazidos pelos estudantes, ao chegarem ao ensino médio, em relação à Gramática, posto que, a enxergam apenas como um rol de exercícios maçantes, repetitivos e inaplicáveis no dia-a-dia. Ainda no campo acadêmico e social, a proposta soma às inquietações docentes advindas de uma formação que, nem sempre, fornece capacitação para prática que perpassa o cenário acima mencionado; são realidades educacionais nas quais o ensino da gramática se resume a um rol de exercícios repetitivos e que não almejam uma reflexão sobre a Língua e/ou protagonismo estudantil, repercutindo, ano após ano, na formação de alunos que chegam ao Ensino Médio, capengas de uma base gramatical e traumatizados com a Gramática.

Dessa forma, ao saber que o entendimento e o domínio de conceitos gramaticais são basilares, assim como alguns outros conhecimentos, para se adquirir diferentes habilidades e competências na disciplina de Língua Portuguesa, é que se propõe tal contribuição/reflexão acerca do panorama citado, com vistas a sugerir possibilidades diferentes de trabalho com uma

“Gramática Lúdica”, que adota um recurso que faz parte da realidade da maioria dos jovens e que permite, por isso, uma ressignificação dos estudos, em sua maioria engessados e repetitivos, sobre esses conteúdos.

Para isso, serão realizadas leituras acerca das temáticas: ensino de gramática, metodologias ativas, jogos, BNCC, dentre outras. Isso seguido por fichamentos, os quais irão subsidiar a construção textual. Aliado a isso, observação – não formal – das práticas de ensino de gramática em uma determinada escola e conversas informais com estudantes que cursam, atualmente, Licenciatura em Letras Vernáculas, para fins de verificar como está a formação dos futuros professores no que se refere ao trabalho com a gramática em sala de aula. Em seguida, começará a ser construída uma lista com alguns dos conteúdos de gramática mais presentes nos currículos do Ensino Médio, acompanhados por possibilidades de ensino-aprendizagem, por meio de jogos específicos (dominó, bingo, tabuleiro, memória, forca, Stop etc.), explicando como seria este diálogo e trazendo alguns exemplos de jogos para a impressão. Tal proposta objetiva não apenas modificar o ensino da gramática em sala de aula, mas também desconstruir a resistência estudantil em torno dessa área de estudo e, principalmente, promover um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e que preza pelo protagonismo estudantil, tanto por trabalhar com recursos que eles dominam, quanto pelo fato de se tratar de instrumentos (jogos) e de vivências em que eles próprios podem ser sujeitos, vislumbrando o protagonismo do aluno – elemento tão frisado pelos estudos educacionais recentes e característica tão buscada nos seres humanos na sociedade contemporânea.

É importante mencionar que a proposta não exclui as práticas realizadas pelos docentes com Gramática contextualizada, mas mostra possibilidades funcionais e significativas de aplicar esse conteúdo, que, como menciona Antunes (2006), é necessário às atividades profissionais, familiares e às interações nos diferentes grupos sociais em que o indivíduo atua, mas que a maioria das pessoas considera assunto exclusivo para o debate e a apropriação apenas por professores e estudiosos da área. Nas palavras dessa autora, a discussão sobre gramática consiste também, no fato de, comumente, as pessoas conceberem que as questões linguísticas não lhes dizem respeito, quando na verdade, estão imersas nelas e dependem delas no social. Em diálogo com o exposto, Possenti (1996, p. 10) também complementa que é “[...] objetivo da escola ensinar português padrão [...] [e] criar condições para que ele seja aprendido”. Isso porque, “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (1996, p. 34).

Como destaca Possenti (1996), as discussões sobre Gramática continuam despertando o interesse das pessoas e o ensino dela de forma meramente classificatória também. Exemplo disso é evidenciado na vasta literatura recente na área, tais como: *Gramática Contextualizada:*

limpando o pó das ideias simples, de Irandé Antunes (2014); *Por que a escola não ensina gramática assim?*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo et.al., (2014); *Muito Além da Gramática: por um Ensino de Línguas sem Pedras no Caminho* (2006); *Aula de Português: encontro & interação*, de Irandé Antunes (2020); *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*, de Luciano Amaral Oliveira (2010); *Por que (não) ensinar gramática na escola?*, de Sírio Possenti (1996); *Gramática Inteligente do Português do Brasil*, de Lorenzo Vitral (2017); *Por um novo ensino de Gramática*, de Elísia Paixão de Campos (2014); *Gramática e Ensino*, de Carlos Alberto Faraco (2017); *Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI*, de Maycon Silva Aguiar e Leonor Werneck dos Santos (2019). Com efeito, a partir das contribuições desses autores e de outros, este estudo tem o intuito de apresentar uma proposta de jogos como estratégia de aprendizado de tópicos gramaticais para ser somada às metodologias de ensino de Língua Portuguesa. Para isso, adiciona-se, também, as leituras sobre ludicidade e jogos na educação, através dos autores: Marcelino (1991) e Rubem Alves (1994).

Desta forma, diante dos frequentes cenários pedagógicos supracitados é que se propõe a presente estratégia para se trabalhar/aprofundar/revisar/fixar tais conhecimentos em sala de aula, aliando propostas didáticas pautadas em jogos/ludicidade. Afinal, como observa Possenti, sendo papel da escola ensinar a norma padrão, também, é função dela, fazer isso criando condições favoráveis para que tais conhecimentos sejam aprendidos, de modo que, quaisquer outras interpretações que defendam a ausência desses ensinamentos no espaço escolar, correspondem a um “equivoco político e pedagógico” (1996, p. 10).

Destarte, o que se convém chamar neste trabalho de “Gramática lúdica” vem como mais uma possibilidade para tornar o trabalho com os conhecimentos gramaticais em sala de aula mais significativo, prazeroso e atual. Ele soma-se aos estudos que visam tornar as práticas na disciplina de Língua Portuguesa mais funcionais e próximas à realidade comunicativa, não apenas dos estudantes do século XXI, mas também de um dos recursos dos quais eles mais se apropriam (jogos), afinal, quantos jovens não possuem ao menos um jogo em seu aparelho celular?

1 LÍNGUA PORTUGUESA E GRAMÁTICA, CONCEITOS QUE SE CONFUNDEM: UM REPENSAR ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A Pandemia da COVID – 19 que acometeu o Brasil e o mundo, entre 2020 e 2022, evidenciou no país, na esfera educacional, alertas que já vinham sendo levantados por estudiosos da área no que tange à necessidade de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem atual, considerando elementos como: a inclusão de metodologias ativas; o trabalho com o protagonismo juvenil; a inserção de tecnologias; de jogos e do lúdico, o estudo da língua de forma mais reflexiva, dentre outras propostas, no currículo educacional. Nas palavras de Almeida (2018, [s/p]), “os estudantes que estão, hoje, inseridos nos sistemas de educação formal requerem de seus professores habilidades, competências didáticas e metodológicas para as quais eles não foram e não estão sendo preparados.” Logo, não custa recordar que a maioria dos cursos de formação de professores e das capacitações continuadas permanecem focando em teorias e em cenários utópicos, distantes do “chão da sala de aula”; o que impossibilita, muitas vezes, pôr em prática metodologias, de fato, eficazes e condizentes com as realidades educacionais do país.

A escola compreende um microcosmo da sociedade, assim sendo, ela absorve e reflete as urgências e as necessidades da comunidade em que está inserida. Nesse contexto, é pertinente notar que a cada época tem-se expoentes que lutam por alterações no cenário educativo: Paulo Freire, Anísio Teixeira; Darcy Ribeiro; Florestan Fernandes, dentre outros. Isso ocorre de forma recorrente, haja vista que, à medida que o social se altera, as práticas escolares também precisam e devem acompanhar tais transformações. Conquanto, vale a pena ponderar, por que há tanta desconexão entre saberes que são exigidos pelo social e os conhecimentos que são abordados na escola? Ou, por que habilidades que já são de domínio dos estudantes, fora da escola, não são incorporadas às práticas escolares? Como alertam Bacich e Moran (2018, [s/p]):

Os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam um olhar do educador focado na compreensão dos processos de aprendizagem e na promoção desses processos por meio de uma nova concepção de como eles ocorrem, independentemente de quem é o sujeito e das suas condições circundantes. No mundo atual, marcado pela aceleração e pela transitoriedade das informações, o centro das atenções passa a ser o sujeito que aprende, a despeito da diversidade e da multiplicidade dos elementos envolvidos nesse processo.

No entanto, como propõe Travaglia (2019, p. 379), considerando o recorte que se faz neste trabalho, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa,

consolidado nas escolas há séculos, trabalhar de forma teórica é muito mais confortável, “a forma dos exercícios e atividades é a mesma há mais de um século, como mostram estudos de natureza histórica. Cria-se muito pouco que seja realmente novo [...]”. Isso ocorre porque, segundo o autor, falta ao docente orientações específicas para se apropriar dos documentos oficiais, como: BNCC e PCNs, com propriedade e eficácia para transpor à práxis o que recomendam tais documentos, além disso, carece em suas formações conhecerem com mais aprofundamento algumas teorias e modelos. Como assevera Travaglia (2019, p. 380), “[...] é preciso ensinar tais teorias e modelos para quem vai ser professor, mas se atendo àquilo que, nessas teorias todas, pode servir de referencial teórico para as atividades em sala de aula”. Com efeito, o autor não condena tais teorias tão discutidas no ambiente acadêmico, porém alerta para a necessidade de um melhor direcionamento delas para os futuros professores, no sentido de evidenciar como operacionalizá-las no ambiente educacional.

Em consonância ao exposto, ao se afunilar a discussão para o trabalho com a Gramática, foco deste estudo, destaca-se o pensamento de Batista (2018), quando menciona que há muito debate em torno das práticas de ensino de conteúdos gramaticais, porém ainda existem poucos trabalhos que vislumbram caminhos que destoem do tradicional, ou seja, que mostrem ao professor, o que fazer? E como fazer? Nesse contexto, Batista (2018, p. 43) adverte que:

Em consequência, cada professor toma suas decisões acerca do ensino da gramática. Ele pode estudar muito, inteirar-se das discussões, procurar mecanismos e trabalhar a gramática de modo a ajudar o aluno a aperfeiçoar sua competência comunicativa em suas diversas situações; ele pode substituir as aulas de gramática normativa por gramática descritiva (o que está mais para uma gramática metalinguística) que não ajuda muito o aluno, mas que [este ensino] serve como forma de legitimação de seu papel de professor de português; ou ele pode simplesmente, sobretudo no ensino médio, abandonar as aulas de gramática com a desculpa de que essa competência gramatical se adquire simplesmente com a leitura. [...] Devido à grande variedade de pensamentos sobre isso e ao tamanho do País, os três casos acontecem, mas este último caso é uma tendência contemporânea mais atual.

Soma-se ao quadro supracitado, os inúmeros casos espalhados pelo país de professores ainda apregoados ao ensino de conteúdos gramaticais, na modalidade tradicional. Deste modo, ao se conceber, neste estudo, que a gramática corresponde à estrutura elementar para se gerar discursos em uma dada Língua e que é necessário dar ao indivíduo a oportunidade de acessá-la da melhor forma (significativa e reflexiva), é que se sugere, na presente proposta de intervenção pedagógica, um dentre tantos outros caminhos: a gramática lúdica. Esta, como uma ferramenta para que professores e alunos possam enxergar mais do que discussões sobre mazelas e carências no ensino gramatical e mais do que teorias nebulosas em cenários educativos

utópicos, que só existem nos livros de Literatura da área, vislumbrando assim, uma possibilidade concreta. Afinal, como recorda Campos (2014, p. 25-26): “aprender a refletir sobre as formas gramaticais [da] língua não [é] um saber inútil”, pois aprender a dominar a norma padrão da Língua Portuguesa/gramática de uma língua “[...] é ver o mundo com outros olhos, é fazer sobre ele novas interpretações, [...] é aprender, enfim, a interagir linguisticamente com pessoas diferentes e em situações diferentes daquelas do convívio habitual.”

Sobre o supracitado, Antunes (2014), Campos (2014) e Vitral (2017), em momentos e obras diferentes, refletem sobre a relevância do conhecimento gramatical/norma culta ou padrão para um indivíduo, supondo que esse nem sempre tem acesso e domínio, fora do espaço escolar a esse saber, e que talvez, a escola seja o único local em que ele possa obter tal conhecimento em prol de uma evolução linguística/comunicativa ainda não alcançada. Assim, reflete Antunes (2014, p. 12): “seria mera coincidência o fato de as atividades que exigem um domínio mais amplo de capacidades comunicativas terem-se tornado inacessíveis aos mais pobres, que, assim, ficam relegados ao insucesso e, por vezes, à exclusão dos processos mais decisivos?”. Com efeito, fazem coro os autores em evidência, que cabe à escola promover o acesso do indivíduo à gramática/norma culta ou padrão, não de forma aleatória, obsoleta ou mecânica, mas de maneira a engajar o estudante no processo linguístico-comunicativo, de forma que ele possa compreender e refletir sobre o uso da sua língua. Afinal, “a língua que uma pessoa usa constitui, realmente, parâmetro de valoração”; assim, ‘a norma não é um conceito descartável’” (NEVES *apud* ANTUNES, 2014, p. 70).

2 A GRAMÁTICA NO/DO “RETROVISOR” NA PRÁXIS DO “PARABRISA”

Ao longo da História, construiu-se e sedimentou-se um discurso de que, por um lado, o ensino da Gramática deve-se pautar em metodologias rígidas, que visam à reprodução do que está na norma, baseado em exercícios maçantes e em “decorebas”. Por outro, em decorrência do exposto, discentes desenvolvem um repúdio e uma resistência em torno do estudo gramatical, concebendo-o apenas como um conjunto de regras inalcançáveis e inaplicáveis.

A Gramática, enquanto componente curricular que trata das normas que orientam o uso da norma padrão ou culta de um determinado idioma, tem sua gênese na Filologia e remonta aos gregos alexandrinos (FARACO, 2017). Sua base é normativa e ao longo da história, “passou de disciplina complementar, auxiliar e funcional” a matéria “central na educação linguística” (FARACO, 2017, p. 13). Até o século XVII, seu ensino oscilou entre três perspectivas: “seu

estudo deve ser complementar e funcional (Quintiliano); seu estudo deve ocupar o centro do ensino (*Ratio Studiorum*) e seu estudo é quase dispensável (*Comênio*)" (2017, p. 15).

Desde então, embora o cenário educativo gramatical tenha passado por algumas transformações até o presente século, essas tendências ainda parecem coexistir. Nas palavras de Travaglia (2019, p. 379), “pode-se dizer que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sofre com uma frequência prejudicial de uma doença chamada ‘tradicionalite’”. É importante mencionar, porém, que como asseveram autores a exemplo de Faraco (2017), Antunes (2023), Vitral (2017), Tedesco (2019), dentre outros, ninguém nunca afirmou de forma clara que o ensino da gramática deve ser abolido, pelo contrário, que se possa encontrar metodologias mais apropriadas, eficientes e atuais para se difundir esse conhecimento tão fundante para se compreender bem uma língua; para que o indivíduo possa se apropriar de uma norma (cultura ou padrão), a qual ele ainda não domina; para que possa acessar espaços e oportunidades que requerem o uso e/ou conhecimento dela; para que possa acessar algumas oportunidades profissionais; seleções de emprego; letramento necessário para ir além da decodificação; bons resultados em exames externos (vestibulares, ENEM, Concursos públicos); acesso a algumas leituras e literaturas; mais probabilidades de desenvolvimento comunicacional, intelectual e social⁴, dentre outras situações e vivências. Nas palavras de Faraco (2017, p.18), em todos esses anos, vem se tentando,

[...] difundir e consolidar uma concepção para o ensino de português que busca tirar a gramática do centro das práticas escolares, dando ênfase ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade. Defende-se, então, que o conhecimento gramatical – pensado, não obstante, sob outras coordenadas [...] seja auxiliar (nunca central) e funcional (isto é, esteja vinculado estreitamente ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade). Ou seja, não se descarta totalmente o ensino de natureza gramatical (afinal, como diz Neves (2002: 226), “produção de texto e gramática não se estranham”), mas se propõe a repensá-lo, subordinando-o e adequando-o aos objetivos maiores do ensino de língua.

Em consonância ao supracitado, Tedesco (2019, p. 390) defende que “não é possível estudar uma língua sem sua gramática” e a escola, talvez, seja o único espaço no qual o indivíduo tenha a oportunidade de se apropriar desse conhecimento. Nas palavras de Vitral (2017), diferente da “gramática mental” - nata, internalizada e aperfeiçoada desde a infância

⁴ Neste trabalho não se objetiva afirmar que apenas aquelas pessoas que dominam a gramática normativa e, por conseguinte, estão capacitadas a empregar a norma padrão ou culta da Língua Portuguesa podem ou vão acessar as melhores oportunidades e espaços, mas que indivíduos que dominam esse conhecimento, quando se depararem com situações que exigem tal uso, terão mais probabilidade de se adequarem ao contexto.

pelo indivíduo nas mais diversas situações de interação comunicativa, há a gramática que orienta e normatiza as opções culta ou padrão de uma língua. Conforme o estudioso “não se trata assim, de excluir da escola o jeito que falamos [gramática mental]⁵, mas de incluir a escrita e as normas do português padrão [Gramática normativa/descritiva] (VITRAL, 2017, p. 14), afinal, segue o português padrão diversos documentos que regem a sociedade e o cidadão, os quais precisam ser compreendidos por esses, a saber: a Constituição Federal e as leis que orientam o indivíduo no social; os textos jornalísticos nos quais se obtém informações; contratos comerciais entre pessoas físicas e jurídicas, documentos diversos, dentre outros. Ademais, na maior parte das profissões, cabem aos indivíduos dominarem e produzirem textos em português padrão, além das capacitações e treinamentos que o mundo contemporâneo exige, os quais são acessados, grande parte, via materiais que seguem o português padrão (VITRAL, 2017). Nesses termos, o autor afirma que a escola tem o papel/função de ensinar o português padrão e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de letramento do indivíduo que passa por ela, em vistas de prepará-lo para perspectivas melhores de vida. Tal cenário alude para que todos os indivíduos que passem pela escola possam ter um letramento dentro do português padrão, sem excluir a norma linguística que trazem consigo, para que possam ter mais autonomia no social e não dependam de outrem para acessar alguns conhecimentos e oportunidades devido não terem sido letrados para o domínio e/ou entendimento do funcionamento do português padrão. Com efeito, como recorda Vitral (2017), a proposta é que a escola promova a inclusão de mais uma norma (português padrão) e não a exclusão de uma delas (gramática mental).

3 JOGOS: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA SE EXPLORAR CONCEITOS GRAMATICAIIS

De certo, como explanado no tópico anterior, é notória a necessidade de apropriação do português padrão na escola, conquanto é urgente repensar as metodologias por meio das quais esse conhecimento chega ao público-alvo e a forma como tal conteúdo é apresentado e conduzido nesse espaço. Nesse contexto, é que a presente proposta de intervenção sugere o uso de jogos a fim de se tentar alterar este cenário educacional: por um lado, estudantes resistem e sentem-se “traumatizados” ao estudar conhecimentos gramaticais e, por outro, muitos professores que ainda perpetuam e limitam os estudos dessa área às listas gigantescas de

⁵ Sobre a gramática mental, termo cunhado pelo professor e linguista Lorenzo Vitral, o autor destaca que embora a criança não fale da maneira como recomenda os livros de Gramática, pode-se afirmar que, mesmo sem se dar conta, ela constrói orações compreensíveis em português (VITRAL, 2017, p. 11).

exercícios de “decoreba” e de repetição de regras de maneira maçante. Nas palavras de Cervantes (*apud* SANTOS, 2013, p. 26), “as aulas encontram-se mecanizadas e são previsíveis: à exposição dos conteúdos segue-se a resolução de exercícios e, por fim, a avaliação.”

A introdução de jogos como recurso didático-pedagógico no espaço escolar já é uma realidade no Brasil, conquanto, as iniciativas ainda são tímidas, considerando o número de escolas no território nacional, e os resultados promissores e comprovados com tais experiências. Os jogos têm o poder de promover integração, interação e motivação, por isso correspondem a um recurso bastante rico, quando bem trabalhado, para se adotar em sala de aula. Neste trabalho, a ideia de produzir ou adotar jogos com finalidade didática gramatical surge a partir da resistência encontrada pela maior parte dos estudantes em se apropriarem desses conteúdos e pelos recursos nitidamente, ainda, tradicionais aplicados pelos professores, quando o assunto é português padrão. Frisa-se que cabe ao educador adotar as sugestões propostas neste trabalho, no momento mais oportuno de sua metodologia: para introduzir conteúdos gramaticais; para revisar questões pontuais do português padrão; para gerar motivação e engajamento no processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos; para que os estudantes se aprofundem no assunto; para que realizem diálogos com outros materiais; para se construir e desconstruir conhecimentos etc. Nesse processo, independentemente do momento, é relevante a figura do professor como mediador, ao qual cabe a condução dos jogos e as intervenções necessárias para a construção do conhecimento traçado. Os jogos sugeridos aqui são almejados no formato físico, o que não impede o professor de adaptá-los ao contexto digital e a sua realidade educativa.

O conceito de jogos insere-se no campo da ludicidade, conforme Marcelino (1991, p.59), o vocábulo lúdico vem do latim *ludus* e “significa jogo, divertimento e, por extensão, escola, aula”. Logo, caberia ao professor em comunhão com o alunado recuperar o sentido real do termo *ludus* e a essência do espaço educativo a partir da prática do lúdico. Ou seja, pôr em prática atividades com fins recreativos, as quais prezam e provocam o prazer, que incitem a capacidade criativa e produtiva dos discentes. Como observa Rubem Alves (1994), aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer e são essas vivências prazerosas que possibilitam a construção de um conhecimento autônomo.

Para isso, é importante considerar a desconstrução dos estigmas que são, comumente, associados à ludicidade. Seguindo a contribuição de Marcelino (1991), há uma generalização, por parte, sobretudo, dos profissionais da educação de que o lúdico traz em si “elementos perturbadores da ordem, levando [assim] a atitudes de indisciplina” (MARCELINO, 1991, p. 61). A partir desse pressuposto, embora o lúdico esteja, quase sempre, atrelado a duas ideias

equivocadas - a desorganização dos alunos e o descomprometimento do professor – Huizinga (*apud* MARCELINO, 1991, p. 61) alerta que o jogo “cria ordem e é ordem. Uma ordem muito mais eficaz porque [é] aceita pelo grupo e elaborada conjuntamente”. Isto é, a ludicidade conscientiza o aluno/cidadão da importância de se respeitar as regras de convivência que existem no social e, conseqüentemente, de se prezar os valores humanos quando se vive em grupo, oportunidade peculiar, também, para se estar aprimorando o protagonismo juvenil em sala de aula, pois, como demonstra os estudos de Piaget (*apud* MARCELINO, 1991, p. 68), o lúdico é o combustível para o pensamento lógico, a autonomia moral e a linguagem socializada.

A inserção dos jogos no currículo brasileiro adquiriu legitimidade por meio da Base Nacional Comum (BNCC). Nesse documento norteador das práticas educativas é possível visualizar diversas passagens nas quais sugere-se ao educador o trabalho com esse recurso, bem como as habilidades e as competências acionadas ao se trabalhá-lo no espaço escolar, como se constata em uma das inúmeras passagens da BNCC (2023, p. 214-215):

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, [...]. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si [...].

Nesse contexto, nota-se a imperiosa sugestão da BNCC em relação à inclusão de jogos no espaço educativo, tanto na área de linguagens, quanto em outras áreas do conhecimento. Sobretudo na fase do Ensino Fundamental, esse recurso aparece inúmeras vezes, conquanto, como bem alerta esse documento, a etapa do Ensino Médio é momento para, além de se adquirir novos conhecimentos, ser espaço para se fortalecer e dar continuidade a saberes, habilidades e competências iniciadas em etapas anteriores de aprendizagem.

3.1 O que fazer e como fazer? Sugestões didáticas para a adoção de jogos

“O atrativo do jogo é especial porque não é passageiro, mas se funda em ações que são gravadas na memória” (CHATEAU, 1987)

Ao se considerar as discussões propostas nos tópicos anteriores e as constatações feitas por teóricos como: Sigliano e Berno (2021)⁶, de que há muito debate em torno das metodologias

⁶ As estudiosas, organizadoras da obra “Ensinar português de forma divertida” (2021), destacam que quando se trata de ensino médio, poucas propostas lúdicas são encontradas para se promover um ensino reflexivo da Língua Portuguesa. E, conforme corrobora Costa (*apud* SIGLIANO & BERNO, 2021, p. 13), observa-se “[...] que esse caráter lúdico parece perder-se [...] no Ensino Médio”.

adotadas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, conquanto, poucas sugestões metodológicas ou propostas de intervenção pedagógica, é que seguem alguns exemplos de jogos que podem ser incorporados pelo docente em sua didática. É importante mencionar que os jogos em evidência, antes da sua aplicação, devem ser avaliados pelo educador em consonância ao contexto educativo no qual está inserido, atestando a sua viabilidade e a sua eficácia para o público-alvo. Ao levá-lo para a sala de aula, o docente precisa conscientizar os adolescentes da relevância dos jogos, desconstruindo possíveis equívocos trazidos por esses em torno de tal recurso. Depois, é preciso que o professor sempre cheque se os estudantes conhecem a “versão primária/tradicional” do jogo que será trabalhado. Assim, é importante repassar as regras básicas de funcionamento do jogo, em sua versão originária, para depois explicar como será a aplicabilidade do recurso, como ferramenta pedagógica. Após, passar as instruções e mostrar aos discentes, o jogo em seu formato físico, a fim de que possam visualizar com mais clareza como será o funcionamento da proposta. O professor deve certificar-se de que a turma compreendeu e se apropriou de todo processo de operacionalização.

É imprescindível que a classe tenha conhecimento dos objetivos didáticos que o educador busca ao propor tal jogo e com qual ou quais conteúdos deseja dialogar. Isso permitirá que os resultados sejam mais favoráveis, tanto para o professor, quanto para os alunos. É necessário, também, que o docente analise o momento mais oportuno para proceder com a aplicação em sala de aula, isto é, se para introduzir ou retomar algum conteúdo; se para instigar os discentes a se aprofundarem em tal assunto; se para revisar; se para se apropriarem da temática, dentre outras possibilidades. Outro requisito relevante é avaliar se o discente precisa de algum conhecimento prévio acerca do conteúdo explorado no jogo ou não. A condução e a intervenção docente, ao longo de toda aplicação, bem como o envolvimento discente, são de suma importância para o sucesso das atividades. Daí, a necessidade de o professor adotar os protocolos acima.

Feitas essas considerações, a seguir apresentamos algumas propostas mais detalhadas de jogos com vistas ao trabalho com conteúdos gramaticais - recorte proposto neste estudo. E, ao fim deste tópico, acrescentamos uma tabela com possibilidades de conteúdos gramaticais correlacionados a jogos, de forma mais sintética. Isso, para que o professor possa vislumbrar as potencialidades dos jogos para se trabalhar diversos conteúdos gramaticais de Língua Portuguesa e para que possa se inspirar a repensar metodologias que verdadeiramente despertam a atenção do público-alvo do século XXI. Assim sendo, seguem, na figura 1, uma proposta de jogo do STOP para se trabalhar processos de formação de palavras; nas figuras 2,

Objetivo: Compreender e assimilar alguns dos processos por meio dos quais as palavras que compõem a Língua Portuguesa podem ser formadas, ampliando o entendimento dos estudantes no que tange às razões de uma palavra ser escrita de uma maneira e não de outra. Ademais, a proposta trabalha com o vocabulário estudantil e permite ao docente estar a par das palavras que integram a linguagem do público-alvo.

Conhecimentos prévios exigidos: É necessário que os estudantes já tenham tido acesso (leituras; pesquisas; aula expositiva etc.) ao conteúdo: Processos de formação de palavras em Língua Portuguesa.

Instruções do jogo:

1. Organizar a turma em grupos de 4 componentes e apresentar/explicar a proposta;
2. Disponibilizar tabela de stop, sugerida e disponibilizada neste trabalho, para que os estudantes visualizem e retirem eventuais dúvidas;
3. Situar os alunos das regras básicas e das adaptações do jogo didático: as colunas serão norteadas por algum processo de formação de palavras e serão sorteadas 3 letras por etapa/rodada a fim de que se torne mais produtivo o preenchimento;
4. O grupo que preencher a linha completa, de forma correta, ou seja, respeitando o processo de formação de palavras sugerido em cada coluna e as letras sorteadas em cada rodada, deve mencionar STOP. O professor deve verificar nas primeiras rodadas, os nomes preenchidos a fim de que os resultados sejam mais efetivos. Após os estudantes compreenderem o processo e se sentirem mais seguros, o docente pode deixá-los mais livres.
5. Cada vez que um grupo menciona STOP (expressão que sinaliza que o jogo encerrou), após a verificação feita pelo professor, o sorteio de novas letras (3) deve ocorrer, até que todas as etapas sejam encerradas. Na última coluna, a cada linha, o grupo deve informar a quantidade de acertos para facilitar a soma ao final das rodadas, constatando assim, o grupo vencedor.

Sugestões para potencializar o jogo: O professor pode distribuir algum material de apoio (apenas teórico) que contemple os processos de formação de palavras abordados no STOP para que os estudantes possam realizar consultas ao longo do jogo. Isso irá favorecer a aprendizagem e a fixação do conteúdo pelos discentes. A cada rodada, o docente pode escolher um grupo para verificar os registros feitos e, caso haja algum equívoco, aproveitar para realizar alguma intervenção no quadro. O educador também pode associar o resultado do jogo a algum tipo de premiação. Assim, o grupo vencedor pode conquistar alguma pontuação extra; isenção em

realizar alguma atividade futura sobre o conteúdo; ganhar algum mimo etc. Ademais, caso avalie prudente, pode realizá-la como uma atividade pontuada.

Algumas habilidades da BNCC trabalhadas na proposta:

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.

Para conduzir a reflexão sobre o jogo proposto acima, é possível se apropriar do mencionado por Sigliano, Ferraz e Pinto (2021, p. 14)⁷, quando criticam o ensino de gramática tradicional que impera nas escolas, visto propor um “[...] trabalho de ensino e aprendizagem pautado em análises de frases isoladas de contextos de usos, as quais não contribuem para despertar o interesse do aluno quanto à língua estudada”. Nesse contexto, o jogo em questão explora o vocabulário que faz parte do arcabouço linguístico do estudante, fazendo-o perceber que ele utiliza tais processos/palavras em seu cotidiano, principalmente quando cria gírias ou neologismos. Ademais, permite a ele adentrar o universo de constituição vocabular, o qual muitas vezes gera dúvidas e curiosidades, enquanto usuário da Língua Portuguesa. Na oportunidade, ele realiza troca e debates com seus pares, sendo levado a refletir acerca das palavras que escolhe para preencher o STOP. Com efeito, os vocábulos não são dados, tampouco apontados em exercícios ditos de análise linguística. O estudante precisa fazer a curadoria a cada rodada, analisando se cada palavra passa ou não por determinado processo. Trata-se, portanto, de um estudo reflexivo e atualizado da língua adotada pelos jovens, afinal, além de pensarem sobre as escolhas vocabulares, eles partirão de exemplos que fazem parte do seu cotidiano linguístico, diferente dos exercícios que compõem apostilados e gramáticas, com exemplos de palavras obsoletas.

De acordo com Rocha (2014, p.125), estudar sobre formação de palavras é oportunizar ao jovem entender os “principais mecanismos que permitem explicar os itens lexicais já

⁷ SIGLIANO, Natália. FERRAZ, Cláudia Ferreira. PINTO, Maria Beatriz. Ludicidade no ensino de línguas: caminhos possíveis. In.: SIGLIANO, Natália. BERNINO, Laís Rios (Orgs.). **Ensinar Português de forma divertida: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**. Juiz de Fora – MG: Editora UFJF, 2021.

existentes e os que podem ser criados”. O estudante passa a compreender que as palavras que compõem o idioma português não são criadas de forma aleatória, mas que existe uma lógica linguística e uma carga semântica em muitos morfemas, e que ter domínio sobre essas informações amplia seu domínio comunicativo e compreensão sobre a língua. Além do exposto, Rocha (2014, p.126) complementa que:

No ensino da língua portuguesa, o processo de formação de palavras ocupa um lugar importante na leitura e produção de textos. Novas criações lexicais que apareçam em textos poderão despertar no aluno o interesse pelo vocabulário não só no reconhecimento de formas já existentes como também na formação de novos itens, contribuindo assim para a sua criatividade lexical. Diante de uma palavra como futebolês, por exemplo, o professor levará o aluno a explorar esse modelo de derivação sufixal, trabalhando com vocábulos como economês, politiquês, carioquês, caipirês etc. Caberá também ao professor esclarecer ao aluno a respeito da conveniência ou não do emprego de novos termos nos vários tipos de texto. De um modo geral, pode-se dizer que a linguagem informal é receptiva a novas formações, mas a linguagem formal só admite novas palavras se elas forem realmente necessárias e se forem formadas de acordo com as regras da língua.

É salutar, também, destacar a relevância de tal conteúdo em análise para o repertório de conhecimentos do estudante, haja vista que, como lembra Carolino (2020, p. 9) “[...] o estudo da construção, do desenvolvimento e da manutenção do léxico de uma língua é um meio eficaz de demonstrar aos alunos o potencial que o falante possui de modificar a língua por meio do uso, além de demonstrar o caráter dinâmico e mutável das línguas naturais.”

Figura 2 - Jogo 2 “Bingo das conjugações verbais” (e história inusitada)

CARTELA - BINGO DA CONJUGAÇÃO VERBAL (MODELO / SUGESTÃO)*

Bingo da conjugação verbal			
Cantamos	pescaste	brincado	passaram
cozinhe	dançarão	colar	desenham
vendi	amarei	festejaremos	costurais
manobrando	acordará	dormir	viver

Fonte: Autoria própria. *Cartela vencedora, impressão apenas da quantidade de vias correspondentes ao número de alunos/duplas – pensado pelo professor - para vencer o jogo, caso todos os alunos marquem corretamente. As cartelas devem ser entregues de forma aleatória misturadas com as cartelas que possuem a ausência de uma resposta.

Figura 3 - Modelo de cartela para o bingo das conjugações verbais

Bingo da conjugação verbal			
Cantamos	pescaste	brincado	passaram
cozinhe	dançarão	colar	desenham
vendi	amarei	festejaremos	costurais
manobrando	acordará	dormir	pular

* CARTELA PARA SER REPRODUZIDA PARA A TURMA.

Fonte: Autoria própria. Cartela para ser reproduzida para o restante da turma. Neste modelo não há uma resposta. A proposta de mesclar uma ou duas cartelas com todas as respostas às outras em que ocorre a ausência de uma palavra visa promover a participação de toda a turma até a penúltima rodada do bingo; ficando para a última jogada, a descoberta da(s) dupla(s) vencedora(s).

Figura 4 - Sugestão: cartas para o bingo da conjugação verbal⁸

CARTAS / PEDRAS PARA O BINGO

<p>1. Marque um verbo que está na 1ª pessoa do plural, modo indicativo, tempo verbal: presente. (Cantamos)</p>	<p>2. Marque um verbo que está na 1ª pessoa do singular, modo indicativo, tempo verbal: pretérito. (vendi)</p>	<p>3. Marque um verbo que está na 3ª pessoa do plural, modo indicativo, tempo verbal: futuro. (dançarão)</p>	<p>4. Marque um verbo que está na 3ª pessoa do plural, modo indicativo, tempo verbal: presente. (passaram)</p>
<p>5. Marque um verbo que está na 3ª pessoa do singular, modo indicativo, tempo verbal: presente. (desenham)</p>	<p>6. Marque um verbo que está na 2ª pessoa do singular, modo indicativo, tempo verbal: pretérito. (pescaste)</p>	<p>7. Marque um verbo que está na 2ª pessoa do plural, modo indicativo, tempo verbal: presente. (costurais)</p>	<p>8. Marque um verbo que está no gerúndio. (manobrando)</p>
<p>9. Marque um verbo que está no particípio. (brincado)</p>	<p>10. Marque um verbo que está no infinitivo impessoal, que pertença a 1ª terminação. (colar)</p>	<p>11. Marque um verbo que está no imperativo. (cozinhe)</p>	<p>12. Marque um verbo que está na 1ª pessoa do singular, modo indicativo, tempo verbal: futuro. (amarei)</p>
<p>13. Marque um verbo que está na 1ª pessoa do plural, modo indicativo, tempo verbal: futuro. (festejaremos)</p>	<p>14. Marque um verbo que está na 3ª pessoa do singular, modo indicativo, tempo verbal: futuro. (acordará)</p>	<p>15. Marque um verbo que está no infinitivo impessoal, que pertença a 3ª terminação. (dormir)</p>	<p>16. Marque um verbo que está no infinitivo impessoal, que pertença a 2ª terminação. (viver)</p>

Fonte: Autoria própria.

⁸ Nesta proposta de “Bingo” optou-se por trabalhar apenas com algumas conjugações verbais, conquanto, o docente, a depender do público-alvo e da sua realidade educacional pode fazer os ajustes que considerar necessário, ampliando ou reduzindo as categorias: modo, pessoa e tempo.

QR CODE para acesso ao arquivo digital do jogo:



Link para acesso ao arquivo digital do jogo:

https://drive.google.com/drive/folders/1f7cMDSkXK0gCud2DK7je0dgCdr8XVViP?usp=drive_link

Contextualização da proposta/jogo: Os bingos são jogos que apresentam uma dinâmica de fácil assimilação e geram grande competitividade entre os participantes. Em sua versão primária, é disponibilizada uma cartela aos jogadores, os quais devem marcar os números que são sorteados por um mediador. O participante que preenche, primeiro e completamente, a cartela é o ganhador. Ao se considerar que o conteúdo gramatical “verbos” não corresponde ao mais atrativo para os estudantes e que possui desdobramentos que merecem a atenção cativa discente, é que se sugere o trabalho com esse assunto por meio do “bingo” e, posteriormente, a construção da “história inusitada”. A ideia é organizar o estudo dessa categoria gramatical em dois momentos complementares, o primeiro (bingo) que irá permitir uma atividade lúdica de identificação das conjugações. E o segundo (criação da história inusitada), na qual ocorrerá uma reflexão contextualizada e interativa sobre o uso dessa classe de palavras, permitindo aos estudantes ponderarem sobre a sua funcionalidade ao compor discursos, bem como pensarem sobre a necessidade de suas flexões/conjugações para contribuir para concordância entre os termos daquilo que é escrito ou falado.

Objetivo: Aprimorar a habilidade de identificação de algumas conjugações verbais, seguido por reflexão sobre a funcionalidade dos verbos na produção de discursos, atentando-se para as flexões necessárias que essa categoria gramatical precisa passar a fim de promover harmonia/concordância ao que é dito ou escrito. E possibilitar ao estudante tais conhecimentos, para que possa fazer uso adequado e eficiente dos verbos ao articular sua comunicação.

Conhecimentos prévios exigidos: É importante que o docente retome os conhecimentos trazidos pelos estudantes, ao chegarem ao Ensino Médio, sobre verbos e propor uma revisão sobre as conjugações que serão exploradas no “Bingo”. Na proposta em evidência, optou-se por focar nas seguintes conjugações: modo indicativo (presente, pretérito e futuro - sem suas

subdivisões); gerúndio, imperativo, infinitivo impessoal; participípio; e questionamentos sobre a 1ª, 2ª e 3ª terminações verbais.

Instruções do jogo:

1. Organizar a turma em duplas e disponibilizar uma cartela do bingo para cada par. Perguntar aos discentes se já jogaram bingo? E se conhecem as regras? Após ouvir os alunos, explicar à turma que participarão de um bingo sobre o conteúdo em estudo (verbos), mencionar o objetivo pretendido com a proposta e citar as regras do jogo.
2. O educador deve explicitar aos estudantes que o bingo é uma adaptação educacional, pedindo que visualizem a cartela, observando que ela é composta por verbos diversos, conjugados em tempos e modos distintos. Em seguida, explicar que o desafio deles é marcar as respostas corretas, conforme o comando sorteado pelo professor. E que, a dupla que finalizar primeiro, marcando todos os verbos de maneira correta, será a ganhadora. O professor deve informar à turma, que a dupla que concluir o preenchimento deve mencionar a expressão: BINGO! Assim, o docente irá proceder com a conferência.
3. Explicar aos alunos que, cada comando sorteado terá um número, entre 1 e 16 (conforme modelo de cartas disponibilizado neste trabalho). Quando o professor selecionar a carta, mencionará o número e fará a leitura do comando. Nestes moldes, o estudante deve ser orientado a marcar no quadrinho da cartela, o número correspondente ao comando sorteado pelo professor, isso, na resposta que considera correta. Deste modo, o educador poderá, posteriormente, checar as respostas e os conhecimentos assimilados pelos discentes acerca do conteúdo.
4. É importante que o educador, a cada comando sorteado, passe entre as duplas, observando o engajamento e o percurso construído por cada par.
5. Sugestão somente para o professor: Para otimizar o processo de verificação, haja vista, a hora/aula e, sobretudo, para que praticamente todas as duplas possam vivenciar os mesmos processos de análise de conjugação verbal, conforme modelos deixados neste trabalho, o educador pode reproduzir uma ou duas cartelas do bingo padrão, em que há todas as respostas e, para as demais duplas, cartelas do bingo em que ocorre a troca de uma resposta correta por uma errada. Deste modo, a probabilidade de todas as duplas irem até a penúltima rodada refletindo sobre as conjugações verbais que estão marcando é mais certa, cumprindo, assim, os objetivos do jogo.

Sugestões para potencializar o jogo: Para que a proposta se torne mais robusta e a gramática reflexiva, contextualizada e lúdica se façam mais presentes, sugere-se um 2º momento, após a conclusão do bingo, feitas as intervenções docentes necessárias. Em outro bloco de aulas, partindo dos verbos que constam na cartela e ainda em duplas, o docente pode convidar a turma a produzir uma narrativa coletiva, intitulada de “história inusitada”. Nesta proposta, deve explicar aos discentes que cada par receberá um número, correspondente à quantidade de duplas formadas na sala. De maneira sequencial, cada uma e por vez, pegará dentro de uma caixa um papel no qual consta um dos verbos abordados na cartela do bingo. Após isso, a dupla deve mencionar o verbo para o restante da turma e para o professor. O educador deve explicar que a partir daquele verbo, a primeira dupla iniciará a “história inusitada”, escrevendo-a no quadro. Isto é, irá desenvolver uma frase ou um período curto em que conste o uso do verbo selecionado. O professor orientará que a conjugação (modo, tempo e pessoa) pode ser alterada a depender do contexto linguístico da produção, mas que jamais pode-se perder a criatividade, a coesão e a coerência do texto. O desafio é que cada dupla subsequente, dê continuidade à história, sempre incluindo o novo verbo selecionado dentro da caixa. É provável que a narrativa ganhe rumos inusitados, dada a diversidade verbal e a construção de autoria coletiva, daí o título da proposta. Nesse segundo momento, vários aprendizados podem ser retirados, mas para o recorte aqui, a ideia é que os estudantes possam ir percebendo que a depender dos momentos em que as ações descritas na história se passam; das pessoas que agem e como atuam, por exemplo, ocorrem alterações nas conjugações verbais a fim de que a escrita se torne mais objetiva e se cumpra o propósito comunicativo. O ideal é que o professor solicite à turma que transcreva a história inusitada, no caderno, para que depois e juntos, possam refletir sobre os novos verbos que passaram a integrar a narrativa e sobre as diferentes conjugações que surgiram – e por qual ou quais motivos esse fenômeno ocorreu. Ademais, para que possam ponderar sobre o papel/função dos verbos no que tange às demarcações temporais e atitudinais e como isso contribui na construção de sentidos ao que é escrito ou dito.

Algumas habilidades da BNCC trabalhadas na proposta:

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição

de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais [...] com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.

(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, [...] reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto [...] e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.













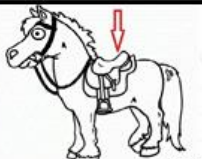
Sobre o exposto, ao se recorrer à Literatura da área, avultam-se as contribuições dadas aos estudantes que se apropriam desse conceito gramatical. Nas palavras de Xavier (2009, p. 168, 171)



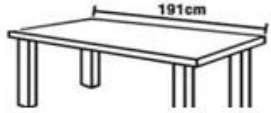
Deverá ter-se sempre em atenção que o conhecimento das estruturas linguísticas não é um fim em si mesmo, mas, antes, um meio de se alcançar a coesão e a coerência exigidas para o sucesso em situações de comunicação [...] A importância do estudo do verbo tem repercussões a nível da escrita, da concordância verbal e da mestria da utilização/interpretação dos valores verbais, com implicações na análise textual. O conhecimento metalinguístico dos alunos terá reflexos na expressão escrita e oral, na análise de enunciados. Manipular eficazmente as estruturas linguísticas, nomeadamente as morfológicas, permitirá um maior sucesso na utilização de mecanismos de coesão e de coerência textuais.

De certo, promover o conhecimento acerca das conjugações verbais em sala de aula é possibilitar ao discente adquirir habilidades para construir efetivos discursos no social, permitindo a ele, atribuir os sentidos pertinentes ao que fala e ao que escreve. Não basta apenas entender que a categoria expressa ação, estado ou fenômeno da natureza, mas ao quê e a quem ele serve na constituição discursiva, as demarcações temporais e atitudinais que delimita e a vulnerabilidade flexiva que traz consigo. Nesse sentido, pautar tal ensino por meio de atividades

meramente argutivas (as famosas sabatinas verbais) ou listagens infindáveis de conjugações no caderno, não resulta em bons resultados. Assim, levá-los a um processo de identificação reflexiva (bingo), seguido pela utilização contextualizada (história inusitada) é pautar-se em um processo de ensino-aprendizagem de conceitos gramaticais que perpassa o prosaico e alcança um uso funcional, reflexivo e contextualizado da sua própria língua.

Figura 5 - Jogo 3: “Encaixe dos homônimos e dos parônimos” (Modelo de tabuleiro)

	 O que está sobre as vogais na imagem?	 Reserva, prudência	
 Produzir som		 Transpirar	 Um dos dias da semana...
 Expôr, contar		 Tempo de descanso depois do almoço.	 Local em que as pessoas comumente se acomodam.
 Homem que costuma andar a cavalo.	 Cubículo de condenado nas cadeias.	 Fechar.	 Evidente, manifesto. Que é observado ou surpreendido.
 Cortar.	 Recenseamento.	 ordem de pagamento.	 Costurar.
 Raciocínio, juízo claro.	 Perfumado, aromático.	 Cozinhar.	 Arreio acolchoado que se coloca no dorso da cavalgadura e sobre o qual monta o cavaleiro.

 <p>Ato de infringir. Falta, transgressão, violação. Toda violação de lei, norma etc.</p>	<p>lance no jogo de xadrez.</p> 	 <p>Pequeno prego, muito usado em roupas.</p>	 <p>Aquele que assiste a um espetáculo, filme, a um programa de TV.</p>
<p>Colocar preço ou etiqueta de preço em.</p> 	 <p>Sessão musical;</p>	 <p>Aumento contínuo e persistente dos níveis de preço.</p>	 <p>Reparo;</p>
 <p>Imposto.</p>	<p>Sair logo, acelerar.</p> 	<p>Líquido engrossado, durante a fervura, numa solução de açúcar, e que em geral acompanha doces, pudins, compotas, frutas em conserva.</p> 	 <p>Aquele que está na expectativa, que espera alguma coisa.</p>
<p>Trânsito de veículos e pedestres pelas vias públicas.</p> 	<p>ação de cumprimentar; saudação</p> 	 <p>(mergulhar)</p>	<p>Peça teatral em forma poética, de origem medieval, que focaliza temas religiosos.</p> 
<p>extensão de um objeto de uma a outra extremidade, do princípio ao fim.</p> 	 <p>Mover(-se) fisicamente para cima; subir, alçar(-se).</p>	<p>Extremidade posterior dos animais:</p> 	 <p>Que tem preço alto, elevado.</p>
<p>Elevado de grande extensão.</p> 		 <p>(vir à tona)</p>	<p>Negócio fraudulento, indecoroso.</p> 

Fonte: Autoria própria. Imagens sugeridas e ilustrativas do tabuleiro. O jogo é composto por 48 imagens dispostas no tabuleiro mais 48 cartas nomeadas para realização do “encaixe/ associação”. Imagens retiradas da web apenas para fins didáticos. Este trabalho não possui fins lucrativos, apenas educacionais.

Figura 6 - Modelo de cartas nomeadas para o encaixe no tabuleiro

acender	acento	discrição	pião
soar	cesta	suar	sexta
peão	descrição	sesta	assento
cavaleiro	cela	cerrar	flagrante
serrar	censo	cheque	coser
senso	fragrante	cozer	sela
infração	xeque	tacha	espectador
apreçar	concerto	inflação	conserto
taxa	apressar	calda	expectador
tráfego	cumprimentar	imergir	auto
comprimento	ascender	cauda	caro
alto	carro	emergir	tráfico

QR CODE para acesso ao arquivo digital do jogo:



Link para acesso ao arquivo digital do jogo:

https://drive.google.com/drive/folders/1f7cMDSkXK0gCud2DK7je0dgCdr8XVViP?usp=drive_link

Contextualização da proposta/jogo:

O jogo do encaixe é uma inovação que lembra uma mescla entre jogo de tabuleiro e jogo de cartas, no qual o intuito - como o próprio nome sugere - é promover a associação/encaixe correto das peças. Nesse sentido, o jogo é composto por uma espécie de tabela, em tamanho grande como um tabuleiro, no qual há várias imagens correspondentes às palavras homônimas e às palavras parônimas, que constam nas cartas. Estas, são compostas apenas pelos vocábulos (homônimos e parônimos) correspondentes às imagens. O ideal é que seja jogado em grupos de no máximo 4 componentes. O desafio é encaixar/associar a carta, que contém a palavra (homônima ou parônima), na imagem correspondente. O grupo que fizer mais acertos, ao realizar os encaixes/associações coerentes, será o vencedor.

Objetivo: Possibilitar ao estudante vivências de aprendizagem nas quais possa compreender o funcionamento da sua própria língua, atentando para os distintos significados que podem ser construídos ou alterados, em situações de mudança de uma única letra (ortografia) e/ou no aspecto sonoro. A proposta também aguça o trabalho com a análise do contexto linguístico e comunicacional em que os vocábulos são utilizados.

Conhecimentos prévios exigidos: Fica a critério do docente apresentar o conteúdo antes de propor o jogo ou adotá-lo para introduzir o conteúdo didático.

Instruções do jogo:

1. Organizar a turma em equipes de quatro componentes e explicar à turma que irão participar de um jogo que exige bastante concentração e foco, intitulado “Jogo do encaixe”. Orientar que cada grupo irá receber uma espécie de tabuleiro no qual constam diversas imagens, algumas com legendas para auxiliar na interpretação imagética, e um conjunto de cartas com palavras que nomeiam as ilustrações do tabuleiro;

2. Em seguida, esclarecer que o desafio consiste em encaixarem as cartas/palavras nas imagens correspondentes. O grupo que realizar o preenchimento correto será o vencedor.
3. Informar que todas as equipes devem finalizar o preenchimento/encaixe, para o professor realizar a checagem das respostas. A princípio, os estudantes devem buscar suporte e sanar possíveis dúvidas usando o dicionário (físico), afinal, objetiva-se que o discente possa encontrar as respostas com protagonismo e que, nessa empreitada, atue também como pesquisador.

Sugestões para potencializar o jogo: Para que os discentes possam melhor se apropriarem dos usos ortográficos, fonéticos e semânticos dos homônimos e dos parônimos, ainda em grupos, o professor pode sugerir uma complementação ao jogo, que consiste em propor que desenvolvam um gênero textual (cada grupo deve optar pela produção de apenas um gênero: tirinha; charge; cartum; uma simulação de mensagem para o X, antigo Twitter, ou conversa no whatsApp; um bilhete; uma propaganda; um anúncio publicitário; um poema; um Haikai; uma adivinhação; uma piada etc.) adotando 1 par de parônimos ou de homônimos. Após a produção, o docente deve realizar a permuta dos gêneros produzidos entre os grupos a fim de que todos possam ler e apreciarem a produção dos colegas. Por fim, organizem um mural na sala para socializarem os gêneros produzidos ou disponibilizá-los em plataforma ou rede social do colégio.

Algumas habilidades da BNCC trabalhadas na proposta:

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, [...] reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto [...] e ao uso

do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

Como observa Reis (2010, p. 306), “conhecer o significado das palavras é um dos fatores essenciais para o domínio da língua”. A respeito do jogo acima, qual professor nunca presenciou a permuta feita por algum estudante entre: mas e mais; mau e mal; onde e aonde; traz e trás; sessão e seção; agente e a gente, dentre outros exemplos de parônimos e de homônimos. Quase sempre, o equívoco é desfeito por uma marcação em cor vermelha no texto/atividade do estudante, mas a problematização de tal diferença não é levada adiante, tampouco aprofundada em sala de aula. Em geral, esse conteúdo gramatical resume-se a uma lista de palavras que são propostas a fim de que os estudantes busquem o significado ou, em outras situações, a listagem é transmitida apenas para a memorização de teste ou prova. Com efeito, cabe pensar se essas são as melhores maneiras de conduzir o discente a identificar as diferenças ortográficas, fonéticas e semânticas de algumas palavras para que possam adotar a mais coerente em determinada comunicação linguística.

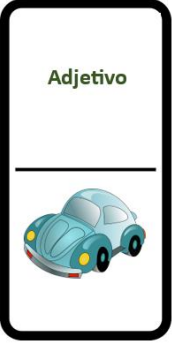
Nesse sentido, “o jogo do encaixe” trata-se de uma sugestão didática potencial, sobretudo, quando se adota o uso do dicionário, como sugerido neste trabalho, posto que, além de uma tarefa de identificação, os estudantes são conduzidos a uma reflexão sobre os usos de tais palavras, avaliando os contextos linguísticos mais adequados para cada uma delas. Ademais, os dicionários são importantes recursos para se lapidar o uso de uma língua, para se ampliar repertório e para se realizar atividades de pesquisa linguística e semântica. Neste entremeio, é salutar mencionar que tais livros (dicionários), muitas vezes, caem em desuso no ensino médio. Professores acreditam que os discentes já possuem um vocabulário basilar e alunos, pensam não mais precisar recorrer a tal recurso. Conquanto, o que se nota é que muitos estudantes não sabem nem usá-los de maneira eficiente ou permanecem com dúvidas linguísticas e semânticas, as quais poderiam ser sanadas ao se habituar ao uso do dicionário. Sobre isso, Bolzan e Durão (2011, p.181) ressaltam que: “as obras lexicográficas são subutilizadas, [...] os dicionários são obras desconhecidas da maior parte dos professores quanto ao seu potencial e características”, já para os discentes o uso do dicionário proporciona “[...] o descobrimento das estratégias adequadas não somente para resolver as dúvidas que se

apresentam, mas, sobretudo, para [se] adquirir consciência da necessidade de um uso responsável da língua” (MALDONADO, 2008 *apud* BOLZAN & DURÃO, 2011, p.182).


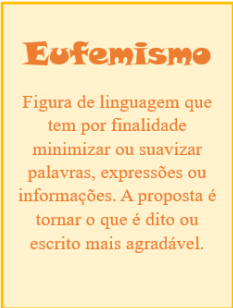

Nessa proposta, os alunos são levados a mensurar o quão prejudicial é desconhecer o significado das palavras que compõem a sua língua e, como tal desconhecimento pode resultar em construções orais ou escritas desastrosas. A título de exemplo, pode-se pensar em uma situação comunicativa na qual o estudante precise escrever ou argumentar sobre o tema “preconceito” e, ao discorrer sobre, acabe trocando “discriminação” (vocábulo com carga semântica próxima ao tema) por “descriminação” (termo cuja aplicação equivocada pode gerar prejuízos semânticos ao escrito ou dito).


De certo, o jogo em questão conduz o discente a verificar tais diferenças e a realizar associações coerentes entre palavra e imagem (exige leitura verbal e não-verbal). Isso mediado pelo uso do dicionário, que o leva a analisar possibilidades e a optar pelo termo que melhor casa ortografia/fonética à carga semântica daquele vocábulo em pesquisa. Nessa proposta, o estudante constrói conhecimento com autonomia e atua como pesquisador. Ademais, em segundo momento, ele é desafiado a produzir um gênero do seu cotidiano no qual seja usado um par de homônimos ou de parônimos de forma efetiva, seguido por uma análise das produções dos seus pares. Isto é, a cada texto produzido, o aluno é provocado a compreender a lógica por trás dos homônimos e dos parônimos para que possa interpretar o gênero desenvolvido pelos seus colegas. Tal dinâmica gera propósito, significado e funcionalidade ao que está sendo aprendido e deixa de ser apenas um rol de palavras que, ao ver dos estudantes, serve apenas para gerar dificuldades na execução da Língua Portuguesa.

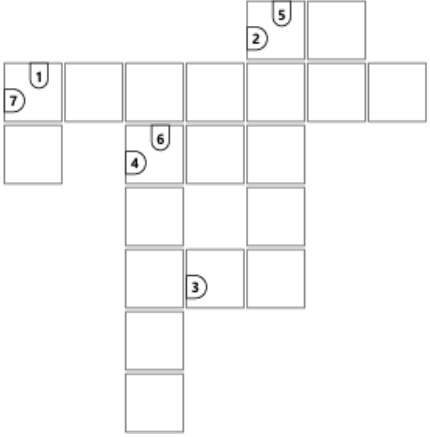
3.2 Tabela 1 - Lista sugestiva de alguns conteúdos gramaticais e possibilidades de jogos

Conteúdo gramatical	Sugestão de jogo	Ideia visual e parcial da proposta	Algumas habilidades da BNCC trabalhadas
<p>1. Classes gramaticais</p>	<p><u>Dominó das classes gramaticais.</u> Segue a proposta de um dominó tradicional, 28 pedras. O docente confecciona as pedras, tendo de cada lado uma classe gramatical diferente. De um lado, o nome da classe de palavras, do outro, a representação via imagem, trecho de poema / música etc. Lembrar que quando se tratar de termo para ser analisado em excertos, grifar a palavra a ser analisada.</p>	<div style="text-align: center;">  <p>Fonte: autoria própria. Imagem sugestiva.</p> </div>	<p>(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.</p>

<p>2.Ortografia</p>	<p><u>Anagrama de ortografia</u> A ideia é o professor partir do jogo para trabalhar dificuldades ortográficas dos alunos ou regras do “Novo acordo ortográfico” (obrigatório desde 2016), o qual muitos estudantes ainda têm dificuldades de apropriação.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;">ANAGRAMA DE ORTOGRAFIA Uso da letra G ou J – Descubra a palavra e transcreva ao lado!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. EBJE 2. NGELO 3. OSTE G 4. RGIA 5. ING FIR 6. PORGERTE 7. RIEXGI 8. ORIRCGRI 9. URSRIG 10. ETIOJ 11. AJEL 12. OSJUIET 13. EDTAMASEJ 14. RAIETJER 15. ACIACNJ 16. ÓJLI 17. OADLIOSJNE </div> <p style="text-align: center;">Fonte: autoria própria.</p> <p style="text-align: center;">Gabarito do exemplo de anagrama</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">ANAGRAMA DE ORTOGRAFIA Uso da letra G ou J – Descubra a palavra e transcreva ao lado!</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 50%;">1. EBJE</td><td>beje</td></tr> <tr><td>2. NGELO</td><td>longe</td></tr> <tr><td>3. OSTE G</td><td>gesto</td></tr> <tr><td>4. RGIA</td><td>agir</td></tr> <tr><td>5. ING FIR</td><td> fingir</td></tr> <tr><td>6. PORGERTE</td><td>proteger</td></tr> <tr><td>7. RIEXGI</td><td>exigir</td></tr> <tr><td>8. ORIRCGRI</td><td>corrigir</td></tr> <tr><td>9. URSRIG</td><td>surgir</td></tr> <tr><td>10. ETIOJ</td><td>jeito</td></tr> <tr><td>11. AJEL</td><td>laje</td></tr> <tr><td>12. OSJUIET</td><td>sujeito</td></tr> <tr><td>13. EDTAMASEJ</td><td>majestade</td></tr> <tr><td>14. RAIETJER</td><td>rejeitar</td></tr> <tr><td>15. ACIACNJ</td><td>canjica</td></tr> <tr><td>16. ÓJLI</td><td>jiló</td></tr> <tr><td>17. OADLIOSJNE</td><td>lisonjeado</td></tr> </table> </div> <p style="text-align: center;">Fonte: autoria própria.</p>	1. EBJE	beje	2. NGELO	longe	3. OSTE G	gesto	4. RGIA	agir	5. ING FIR	fingir	6. PORGERTE	proteger	7. RIEXGI	exigir	8. ORIRCGRI	corrigir	9. URSRIG	surgir	10. ETIOJ	jeito	11. AJEL	laje	12. OSJUIET	sujeito	13. EDTAMASEJ	majestade	14. RAIETJER	rejeitar	15. ACIACNJ	canjica	16. ÓJLI	jiló	17. OADLIOSJNE	lisonjeado	<p>(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, [...] reescrever e avaliar [...] considerando [...] o uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, [...] etc.), sempre que o contexto o exigir.</p>
1. EBJE	beje																																				
2. NGELO	longe																																				
3. OSTE G	gesto																																				
4. RGIA	agir																																				
5. ING FIR	fingir																																				
6. PORGERTE	proteger																																				
7. RIEXGI	exigir																																				
8. ORIRCGRI	corrigir																																				
9. URSRIG	surgir																																				
10. ETIOJ	jeito																																				
11. AJEL	laje																																				
12. OSJUIET	sujeito																																				
13. EDTAMASEJ	majestade																																				
14. RAIETJER	rejeitar																																				
15. ACIACNJ	canjica																																				
16. ÓJLI	jiló																																				
17. OADLIOSJNE	lisonjeado																																				
<p>3. Acentuação</p>	<p><u>Caça-palavras da acentuação</u> Sabe aquelas palavras que os estudantes sempre esquecem ou se equivocam nos acentos? A proposta é um caça-palavras com a ausência desses acentos a fim de que os alunos possam identificar e, em seguida, reescrevam os vocábulos adotando os acentos nos locais corretos.</p>	<p>S P V Ç U A E E G T A M B E M E I D T N S G A N J S U N L A U U H O A S P O R E M U F T N E I G I C S T H S A M C O G A R T E U T M F W U U N L A Y O E G T B E S M U S I C A U L A M P A D A R M O S M O T O S R T E L I K C Y N D H S T B E M P I N M H C E K B D T C O L R R O R T L A O R T E N N T O N E I S N N M I T T E W T R H I T U I I O S S S Y K H N N A H I F E T S Q R A T N D W H A G O O A V T T Ç B M U R F O L D S G W U R C R U A H O O N U A G V E N L A T E U R I V M N A T O I E C T U U I I P A R A B E N S T I U S B O R E I E T B B N T P I C D M G T A H D I A A S C S T B U O N R I M A E B S B E N Ç A O N A Y S Y S U V E Y S I F T M R D L W O I E Y</p> <p style="text-align: center;">Fonte: autoria própria.</p> <p><u>Imagem parcial</u> e sugestiva. Acentos retirados propositalmente para que os alunos sejam levados a pensar acerca da relevância do conteúdo, bem como das sílabas que devem ser acentuadas e por quais razões.</p>	<p>(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, [...] reescrever e avaliar [...] considerando [...] o uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, [...] etc.), sempre que o contexto o exigir.</p>																																		

<p>4.Figuras de linguagem</p>	<p><u>Jogo da memória das figuras de linguagem</u></p> <p>De um lado cartas com imagens de memes que contenham figuras de linguagem. Do outro, cartas com os tipos/nomes de algumas figuras de linguagem. A ideia é que os estudantes formem os pares correspondentes a partir da análise do conteúdo do meme e do que expressa determinada figura de linguagem.</p>	  <p>Fonte: autoria própria. Imagem sugestiva.</p>	<p>(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.</p>
<p>5.Pontuação</p>	<p>História imprevisível</p> <p>Cada grupo de alunos recebe um envelope mágico para a redação de uma história imprevisível. Nesse, o professor irá colocar imagens diversas e criativas. De modo que cada história ganhará rumos diferentes. O desafio é que os grupos sejam motivados a escreverem narrativas, adotando todas as imagens que constam no envelope, refletindo sobre os usos e as funções das diferentes pontuações e avaliando como elas contribuem para expressar o desejado pelo emissor e para manter, conectar ou mudar ideias em um discurso. Trata-se, também, de uma oportunidade de trabalhar outros aspectos importantes para construção textual, a saber: paragrafação, coesão, coerência etc.</p>	 <p>Imagem ilustrativa / sugestiva</p>	<p>(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.</p> <p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p>
<p>6. Conjunções</p>	<p><u>Força das conjunções</u></p> <p>O professor disponibiliza em cada grupo, uma folha com várias propostas de forca para que os estudantes descubram o nome da conjunção que preenche adequadamente os espaços sugeridos. É importante deixar como dica, em cada forca, o tipo de conjunção esperada na resposta (aditiva, adversativa etc.) e, quando se tratar de uma conjunção menos usual no vocabulário estudantil, uma letra</p>		<p>(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para</p>

<p>8. sinônimos e antônimos</p>	<p><u>Tabuleiro dos antônimos e dos sinônimos</u></p> <p>Os jogos de tabuleiro são interessantes propostas para se introduzir/revisar conteúdos gramaticais diversos. Neste trabalho, sugere-se para abordar sinônimos e antônimos com o intuito de ampliar o vocabulário estudantil para fins de que o professor não se depare com tantas palavras repetidas ao longo de um texto. O docente pode selecionar trechos de poemas ou de músicas e destacar os vocábulos que propõe para troca de sinônimo ou antônimo.</p>	 <p>Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/jogo-tabuleiro-trilha-imprimir. Acesso em: 29 mai. 2024.</p> <p><u>Exemplo sugerido de carta, que norteia o jogo de tabuleiro:</u></p> <p>Avalie o excerto que segue e substitua os termos em destaque, conforme a orientação: sinônimo de imortal; antônimo de infinito; sinônimo de durar.</p> <p><i>E assim, quando mais tarde me procure [...] Eu possa me dizer do amor (que tive) Que não seja imortal, posto que é chama Mas que seja infinito enquanto dure.</i> ❤️★</p> <p>(Trecho do poema “Soneto de fidelidade”, de Vinicius de Moraes)</p> <p>Fonte: autoria própria.</p>	<p>(EM13LP06)</p> <p>Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.</p>
<p>9. Concordância (verbal e/ou nominal)</p>	<p><u>Cartas certas</u></p> <p>O professor dispõe casos de concordância verbal e/ou nominal que causam dúvidas constantes nos estudantes em uma folha, cartela, tabuleiro etc. e distribui cartas com respostas certas e erradas. Em grupo e a cada rodada, um estudante tenta preencher um caso/lacuna, encaixando a carta que considera a adequada. Um dos estudantes fica com o gabarito para conferir as respostas.</p>	<p>É _____ a entrada de estranhos.</p> <p>proibido proibida</p> <p>Fonte: autoria própria. Imagem sugerida.</p>	<p>(EM13LP15)</p> <p>Planejar, produzir, revisar, [...] reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando [...] mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.</p>

<p>10. Preposições</p>	<p><u>Cruzadinha das preposições</u></p> <p>Em grupos, o professor deve disponibilizar textos com lacunas nos espaços das preposições a fim de que os estudantes possam preenchê-las e adotá-las na cruzadinha. Somado a isso, propor opções de contrações prepositivas para o preenchimento na cruzadinha. Fica a critério do professor mesclar as propostas (preposições do texto + contrações prepositivas) ou trabalhar cada ideia em uma cruzadinha específica (como no exemplo ao lado).</p>	<p><u>Exemplo parcial de texto / proposta:</u></p> <p><i>Meteoro é um fenômeno astronômico caracterizado <u>(1)</u> a entrada <u>(2)</u> fragmentos <u>(3)</u> rocha espacial <u>(4)</u> atmosfera planetária. Ele é formado a partir <u>(5)</u> pequenos fragmentos <u>(6)</u> corpos celestes, como cometas e asteroides. [...]</i></p> <p>Texto disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/meteoro.htm. Acesso em: 05 jun. 2024. Adaptado para fins didáticos.</p> <hr/> <p><u>Cruzadinha das preposições</u></p> <p>Descubra as contrações prepositivas que seguem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. em + a 2. de + o 3. de + a 4. em + os 5. de + esta 6. em + isso 7. em + aquele  <p>Fonte: autoria própria. Imagem sugestiva.</p>	<p>(EM13LP06)</p> <p>Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.</p>
-------------------------------	---	---	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se evidenciar que é possível entrever possibilidades de se trabalhar conteúdos gramaticais por meio de uma gramática lúdica composta por jogos, norteada por estratégias de reflexão sobre a língua e os seus diferentes usos. Defende-se aqui que não cabe ao currículo e, por conseguinte, aos professores se absterem de ensinarem gramática e/ou norma-padrão da Língua Portuguesa nos espaços escolares, já que não há língua sem gramática e, talvez, a escola seja a única oportunidade de o estudante acessar/aprender a modalidade padrão da língua – tão cara às pessoas que não a dominam. Como alertam Vitral (2017) e Antunes (2014), muitas são as pessoas impossibilitadas de acessarem espaços, oportunidades e atingirem certas compreensões no social por não dominarem o português padrão. Por isso, a iniciativa de apresentar propostas de trabalho com a gramática lúdica podem contribuir para que sejam pensadas novas formas de abordagem de tópicos da gramática normativa.

Como observa Brenner (2022, [s/p]), “um dos muitos argumentos contra o ensino formal da gramática normativa é que ela seria elitista, um meio de opressão e domínio”, conquanto, o que se percebe - pautado nos autores que subsidiam este trabalho e no social - é que errôneo seria não permitir ao indivíduo dominar mais uma modalidade da língua, a qual, por sinal, é utilizada em situações comunicacionais decisivas e que permitem maiores progressos aos cidadãos. Nesse contexto, elitismo seria não oportunizar de maneira igualitária e acessível o direito a todos os brasileiros dominarem o português padrão. Apoiado em Vitral (2017), o que se sugere no espaço educativo é a inclusão/domínio por parte do indivíduo do português padrão e, jamais, a exclusão desse ou da gramática mental já dominada por ele.

Sendo assim, por um lado, tem-se um panorama no qual conteúdos gramaticais são de suma importância para o domínio do português padrão e essenciais para o indivíduo em diversas situações no social e, por outro, adolescentes que chegam ao ensino médio avessos a esse conteúdo, conduzido por professores que não receberam formação adequada e atualizada para trabalhá-lo em sala de aula. Como observa Travaglia (2019), os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores precisam orientar os futuros docentes a extraírem da teoria o que há de fundamental nela e como transferi-la para práxis, de maneira que o discente possa compreender a relevância daquele conceito para sua língua. Nas palavras de Mendonça (2019, p. 387), no que tange ao ensino de gramática “[...] há uma solidão pedagógica por parte do professor, justamente porque ainda faltam obras mais sistematizadas [...] que detalhem um novo currículo para esse eixo de ensino.”

Com efeito, ao se verificar tais carências e dificuldades é que este trabalho aponta uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino de conteúdos gramaticais, por parte do professor(a), mais condizente ao público-alvo das salas de aula brasileiras. Isso porque, não basta oportunizar ao estudante o direito de acessar esse saber gramatical, mas também, propor meios mais aprazíveis e eficientes para que a apropriação ocorra. Nesse sentido, entram os jogos (físicos/análogos), os quais o docente pode lançar mão de diferentes materiais para concretizá-lo, tornando o processo de ensino e aprendizagem do português padrão mais didático, lúdico e interativo, além de promover o protagonismo juvenil e uma reflexão sobre cada processo em estudo. Como constata Pereira, Silva e Alves (2020, p. 29), “em relação ao ensino de gramática, os jogos podem contribuir significativamente para minimizar os impactos de algumas abstrações características de sua organização.”

Os jogos fazem parte da realidade estudantil, eles estão presentes no cotidiano humano desde a infância, são adotados com maior frequência no ensino fundamental, mas não devem ser abandonados no ensino médio, já que são recursos potenciais na promoção de aprendizado, conscientização de normas e construção de interação entre pares. Ademais, eles estão presentes tradicionalmente e digitalmente na rotina de muitos estudantes. Nas palavras de Pereira, Silva e Alves (2020, p. 29) “umas das maiores contribuições da aprendizagem baseada em jogos é que os alunos aprendem fazendo, observando seu próprio percurso e avaliando seu potencial em tempo real, seja no coletivo ou no individual.”

Destarte, este trabalho não visou limitar as aulas de Língua Portuguesa apenas ao estudo do português padrão, tampouco, delimitar o ensino e aprendizagem de conteúdos gramaticais somente a jogos, mas apontar caminhos para que docentes possam fortalecer e adaptar as suas práticas neste eixo de ensino, já que as formações e materiais nessa área didática ainda se mostram insuficientes, quando o assunto é o chão da sala de aula. Todas as propostas aqui elencadas precisam ser conduzidas pelo professor, o qual tem papel/função primordial para o sucesso da aplicação, por meio de intervenções e complementações, que considerar necessárias. É importante ressaltar, também, que os jogos mencionados podem ser ajustados pelo docente conforme a sua realidade educacional, bem como servirem como motivação/inspiração para produção futuras. Ademais, corresponde a uma proposta de intervenção pedagógica para que os estudantes deixem de conceber a aprendizagem de conceitos gramaticais apenas como um rol maçante de exercícios obsoletos e que nada tem a ver com a realidade linguística das suas comunicações.

Soma-se ao exposto, um estudo que almeja ressignificar a conveniente visão “[...]de demonizar o estudo formal do idioma quando estamos tão longe de resolver as imensas

consequências de sua falta” (BRENNER, 2022, [s/p]). De certo, é preciso mostrar aos jovens estudantes que aprofundar conhecimentos sobre a sua própria língua também pode ser uma experiência significativa e necessária a sua evolução enquanto ser humano, afinal, expressar-se com eficiência em situações que exigem o português padrão é sobremaneira uma habilidade/competência prioritária para o contexto sócio-histórico atual e futuro, portanto, uma aptidão hodierna e imperiosa a todo àquele que precisa e/ou deseja comunicar-se nas mais diferentes conjunturas. Quanto aos jogos, para além de uma ferramenta didática, eles vêm se constituindo no espaço educativo como um importante constructo a fim de que, por um lado, estudantes resgatem o prazer pelo aprender, por outro, docentes ressignifiquem suas práticas metodológicas rumo à construção de uma escola/sociedade na qual, para além de saberes teóricos, princípios abordados nos jogos - valores, regras e ética - possam direcionar melhor as relações educativas e humanas não só no ambiente escolar, mas também em sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maycon Silva. SANTOS (Orgs). **Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI**. Policromias. Dezembro. 2019. Ano IV, p. 360-394.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3.ed. São Paulo: ARS Poética editora LTDA, 1994.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: ‘limpando o pó das ideias simples’**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2020.
- BACICH, Lilian. MORAN, José. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BATISTA, Francisco Cleiton Cardoso. **O ensino das relações lógico-semânticas e discursivas**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará. 2019. 185f.
- BRENNER, Lara. **Gramática: opressora ou libertadora?**. Página: Língua e Tradição [Recurso digital]. 2022. Disponível em: <https://www.facebook.com/share/p/3VUr3gHp736VjtE7/?mibextid=xfxF2i>. Acesso em: 25 de mai. 2024.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (*et.al.*). **Por que a escola não ensina a gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial. 2014.
- BOLZAN, Rosane Maria. DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **O trabalho com dicionários em sala de aula: relato de uma contribuição para a formação docente em lexicografia**. Revista Moara ISSN 0104-0944 (Impresso), n.36, jul.- dez., Estudos Linguísticos, 2011. Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade Federal do Pará. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/download/1110/1555>. Acesso em: 25 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2023.
- CAROLINO, Cláueane. As abordagens dos processos de Formação de palavras e a Implementação deste tema no Ensino de língua portuguesa. In.: SARTORI, Adriane Teresinha (Org). **Ensino de Gramática na escola: sugestões para professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 9-24.
- CAMPOS, Elísia Paixão. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Gramática e Ensino**. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 19, volume 2, p. 11-26, Jul-Dez 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.35520/diadorim.2017.v19n2a14443>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MARCELINO, Nelson Carvalho. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. IN: MORAIS, Regis de (ORG.). **Sala de aula: Que espaço é esse?** 5. ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 59-70.

MENDONÇA, Márcia. Dossiê. In.: AGUIAR, Maycon Silva. SANTOS (Orgs). **Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI**. Policromias. Dezembro. 2019. Ano IV, p. 384-389.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de Língua Portuguesa precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial. 2010.

PEREIRA, Kiahra Antonella Coelho. SILVA, Wagner Rodrigues. ALVES, José Robson Mariano. Análise linguística mediada por jogos. In.: DIONÍSIO, A. P.; DIONÍSIO, M. ; DENARDI, R. L. P. D.; BARBOSA, T. M. N. JOGOS, LETRAMENTOS E ÉTICA. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 26-40, 2020. Disponível em:
<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2410>. Acesso em: 09 jun. 2024.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

REIS, Benedicta Aparecida Costa dos. **Manual Compacto de Gramática da Língua Portuguesa: ensino médio**. 1. ed. São Paulo: Riddel, 2010.

ROCHA, Luiz Carlos de ASSIS. Formação de palavras. IN: FRADE, Isabel; COSTA VAL, M. G. e BREGUNCI, M. G. **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), 2014. p.125-126. Disponível em:
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/formacao-de-palavras>. Acesso em: 13 mai. 2024.

TEDESCO, Maria Teresa. Dossiê. In.: AGUIAR, Maycon Silva. SANTOS (Orgs). **Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI**. Policromias. Dezembro. 2019. Ano IV, p. 390-392.

TEIXEIRA, Lúcia. Dossiê. In.: AGUIAR, Maycon Silva. SANTOS (Orgs). **Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI**. Policromias. Dezembro. 2019. Ano IV, p. 369-375.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Dossiê. In.: AGUIAR, Maycon Silva. SANTOS (Orgs). **Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI**. Policromias. Dezembro. 2019. Ano IV, p. 375-383.

VITRAL, Lorenzo. **Gramática Inteligente do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.

XAVIER, Lola Geraldés. **Ensino da gramática: reflexões em torno do verbo**. Exedra: Revista Científica, ISSN-e 1646-9526, nº. 1, 2009, p. 167-176. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398352>. Acesso em: 15 mai. 2024.