

# UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DA ESTRUTURA DA ORAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

*A PLAYFUL APPROACH TO TEACHING SENTENCE STRUCTURE IN PORTUGUESE*

**Elisa Augusta Lopes Costa**

Universidade Federal do Pará

elisalopes@ufpa.br

<https://orcid.org/0000-0002-4859-8764>

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma proposta para o ensino de gramática da Língua Portuguesa baseada nos pressupostos da Educação Lúdica mediada por Recursos Visuais Analógicos (Costa, 2018) e associada às metodologias do Laboratório Gramatical (Duarte, 2008), Aprendizagem Ativa (Pilati, 2017) e Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2003). O trabalho destaca a relevância da aprendizagem da gramática para melhor compreensão dos textos, abarcando aspectos relacionados ao desenvolvimento da consciência linguística. Apresenta-se uma sequência didática para o ensino da estrutura básica da oração em língua portuguesa (constituída pela formação SVC: Sujeito – Verbo – Complemento). Abordando o tema a partir de textos previamente selecionados, a sequência culmina com a aplicação do jogo didático Trio Sintático, elaborado com materiais analógicos – fichas cartonadas e painéis verticais de papelão - cujo objetivo instrucional é a formação de frases gramaticalmente corretas com sujeito, verbo e complemento, reforçando os conceitos básicos de concordância e regência verbal. Espera-se que os alunos adquiram um conhecimento explícito acerca dos conteúdos abordados, de modo a utilizá-los corretamente em outras situações, na escola e fora dela.

**Palavras-chave:** Educação Lúdica; Ensino de sintaxe; Material didático.

**ABSTRACT:** This article presents a proposal for teaching grammar Portuguese Language based on the assumptions of Playful Education mediated by Analog Visual Resources (Costa, 2018) and associated with the methodologies of the Grammatical Laboratory (Duarte, 2008), Active Learning (Pilati, 2017) and Meaningful Learning (Ausubel, 2003). The work highlights the relevance of learning grammar for better understanding of texts, covering aspects related to the development of linguistic awareness. A didactic sequence is presented for the teaching of the basic structure of the sentence in Portuguese (constituted by the SVC formation: Subject – Verb – Complement). Approaching the theme from previously selected texts, the sequence culminates with the application of the didactic game Trio Sintactical, elaborated with analog materials - cardboard tokens and vertical cardboard panels - whose instructional objective is the formation of grammatically correct sentences with subject, verb and complement, reinforcing the basic concepts of agreement and verbal regency. It is expected that students to acquire explicit knowledge about the contents covered, so that they can use them correctly in other situations, at school and outside it.

**Keywords:** Playful Education; Teaching syntax; Teacher training.

## INTRODUÇÃO

*As línguas são fascinantes. Com elas, contamos histórias, construímos civilizações. Estudar as línguas naturais, no mundo de hoje, é transcender a divisão clássica entre as áreas do conhecimento humano.*

Oliveira; Quarezmin, 2020, p. 8.

Estudar uma língua e seu funcionamento pode ser uma atividade extremamente gratificante, como atestam as palavras em epígrafe. Infelizmente, esta fascinação não se estende a grande parte dos estudantes brasileiros, que veem as aulas de Língua Portuguesa, frequentemente, como perda de tempo, chatas ou improdutivas. Os professores, por outro lado, queixam-se da dificuldade em lidar com a falta de motivação demonstrada pelos estudantes, que não se empenham em aprender. Este é o retrato de uma situação lamentável que resulta em crescente número de pessoas despreparadas para compreender e produzir textos diversos, uma vez que a linguagem verbal é o principal meio para o ser humano se relacionar com seus semelhantes e consigo mesmo.

O ensino tradicional, baseado em classificações gramaticais e estudo de frases descontextualizadas, não consegue atender às necessidades dos alunos, envolvidos na multiplicidade textual e semiótica dos dias atuais. Em vista disso, torna-se oportuno pensar em uma forma de despertar o fascínio que pode ser exercido pelo conhecimento da língua materna, o que tornaria o aprendizado agradável e significativo. Tal objetivo pode ser alcançado com o uso de estratégias diversificadas que contemplam o elemento lúdico como fator preponderante para o refinamento da competência comunicativa dos educandos.

Nesta perspectiva, o presente artigo apresenta uma proposta de ensino de Língua Portuguesa embasada nos pressupostos da Educação Lúdica mediada por Recursos Visuais Analógicos (Costa, 2018) associada às teorias do Laboratório Gramatical (Duarte, 2008), Aprendizagem Ativa (Pilatti, 2017) e Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2003). O objetivo é apresentar uma forma lúdica de abordar o tema da estrutura básica da oração em língua portuguesa, a começar pela escolha de textos com potencial lúdico, seleção de atividades voltadas para a descoberta e fixação da aprendizagem por meio de jogos didáticos.

O artigo principia com destaque para a relevância da aprendizagem da gramática para melhor compreensão dos textos, abordando aspectos relacionados ao desenvolvimento da consciência linguística por meio da metodologia do Laboratório Gramatical. Em seguida, discute os conceitos de aprendizagem ativa e significativa, destacando a importância da ludicidade para a concretização de uma aprendizagem duradoura dos aspectos gramaticais da língua. Finaliza com uma proposta de sequência didática (Zabala, 1998) para ensino da estrutura básica da oração em língua portuguesa (constituída pela formação SVC: Sujeito–Verbo – Complemento), a qual culmina com a aplicação do jogo didático *Trio Sintático*, elaborado com materiais concretos – fichas cartonadas e painéis verticais de papelão - cujo objetivo instrucional é a formação de frases gramaticalmente corretas com sujeito, verbo e complemento, reforçando os conceitos básicos de concordância e regência verbal.

## 1 APRENDER GRAMÁTICA DE FORMA CONTEXTUALIZADA

*Minhas Férias, pula uma linha, parágrafo:* este é o título do livro de Christiane Gribel, publicado em 1999, que conta as aventuras de um garoto em torno de sua redação sobre as férias. O protagonista afirma que a professora não queria saber de verdade como foram as férias dos alunos, queria apenas saber se eles tinham jeito para redação e se escreviam corretamente. Assim, para os alunos, as férias transformavam-se em 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e letra legível. Fica implícito que o conteúdo não era o mais importante, apenas a forma contava. A história traz, nas entrelinhas, uma crítica a determinado modo de ensinar a Língua Portuguesa, comum até a década de 1980, o qual passou a ser considerado inadequado a partir do desenvolvimento dos estudos linguísticos que propiciaram uma mudança significativa nas concepções de ensino e aprendizagem. Dentre os aspectos relevantes nesta mudança, cita-se o olhar diferenciado para a linguagem como fato social, que se concretiza na interação verbal entre os sujeitos (Bakhtin, 1992). Um livro que marcou este período foi *O texto na sala de aula* (1984), organizado por João Wanderley Geraldi, cujo foco principal é destacar a importância de organizar os estudos da língua em torno do texto, e não apenas em palavras e frases descontextualizadas. O autor aponta a artificialidade das produções escolares como dificultador de um aprendizado significativo, passível de solução com a introdução do estudo de textos reais e de gêneros variados. Aponta, ainda, como unidades básicas do ensino de português, a leitura e produção de textos e atividades de análise linguística. Esta proposta influenciou a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1992) e continua presente na BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), atual documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer da educação básica.

A centralidade do texto como objeto de ensino, conforme apregoada na BNCC, não exclui o ensino da gramática, mas requer um tratamento contextualizado dos conteúdos gramaticais. Para tanto, deve-se levar em consideração o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes para que eles possam atuar satisfatoriamente nas atividades de leitura e escrita requeridas pelas diversas esferas de participação na sociedade.

De acordo com Irandé Antunes, a gramática é sempre contextualizada, pois nada do que se fala, oralmente ou por escrito, acontece fora de uma situação concreta de interação: “Existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa” (Antunes, 2014, p. 39, grifos da autora). Antunes reitera que, nas ações verbais, não é possível separar os elementos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos ou pragmáticos, porque seus limites encontram-se interligados. A separação só é feita para que se possa analisar e identificar o que é próprio de cada parte, não sendo produtivo estudar os tópicos separadamente sem aplicar este estudo ao texto. Para a autora, ainda que se pretenda estudar determinado fato gramatical, “é preciso não perder de vista o todo do texto, seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativo(s), suas especificidades de gênero; os locutores previstos, o suporte em que vai circular, etc” (Antunes, 2014, p. 47). Considerando que

todos os textos são compostos pela gramática associada a outros fatores, verifica-se a possibilidade de explorar fatos gramaticais em todos os textos. Entretanto, há necessidade de definir quais itens gramaticais serão objeto de estudo e selecionar textos em que estes itens sejam encontrados de modo significativo.

Não basta dar a definição de preposição ou apresentar a lista das preposições mais comuns, por exemplo. Vincular cada uma das classes ou categorias gramaticais à produção de sentidos, numa situação de interação, é que, de fato, configura explorar a gramática como um dos componentes (apenas um) da atividade da linguagem (Antunes, 2014, p. 50).

A seleção dos itens deve ser feita com base nas necessidades ou interesses dos alunos, levando-se em consideração os objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola. Em relação a este aspecto, Sírio Possenti (1996) afirma que não faz sentido ensinar aquilo que os alunos já sabem. O autor afirma que as crianças aprendem a falar falando, e não fazendo exercícios de formar frases negativas, interrogativas ou quaisquer outras. Ressalta, entretanto, a importância de utilizar o conhecimento já adquirido para prosseguir no aprendizado da norma escrita padrão. Nessa mesma perspectiva, diversos autores (Antunes, 2014; Pilati, 2017; Xavier, 2012) asseveram que o primeiro objetivo da escola é ensinar os alunos a ler e escrever, de modo a dominar o dialeto padrão. Para Inêz Duarte (1992, 2008), este objetivo é alcançado com o desenvolvimento da Consciência Linguística dos educandos. Em outras palavras, é preciso conscientizar o aluno de que ele já sabe uma gramática (conhecimento implícito), a seguir, levá-lo a reconhecer o que ele sabe da gramática (conhecimento explícito). Além disso, deve-se ampliar este conhecimento, por meio de atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, para que ele possa utilizá-lo em outras situações para além do momento da aprendizagem, conforme o conceito de extração oriundo da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Feurstein, 1980).

Antunes (2014), assim como outros autores (Perini 2010; Possenti, 1996) afirma que o estudo da gramática isolada não torna um aluno mais fluente na sua língua, nem o ajuda, automaticamente, a escrever melhor. Entretanto, estes mesmos autores ressaltam que isto não é argumento suficiente para se abandonar o estudo da gramática, uma vez que este tem um papel importante na formação cultural dos alunos. Nesta perspectiva, Perini (2010) demonstra a aplicação do conhecimento gramatical em três componentes. O primeiro é o componente da aplicação imediata, relacionando-se a conhecimentos que podem ser utilizados na vida profissional ou cotidiana. Neste aspecto, a busca, no dicionário, por uma palavra da classe dos verbos será facilitada se o consulente souber que os verbos encontram-se inseridos a partir da forma do infinitivo e não das formas conjugadas. O segundo componente é o cultural, que engloba conhecimentos sem aplicação imediata na vida prática, mas considerados pela sociedade como essenciais à formação do cidadão. Entre estes conhecimentos podem citar-se a história de formação dos países ou noções de biologia, por exemplo. No que concerne à gramática, verifica-se que o conhecimento da estrutura linguística permite entrever a formação da identidade nacional, o que justifica estudar a língua falada e escrita nos seus aspectos gramaticais em conjunto com as nuances dialetológicas, históricas e sociais. O

terceiro é o componente da formação de habilidades, que objetiva desenvolver nos educandos o hábito de observação e raciocínio, para que consigam fazer observações, tirar conclusões e pensar por si mesmos. Segundo Perini, o estudo gramatical pode transformar a aula de língua portuguesa em um momento de pesquisa:

[...] pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. Nesse sentido a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual (Perini, 2005, p. 32).

Os postulados de Perini (2005) encontram-se em consonância à metodologia do Laboratório Gramatical, proposta que procura transformar o aluno em um cientista que observa, cria e testa hipóteses, elabora e aplica regras (Duarte, 1992). Para essa pesquisadora, é de crucial importância propiciar aos estudantes um “trabalho laboratorial”, promovendo reflexões sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Esta concepção de ensino, que começou a ser delineada em 1992, com o título de oficina gramatical, passou a ser chamada de Laboratório Gramatical por assentar-se sobre os princípios do método científico de investigação e análise de dados, os quais, segundo seus defensores, são adequados para desenvolver a consciência linguística e o conhecimento explícito da língua por meio de um trabalho reflexivo e sistemático, partindo do conhecimento intuitivo dos alunos.

Quer umas quer outras (actividades que exigem ou não o recurso à metalinguagem gramatical) ganham em ser inscritas numa perspectiva mais geral de um laboratório gramatical que proporcione às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela reflectir [o] que caracteriza o pensamento científico” (Duarte, 2008: 18).

Este é um processo de ensino-aprendizagem indutivo, organizado pelas seguintes etapas: apresentação de dados, observação e descrição dos dados, realização de exercícios e avaliação da aprendizagem realizada. Na etapa da observação dos dados, ocorre a formulação de hipóteses, inferência de regras, formulação de generalizações e testagem com novos dados. Tal metodologia favorece o desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes, o que é colocado por Duarte (2008) como fator primordial para o sucesso escolar como um todo, considerando que, para se atingir um nível elevado nas competências de leitura e escrita, é necessário conhecimento das estruturas linguísticas e habilidade de interpretação das pistas estruturais contidas no texto, fatores importantes no estudo de qualquer disciplina.

## 2 APRENDIZAGEM ATIVA, SIGNIFICATIVA E LÚDICA

A metodologia do Laboratório Gramatical é defendida por diversos autores em países distintos, como Lola Geraldes Xavier (2012) em Portugal, Suzanne Chartrand (1996) no Canadá e Eloísa Pilati (2017) no Brasil. Todos estes autores enfatizam a importância do método para uma aprendizagem ativa, que coloca o aluno como centro do processo de estudo. Destacando a necessidade de se colocar mais ênfase na compreensão dos fenômenos do que na memorização de conceitos, a proposta de Pilati (2017) assenta-se sobre os seguintes requisitos: 1: levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, 2- desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados e 3- promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (Pilati, 2017, p. 101-104).

Segundo Pilati (2017), em relação ao primeiro princípio, convém lembrar que, ao iniciar o processo de escolarização, os alunos já possuem considerável volume de conhecimento gramatical que perpassa aspectos fonológicos, morfossintáticos e pragmáticos. Este conhecimento é inconsciente, adquirido naturalmente pela convivência no meio social, graças à capacidade inata que, em condições normais, todo ser humano possui. Por outro lado, a escrita não é uma habilidade inata, é uma convenção que precisa ser aprendida mediante processos de alfabetização, letramento e práticas de escrita. Cabe à escola promover atividades que levem o aluno a refletir para identificar o que ele já sabe e o que ele não sabe em relação às estruturas linguísticas da norma padrão, tanto na modalidade escrita quanto falada. O professor deve procurar identificar possíveis entendimentos equivocados ou interpretações mal elaboradas, conduzindo os estudantes aos conceitos adequados. Para isso, é necessário apresentar o funcionamento da língua em diferentes perspectivas, a fim de que os estudantes cheguem à compreensão do objeto de estudo e dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa.

O segundo princípio requer atividades que exponham os estudantes a diversas ocorrências do mesmo fenômeno em estudo, para que eles consigam identificar padrões e delimitar possibilidades de uso, aprofundando o conhecimento adquirido. Este aprofundamento requer um aprendizado ativo, com entendimento, propiciado por atividades práticas que conduzam à criação de sentido, autoavaliação e reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado.

Em outras palavras, os alunos devem experienciar, nas aulas de gramática, as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua para que possam testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas linguísticas e desenvolver suas habilidades. Somente de forma ativa, poderão ter consciência dos conhecimentos que já possuem sobre formas linguísticas típicas da escrita ou sobre variedades linguísticas. Além disso, poderão, por meio da prática e da reflexão, compreender em quais aspectos estão tendo dificuldade, como melhorar tais aspectos etc (Pilati, 2014, p. 11).

Quanto ao terceiro princípio – desenvolvimento das habilidades metacognitivas – implica proporcionar aos estudantes o conhecimento dos processos envolvidos nas ações linguísticas. Tal

conhecimento requer uma base consistente de conhecimento dos fatos gramaticais, entendimento destes fatos dentro do arcabouço conceitual e organização do conhecimento de modo a facilitar sua recuperação e aplicação em outros contextos.

As metodologias de aprendizagem ativa desenvolvem-se sobre o importante conceito de aprendizagem significativa, em oposição ao que se convencionou chamar de aprendizagem memorativa, que decorre de uma aprendizagem em que ao aluno cabe uma atuação passiva, sem reflexão sobre o conteúdo ou o processo de ensino em que está inserido. Para David Ausubel (2003), esta aprendizagem memorativa não estabelece uma ligação relevante com a estrutura cognitiva do estudante, razão pela qual torna-se temporária. Por outro lado, para que a aprendizagem seja significativa e, portanto, duradoura, é necessário que se estabeleça uma sólida ligação entre os conhecimentos prévios e os dados novos, o que resulta em alteração tanto das informações que estão sendo adquiridas quanto dos conhecimentos prévios aos quais elas estão ligadas. Ausubel (2003) afirma que as novas informações adquirem significado quando estão ligadas a conceitos ou proposições específicos e relevantes na estrutura cognitiva do indivíduo.

De forma a indicar que a aprendizagem significativa envolve uma interacção selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, iremos empregar o termo ancoragem para sugerir a ligação com as ideias preexistentes ao longo do tempo. Por exemplo, no processo de subsunção, as ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem à aprendizagem significativa de novas informações (Ausubel, 2003, p. 3).

Conforme a teoria de Ausubel, os subsunidores ou ideias-âncora têm um papel preponderante na compreensão e atribuição de significado aos fatos novos. Segundo o autor, as tarefas de aprendizagem por memorização podem relacionar-se com a estrutura cognitiva, mas apenas de uma forma arbitrária e literal que não resulta na aquisição de novos significados, além de sofrer interferência de dados semelhantes aprendidos anteriormente, o que pode prejudicar a retenção do conhecimento. Por outro lado, na aprendizagem significativa, a relação entre conhecimentos prévios e dados novos ocorre a partir de uma relação não literal e não arbitrária com elementos cognitivos apropriados e relevantes, ocasionando a aquisição de novos significados a partir do material de aprendizagem apresentado.

Ausubel (2003) ressalta a importância dos fatores de desenvolvimento, prática e motivação como determinantes da aprendizagem significativa, enfatizando que, além de fatores externos, a própria estrutura cognitiva varia de indivíduo para indivíduo, o que pode ocasionar níveis diferentes de aprendizado. Corroborando este pressuposto, Pilati (2017) destaca a necessidade de se abordar a reflexão sobre os conteúdos gramaticais em níveis crescentes de complexidade (tal como aponta a BNCC), recomendando a realização de oficinas de estudo gramatical levadas a efeito com a utilização de recursos didáticos concretos elaborados a partir de materiais recicláveis (caixas de leite, bandejas de isopor etc) para visualização dos tópicos em estudo.

Nos primeiros níveis de contato com as estruturas gramaticais, é interessante utilizar materiais concretos para que os alunos possam manipular os conceitos básicos, entender o

funcionamento da língua portuguesa, ter contato com as propriedades linguísticas relevantes etc. O material concreto promove a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, despertando a consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais. Além disso, auxilia na identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão (Pilati, 2017, p. 109).

Ainda que a sugestão seja voltada para as séries em que se iniciam os contatos com as estruturas gramaticais, o princípio subjacente – aprendizagem ativa mediante interação com os recursos didáticos e conteúdos visualizados – estende-se aos demais níveis de ensino. Deste modo, verifica-se que a aprendizagem ativa se tornará ainda mais significativa com a inserção da ludicidade oriunda dos recursos visuais analógicos, que podem ser definidos como materiais utilizados para auxílio no processo ensino-aprendizagem como forma de estimular o aluno por meio da visualização de conteúdos. Trata-se de recursos didáticos compostos, geralmente, por bases de papelão, usados para apresentação de conteúdo ou jogos didáticos. Segundo Schmidt e Pazin Filho (2007), os recursos visuais são materiais úteis para expor a sequência do tema apresentado e também para ilustrá-lo, constituindo-se em importantes pontos de apoio numa apresentação, tanto para a audiência quanto para o apresentador.

De acordo do Edgard Dale (1946), o ensino verbalista proporciona um aprendizado mecânico, que quase sempre é esquecido. Por outro lado, se o aluno tiver acesso a experiências educacionais mais ricas de sentido, a aprendizado se realizará de maneira mais efetiva e duradoura. Para o autor, experiências educacionais ricas acontecem se o aluno conseguir perceber a razão do conteúdo estudado e qual a importância dele para sua vida. Dale afirma que os recursos visuais levam o mundo para a sala de aula e seu uso adequado propicia as seguintes contribuições: despertam o interesse dos alunos e estimulam sua autoatividade; fornecem uma base concreta para o pensamento conceitual; desenvolvem continuidade de pensamento; contribuem para o crescimento do significado e desenvolvimento do vocabulário. Por tudo isso, os visuais contribuem para a eficiência, profundidade e variedade do aprendizado, tornando-o mais permanente (Dale, 1946, p. 65). O valor lúdico inerente à utilização destes materiais reside, inicialmente, no fato de se constituírem como uma forma alternativa de abordagem das disciplinas, afastando-se do usual quadro branco e do projetor multimídia. Para além disto, a utilização dos diversos materiais poderá apresentar um grau maior ou menor de ludicidade a depender do modo como os materiais forem inseridos nas aulas, diversificando-se os recursos e os tipos de atividades, que podem incluir situações de interatividade no decorrer da apresentação de aulas expositivas bem como jogos didáticos específicos para ensino, diagnóstico ou revisão de conteúdo.

Cipriano Luckesi (2000, p. 97) identifica a ludicidade a “atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis”. De acordo com este autor, a educação lúdica está fundamentada na concepção de que “o ser humano é um ser em movimento, permanentemente construtivo de si mesmo” e que ele, “através de sua atividade e consequente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável” (Luckesi, 2000, p. 42). Segundo Grando (2004),

atividades lúdicas são características inerentes ao ser humano, necessárias em qualquer fase da vida, e configuram-se em ações cujo objetivo é o prazer oriundo da própria atividade, como ouvir música, caminhar, brincar com um animal de estimação. De acordo com Santos (2001), a educação lúdica é uma metodologia eficaz para a construção do conhecimento, independentemente da idade cronológica do aluno, uma vez que as atividades lúdicas levam os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos de uma forma mais prazerosa, propiciando descobertas e enriquecendo a personalidade. Além disso, as atividades lúdicas também possibilitam uma avaliação que transcende as tradicionais provas classificatórias (Santos, 2001).

Dentre as diversas formas de tratamento lúdico do ensino da linguagem, podem ser citados os jogos de lógica, as palavras cruzadas, histórias com final aberto, recriação de histórias conhecidas, trava-línguas, “tradução” de ditados populares em linguagem culta. É possível, a partir de um assunto do momento em comparação com um texto literário, música, filme ou novela, suscitar um debate ou promover um júri simulado, estimulando os alunos à formação e manifestação de diferentes pontos de vista. Todos os gêneros textuais podem ser trabalhados com este tipo de abordagem, proporcionando aos alunos uma aventura no mundo da linguagem, em sua utilização real, seja na oralidade ou na escrita. Os gêneros literários também podem ser contemplados, transformando-se um gênero em outro, como um texto poético em crônica e vice-versa. Estas estratégias servem como ponto de partida para definir os tópicos gramaticais que serão tratados, identificando-se, nos textos, os fatos linguísticos e seus efeitos de sentido.

Com base nestes pressupostos, a educação lúdica pode ser definida como uma metodologia de ensino que busca alcançar melhores resultados por meio de estratégias de ensino que estimulem o aluno à curiosidade, à descoberta, ao desejo de aprender. Nestes termos, a inserção de práticas ludopedagógicas no processo educacional associa-se à perspectiva de aprendizagem ativa e significativa e pode ser utilizada com muito proveito no ensino da gramática.

### 3 APRENDER SINTAXE COM LUDICIDADE

Conforme visto anteriormente, a metodologia do Laboratório Gramatical, fundamentada no conceito de aprendizagem ativa e significativa, tem por meta desenvolver a consciência linguística dos estudantes por meio de atividades de reflexão sobre a língua e sistematização dos conhecimentos. Levando-se em conta os aspectos relacionados ao ensino grammatical contextualizado, mencionados no primeiro tópico deste artigo, verifica-se a importância de apresentar aos alunos o fenômeno grammatical inserido em textos (tanto orais como escritos) que permitam verificar o funcionamento e a utilidade do conhecimento a ser adquirido. Nessa perspectiva, a introdução do tema é feita a partir da leitura e exploração de textos com observação dos efeitos alcançados pelo uso do elemento grammatical a ser estudado. Segue-se uma explicação detalhada do fato grammatical mediada pelo uso de recursos visuais analógicos. A fase seguinte é dedicada ao exercício de descoberta de semelhanças e diferenças em outros textos e exemplos, seguida da aplicação de um jogo didático

para fixação do aprendizado. Por fim, há um momento de sistematização das descobertas, quando os estudantes, em conjunto com o professor, discutem todo o processo, verificam as regularidades encontradas e refletem sobre os termos próprios para os dados levantados (metalinguagem).

Apresenta-se, a seguir, uma sequência didática fundamentada nos passos mencionados acima, a qual é voltada para o ensino da estrutura básica da oração na língua portuguesa, constituída por Sujeito, Verbo e Complemento - SVC. Direciona-se a alunos do sétimo ano de ensino fundamental, em atendimento à habilidade “EF07LP07 – Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração – Sujeito, predicado – verbo e complementos – (objetos direto e indireto)”, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018, p. 169).

Na fase introdutória, apresenta-se o poema *As Tias*, de Elias José (1986), formado por uma série de versos em que se verifica a estrutura básica da oração: *A tia Catarina cata a linha; A tia Tereza bota a mesa.* Convém fazer uma primeira leitura expressiva sem que os alunos tenham em mãos a cópia do poema. Este expediente tem o papel de exercitar a habilidade de ouvir. No momento seguinte, entregam-se cópias do texto aos estudantes, fazendo-se nova leitura, seguida da exploração semântica do conteúdo, observando os efeitos de sentido pelo uso do tempo presente do modo indicativo. É importante estimular a participação dos alunos para que externem suas opiniões. Direciona-se a atenção dos alunos para os versos que contêm o padrão SVC. Utiliza-se o recurso didático Painel Tríplice para destacar as características de concordância entre o verbo e seus argumentos. Esse recurso é formado por três painéis de papelão com encaixes que são utilizados para acondicionar fichas e gravuras. Para ilustrar a estrutura básica da oração, utiliza-se um painel para colocar os sujeitos, outro para os verbos, e o terceiro para os complementos. Coloca-se nos respectivos painéis as fichas com as partes das orações do poema em estudo (conf. fig. 1). Pode-se tecer considerações acerca da concordância, apresentando oralmente possibilidades de alteração, como, por exemplo, um sujeito plural, para que os alunos percebam a necessidade de conjugar corretamente o verbo.

Fig. 1: Painel Tríplice – Estrutura básica da oração com poema de Elias José



Fonte: Acervo pessoal da autora

Em seguida, apresenta-se o poema *As meninas*, de Cecília Meirelles. Explora-se o conteúdo literário do texto e leva-se os alunos a observarem semelhanças e diferenças entre os textos, destacando os efeitos se sentido ocasionados pelo uso do tempo verbal no passado no segundo texto. O próximo passo é colocar, nos painéis, exemplos dos dois poemas trabalhados, levando-se os estudantes a visualizarem as orações em sua formação SVC, bem como as diferenças do tempo verbal passado e presente. Como o material permite interação, é possível solicitar aos alunos a inversão dos termos para verificação de mudança ou manutenção do significado. Distribuem-se algumas fichas em branco para que os alunos elaborem alguns exemplos e os coloquem nos painéis, verificando a concordância adequada.

Para a segunda fase, usa-se o poema *O Pato*, de Vinícius de Moraes. Convém comentar que trata-se da letra de uma música conhecida das crianças. Após divertir-se com as aventuras do pato, os alunos deverão identificar frases com os verbos e seus respectivos complementos. O trabalho pode ser feito em grupos, para que os alunos coloquem em prática o método da descoberta. Analisando todo o poema, eles devem procurar quais as frases que se enquadram na estrutura básica SVC. O professor deve incentivar os alunos a elaborarem hipóteses e compararem suas colocações com as dos colegas. Eles deverão concluir que a estrutura básica se encontra a partir do verso *O pato pateta pintou o caneco*, sendo que o sujeito é mencionado apenas uma vez, mas é o mesmo para as frases seguintes, com verbos e complementos diferentes, que retratam todas as ações do pato. Este exercício pode ser feito no caderno como forma de gravar melhor o aprendizado. Convém explorar também o conceito de objeto direto e indireto, verificando-se a questão da presença ou ausência de preposição.

A próxima fase é a aplicação do Jogo didático *Trio Sintático*, elaborado com fichas cartonadas e realizado com o mesmo recurso didático, Painel Tríplice. O objetivo instrucional do jogo é a formação de frases gramaticalmente corretas com sujeito, verbo e complemento, reforçando os conceitos básicos de concordância e regência verbal. O professor prepara uma série de fichas com verbos extraídos dos textos trabalhados e acrescenta outros, conjugados em tempos e pessoas diferentes.

Fig. 2: Jogo didático Trio Sintático



Fonte: Acervo pessoal da autora

Para jogar, os alunos participam em grupos, que podem ser os mesmos formados para o exercício de descoberta. Os grupos receberão fichas em branco, as quais deverão ser utilizadas para escrever os termos solicitados pelo professor. Coloca-se no painel uma ficha com um verbo. Cada grupo, na sua vez de jogar, deverá completar corretamente os espaços em branco no painel, colocando um sujeito e um complemento que concordem com o verbo exposto. Completada a frase corretamente, o grupo recebe as fichas como pontos. Em caso de erro, o professor abre a possibilidade para que outro grupo explique a formação adequada, complementando a explicação, caso reste alguma dúvida. Prosseguindo, o professor coloca no Painel outro verbo, para que o próximo grupo complete com sujeito e complemento adequados. O jogo termina quando se encerrarem os verbos e a possibilidade de formação de frases. O grupo vencedor será aquele que tiver obtido maior número de pontos. Na última fase, da sistematização, faz-se uma roda de conversa para que os estudantes manifestem suas observações acerca da experiência e do aprendizado, tanto em referência ao jogo como no decorrer de toda a sequência didática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se, no presente artigo, uma proposta para ensino de Língua Portuguesa cujo propósito é fornecer aos estudantes a oportunidade de refletir sobre conteúdos gramaticais de modo a entender os fatos linguísticos para poder utilizá-los com mais eficiência. A sequência didática apresentada foca na estrutura básica da oração, demonstrando, a partir dos textos estudados, aspectos práticos do estudo e utilização do conteúdo em tela. Desse modo, serve de alicerce para abordagem de outros temas interligados, como complementos verbais e adjuntos adverbiais. A abordagem lúdica, com inserção de atividades diversificadas e jogos didáticos, tem por objetivo adicionar leveza às aulas, no intuito de propiciar aos educandos atividades agradáveis que resultem em aprendizagens significativas e duradouras.

Convém ressaltar que a proposta em tela foi utilizada em simulação de aula para orientação de alunos do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (Altamira), sendo depois replicada por alguns desses alunos em suas atividades de Estágio de Regência. De acordo com relatos dos estagiários, houve boa aceitação e envolvimento das turmas participantes, verificando-se melhora na compreensão e uso dos termos estudados.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: teorias e práticas*. Vol. 1 – Reflexões e fundamentos. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AUSUBEL, David. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Trad.: Lígia Teopisto. Lisboa, PT: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COSTA, Elisa Augusta Lopes. *Ludicidade com recursos visuais: uma proposta para a educação escolar indígena Krahô*. Tese. Araguaína, TO: UFT, 2018.

CHARTRAND, Suzanne-G. (Dir.), *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Montréal/Paris: Éditions Logiques, 1996.

DALE, Edgard. *Audio-visual methods in teaching*. NY: Dryden Press, 1946.

DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

FEUERSTEIN, R. et al. *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Glenview (Illinois): Scott, Foresman and Company, 1980.

GERALDI, João Wanderley (Org). *O texto na sala de aula*. Cascavel/Campinas: ASSOESTE/UNICAMP, 1984.

GRANDO, Regina Célia. *O jogo e a matemática no contexto da sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2004.

JOSÉ, Elias. *Namorinho de portão*. São Paulo, Moderna, 1986.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Giroflê, Giroflá, 1964.

MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé*. Rio de Janeiro, Sabiá, 1970.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra (Orgs.). *Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua*. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2020. Disponível em: <https://negr.paginas.ufsc.br/files/2020/05/Artefatos-em-gram%C3%A1tica.pdf>

PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2005.

PILATI, Eloísa Nascimento Silva. Laboratório de ensino de gramática In: VIEIRA, Josênia; CORDELIA, Francisca (Org.). *O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do Curso de Letras EAD/UnB*. Brasília: Gráfica e editora Movimento, 2014, p. 48-67.

PILATI, Eloísa Nascimento Silva. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHMIDT, André; PAZIN FILHO, Antonio. Recursos visuais. *Medicina*, v. 40, n. 1, Ribeirão Preto, SP, jan./mar., p. 32-41, 2007.

XAVIER, Lola Geraldes. Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *EXEDRA: Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*. Número temático Português: investigação e ensino, Coimbra, PT: ESEC, p. 467-477, Dez/2012.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**Submissão em: 18/07/2024**

**Aceite em: 06/11/2024**