

ANÁLISE LINGUÍSTICA E GRAMATICAL A PARTIR DA ORALIDADE: PROPOSTA LÚDICA PARA DESENVOLVER HABILIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM ESTUDANTES QUE NÃO APRESENTAM COMPETÊNCIA LEITORA ADEQUADA PARA A SÉRIE EM CURSO

LINGUISTIC AND GRAMMATICAL ANALYSIS BASED ON SPEAKING: A PLAY-BASED PROPOSAL TO DEVELOP LINGUISTIC ANALYSIS SKILLS IN STUDENTS WHO DO NOT HAVE ADEQUATE READING SKILLS FOR THE GRADE IN PROGRESS

Darcy dos Santos  <https://orcid.org/0009-0005-8488-2657>
Programa de Mestrado Profissional em Letras - Universidade Federal de Sergipe
santos-darcy@hotmail.com

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14580157>

Recebido em 03 de setembro de 2024

Aceito em 11 de novembro de 2024

Resumo: A leitura é essencial para a formação educacional e a inclusão social, mas muitas metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, como a alfabetização plena de crianças até 3º ano do Ensino Fundamental, não foram alcançadas, agravadas pela pandemia de COVID-19. Estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, em especial, enfrentam dificuldades leitoras significativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota uma perspectiva sociointeracionista, destacando o uso de textos no ensino de Língua Portuguesa para desenvolver competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Nesse cenário, esta pesquisa-ação propôs um recurso didático voltado para a análise linguística, com foco na categoria dos substantivos, utilizando a oralidade como eixo central e apoiando-se em estratégias lúdicas e multimodais. O jogo “Substantivo em Ação” foi desenvolvido para estudantes com baixa proficiência leitora, explorando ilustrações e atividades práticas que torna o aprendizado mais atrativo e significativo. A pesquisa foi conduzida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), destacando a necessidade de novas abordagens pedagógicas para enfrentar desafios educacionais contemporâneos.

Palavras-chave: Baixa proficiência em leitura. Ensino de gramática. Jogos didáticos. Oralidade. Substantivo.

Abstract: Reading is essential for educational development, but many goals from the National Education Plan (2014-2024), such as, full literacy of children from the 3rd grade of elementary school, weren't reached, aggravated by the pandemic of COVID -19. So, many students from the 2nd segment of elementary school, in special, face significant reading difficulties. The National Common Core Curriculum (BNCC) adopts a social interactionist perspective, highlighting the use of texts during the teaching of Portuguese Language to develop reading, writing, orality and linguistic analysis. In this scenario, this search proposes a teaching resource directed towards to the linguistic analysis focusing on the category of nouns, using the orality as a main topic being supported for playful and multimodal strategies. The game “Substantivo em Ação” (Nouns in Action) was developed to low reading proficiency students, exploring illustrations and practical activities that make learning more attractive and meaningful. The research was conducted under the Professional Master's Program in Language Education (PROFLETRAS), highlighting the need for new pedagogical approaches to address contemporary educational challenges.

Keywords: Low Reading proficiency. Grammar teaching. Educational games. Orality. Nouns.

1. Introdução

Sabemos que a atividade essencial desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. Afinal, a capacidade de ler é uma das habilidades mais importantes para a participação na sociedade letrada em que vivemos, pois saber ler e escrever é estar incluído em todas as áreas do conhecimento que somos capazes de produzir. O Plano Nacional de Educação 2014-2024, dentre as suas metas previa alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do ensino fundamental; elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo funcional em 50% (BRASIL, 2015). A avaliação das metas mostra o que observamos na sala de aula: esta é uma das que não foram cumpridas, sendo comum, especialmente no pós-pandemia, receber estudantes no segundo segmento do ensino fundamental sem saber ler.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o ensino do componente Língua Portuguesa sob uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e enfatiza a centralidade no texto. Essa proposta visa ampliar o ensino-aprendizagem da língua materna para além da gramática normativa descontextualizada, porque considera que a língua esteja associada a situações concretas de uso. Assim, o ensino da língua deve ocorrer por meio de textos, entendidos como produtos de relações sociais, que fundamentam todas as práticas de linguagem nos eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística e semiótica (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, lançamo-nos ao desafio de **como desenvolver habilidades de análise linguística em estudantes que não apresentam competência leitora adequada para a série em curso**. Defendemos que o trabalho com a oralidade também permite a experiência de análise linguística e semiótica. O percurso deste desafio foi trilhado no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS). É importante salientar que “a transformação que o Profletras promove requer um desapego de ideias e práticas e ao mesmo tempo a disposição a novos olhares para velhos problemas” (Azevedo; Freitag, 2020, p.21).

A gramática é um campo de estudo abstrato, com conceitos e regras que podem ser complexos para estudantes em geral, especialmente para aqueles com dificuldades de leitura. Como ressalta Perini (2010), o ensino da gramática para educação básica segue uma doutrina gramatical envelhecida, em que tratam as funções e classes de modo totalmente vago e desconexo. Os livros didáticos, que seguem o currículo da gramática normativa, costumam oferecer orientações teóricas e exemplos que nem sempre são contextualizados ou relacionados às experiências dos alunos. Essa abordagem pode tornar a gramática mais distante e difícil de ser compreendida.

É relevante reconhecer que estudantes com problemas na leitura, ou ainda, alunos não leitores, possuem habilidades limitadas de decodificação e compreensão da leitura que interferem na capacidade dos estudantes de acessar informações presentes nos textos dos livros didáticos, muitas vezes repleta de termos técnicos e estruturas complexas, tornando a leitura ainda mais inacessível. Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor adote abordagens diferenciadas que atendam às necessidades dos estudantes na prática da sala de aula. Isso significa que é necessária uma avaliação diagnóstica da turma e estratégias adaptadas para o ensino de Língua Portuguesa, com procedimentos mais práticos para tornar a experiência mais agradável.

Na tendência pedagógica tradicional, conforme destacado por Libânio (2008, p.24), “os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como

intelectualista e, às vezes, como enciclopédia”. Nesse contexto, observa-se que o conhecimento ministrado pelo professor se desvincula da realidade cotidiana do estudante. Este último, por sua vez, assume um papel passivo ao simplesmente absorver e memorizar as informações transmitidas pelo educador. A interação entre ambos se limita à transmissão do conhecimento por um lado e à assimilação por outro, sem estabelecer uma conexão efetiva com a vida do estudante. Dentro desse paradigma, os conteúdos curriculares ocupam uma posição central, com o objetivo primário de seguir o cronograma curricular estabelecido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.18) criticam práticas que ignoram a realidade e os interesses dos estudantes, promovendo uma abordagem excessivamente escolarizada tanto na leitura quanto para a produção de textos. Além disso, apontam o uso dos textos como ferramenta para ensinar valores morais ou como justificativa para tratar exclusivamente questões gramaticais. Ressaltam ainda o foco exagerado na gramática normativa e na aplicação de regras excepcionais, o que acaba gerando preconceito contra as variedades linguísticas orais e não-padrão. Também destacam que o ensino de metalinguagem muitas vezes ocorre de forma descontextualizada, sendo limitado a exercícios repetitivos de identificação de elementos linguísticos isolados, e criticam a apresentação de uma gramática teórica frágil, que funciona como uma versão simplificada e suavizada da gramática normativa.

Ausubel *et al.* (1980) salientam que, para que ocorra a aprendizagem, é fundamental partir daquilo que o aluno já sabe. No entanto, quando se trata do ensino de fenômenos gramaticais, mais especificamente ao ensino da análise do substantivo para uma turma com dificuldades de compreensão leitora, surgem desafios adicionais, uma vez que a análise gramatical, incluindo a identificação e classificação de substantivos, requer uma compreensão básica da estrutura e das funções das palavras dentro de um contexto maior, geralmente um texto. Estudantes com dificuldades na leitura enfrentam barreiras de decodificação e interpretação dos textos, o que torna mais difícil o entendimento das relações sintáticas e semânticas.

Assim, esta pesquisa-ação teve por objetivo desenvolver um recurso didático para trabalhar a habilidade de análise linguística tendo como foco a categoria dos substantivos e apoiando-se em recursos lúdicos e multimodais, para que o trabalho pedagógico com o conhecimento gramatical seja realizado na oralidade. O uso de ilustrações, fotografias ou desenhos que representam diferentes objetos, lugares, animais e pessoas retirados de textos orais, expõe os estudantes a um contexto que faz sentido para eles, inserindo-os em situações concretas que possam tornar o aprendizado mais relevante e motivador.

O conhecimento da classe substantivo envolve a ampliação do vocabulário e compreensão da estrutura linguística. Destaca-se, sobretudo, a relevância do ensino de substantivos em contextos nos quais a proficiência na leitura é incipiente. Mas, do que adianta ensinar substantivo se o estudante não sabe ler? Primeiro, porque esse é um conteúdo presente nos referenciais curriculares, impondo à pessoa docente a necessidade de cumprir o plano de curso. Nesse contexto, ressalta-se que o(a) professor(a) especialista enfrentaria limitações temporais e estruturais para alfabetizar esses estudantes no mesmo intervalo. Segundo, a falta de domínio das habilidades leitoras não invalida a capacidade do estudante na habilidade de observação, de categorização, de levantamento de hipótese ou de construções explicativas. “E, em terceiro lugar, porque esse seria um conhecimento “teórico” da disciplina Língua Portuguesa, e a escola estaria ensinando uma coisa que o aluno ainda não sabe, assim como acontece em Ciências, Geografia, História etc.” (Freitag, 2017b, p.99). Assim,

elegemos a atividade lúdica como recurso no desenvolvimento da aprendizagem significativa.

2. A classe dos substantivos

As coisas da língua são classificáveis, mesmo as pessoas que não têm habilidades leitoras são capazes de classificar, de categorizar. Porque antes mesmo de aprender a ler, já são falantes e, como tal, segundo Perini (2010, p.254), “não costumam ter dificuldade em identificar o núcleo de um SN¹”. O autor explica como isso é possível:

Cada nominal da língua tem um potencial referencial: pode ou não pode evocar uma entidade do mundo real ou imaginário (isto é, uma **coisa**). Assim, o nominal *livro* evoca um objeto, *Darci* evoca uma pessoa, *raiva* evoca um sentimento etc. Já *enorme* evoca uma qualidade, mas não uma coisa; em outras palavras, não existe nenhuma coisa chamada *enorme* – mas existem coisas chamadas *livro*, *Darci* e *raiva*. Assim, podemos distinguir os nominais da língua entre aqueles que têm potencial referencial (podem se referir a uma coisa) e os que não têm (Perini, 2010, p.254).

Portanto, “a descrição da estrutura de uma língua depende crucialmente de classificações” (Perini, 2010, p.289). Essas classificações consistem em grupos de palavras que possuem o mesmo potencial funcional. Embora alguns gramáticos contemporâneos do português brasileiro usem o termo “nome”, a exemplo de Perini (2010) que em sua obra *Gramática do Português Brasileiro* reitera diversas vezes que a distinção entre substantivos e adjetivos conforme a gramática tradicional é equivocada e inapropriada, pois considera que substantivo e adjetivo possuem comportamento gramatical semelhante, manteremos a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) “substantivo” em consonância com a forma como o objeto de ensino surge nos materiais didáticos, assim como apresentado por algumas gramáticas de usos do português, a exemplo de Neves (2011) e Bechara (2009).

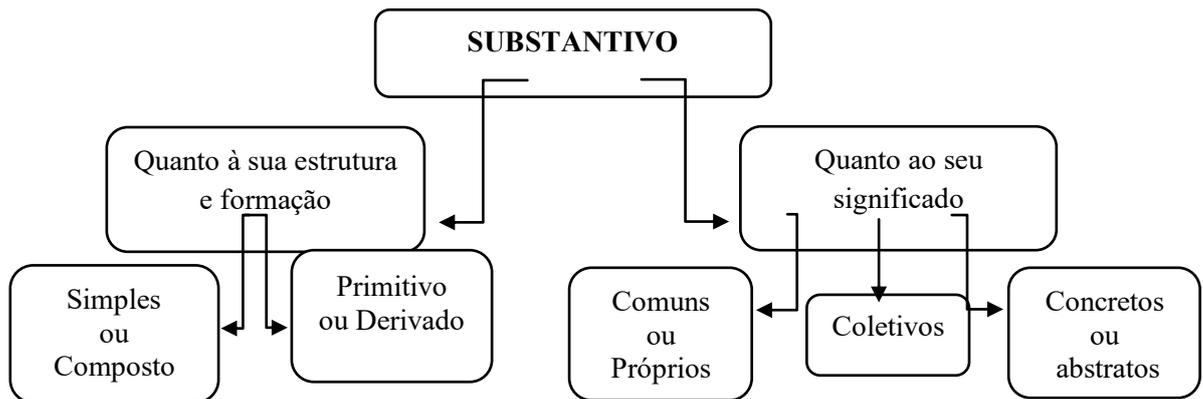
A gramática tradicional² conceitua os substantivos, tal como visto em Cunha e Cintra (2008, p.191), Terra e Nicola (2000, p.51), Cegalla (1997, p.128), Cipro Neto e Infante (2003, p.2004), como “a palavra que designa ou nomeia os seres”. Essa abordagem normalmente considera apenas os critérios semânticos, sintáticos e morfológicos, deixando de considerar os aspectos da língua em uso nas circunstâncias reais de comunicação. Essa prática meramente expositiva já vem sendo contestada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, pela BNCC, que norteiam o ensino-aprendizagem contextualizado, com participação ativa do estudante em que o seu protagonismo seja priorizado.

A classificação dos substantivos, segundo os gramáticos tradicionais supracitados, segue dois critérios basilares: quanto à sua estrutura e formação; quanto ao seu significado.

¹ Sintagma nominal (SN) é um constituinte composto de uma ou mais palavras que apresenta propriedades sintáticas e semânticas (Perini, 2010).

² Entende-se por gramática tradicional um conjunto de regras e normas que prescrevem o uso correto da língua em uma determinada época e contexto (Bechara, 2009).

Figura 1: Classificação dos substantivos na Gramática Tradicional



Fonte: Elaboração própria

Câmara Jr. (2015[1968]) conceitua substantivo como qualquer nome ou pronome que designa um ser, destacando-se na frase pela possibilidade de desempenhar a função de sujeito ou objeto. O conceito apresentado pelo autor baseia-se predominantemente na função desempenhada pelo substantivo, priorizando essa perspectiva em detrimento de uma abordagem estritamente conceitual. A relação com a morfologia pode ser observada quando o autor assim descreve: “os nomes, que são essencialmente substantivos, podem às vezes possuir um feminino em -a, mesmo quando são de tema em -e (ex.: mestre – mestra, autor – autora) ou temáticos (ex.: peru – perua)” (Camara Jr., 2015, p.87).

Bechara (2009) manifesta atenção para o aspecto semântico e sua problemática quando trata sobre a ocorrência de diversos significados: o categorial, o lexical, o instrumental, sintático ou estrutural e o ôntico. Conceitua substantivo como “classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos objetos substantivos” (Bechara, 2009, p.112), assim, substâncias (menino, carro, caderno), ou quaisquer outros instrumentos mentalmente entendidos como substâncias, qualidades (bondade, inteligência), estado (saúde, doença), processos (saída, entrega, aceitação). Nessa perspectiva, os substantivos são agrupados conforme critérios semânticos, ficando divididos em: substantivos concretos e abstratos, sendo os concretos classificados como próprios ou comuns, e os coletivos.

Neves (2011) explica que “os substantivos são usados para referir-se às diferentes entidades (coisas, pessoas, fatos etc.) denominando-os” (Neves, 2011, p.64). Além da classificação semântica, também estabelece uma classificação morfológica, categorizando os substantivos em simples ou compostos, primitivos ou derivados.

Para Perini (2009), “substantivos são, pois, todas as palavras que podem ser complementos do predicado e não podem ser modificadores nem predicativos” (Perini, 2009, p.327). Essa proposta de Perini é muito mais complexa do que as sugeridas nas gramáticas tradicionais, pois para o autor “a distinção entre substantivos e adjetivos é tão pouco marcada que há razões para duvidar da existência de duas classes distintas” (Perini, 2009, p.321).

Retomando, Bechara (2009) aponta que os substantivos concretos denotam seres com existência independente, enquanto os abstratos descrevem seres que dependem de pessoas ou coisas para sua existência, como conceitos, sentimentos ou ações que garantem a presença ou participação de alguém ou algo para se manifestarem, como prazer, beijo, trabalho. Essa classificação, conforme exemplificado por Bechara (2009), ajuda a compreender as nuances entre os diferentes tipos de substantivo. Ainda sob a ótica do autor, os substantivos próprios possuem uma dimensão dual, pois, inicialmente,

pertencem a uma classe comum, como outros substantivos comuns (por exemplo, “Pedro” e “Maria” remetem-se antes à classe de pessoas), para depois adquirirem uma função individual e específica, identificando exclusivamente um determinado ser ou conjunto. Nesse sentido, a classificação dos substantivos próprios é subdividida em antropônimos, que são referentes a nomes de pessoas, e topônimos, que são relativos a nomes de lugares e acidentes geográficos.

Neves (2011) apresenta os substantivos pelas funções de “denominação” e de “descrição da classe de referentes”, classificando-os em comuns e próprios. De acordo com a autora, os substantivos comuns fazem categorizações “rotulando a categoria estabelecida e definindo o conjunto de propriedades que a identifica” (Neves, 2011, p.68), enquanto que os substantivos próprios fazem designação individual dos elementos a que se referem construindo sozinhos um “sintagma nominal”. Vejamos:

- (1) Como resposta, o *gato* voltou a miar dentro da bolsa.
- (2) Na foto aparece *Maria* ao lado do *gato* preto.

Em (1) e (2), o substantivo *gato* apresenta um referente diferente, mas continua descrito com os traços que a classe dos gatos possui. Já em 2, o substantivo *Maria* identifica um referente único, distinto dos demais referentes, não evidencia traços de categorização de outra classe.

Além disso, Neves (2011) aborda as classificações de substantivos primitivos, derivados, simples e compostos semelhante às perspectivas da gramática tradicional como subclassificações determinadas morfológicamente. Como questão de subclassificação semântica, a autora apresenta alguns exemplos dos substantivos concretos: genérico (ex.: animal), específico (ex.: Zebu), inanimado (ex.: casa), humano (menina), locativo (ex.: praça), temporal (ex.: mês). No caso dos abstratos: de estado (ex.: doença), de propriedade (ex.: temperatura), de qualidade (ex.: inteligência), de ação (ex.: intervenção) etc (Neves, 2011, p.74).

Tanto Bechara (2009) como Neves (2011) fazem menções à classificação dos substantivos contáveis e não contáveis. Essa classificação é baseada na natureza de suas grandezas descontínuas e heterogêneas ou contínua, e segundo Neves, essa categorização não é apreciada pela gramática tradicional. Bechara associa a categoria dos não contáveis aos substantivos coletivos, pois esses substantivos estando com a forma no singular fazem referência a uma coleção ou conjunto de objetos (ex.: arvoredo, folhagem). Neves (2011) apresenta uma definição semelhante a Bechara, mas ressalta suas propriedades lexicais, ainda, apresenta os substantivos contáveis e não contáveis (de massa) como uma subcategoria dos substantivos comuns que se estende de forma particular aos substantivos coletivos. Entende-se como substantivo contável aquele que faz referência a um indivíduo ou um conjunto de indivíduos. Os não contáveis são os de massa ou substância. Vejamos

- (3) Fizemos *um frango* para o almoço. (contável)
- (4) Mostrou o galo, mas comprou os *três frangos*. (contável)
- (5) Usar *frango* para a dieta é uma boa opção. (não contável)

Apesar da abordagem da gramática tradicional (GT) não abranger todos os aspectos relacionados aos substantivos, em que predominam os critérios formais em detrimento dos funcionais, esta é ainda a base para o estudo das categorias da língua, como justifica Neves (2003), pois essa base do conhecimento gramatical repousa na apresentação de categorias, subcategorias, esquemas e funções. O estudo, aprendizado e

ensino da gramática envolve a habilidade de realizar análises morfológicas e sintáticas, além de conhecer as terminologias específicas deste campo do saber; isso pode ser realizado por meio da oralidade, desde que haja um suporte para a reflexão; é aí que reside a importância do jogo educativo.

3. O jogo educativo como recurso pedagógico para o ensino produtivo de gramática

A BNCC prevê uma progressão de aprendizagem, ou seja, as habilidades e competências são desenvolvidas gradualmente ao longo da educação básica e trata em seu texto, desconsiderando as realidades regionais, as habilidades de leitura e escrita como já consolidadas para o Ensino Fundamental Anos Finais. Ainda, sob o âmbito da BNCC, no campo de atuação da análise linguística/semiótica para os objetos de conhecimento da função e flexões de substantivo, adjetivos e verbo, articula-se na habilidade específica para o 6º ano (EF06LP04):

Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo associadas a práticas de leitura e/ou produção nas quais a (re)construção dos sentidos do texto esteja relacionada aos efeitos coesivos produzidos pelas funções e flexões de substantivos, adjetivos e verbos (BRASIL, 2018, p. 341).

Mas como desenvolver habilidades linguísticas apoiadas nos textos em alunos sem habilidades leitoras? Pensamos no ensino/aprendizagem de língua materna conectado com situações concretas de produção da linguagem por meio de estratégias pedagógicas adaptadas à realidade da turma. É pertinente ressaltar as contribuições apresentadas nos PCN acerca do ensino de língua:

O objetivo do ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediada pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

A oralidade, enquanto manifestação primária da linguagem, desempenha um papel essencial na mediação do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em contextos em que a competência leitora dos estudantes se encontra aquém do esperado para a série em curso. Para Bakhtin (1997), a linguagem é intrinsecamente dialógica, emergindo das interações sociais, o que torna a oralidade um recurso privilegiado para estabelecer conexões com as práticas comunicativas cotidianas dos estudantes. Nesse sentido, trabalhar habilidades linguísticas a partir da oralidade permite explorar repertórios linguísticos já dominados pelos estudantes, reduzindo barreiras de acesso ao conhecimento e criando pontes para a construção de novos saberes.

Soares (2003) sugere que a apropriação da leitura e da escrita pode ser facilitada quando se parte de práticas orais que dão sentido e função aos usos da linguagem no contexto escolar. Dessa forma, o ensino da gramática, mediado pela oralidade, não

apenas aproxima os conteúdos escolares da realidade linguísticas dos estudantes, como também promove um aprendizado significativo, integrando variações linguísticas e experiências comunicativas reais. Essa abordagem torna-se especialmente relevante para estudantes com baixa proficiência leitora, pois respeita o tempo de aprendizagem e potencializa sua participação ativa no processo educativo.

Quando o estudante interage de forma dinâmica com fatos, problemas, meio social em práticas que possibilitem abstrações e formalizações, segundo Rosso e Taglieber (1992), pode-se designar de metodologia “ativa”. Em vista disso, o uso de recursos visuais e materiais concretos conjuntos com atividades dirigidas é a nossa proposta para mediar o desenvolvimento da capacidade de análise crítica do fenômeno substantivo. Essa propositura se dará em dois momentos distintos.

De acordo com Perini (2010, p.18), “os estudos de gramática oferecem uma visão de estrutura e do funcionamento da língua, esse maravilhoso mecanismo que, ao permitir a comunicação, possibilita a própria existência da complexa sociedade moderna”. Desse modo, o ensino de gramática é necessário para o desenvolvimento das habilidades linguísticas na leitura e escrita. No entanto, muitos estudantes enfrentam dificuldades ao aprender conceitos gramaticais devido a uma metodologia baseada em sequência de aulas expositivas com foco em regras e exercícios, e focada no professor. Como resultado, o ensino da gramática pode se tornar tedioso e desmotivador, principalmente, quando esses alunos ainda não são leitores proficientes, levando-os à falta de compreensão e aplicação prática dos conceitos que deveriam ser aprendidos e não memorizados.

Quando se leva em consideração a falta de interesse e a passividade dos alunos pela gramática no aprendizado da língua materna, a introdução do lúdico no ensino-aprendizagem é um recurso didático significativo para “o enriquecimento da prática pedagógica e para sensibilizar educadores e professores sobre a importância do uso dos jogos e brincadeiras no ensino da Língua Portuguesa” (Nogueira, 2018, p.15). Logo, os professores, especialmente os que atuam nas redes públicas de ensino e vivem em constante competição com ferramentas tecnológicas muito mais atraentes, devem buscar os jogos didáticos como aliados no processo de ensino e compreensão do conhecimento para despertar o interesse e a participação mais ativa do estudante no desenvolvimento da aprendizagem.

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (BRASIL, 2006, p.28).

Sabemos que manter a disposição e a motivação dos alunos pelos conteúdos de gramática é uma tarefa difícil, notoriamente porque os tópicos do componente curricular de Língua Portuguesa são demasiadamente extensivos e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola tem como meta o cumprimento desse currículo. Assim, as aulas de língua portuguesa tendem a ser prioritariamente expositivas e cansativas. Para Antunes (2006), os jogos didáticos são alternativas para lidar com essa dificuldade:

Uma alternativa extremamente feliz para essa situação é o uso alternado de “aulas expositivas” com “jogos operatórios significativos” através dos quais é possível ministrar conteúdos, estimular a reflexão, solicitar habilidades operatórias diferentes, construir-se uma aprendizagem efetivamente significativa e, sobretudo, levar o aluno a falar, e por essa via desenvolver suas habilidades linguísticas (Antunes, 2006, p.75).

Diante das muitas possibilidades de jogos didáticos, a trilha, um jogo de tabuleiro e cartas que tem potencial para trabalhar a habilidade de conceituar e classificar a categoria substantivo nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Almeida (1987, p.89), a “trilha é um jogo de tabuleiro de interiorização de conhecimento”. Ainda sob a ótica de Almeida (1987), esse tipo de jogo desenvolve a inteligência, melhora a linguagem oral, a escrita e retira o estudante da passividade para uma aprendizagem participativa, criativa e crítica. Vale lembrar que:

Jogos não são receitas, mas sugestões que, adequadas às realidades, ao contexto, aplicadas com correção, podem contribuir eficazmente para o desenvolvimento das funções cognitivas, linguísticas, sociais e culturais e contribuir para auxiliar na interiorização de inúmeros conhecimentos (Almeida, 1987, p. 119).

A BNCC prenuncia a utilização de jogos em sala de aula com fins pedagógicos, porém, para que o jogo seja considerado educativo, é preciso estar integrado a um projeto pedagógico. Nesse contexto, o planejamento de jogos destinados ao uso em ambiente escolar constitui uma ação educativa exigente que inclui considerações variáveis e complexas, como os propósitos curriculares, as referências culturais, as experiências individuais e coletivas, os valores sociais, as aptidões específicas de cada grupo de estudantes, as formas de estudo e aprendizagem, as possibilidades de sociabilidade escolar, entre outros elementos relevantes à vida em sociedade (Azevedo *et al.*, 2022).

Nas habilidades de Língua Portuguesa do ensino fundamental, destaca-se a proposição de atividades lúdicas com o objetivo primordial de facilitar a internalização das relações referenciais presentes no texto, conforme evidenciado no seguinte excerto: “Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógicas discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc” (BRASIL, 2018, p.75).

O jogo desenvolvido neste trabalho, Substantivo em Ação, também está alinhado à BNCC relacionado às práticas de linguagem/eixos da oralidade, como é possível, de acordo com os elementos encontrados nas cartas do jogo e nos contextos sugeridos, o desenvolvimento de estratégias para a produção de textos orais (EF69LP12 e EF69LP14). A habilidade de formular indagações, mesmo com a ajuda dos colegas e do(a) professor(a), uma temática ou controversa, elucidando explicações e argumentações pertinentes ao objeto em questão, é essencial para uma análise mais minuciosa. A partilha desses elementos com a turma constitui uma prática enriquecedora, propiciando um ambiente de aprendizado colaborativo e fomentando a construção coletiva de conhecimento (BRASIL, 2018).

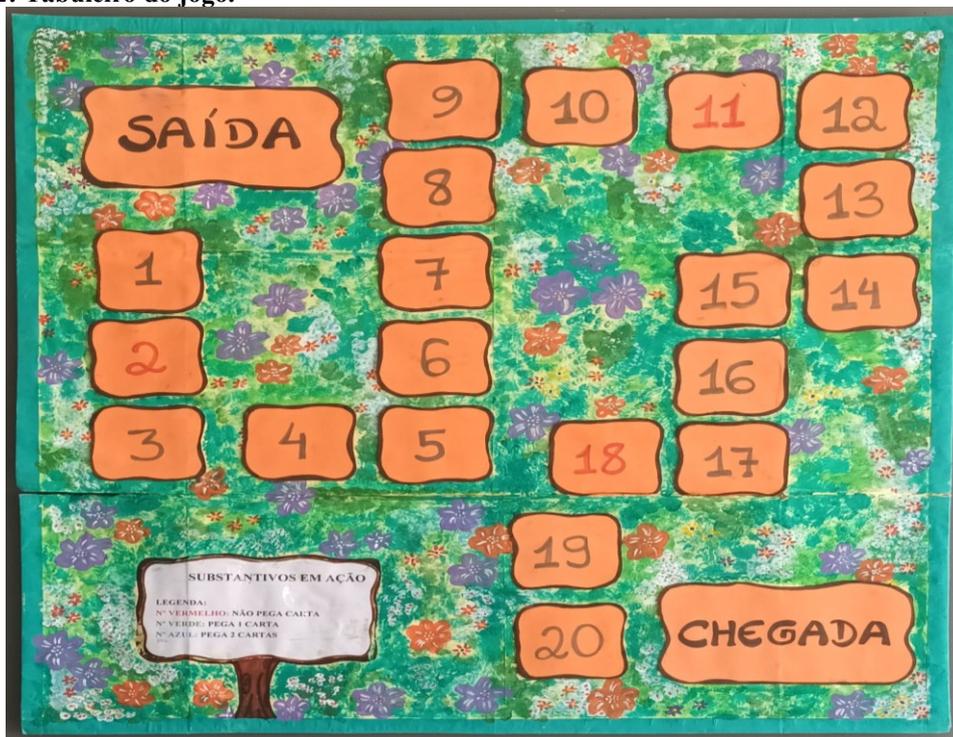
4. Substantivo em ação: recurso didático-pedagógico

O recurso didático-pedagógico denominado “Substantivo em Ação” é um jogo de tabuleiro analógico confeccionado com materiais de papelaria de fácil acesso. Foi preparado especialmente para atender às necessidades de aprendizagem de uma turma de 6º ano diagnosticada com baixa proficiência leitora.³ A estrutura do jogo “Substantivo em Ação” é constituída pelo tabuleiro, as peças de peão, as cartas com substantivos, as cartas de recompensa e os dados, bem como pelas regras de funcionamento.

4.1 Estrutura do jogo

O tabuleiro do jogo “Substantivo em Ação” foi confeccionado sobre uma base de papelão de 1m², revestido com papel dupla face de cor amarela, com uma trilha de 20 casas que atravessam um jardim pintado à mão com tinta guache. As casas são numeradas com três cores distintas, cada cor corresponde a uma ação diferente que é descrita numa legenda no próprio tabuleiro: casas de números vermelhos não pegam cartas, casas de números verdes pegam uma carta e casas de números azuis pegam duas casas. As cores dos números das casas no jogo foram estrategicamente atribuídas: vermelho para as casas 2, 11 e 18; azul para as casas 5, 9 e 14, enquanto as demais em tonalidade de verde.

Figura 2: Tabuleiro do jogo.



Fonte: Acervo da pesquisadora

As peças de peões são representadas por tampinhas de garrafa pet em diversas cores. Usamos tinta para cobrir as logomarcas dos refrigerantes, mas uma segunda opção poderia ser usar EVA ou adesivos. Para esse jogo, usamos seis cores distintas,

³ Foram aplicadas duas atividades diagnósticas de leitura na turma: a primeira um teste Close (Cardoso *et al.*, 2024) e a segunda, Leitura em voz alta (Machado, 2018; Machado; Freitag, 2019).

pois as representações foram feitas por equipe, ou seja, cada tampinha representava uma equipe.

Figura 3: Peões do jogo



Fonte: Acervo da pesquisadora

As cartas do “Substantivo em Ação” são os instrumentos que desafiam os jogadores e os impulsionam para a frente. Cada carta traz consigo uma figura de substantivo e, conseqüentemente, um desafio específico relacionado a esse substantivo, incentivando a aplicação prática dos conceitos aprendidos. Essas cartas são as chaves que abrem portas para uma compreensão mais profunda da análise linguística.

As cartas são imagens que correspondem a substantivos. Essas imagens foram retiradas de um banco de imagem gratuito da internet, o *pixabay.com*. Foram confeccionadas 54 cartas em 15 x 21 cm. As imagens foram impressas em colorido com o nome por extenso da figura em sua base com fonte *Times New Roman* maiúscula em tamanhos que variam do 18 ao 35, dependendo do tamanho da palavra, pois é necessário que o nome da figura fique centralizado e legível. Em seguida essas impressões foram coladas sobre uma base de folha dupla face laranja, ainda revestimos todas as cartas com fita adesiva transparente ou papel compacto para garantir a integridade do material no manuseio do jogo. Nas cartas que sugerem substantivos abstratos apresentam somente palavras para não causar confusão nas interpretações. Essas cartas serão fundamentais para o funcionamento da análise linguística, por isso, devem estar nítidas e em bom estado para manuseio.

Figura 4: Cartas dos substantivos do jogo.



Fonte: Acervo da pesquisadora

As cartas de recompensa desempenham um papel importante, pois atuam como reforço positivo, associando o aprendizado dos substantivos a uma experiência gratificante. Cada carta estabelece uma conexão direta entre o aprendizado e as conquistas.

Ao acumular cartas de recompensa, os estudantes criam uma coleção que não reflete apenas seu progresso, mas também alimenta o espírito competitivo saudável. Isso transforma o jogo em uma competição dinâmica, em que cada carta se torna uma ferramenta valiosa na busca pela vitória.

As cartas de recompensa seguem a mesma estrutura das cartas dos substantivos, porém em tamanho menor de 6 x 9 cm e sobre uma base de papel dupla face rosa. Os substantivos representados nessas cartas são imagens de guloseimas, afinal, a recompensa tem que ser agradável.

Figura 5: Cartas de recompensa da segunda versão do jogo.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os dados foram confeccionados a partir de uma base de caixa de papelão, em medidas de 17 cm³, o primeiro revestido com papel camuça amarelo, os dois últimos revestidos com papel dupla face rosa e outro azul. Um detalhe importante é revestir o dado com fita adesiva transparente ou papel compacto para proteger a integridade da peça por maior tempo. Esse procedimento funciona melhor feito antes da montagem do dado. Ainda, uma estratégia para o dado ficar mais atrativo, colocar pedaços de papelão dobrados dentro do cubo para que produza balhuro ao ser lançado.

A inserção de múltiplos dados no jogo promove a diversificação do processo pedagógico, atendendo a variados modos de aprendizagem. Enquanto alguns estudantes podem se beneficiar mais na abordagem visual do algarismo, outros podem preferir a representação mais descritiva dos números por extenso. Isso contribui para uma aprendizagem mais inclusiva e adaptada às diversas necessidades dos estudantes.

Figura 6: Conjunto de dados do jogo.



Fonte: Acervo da pesquisadora

O jogo de tabuleiro “Substantivo em Ação” foi projetado para ser replicável, assim, a escolha por materiais acessíveis e de fácil manuseio para sua confecção foi uma alternativa para que o(a) professor(a) possa reproduzi-lo sem maiores dificuldades.

4.2 Regras e funcionamento

As práticas pedagógicas nas teorias que fundamentam a BNCC colocam o aluno no centro da construção do saber. A oralidade desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Conforme Freire (2011) destacou, a aprendizagem significativa emerge do diálogo e da interação, afastando-se de uma abordagem bancária e promovendo a construção coletiva do conhecimento. Partindo desse princípio, o nosso recurso didático-pedagógico exemplifica como a oralidade pode ser integrada de forma estratégica ao ensino de gramática, baseado na aprendizagem que combina percursos pessoais com participação significativa em grupos.

O jogo elaborado como recurso didático-pedagógico para o desenvolvimento das atividades de análise linguística foi uma trilha. O jogo “Substantivos em ação” é um jogo de tabuleiro analógico, projetado para auxiliar no ensino de substantivos de forma lúdica e envolvente, especialmente desenvolvido para alunos sem habilidade leitora. O jogo de regras utiliza narrativas visuais e linguagem oral para facilitar a compreensão e promover o aprendizado dos substantivos de maneira divertida e dinâmica.

Ao explorar as cartas contendo imagens acompanhadas de seus respectivos nomes, os estudantes são inseridos em uma atividade que promove múltiplas habilidades cognitivas e linguísticas, com por exemplo, a análise visual dos objetos representados nas imagens permite que os estudantes desenvolvam sua percepção visual e atenção aos detalhes, contribuindo para o processo de construção de significados. A relação entre o visual e o textual estimula a habilidade de identificar e descrever

características específicas dos substantivos, como gênero, número e função na estrutura da língua.

A etapa de identificação dos substantivos por categorias promove a classificação e a organização do conhecimento. Os alunos são desafiados a agrupar as cartas de acordo com a sua classe, como pessoa, animais, lugares, sentimentos, objetos. Essa tarefa estimula o pensamento abstrato, a habilidade de fazer conexões conceituais e a compreensão das relações entre os substantivos.

A classificação dos substantivos durante o jogo envolve o debate e a justificativa de escolhas. Os alunos têm a oportunidade de defender suas decisões, o que incentiva o pensamento crítico e a expressão oral. Esse processo de interação no jogo não só enriquece a aprendizagem linguística, mas também potencializa o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a escuta ativa, o respeito às opiniões alheias e a cooperação. Além disso, ao utilizar a linguagem oral como principal meio de mediação, o recurso didático estimula a apropriação dos conceitos de forma natural e contextualizada, favorecendo a participação dos estudantes com diferentes níveis de proficiência leitora. A oralidade, portanto, não se limita a ser um instrumento de comunicação no jogo, mas transforma-se em uma ponte para a construção coletiva do conhecimento, tornando o aprendizado mais dinâmico, inclusivo e significativo. Apresentamos no quadro a seguir o jogo educativo como recurso pedagógico para o ensino produtivo de gramática:

Quadro 1: Regras e funcionamento do jogo Substantivo em Ação

Objetivo Geral	Materiais Necessários	Instruções
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a habilidade de análise linguística de alunos não leitores por meio da identificação e compreensão do fenômeno substantivo em narrativas orais. 	1-Tabuleiro: um tabuleiro colorido e ilustrado com um caminho para ser percorrido pelos jogadores; 2-Cartas de substantivos: um conjunto de cartas com ilustrações que representam diferentes tipos de substantivos (objetos, animais, pessoas, lugares etc); 3-Peões: marcadores que representam os jogadores; 4-Dados: um dado com números de 1 a 6 em algarismo, outro em pontinhos e outro em números por extenso. Porém, apenas um dado por vez deve ser usado em cada partida para determinar os movimentos dos jogadores;	1-Número de jogadores: <ul style="list-style-type: none"> 2 a 4 jogadores (ou equipes). Para equipes: divida a turma em grupos de 3 ou 4 alunos. Os componentes da equipe alternam a jogada a cada partida. 2-Preparação para o jogo: <ul style="list-style-type: none"> Explique aos alunos que irão explorar o fenômeno substantivo por meio de uma atividade divertida. Retome os conceitos trabalhados na aula. Distribua os peões para cada jogador (ou equipe); As cartas de substantivos são embaralhadas e colocadas em um monte virado para baixo próximo ao tabuleiro; Coloque as fichas de recompensa ao alcance de todos os jogadores; Posicione os peões dos jogadores na casa inicial do tabuleiro.
Objetivo do Jogo	5-Fichas de recompensa: fichas para recompensar os jogadores ao longo do jogo; 6-Quadro ou lousa ou papel para anotar os resultados numa ficha de controle.	
<ul style="list-style-type: none"> Percorrer o tabuleiro coletando cartas de substantivos e aprender a identificar, nomear, classificar e elaborar pequenas narrativas com os substantivos representados nas cartas. 		

Etapas de Execução do Jogo	
<p>Primeira fase: Identificação do substantivo e valoração semântica</p> <p>Nesta fase, os jogadores classificam os substantivos atribuindo valor semântico depois da aplicação na frase.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Os jogadores lançam o dado em turnos. O jogador que obtiver o número mais alto começa; •O jogador deve lançar o dado e mover seu peão pelo número de casas correspondente ao resultado do lançamento; •Quando um jogador andar com seu peão, deve observar a cor do número da casa em que parou e seguir a orientação da legenda: número de cor vermelha não busca carta, número de cor verde busca uma carta, número de cor azul busca duas cartas. •O jogador deve observar a ilustração da carta e usar a imaginação para criar uma pequena narrativa relacionada ao substantivo (os outros componentes da sua equipe podem ajudá-lo). Por exemplo, se a carta mostra um gato, o jogador pode dizer: “Eu encontrei um gato perdido na rua e o levei para casa”; •Se o jogador empregar o substantivo de forma coerente, respeitando a concordância de gênero e número, será recompensado com uma ficha; •Depois o jogador deverá classificar o substantivo segundo os critérios: concreto ou abstrato, real ou imaginário, animado ou inanimado, contável ou não contável. <p>Para cada classificação apropriada, a equipe recebe uma carta de recompensa adicional.</p> <p>Os jogadores continuam avançando pelo tabuleiro, coletando cartas de substantivos e criando narrativas até que todos tenham alcançado o fim do caminho.</p>	<p>A dinâmica de desenvolvimento das jogadas permanece a mesma para todas as fases, o que as distingue é o comando de classificação dos substantivos.</p> <p>Segunda fase: Classificação do substantivo em “Próprios” ou “Comuns”</p> <p>Nesta fase, os jogadores continuarão percorrendo o tabuleiro e criando narrativas com os substantivos, mas agora a ênfase será na distinção entre substantivo comuns e substantivos próprios.</p> <p>Terceira fase: Conceito e distinção entre substantivos “Abstratos” e “Concretos”</p> <p>Nesta fase, os jogadores retomarão o conceito já apresentado na primeira fase e aprofundarão sua compreensão sobre substantivos abstratos e concretos.</p> <p>Quarta fase: Conceito e distinção entre substantivos “Simples” e “Compostos”</p> <p>Nesta fase, os alunos exploram os conceitos de substantivos simples e compostos.</p> <p>Fim do jogo</p> <ul style="list-style-type: none"> •O jogo termina quando todos os jogadores cumprirem todas as fases; •Os jogadores contam suas fichas de recompensa; •O jogador (ou equipe) com mais fichas de recompensa é declarado vencedor.

Fonte: Elaboração própria

A atividade pode ser finalizada com todos os estudantes trabalhando juntos na criação de uma história coletiva. O(a) professor(a) inicia a história com um dos substantivos presentes nas cartas do jogo e, em seguida, cada aluno deve pegar uma carta do monte e adicionar um substantivo à medida que a história progride. Por exemplo, o primeiro aluno pode começar com “cachorro”, o segundo aluno pode adicionar “casa”, e assim por diante. É importante que todos os alunos tenham a oportunidade de participar. Se possível, o(a) professor(a) pode usar um gravador de áudio para registrar as narrativas e reproduzi-las posteriormente para que os alunos possam ouvir suas próprias histórias.

Essa atividade foi desenvolvida levando em consideração alunos não leitores, portanto, a ênfase é a habilidade oral, auditiva e visual. No entanto, se os estudantes apresentarem habilidades de leitura, o(a) professor(a) pode adaptar para o exercício da escrita dos substantivos ou a criação de pequenas histórias escritas.

5. Considerações finais

Produtos didáticos produzidos à luz do PROFLETRAS residem na busca por estratégias pedagógicas que envolvam os estudantes de maneira mais ativa e promovam uma compreensão mais significativa dos fenômenos linguísticos (Paes; Freitag, 2020). A contextualização, o engajamento dos estudantes e a aplicação prática dos conceitos gramaticais são elementos importantes compartilhados por essas propostas, refletindo a tendência contemporânea no campo educacional em busca de práticas mais efetivas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Considerando o objetivo central desta proposta, que se fundamentou no trabalho com a oralidade como ponto de partida para promover as habilidades de análise linguística dos estudantes, buscou-se explorar a classificação dos substantivos dentro de um contexto significativo no ensino de língua materna. A proposta de intervenção foi estruturada com foco na análise e reflexão linguística, elementos considerados importantes para a aprendizagem que ultrapasse a simples memorização de regras gramaticais. Nesse sentido, o recurso didático-pedagógico “Substantivo em Ação” foi idealizado como uma resposta ao ensino de gramática, especialmente para estudantes com baixa proficiência leitora, propondo atividades que integram aspectos lúcidos, multimodais e interativos.

Embora inicialmente o jogo “Substantivo em Ação” tenha sido criado como recurso didático para aprimorar o ensino do substantivo, revela-se uma ferramenta versátil com potencial para abranger diversos aspectos do ensino de Língua Portuguesa e promover a interdisciplinaridade, uma vez que se revela igualmente eficiente no ensino-aprendizagem de outros conteúdos de Língua Portuguesa, como o de outros componentes curriculares, a exemplo da Língua Inglesa e Espanhola. Assim, suas contribuições se expandem para além das fronteiras linguísticas, consolidando-se como uma ferramenta valiosa no cenário pedagógico.

As abordagens tradicionais no ensino de Língua Portuguesa devem ser revistas e aprimoradas para práticas que não apenas instruem quanto a norma-padrão, mas que também propiciem reflexões sobre a língua, sua função e seu funcionamento. Contudo, para que tal transformação ocorra, o(a) professor(a) de Língua Portuguesa deve munir-se de conhecimentos linguísticos, possibilitando que sua prática transcenda a mera transmissão de conteúdo, criando condições para que os estudantes aprendam de forma reflexiva e sistematizada, transformando desafios em oportunidades de aprendizado significativo. A compreensão das nuances envolvidas no ensino de substantivos para estudantes não leitores não apenas informará práticas pedagógicas mais eficazes, mas também contribuirá para a promoção de igualdade de oportunidades educacionais. Sugerimos a expansão desta pesquisa para investigar a eficácia de diferentes estratégias de ensino, a adaptação de recursos didáticos e a avaliação do impacto a longo prazo do ensino de substantivos em turmas não leitoras, a partir do trabalho com a oralidade.

6. Referências

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ALMEIDA, Paulo N. de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michela de; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

AZEVEDO, Isabel C. M.; COSTA, Renata F.; SANTOS, Erisvaldo S.; MARENGO, Sandro M. D. A. **Gamificação e jogos nas práticas de leitura e análise linguística**. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação-PNE. 2014-2024: linha de base**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Brasileira**: MEC, 2018. Disponível em: <[http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/)>. Acesso em 17 novembro 2022.

CAMARA JR., Joaquim M. **Dicionário de Linguística e Gramática**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

CAMARA JR., Joaquim M. **Estrutura da língua portuguesa**. 47ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARDOSO, Paloma B.; MENEZES, Keila V. FREITAS, Flávia de Oliveira; FREITAG, Raquel M. K. Eficiência na leitura: medidas de precisão e velocidade entre

alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Científica Sigma**, v. 5, n. 5, p. 120-143, 2024.

CEGALA, Domingos P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 40ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1997.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Raquel M. K. O Dogma do Sujeito e Outros Dogmas. **Diadorim**, v. 19n. 2, p. 95-106, 2017.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2008.

MACHADO, Alessandra P. G. **Fluência em leitura oral e compreensão leitora: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora**. 2018. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2018.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes; FREITAG, Raquel Meister Ko. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. **Letras de hoje**, v. 54, n. 2, p. 132-145, 2019.

NEVES, Maria Helena de M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Maria Helena de M. **Gramática de usos do português**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NOGUEIRA, Ariene S. Interface do Português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. **Linguagem em (Dis) curso**. V.18, n.3, 2018.

PAES, Jilcicleide Augusa; FREITAG, Raquel Meister Ko. Pronomes, poder e solidariedade na sala de aula. In: FRANÇA, Marcos de et al. (Orgs.) **Estudos linguísticos e literários: abordagens**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 19-53.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROSSO, Ademir J.; TAGLIEBER, José E. **Métodos ativos e atividades de ensino**. *Perspectiva*, 10 (17), 37-46. 1992.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Gramática & Literatura**. Coleção Novos Tempos. São Paulo: Scipione, 2000.