



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS (PROFLETRAS)

ERISVANIO SILVA MARTINS

O LÚDICO NO ENSINO DE MORFOSSINTAXE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Araguaína – TO
2026

ERISVANIO SILVA MARTINS

**O LÚDICO NO ENSINO DE MORFOSSINTAXE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras.

**Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel
Furtado de Oliveira**

**Araguaína – TO
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M386I MARTINS, ERISVANIO SILVA.

O LÚDICO NOS ENSINO DE MORFOSSINTAXE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / ERISVANIO SILVA MARTINS. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2026.

125 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2026.

Orientador: Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

1. Lúdico. 2. Morfossintaxe. 3. Língua Portuguesa.

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
PROFLETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

O lúdico no ensino de morfossintaxe nos anos finais do ensino fundamental de autoria de Erisvanio Silva Martins, dissertação defendida e apresentada perante a banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Araguaína – TO, 09 de junho de 2026.

Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
Orientador e Presidente – UFNT

Prof. Dr. João de Deus Leite
Membro Interno – UFNT

Prof. Dr. Antonio Cilírio da Silva Neto
Membro Externo – UEMA

À minha esposa Maxcileia Martins, por todo apoio incondicional e incentivo em toda minha trajetória até aqui; às minhas filhas Maria Luíza, Elena Mel e Laura Liz pela compreensão e pelo carinho em todos os momentos em que estive ausente para estudo e atendimento das demandas do mestrado.

AGRADECIMENTOS

À Deus, porque me deu graça e favor para alcançar êxito nesta trajetória em meio a tantos desafios vivenciados.

A minha esposa, Maxciléia Martins, que incondicionalmente está comigo em todas as empreitadas que vivencio liberando amor e bençãos sobre mim, além de ser o doce e a clamaria em meio as minhas correrias cotidianas.

As minhas filhas, Maria Luíza, Elena Mel e Laura Liz, que, com muito amor, sempre me motivam a persistir até o fim, mesmo em meio ao cansaço.

Aos meus pais, Francisco Martins e Evanilde Martins, que não medem esforços para atender a meu chamado e estão em constante oração para que eu vença cada empreitada que vivencio.

A minha sogra, Zenaide Marques, que contribuiu significativamente de todas as formas que pode, para que eu alcançasse êxito nesta trajetória.

A minha Superamiga, Selma Soares, por ser minha incentivadora e sonhar cada etapa dessa trajetória caminhando comigo e me direcionando mesmo a distância.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Peel Furtado de Oliveira que de forma singular me entendeu e me orientou com paciência e cognição neste trajeto científico possibilitando que eu lograsse êxito.

Ao corpo docente do Profletras/Unidade UFNT, que contribuíram significativamente com o meu desenvolvimento intelectual ao compartilhar e direcionar cada pesquisa científica.

As minhas colegas de turma, Karla Mikaelly e Silvilene Alves pelo companheirismo e apoio vivenciados nessa trajetória de evolução cognitiva e científica.

Aos meus alunos, na condição de sujeitos participantes, que colaboraram significativamente para a consolidação desta pesquisa.

“Saber gramática não é apenas saber regras; é saber usar a língua de modo adequado às diferentes situações de comunicação.”

(POSSENTI, 1996, p. 54)

RESUMO

A presente pesquisa versa acerca do lúdico no ensino de morfossintaxe nos anos finais do ensino fundamental público. Por essa razão, visa-se investigar a ludicidade como um conjunto de estratégias didático-pedagógicas capazes de favorecer o processo de ensino-aprendizagem de morfossintaxe nos anos finais, a fim de contribuir com a formação discente. Por esse viés, trabalhou-se com a seguinte problemática: a ludicidade pode favorecer o trabalho docente quanto ao ensino de morfossintaxe nos anos finais? Desse modo, entendemos que a ludicidade pode ser considerada como mecanismo de interação, de compartilhamento de conteúdo e análises coletivas e de percepção e análise do cotidiano. Sendo assim, realizamos a pesquisa na rede municipal de ensino da cidade de Imperatriz-MA com uma turma de 9º ano. O material foi coletado durante as aulas de Língua Portuguesa por meio de atividades de morfossintaxe, mais precisamente sobre o tópico: “orações subordinadas substantivas”, em que as respostas às questões elaboradas constituíram o *corpus* desta pesquisa. Os materiais coletados ensejaram aplicação de alguns jogos e, por fim, a aplicação de uma atividade em caráter somativo. Para esse fim, fez-se necessário compilar informações científicas acerca das possíveis adequações lúdicas para o público em questão, considerando as particularidades sociais e culturais no que se referiu à manutenção da bagagem de cada estudante em estudo. Sendo assim, os resultados obtidos possuem significados relevantes para o estudo construído acerca da ludicidade como um conjunto de estratégias didático-pedagógicas capazes de favorecer o processo de ensino-aprendizagem de morfossintaxe nos anos finais. Sendo assim, foi indispensável que nos apropriássemos cognitivamente de algumas teorias que versam acerca da ludicidade, a saber, Jean Piaget (1976), Levi Vygotsky (1993), Tizuko Kishimoto (2011), Philippe Perrenoud (2000), David Ausubel (2003), dentre outros. Nesse sentido, também é válido destacar teorias e práticas sobre o ensino de morfossintaxe nos anos finais em uma perspectiva não apenas pedagógica ou tão somente licenciada, mas em uma dicotomia unificada em sala de aula. Para tanto, reverberou-se também os estudos de Irandé Antunes (2003), Sírío Possenti (2012) e Luis Carlos Travaglia (2009), Mikhail Bakhtin (2011), José Carlos Libâneo (2013) e Cipriano Luckesi (2002), além de pesquisas contínuas na BNCC e no PCN de língua portuguesa. Ademais, a pesquisa denotou que a ludicidade, mediada pedagogicamente, favorece a interação dos sujeitos aprendizes com o objeto de estudo, elevando-as à categoria de protagonismo do próprio saber, além de desenvolver a autonomia de cada indivíduo gerando a aprendizagem consciente.

Palavras-Chaves: Lúdico. Morfossintaxe. Língua Portuguesa.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur le ludique dans l'enseignement de la morphosyntaxe dans les dernières années de l'enseignement fondamental public. Pour cette raison, elle vise à étudier la ludicité comme un ensemble de stratégies didactico-pédagogiques capables de favoriser le processus d'enseignement-apprentissage de la morphosyntaxe dans les dernières années, afin de contribuer à la formation des élèves. Dans ce cadre, nous avons travaillé sur la problématique suivante : la ludicité peut-elle favoriser le travail de l'enseignant en ce qui concerne l'enseignement de la morphosyntaxe dans les dernières années? Ainsi, nous considérons que la ludicité peut être vue comme un mécanisme d'interaction, de partage de contenus, d'analyses collectives et de perception et d'analyse du quotidien. De ce fait, nous avons mené la recherche dans le réseau municipal d'enseignement de la ville d'Imperatriz-MA avec une classe de 9^e année. Le matériel a été collecté pendant les cours de langue portugaise à travers des activités de morphosyntaxe, plus précisément sur le sujet : « les propositions subordonnées nominales », où les réponses aux questions élaborées ont constitué le corpus de cette recherche. Les matériaux collectés ont permis la mise en place de quelques jeux et, enfin, la réalisation d'une activité à caractère sommatif. À cette fin, il a été nécessaire de compiler des informations scientifiques sur les ajustements ludiques possibles pour le public concerné, en tenant compte des particularités sociales et culturelles en ce qui concerne le maintien du bagage de chaque étudiant étudié. Ainsi, les résultats obtenus ont des significations pertinentes pour l'étude construite autour de la ludicité en tant qu'ensemble de stratégies didactiques-pédagogiques capables de favoriser le processus d'enseignement-apprentissage de la morphosyntaxe dans les dernières années. Il était donc indispensable que nous nous appropriions cognitivement de certaines théories sur la ludicité, à savoir Jean Piaget (1976), Lévi Vygotsky (1993), Tizuko Kishimoto (2011), Philippe Perrenoud (2000), David Ausubel (2003), entre autres. Dans ce sens, il est également pertinent de souligner des théories et pratiques concernant l'enseignement de la morphosyntaxe dans les dernières années, dans une perspective non seulement pédagogique ou strictement académique, mais dans une dichotomie unifiée en classe. À cette fin, ont également été pris en compte les études d'Irandé Antunes (2003), Sírío Possenti (2012) et Luis Carlos Travaglia (2009), Mikhail Bakhtin (2011), José Carlos Libâneo (2013) et Cipriano Luckesi (2002), ainsi que des recherches continues sur la BNCC et le PCN de la langue portugaise. De plus, la recherche a montré que le ludique, médié par la pédagogie, favorise l'interaction des apprenants avec l'objet d'étude, les élevant au rang d'acteurs de leur propre savoir, en plus de développer l'autonomie de chaque individu et de générer un apprentissage conscient.

Mots-clés: Ludique. Morphosyntaxe. Langue portugaise.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tirinha: O osso favorito

Figura 2 – Tirinha: Recruta zero de Greg e Mort Walker

Figura 3 – Apresentação de trabalho

Figura 4 – Jogo de perguntas e respostas

Figura 5 – Jogo da trilha

Figura 6 – Jogo da linguagem secreta

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos históricos da educação nacional

Quadro 2 – Comparativo entre a LSF e a Cartografia

Quadro 3 – Competências da BNCC para a língua portuguesa

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dificuldades de assimilação dos conteúdos pré-requisitos para a aprendizagem do conteúdo de orações subordinadas substantivas

Gráfico 2 – A evolução cognitiva dos sujeitos participantes

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE – Conselho Nacional de Educação
COVID-19 – Doença do Coronavírus 2019
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF – Linguística Sistemico-Funcional
PAEBS – Público-Alvo da Educação Bilíngue de Surdos
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	16
2 A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	27
2. 1 A linguagem como fenômeno social e interativo	27
2. 2 A produção de sentido nos contextos de uso	30
2. 3 Ensino de língua portuguesa para além da memorização de regras.....	33
2. 4 Relação entre linguagem, interação e aprendizagem	36
3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	38
3. 1 Aprendizagem como construção de conhecimento.....	39
3. 2 Mediação pedagógica no processo de aprendizagem.....	41
3. 3 A Aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal	43
3. 4 Aprendizagem significativa	47
4 O ENSINO DE MORFOSSINTAXE	48
4. 1 Críticas ao ensino tradicional de gramática	49
4. 2 Gramática descontextualizada na escola.....	52
4. 3 Morfossintaxe como estrutura que produz sentido	54
4. 4 Necessidade de ensino reflexivo da língua	58
5. LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	59
5. 1 Ludicidade	60
5. 2 Diferença entre jogo e atividade lúdica	62
5. 3 Ludicidade como estratégia pedagógica	65
5. 4 Engajamento no ensino-aprendizagem.....	67
5. 5 Ludicidade Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa	69
6 O CHÃO DA ESCOLA: ESPAÇO CIENTÍFICO DE DESCOBERTAS	72

6. 1 O porquê da pesquisa.....	72
6. 2 Procedimentos Metodológicos	75
6. 3 O Contexto e Participantes da Pesquisa	77
6. 4 Observação, Diagnóstico e Análise	78
6. 5 A Intervenção em Síntese	79
7 PERCURSO INTERVENTIVO: A PRÁXIS NA CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA	83
7. 1 Primeira Etapa da Análise.....	83
7. 2 Segunda Etapa da Análise.....	88
7. 3 Terceira Etapa da Análise	91
7. 4 Quarta Etapa da Análise	94
7. 5 Quinta Etapa da Análise	98
7. 6 Produto: um jogo diferente na morfossintaxe.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES	116
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

Nos últimos 14 anos, observamos um volume maior de alunos dos anos finais do ensino fundamental avançarem de ano sem a apropriação básica dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento adequado dos conhecimentos linguísticos e semióticos. Isso se deu em vista de que o modelo educacional vigente tem deslocado o foco da retenção para a progressão escolar, atribuindo à escola a responsabilidade de promover estratégias de recuperação e acompanhamento contínuo. Como consequência, a reprovação foi desencorajada institucionalmente, fazendo com que estudantes avancem para séries posteriores mesmo quando persistem lacunas significativas em sua aprendizagem. Esse fator revela deficiência cognitiva em outras áreas como leitura, escrita e interpretação de texto, por exemplo. Para além dessa observação, a referida pesquisa versa acerca do lúdico no ensino de morfossintaxe nos anos finais do ensino fundamental.

Consideramos, portanto, que os fatores externos aos alunos como as necessidades financeiras e as diversas exposições às insalubridades cotidianas, a saber, baixa autoestima acadêmica; falta de perspectiva em relação ao futuro; problemas emocionais, ansiedade ou desmotivação; dependência excessiva de estímulos imediatos proporcionados pelas tecnologias digitais; baixo acompanhamento da vida escolar pelos responsáveis; ausência de uma rotina de estudos em casa; conflitos familiares frequentes; vulnerabilidade socioeconômica; necessidade de trabalhar precocemente, favorecem o desestímulo aos estudos. Por outro lado, está o professor com a árdua tarefa de direcionar ao aprendizado aquele sujeito cheio de problemas com os quais não sabe lidar e mantém os pensamentos concentrados nos problemas se tornando alheio a tudo que se apresenta de forma comum em sala de aula.

Por esse viés, entende-se a dificuldade de se vivenciar o processo de ensino-aprendizagem na educação básica de escolas públicas periféricas, sobretudo. Essa realidade não é comum apenas em Imperatriz-MA, mas é um cenário que descreve algumas cidades brasileiras, quanto à educação como é visto em jornais e em *sites* que mostram os resultados das avaliações que medem o nível de aprendizagem no Brasil, conforme os dados do IDEB 2023, encontrados no site gov.br na aba de resultados. Assim, emergiu o desejo intenso de se estudar sobre estratégias lúdicas, no contexto didático-pedagógico de língua portuguesa, especificamente no âmbito de

morfossintaxe, capazes de favorecer o trabalho docente e a aprendizagem do aluno como parte significativa do processo de ensinar e de aprender destacando a abordagem lúdica gramatical.

Esse anseio é o resultado de mais de uma década de vivências em salas de aulas, na condição de professor de língua portuguesa, da educação básica nos anos finais. Durante esse período pude sentir a necessidade de me aperfeiçoar didaticamente e melhorar minhas estratégias de ensino. Mas, apesar dessa evolução cognitiva que obtive, percebi o surgimento de novos desafios para o professor dos dias atuais como ensinar língua portuguesa para estudantes marcados por uma heterogeneidade e com problemas de ordens diversas que dificultam o êxito do processo de ensinar e de aprender.

Mediante as explicações apresentadas, fez-se necessário aludir também às formações docentes fomentadas pelos órgãos gestores da educação que nos proporcionam momentos de reflexões e novas aprendizagens. Todavia, as lacunas ainda persistem e permanecem requerendo que o professor se mantenha conectado com os estudos científicos de sua área de atuação, mesmo que esteja em situações adversas ao ensino e à aprendizagem. Desse modo, entendemos que o professor precisa ser um eterno pesquisador, a fim de manter suas estratégias de ensino alinhadas às necessidades da época, objetivando atenuá-las e garantir a manutenção do processo de ensino-aprendizagem.

O percurso de construção científica foi organizado com as abordagens sobre a história da educação em forma de síntese; posteriormente, inferimos argumentos acerca da linguagem como prática social; em seguida, tratamos a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo; discursamos em relação ao ensino de morfossintaxe; elucidamos abordagens no tocante à ludicidade no processo de ensino-aprendizagem e, por fim, evidenciamos as etapas das vivências práticas da pesquisa. Esse trajeto foi significativo para analisarmos os fenômenos em questão.

Para que chegássemos a esse fim, foi indispensável versar sobre algumas teorias com abordagem lúdica, a saber: Jean Piaget (1976), Levi Vygotski (1993) e Tizuko Kishimoto (2011). Nesse contexto, ressaltamos que as leituras sobre essa nuance da pesquisa se expandiram, como é possível denotar a partir do *corpus* da pesquisa. Nesta mesma direção investigativa, destacamos teorias e práticas sobre o ensino de morfossintaxe nos anos finais em uma perspectiva não apenas pedagógica ou tão somente licenciada, mas em uma dicotomia unificada em sala de aula. Para

tanto, reverberamos os estudos de Irandé Antunes (2003), Sírio Possenti (2012) e Luis Carlos Travaglia (2009), BNCC e o PCN de língua portuguesa. Dito isto, novamente ressaltamos que a linha de embasamento teórico foi amplificada como é possível perceber durante a leitura desta compilação.

A fim de apresentar a constituição da referida pesquisa, considerando suas bases e etapas já listadas, inferimos que a aprendizagem deve ser autônoma e consciente. Para tanto, o sujeito precisa ser o protagonista da própria aprendizagem. Para atribuir robustez a esta pesquisa, expusemos as etapas de coleta e de análise de dados, as considerações finais, os embasamentos bibliográficos e as produções requeridas próprias e adaptadas ao longo da execução da pesquisa.

Nesta pesquisa, almejou-se denotar o lúdico como ferramenta didático-pedagógica no ensino de morfossintaxe nos anos finais do ensino fundamental de uma escola de Imperatriz/MA. Esse objetivo foi alcançado aludindo à necessidade de adequação do material da aula ao nível de necessidade cognitiva do sujeito aprendiz inferindo no ensino o conceito prático do lúdico.

1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Atualmente, somamos mais de 500 anos após a invasão dos portugueses ao Brasil, época na qual os jesuítas buscaram estabelecer suas doutrinas religiosas catequisando os indígenas. Esse feito originou a primeira escola em terras brasileiras. Nesse contexto, a passagem do tempo registra a história da educação em um cenário de disputas ideológicas a partir do confronto entre ideias, valores e crenças, a fim de moldar a visão de mundo influenciando, assim, as políticas públicas e os comportamentos sociais daquela época.

Desse modo, salientamos que ainda ocorreram transformações políticas e influências religiosas que são registradas, inclusive no primeiro período da literatura brasileira conhecido como “Quinhentismo”. Essas realidades promoveram a redefinição organizacional da escola brasileira, bem como o campus da formação docente. Por esse viés, desde o período colonial até a contemporaneidade, a educação brasileira tem vivenciado diversas reformas que refletiram e ainda refletem significativamente na estrutura educacional vivenciada na atualidade do século XXI. Vejamos, a seguir, as palavras de Gonçalves (2011):

Foram mais de dois séculos que a educação jesuíta predominou na colônia, uma vez que não havia interesse da metrópole em criar um sistema educacional no Brasil. Entretanto com o passar do tempo os jesuítas passaram a serem vistos como um incômodo para Portugal, depois que começaram ocorrer vários debates e reflexão sobre a educação não religiosa iniciados na Europa (GONÇALVES, 2011, p. 68).

Ao longo da história, percebemos que os interesses políticos direcionavam o curso da educação colonial. Esse fato manteve a educação brasileira por longos anos em um cenário confessional. Por essa razão, Saviani (2008) afirma que a história da educação brasileira é indissociável da história do país. Nesse contexto, entendemos, então, que essa afirmação pode representar as lutas por melhores políticas públicas aplicadas à educação básica brasileira. Por isso, é possível compreender que, para percebermos a evolução do sistema educacional brasileiro, é necessário que analisemos os marcos históricos da educação nacional (Veja o quadro 1), que inclui a criação e a publicação de leis e de documentos normativos da educação a partir das políticas públicas que alicerçaram a estrutura educacional mantendo a sua consolidação, mesmo em um âmbito de constantes desafios políticos, sociais, culturais e ideológicos. Eis, na sequência, o Quadro 1:

QUADRO 1 - Marcos históricos da educação nacional

1549 – A chegada dos jesuítas ao Brasil e o início da educação formal a partir da fundação do Colégio de São Paulo direcionado para a catequização dos indígenas e restrita a formação da Elite Colonial.

1827 – Primeira legislação educacional brasileira e o estabelecimento do ensino primário.

1930 – Reformas educacionais e a inclusão do currículo técnico.

1988 – A educação como um direito de todos e um dever do Estado, conforme a nova Constituição Federal.

1996 – Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394.

1996 – Criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2017 – Publicada a Base Nacional Comum Curricular com o objetivo de trazer equidade ao ensino público brasileiro.

Fonte: BRASIL. Lei nº 14.934, de 26 de junho de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2024.

Por meio dos registros históricos, sabemos que o marco inicial da educação brasileira acontece formalmente a partir da chegada dos jesuítas em Salvador, hoje, atual capital do estado da Bahia, liderados por Manoel de Nóbrega e pelo governador geral Tomé de Sousa, em 1549, com o objetivo de evangelizar os indígenas e estabelecer as missões educacionais, em uma comitiva denominada Companhia de Jesus. Eles implantaram um modelo educacional embasado na catequização que é uma instrução embasada em princípios religiosos. Essa contextualização é denotada por Ribeiro (2003), pois para ele a educação jesuítica tinha como objetivo central a formação do homem cristão e a consolidação da fé católica.

A metodologia jesuítica era pautada nos princípios do Ratio Studiorum (1599), um documento que sistematizava o currículo escolar aplicado ao público estudantil brasileiro daquela época perdurando, assim, até 1759, quando Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia portuguesa estabelecida nas terras brasileiras, visto que a Companhia de Jesus exercia grande influência sobre os colonizados de maneira econômica, educacional e social. O objetivo que motivou tal feito se deu pelo ímpeto de implementar as reformas iluministas modernizadoras de Portugal, país colonizador do Brasil.

A partir desse registro histórico, Saviani (2011) afirma que a reforma pombalina não significou a democratização do ensino, mas sua estatização, uma vez que foram implantadas as “aulas régias” como o primeiro sistema de ensino público e laico no Brasil Colonial. Contudo, essas aulas régias eram restritas ao ensino de gramática, latim, filosofia e grego. Essa nova estrutura era financiada pelo subsídio literário arrecadado como um imposto cobrado à população, e ministradas por professores aprovados em concurso público.

Em 1824, conforme o artigo 179 da Constituição vigente, estabeleceu-se que a educação primária seria gratuita para todos os cidadãos, todavia, conforme Romanelli (2010), a instrução pública permaneceu restrita e elitizada, beneficiando

principalmente as camadas dominantes. Dessarte, foi somente nesse cenário que, a partir da lei de 15 de outubro de 1827, a primeira norma educacional, sancionada por D. Pedro I, determinou a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades do país e estabeleceu o ensino primário para ambos os sexos considerando os currículos diversificados.

A modernização da educação brasileira intensificou-se em 1889 com a Proclamação da República, possibilitando que nas décadas de 1920 e 1930 ocorresse o fortalecimento da Escola Nova no Brasil a partir das concepções de Anísio Teixeira. Contudo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) defendia a escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Portanto, segundo Anísio Teixeira (1932, p. 45), a escola deveria ser instrumento de democracia e não privilégio de poucos.

Acerca disso, analisamos que a escola brasileira evoluiu do modelo religioso da época do Quinhentismo para os sistemas públicos que atualmente são distribuídos entre as esferas municipais, estaduais e federais. Cada uma dessas instituições possui autonomia quanto à própria organização desde que não infrinja as delimitações já estipuladas nos documentos que regem a educação nacional, como a LDB. Assim, a organização administrativa educacional é gerida pelos seguintes documentos e organizações:

- Projeto Político-Pedagógico (PPP) – é o documento que orienta a organização de toda a escola definindo objetivos e princípios, como serão o ensino e a aprendizagem. Ele assinala o compromisso social de executar o processo de ensino-aprendizagem.
- Conselho Escolar – é um grupo constituído por gestores, por professores, por alunos, por pais/responsáveis e por funcionários que refletem, planejam e executam as decisões e as ações necessárias ao bom funcionamento escolar.
- Gestão democrática – é a administração escolar que integra a participação de todo colegiado envolvido considerando a tomada de decisões, a transparência e o diálogo com a comunidade escolar.
- Regimento interno – é o documento que compila as regras da escola definindo direitos e deveres de todos os componentes da instituição, bem como as normas de funcionamento e a organização disciplinar.

Por essa razão, para Libâneo (2013), a escola é uma organização social que precisa articular objetivos pedagógicos e administrativos. Outrossim, o ensino atual está fundamentado conforme as competências e habilidades da BNCC, as

metodologias ativas, a educação inclusiva e o uso de tecnologias digitais. Essas perspectivas aludem a Moran (2015, p. 18), que afirma: as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Nesse mesmo sentido o processo de avaliação foi reformulado de apenas um momento avaliativo para um processo formativo contínuo segundo Luckesi (2011, p. 52) que diz o seguinte: [...] avaliar é um ato amoroso, inclusivo e construtivo.

Dito isto, entendemos que o docente é colocado em evidência, haja vista a necessidade de estar em formação continuada constantemente, uma vez que, esta é regulamentada e necessária de acordo com a LDB e as Diretrizes Curriculares. Ademais, Nóvoa (1992, p. 25) diz que a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas por reflexão crítica sobre a prática. Essas atualizações são necessárias mediante as mudanças curriculares e tecnológicas que surgem cotidianamente.

Mediante a todo o exposto, percebemos que a educação brasileira evoluiu significativamente, todavia ainda vivemos em uma realidade desafiadora no que se refere a garantia de qualidade e equidade no acesso ao conhecimento cognitivo a partir das escolas públicas. Assim, reconhecemos que os desafios quanto a desigualdade de direitos, a regionalização, a valorização docente e a necessidade de fontes financiadoras da educação ainda persistem, por isso, necessitamos da implementação de política públicas para a educação brasileira que alinhe a legislação, as práticas pedagógicas, o financiamento educacional e, a formação docente significativamente, considerando as necessidades que emergem continuamente.

Em caráter de evolução da educação brasileira em 1961 foi oficializada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61) que durante o regime militar foi substituída pela Lei nº 5.692/71. Mas, atualmente a legislação educacional é assegurada pela Lei nº 9.394/96. Nesse contexto, conforme o artigo 2º da LDB: A educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...] (BRASIL, 1996). A partir de então, a educação básica ficou organizada em três fases, a saber: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil a educação foi instituída como direito social. Nesse contexto, aludimos ao artigo 205 que dispõe o seguinte: A educação é direito de todos, dever do Estado e da família [...] (BRASIL, 1988). Dessa maneira, foi consolidado o princípio da gestão democrática e a universalização do ensino básico.

Dito isto, compreendemos que a normatização da educação brasileira está pautada em documentos relevantes para o embasamento, a organização e sua gestão. Nesse sentido, destacamos os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) como constituintes e organizadores da disposição curricular, atualmente direcionada pela BNCC. Esses documentos foram elaborados pelo Ministério da Educação e publicados entre 1997 e 1998 com o objetivo de subsidiar as redes de ensino conforme a constituição de seus currículos considerando as diversidades regionais e culturais em todo o país.

Em se tratando dos anos finais (6º ao 9º ano), os PCNs objetivam a formação contínua, crítica e contextualizada com a realidade cotidiana de cada grupo escolar a partir da LDB (Lei nº 9.394/96). Já nesse documento estava prevista a base nacional comum curricular enfatizando também a autonomia das redes de ensino. Não obstante, a necessidade de orientação curricular educacional já era latente em 1990 e, portanto, a garantia da equidade e a consolidação da qualidade do ensino no Brasil, essas necessidades denotaram tais carências de maneira assertiva.

Assim, para Saviani (2008), as reformas educacionais desse período buscaram articular a democratização do acesso ao ensino com a melhoria da sua qualidade. Ressaltamos, portanto, que os PCNs não foram concebidos como currículo obrigatório, mas como referência para a organização e distribuição desse, respeitando o princípio da autonomia dos sistemas de ensino.

Dessa forma, a organização das disciplinas básicas dos anos finais, quanto aos PCNs foi distribuída considerando a formação intelectual, social e cultural. Veja: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, arte, educação Física e língua Estrangeira. Desse modo ainda, foram introduzidos os chamados temas transversais, que incluem: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

O objetivo central dos PCNs é desenvolver as capacidades, tais como a argumentação, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a participação cidadã. Assim, esses temas precisam perpassar as disciplinas, promovendo formação integral ao estudante. Conforme os PCNs (BRASIL, 1998), o objetivo central era desenvolver a capacidade de argumentação, de pensamento crítico, de resolução de problemas e de participação cidadã, visto que há influências construtivistas e sociointeracionistas sobre as bases que formaram os Parâmetros Curriculares

Nacionais. Essa percepção está atrelada ao fato de a aprendizagem, segundo Lev Vygotsky (1998), ser o resultado da interação social do indivíduo com o meio.

Nesse contexto, Philippe Perrenoud (2000) assegura que a aprendizagem consiste no desenvolvimento de habilidades concretas se afastando das memorizações inflexíveis de conteúdo. Por esse viés, os PCNs indicam um trabalho didático-pedagógico com gêneros e práticas sociais de linguagem elaborando assim, a perspectiva da contextualização que contraria o ensino unicamente rígido e restrito a regras gramaticais. De acordo com José Carlos Libâneo (2012), os PCNs sugerem o estímulo a cientificidade considerando as vivências sociais do aluno, a fim de, fomentar a aprendizagem significativa já que por esse mecanismo pode haver a valorização das noções cognitivas do aluno em exercício de aprendizagem.

O processo de contextualização da aprendizagem, conforme as diretrizes pedagógicas dos PCNs (1998), quanto aos temas transversais, favorecem a ampliação da dimensão ética e social a partir de tais implementações sobre o currículo escolar. Essa perspectiva vai ao encontro da pedagogia de Paulo Freire (1996) que acredita numa educação consciente da realidade social, a fim de, gestar a transformação do indivíduo enquanto cidadão pensante e autônomo. Nesse sentido, evidenciamos a habilitação cognitiva dos indivíduos que buscam a aprendizagem dos sujeitos facilitando o acesso à cientificidade, assim por meio de temas transversais integram a gama de reflexões capazes de instigar e despertar a evolução científica, social e cultural diversificada consolidando o êxito da educação libertadora ampliando a interdisciplinaridade entre os conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, aludimos que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) possui em sua diversidade, aspectos já citados pelos PCNs como facetas relevantes para o currículo da educação básica, a saber, o desenvolvimento de habilidades; a valorização da interdisciplinaridade; a formação integral do estudante; a articulação entre conhecimento e cidadania.

Mediante ao exposto, sabemos que os PCNs representam um marco de grande relevância para a história da educação brasileira, principalmente para os anos finais do Ensino Fundamental, quando propõe a organização do currículo a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, da interdisciplinaridade e da inclusão social como modernizadores do ato de ensinar. Nesse interim, os desafios quanto a implementação do currículo e a sistematização como garantia da equidade

em todo o território nacional exercem influências políticas educacionais que embasam o ensino nos anos finais.

Nesse rol de esclarecimentos reiteramos os documentos que fundamentam a educação brasileira, novamente pois eles são orientadores de políticas públicas educacionais e quaisquer inferências necessárias na educação, a fim de garantir o exercício do princípio constitucional para a educação básica. A esse respeito, Dermeval Saviani (2008, p. 12), diz que a legislação educacional expressa as correlações de forças presentes na sociedade em determinado momento histórico. Por isso, compreender os documentos norteadores da educação básica brasileira consiste em analisar a legislação vigente. Segue abaixo alguns documentos norteadores da educação brasileira:

1. Constituição Federal — fundamento jurídico maior;
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — regulamentação do sistema educacional;
3. Plano Nacional de Educação (PNE) — planejamento estratégico;
4. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) — orientações curriculares;
5. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — definição das aprendizagens essenciais.

Assim, Saviani (2008) destaca que a coerência entre legislação e prática pedagógica é essencial para garantir efetividade às políticas públicas e, conforme o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é direito de todos e é dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse mesmo contexto, o artigo 206 da Constituição Federal expõe alguns princípios do ensino, a saber, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a gestão democrática do ensino público e a valorização dos profissionais da educação. Para José Carlos Libâneo (2013, p. 33), a Constituição de 1988 representa o maior avanço na consolidação do direito à educação pública e gratuita na história brasileira.

É sabido que a LDB (Lei nº 9.394/1996) organiza a educação nacional, bem como a distribuição dos níveis e modalidades e as devidas competências delegando a Municípios, Estados e União suas responsabilidades, como já citamos anteriormente. Nesse contexto, nos direcionamos ao artigo 2º da Constituição Federal que destaca o dever da família e do estado quanto as instruções acerca da liberdade

e da solidariedade já que existe uma vida em sociedade. Assim sendo, para Saviani (2011, p. 215), a LDB de 1996 consolida a descentralização administrativa e amplia a autonomia dos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, entendemos que o planejamento da educação nacional é regido pelo Plano Nacional de Educação conforme a Lei nº 2.614/2024 que delega metas para cada decenário exigindo novos estudos e delimitações, a fim de, favorecer o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, de acordo com as necessidades sociais. Destarte, o PNE tem como objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração (BRASIL, 2014). Dito isto, Libâneo (2013), afirma que o PNE representa um instrumento de planejamento estratégico que busca reduzir desigualdades regionais e melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Assim, foram estipulados 19 objetivos para o PNE correspondente ao período de 2024 a 2034. Veja a lista abaixo (BRASIL, 2024):

1. Ampliar a oferta de matrículas em creche e universalizar a pré-escola.
2. Garantir a qualidade da oferta de educação infantil.
3. Assegurar a alfabetização e nível adequado de aprendizagem em matemática ao final do segundo ano do ensino fundamental.
4. Assegurar que crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória concluam o ensino fundamental e o ensino médio na idade regular.
5. Garantir a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental e no ensino médio.
6. Ampliar a oferta de educação integral em tempo integral para a rede pública.
7. Conectividade, educação digital e integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação.
8. Promover a educação ambiental e o enfrentamento das mudanças do clima em todos os estabelecimentos de ensino.
9. Garantir o acesso, a oferta e a permanência em todos os níveis, as etapas e as modalidades na educação escolar indígena, na educação do campo e na educação escolar quilombola.
10. Garantir o acesso, a permanência, a oferta de atendimento educacional especializado de qualidade e a aprendizagem dos estudantes público-

alvo da educação especial (PAEE) e dos estudantes público-alvo da educação bilíngue de surdos (PAEBS).

11. Assegurar a alfabetização e ampliar o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica de todos os jovens, adultos e idosos.
12. Ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na educação profissional e tecnológica (EPT), com inclusão e redução de desigualdades, visando à sua superação.
13. Garantir a qualidade e a adequação da formação às demandas da sociedade, do mundo do trabalho na educação profissional e tecnológica (EPT).
14. Ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com qualidade e inclusão.
15. Garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior.
16. Ampliar a formação de mestres e doutores, de maneira equitativa e inclusiva, com melhoria contínua da qualidade.
17. Garantir formação, valorização e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica, de modo a elevar a qualidade da educação.
18. Assegurar a participação e o controle social no planejamento, na gestão democrática na educação pública, no monitoramento e na avaliação das políticas educacionais.
19. Assegurar a qualidade e a equidade nas condições de oferta e permanência da educação básica e da educação superior.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) direciona a organização do currículo nacional considerando as diferentes etapas e modalidades da educação brasileira, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que compilam as normas e princípios pedagógicos denotando fundamentos teóricos e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados mantendo o respeito a cultura diversificada caracterizadora do Brasil indo dos processos de ensino e aprendizagem até a formação de professores desde a graduação licenciada até a formação continuada. Desse modo, para as DCNs a educação básica é um direito público subjetivo e deve garantir formação integral ao estudante (BRASIL, 2013).

Mediante ao exposto, outro documento de extrema relevância para a organização e a garantia da equidade nacional é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela delimita o currículo a partir das competências e habilidades caracterizadoras da formação integral do estudante e, assim possui caráter normativo para as aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017, P. 7). Esse alinhamento de práticas pedagógicas e demandas contemporâneas remete a Libâneo (2013). Esses documentos que norteiam e direcionam a educação nacional formam a base pedagógica necessária que o sistema educacional brasileiro necessita para fluir com qualidade requerida, desde que as implementações adequadas aconteçam, como diz Saviani (2008) que a legislação educacional representa um projeto de sociedade e, portanto, sua concretização exige compromisso político e social.

O ensino brasileiro da atualidade configura um processo de reformas educacionais de transformações culturais e sociais. Essa movimentação é a responsável pela construção de um arcabouço normativo e norteador da educação básica, apesar dos desafios quanto a qualidade da educação e a inovação pedagógica. Dito isto, os documentos supracitados configuram e apresentam princípios, metas e diretrizes curriculares que formalizam o funcionamento escolar brasileiro. Por esse viés, Dermeval Saviani (2008, p. 11), diz que a organização do ensino expressa o projeto de sociedade que se pretende construir. Logo, a compreensão dos modelos do ensino contemporâneo alude à análise estrutural pedagógica e avaliativa visando a manutenção da qualidade do ensino-aprendizagem em todo espaço nacional.

Nesse sentido, as metodologias ativas colocam os estudantes como protagonistas da aprendizagem, considerando o ensino de qualidade. Para esse fim, José Manuel Moran (2015, p. 18) diz que as metodologias ativas promovem maior engajamento do aluno, favorecendo autonomia e pensamento crítico. Esse cenário foi consolidado pelo uso frequente e indispensável no âmbito educacional desde 2020 com o advento da pandemia da COVID-19, ampliando e amplificando o ambiente virtual no Brasil.

Por esses aspectos, os processos de avaliação permeiam, a partir da avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Por isso, segundo Cipriano Luckesi (2011, p. 93), avaliar implica tomar uma decisão sobre o objeto avaliado, a partir de dados relevantes. Nessa mesma perspectiva, Saviani (2008) ressalta que as

avaliações externas são importantes instrumentos de diagnóstico, mas não devem reduzir o processo educativo a números e rankings.

Para além do exposto, os avanços legais e estruturais do ensino brasileiro são consolidados quando há a superação das barreiras, tais como: a desigualdade regional, a infraestrutura precária em algumas redes, a defasagem idade-série, os baixos índices de aprendizagem em avaliações internacionais, e as necessidades de integração efetiva das tecnologias. Nesse contexto, Libâneo (2013) nos lembra de que a superação desses desafios exige políticas públicas consistentes e financiamento adequado.

Mediante a todo esse contexto histórico, mesmo que de forma sucinta, recordamos que a educação está em constante transformação, visto que as necessidades sociais funcionam como o pivô para esse feito. Assim, nós pesquisadores levantamos questionamentos e unimos teorias, a fim de, levantarmos questionamentos que geram ao fechamento de análises e percepções que podem favorecer a evolução do sistema educacional como tem ocorrido desde a colonização até os dias atuais.

2 A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2. 1 A linguagem como fenômeno social e interativo

Sabemos que a linguagem se caracteriza como construção de sentidos a partir de práticas sociais. Desse modo, ratificamos que a linguagem está além de um sistema de regras gramaticais. Por essa razão, a vemos como um fenômeno social que promove a interação, a construção de significados e a aprendizagem cultural, histórica e social. Sendo assim, destacamos que para haver a construção de significados de uma linguagem é considerado seu contexto de uso, pois por meio dele é possível identificar a intenção do falante, a relação entre os interlocutores, o meio de circulação do discurso, as palavras e a estrutura sintática.

Essa faceta denota que um mesmo enunciado ganha diferentes interpretações conforme a situação comunicativa. Assim, de acordo com Bakhtin (2014), os sentidos produzidos pela linguagem estão diretamente ligados ao contexto de enunciação, às relações entre os interlocutores e às condições concretas de

comunicação. Assim, a interpretação de um enunciado varia conforme a situação comunicativa em que ele é produzido.

A linguagem não é abstrata como aludiu os estudos de Saussure (2012), mas identificamos, conforme os estudos de Bakhtin (2011) que ela é concreta, visto que está nas vivências, nas interações e nas relações sociais. Essa teoria nos faz refletir acerca da comunicação que parte da linguagem verbal e não verbal, por exemplo. Isso justifica porque a linguagem só existe nos processos de interação. Por isso, a característica de ser dialógica é suscitada no âmbito da interação consciente, logo entendemos que a linguagem é indissociável das relações sociais, pois elas permitem sua manutenção existencial por meio da práxis.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2014, p. 127).

A base da linguagem consiste nas possibilidades de diálogo inscritas nas falas, nos textos escritos, nas imagens ou nas músicas, por esse viés, entendemos que ela é construída com o outro e para o outro remetendo a alteridade, haja vista, a função de veículo ou ponte entre o que é dito (emissor) e o que é recebido (receptor) gerando intenções e ideologias. Assim, lembramos ainda que os gestos e ações são carregados de significados, principalmente, quando consideramos as culturas e os hábitos sociais que formam comunidades e, por fim a sociedade.

Aproveitamos para ensejar que na mesma ótica do parágrafo anterior seguimos com as análises morfossintáticas, pois elas não funcionam sem contexto. Por isso, a análise morfossintática considera alguns fatores para a construção de sentidos ou significados, a saber, cores, entonação da voz, situação, aspectos subjetivos, situação, pontuação, tempo, costumes, aspectos políticos, sociais, históricos e econômicos, bem como tudo que caracteriza a comunicação. Assim, toda essa roupagem chamada de contexto constitui uma comunicação carregada de sentidos práticos enriquecendo os estudos linguísticos com caracteres reais.

Ampliando as concepções, entendemos que a linguagem evoca relações de poder, ideologia e identidade. Logo, a caracterização de poder provém do controle do discurso que pode influenciar pensamentos, comportamentos e decisões, assim destacamos a inferência da intencionalidade sobre a linguagem.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É precisamente isso que faz da palavra um signo ideológico. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência (BAKHTIN, 2006, p. 31)

Nessa perspectiva, a linguagem é utilizada para legitimar normas e valores como é visto em enunciações educacionais, políticas e culturais. Assim, destacamos que quanto mais conhecimento acerca de algo, mais haverá propriedade para a formação do discurso de convencimento. De forma explicativa e, como exemplo, é por meio do artigo de divulgação científica que uma novidade da ciência é divulgada, mas ao mesmo tempo o campo para discussões é aberto ao possibilitar questionamentos e até ideias opositoras a partir da práxis. Dito isto, a linguagem vai movimentando a comunicação que por sua vez revela o engajamento social para o lado que melhor expuser seus apontamentos, por isso o convencimento e a intencionalidade dominam determinados discursos. Assim, conforme Moita Lopes (2003) as identidades sociais são construídas discursivamente e emergem das práticas sociais nas quais os sujeitos se envolvem.

Mediante ao exposto, percebemos que quanto maior for o exercício da linguagem, maior será a interação que amplia a visão de mundo do indivíduo social envolvendo crenças, valores e interesses que juntos constroem a personalidade individual ou de um grupo, haja vista que por meio dessa estrutura da linguagem pode haver a potencialização de ideologias ligadas a gêneros, a raças ou a classes. Essa possibilidade vai ao encontro do que chamamos de caracterização identitária, pois os posicionamentos, em situações diversas na sociedade, acontecem a partir da linguagem, já que a forma na qual falamos aponta quem somos, de onde viemos e com quem nos identificamos. Assim, reiteramos que as identidades, sejam elas de gênero, sociais, culturais, políticas ou regionais são construções linguísticas apresentadas por meio da linguagem.

A linguagem é uma atividade social, histórica e cognitiva. Ela não é um simples código (um conjunto de signos que se combinam para transmitir mensagens), mas uma forma de ação. Ao usarmos a linguagem, agimos sobre o outro, reagimos a ele, construímos sentidos e nos inserimos em uma cultura. É nesse sentido que a linguagem é, essencialmente, uma prática social (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Nesse sentido, as normas sociais de uso da linguagem denotam que a competência comunicativa ultrapassa o domínio da gramática por se tratar de uma

aplicação concreta que requer adequação e contextualização com o meio. Desse modo, entendemos que a linguagem se caracteriza como prática social, por meio do espaço destinado a construção de identidades e sentidos transfigurados em vozes e discursos dinâmicos concentrados nos processos educativos, considerando a criticidade e a valorização linguística e cultural de cada grupo social.

2. 2 A produção de sentido nos contextos de uso

O sentido detém relevância significativa para os envolvidos num ato de comunicação, pois ele permite a compreensão da mensagem, bem como o desenvolvimento da interação social. Com esse mecanismo em evidência, entendemos que a produção de sentido em um discurso é o resultado do envolvimento entre texto, sujeito e contexto sociocultural. Nesse entendimento, o significado da mensagem consiste em considerar a relação entre interlocutores e as condições de produção do discurso, desvelando que ele não está embasado apenas nas palavras ou nas estruturas linguísticas, mas abrange toda a situação comunicacional.

É fulcral destacar que o sentido também depende de quem analisa o discurso, pois é considerada a situação na qual a mensagem é desenvolvida, por exemplo, se o contexto requer agilidade em algo ou denota perigo. Assim, a entonação, os sinais de pontuação e a organização frasal podem ser considerados na hora de atribuir ou avaliar o sentido. Assim, para Koch e Elias (2014), o sentido de um texto ou de uma mensagem é algo flexível, pois depende do contexto e da interlocução caracterizando o ato de construir, que, por sua vez, desvela a interação social que envolve conhecimentos distintos.

A formação do sentido pode ser descrita como um processo interdisciplinar, pois ela articula o conhecimento científico, popular e de mundo. Nessa perspectiva, o leitor ganha um papel fundamental que é a mobilização de suas vivências acadêmicas e populares, a fim de, obter a compreensão textual que depende também das caracterizações e das bagagens linguísticas e sociocognitivas dos interlocutores. Por esse viés, endossamos aos nossos estudos a teoria de Halliday (1978) que denota a língua como um sistema de recursos semióticos que permite aos indivíduos construir significados em contextos sociais específicos. Essa teoria contribui para que haja compreensão da estrutura da interação supracitada, necessária para a produção de sentidos da linguagem.

O sentido de um texto não está nele mesmo, pronto e acabado, esperando ser simplesmente captado pelo leitor. Ele se constrói na interação entre texto e sujeitos, que mobilizam conhecimentos linguísticos, enciclopédia e interacionais para produzir interpretações possíveis (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34).

Conforme os estudos de Halliday e Matthiessen (2014), a linguagem realiza três metafunções, a saber, ideacional, interpessoal e textual. Elas evidenciam que a linguagem desempenha múltiplas funções na vida social desde a descrição do mundo, passando pelas relações sociais e chegando à organização da comunicação. Desse modo, retomamos aos estudos teóricos de Bakhtin (2016), nos quais a atividade humana cria seus próprios gêneros discursivos, a formação e a enunciação de conteúdo. Dito isto, identificamos um ponto de convergência entre a teoria de Halliday e os estudos de cartografia no âmbito da linguagem enquanto prática social. Vejamos o quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Comparativo entre a LSF e a Cartografia

METAFUNÇÕES	Representação – LSF	Representação - Cartografia
Ideacional	Representa as experiências humanas.	O mapa representa o mundo.
Interpessoal	Representa as relações sociais.	Orienta o leitor.
Textual	Representa a organização da mensagem.	Organiza visualmente a informação.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Para Halliday (1978), por meio da LSF, a linguagem é percebida como recurso social de construção de sentido. Esse processo considera o contexto situacional valorizando a interação e às práticas sociais na consolidação do caráter dinâmico. Nessa mesma perspectiva, apesar de pertencer a uma linha de pesquisa distinta, a cartografia, a partir do sentido filosófico, acompanha processos dinamicamente, mapeia relações, fluxos e transformações e entende a realidade como algo em produção contínua em relação à experiência no âmbito da linguagem.

Mediante ao exposto, entendemos que tanto a linguística sistêmico-funcional quanto a cartografia compreendem o sentido como o desfecho de práticas em andamento, isto é, esclarecem que o real (sentido) é uma esfera de possibilidades em atualização. Assim, reiteramos que o referido apontamento é apenas uma pequena conexão teórica, não interferindo em suas individualidades. Por isso, entendemos que

trabalhar com a linguagem implica considerar os diferentes planos de expressão e de conteúdo que se articulam nos processos de significação (OLIVEIRA, 2018).

Nessa perspectiva, ratificamos com mais veemência a linguagem como prática social, pois ela possibilita, inclusive o relacionamento entre teorias e nesse contexto reforça a adequação da mensagem às necessidades comunicacionais e a interação como mecanismo de interpretação dos sentidos do discurso. Assim, entendemos que ao analisarmos um texto, como um mapa, por exemplo, podemos “ler” para entender quem o produziu, com que objetivo o produziu e quais sentidos estão sendo construídos. Nessa ótica retomamos aos estudos de Marcuschi (2008) para elucidar que os gêneros textuais são formas de organização da linguagem que possibilitam aos sujeitos reconhecer e produzir diferentes tipos de textos em situações comunicativas diversas embasado nas práticas sociais que o sustentam.

Cartografar é, portanto, implicar-se com o campo, deixando-se afetar por ele e, ao mesmo tempo, intervindo em seus modos de funcionamento. Tal perspectiva desloca a ideia de sujeito cognoscente neutro e introduz a noção de um pesquisador implicado, que acompanha a produção de sentidos nas práticas sociais, incluindo aquelas mediadas pela linguagem, compreendida aqui como prática viva, dinâmica e situada (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 17).

Nessa mesma ótica, percebemos a partir da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que a cartografia abrange o conhecimento como uma construção flexível e adaptável ao espaço e a situação de vivência através de múltiplas relações de análises que permitem pensar a linguagem como prática social viva e situada em um contexto prático. Nessa perspectiva e conforme a realidade da sala de aula essa compreensão implica em avaliar como os sujeitos constroem significados a partir das práticas de leitura, escrita e oralidade.

Essa ampliação do debate acerca da produção de sentidos conforme as circunstâncias sociais retomam os aspectos envolvidos no processo de significação, a saber, o discurso, a cognição e a ideologia. Assim, perceber a linguagem como prática social possibilita o reconhecimento da construção de sentidos que envolve além da interação, a formação discursiva histórica. Isso nos faz refletir também acerca das reflexões enquanto parte subjetiva do sentido formada a partir das experiências sociais. Em caráter de síntese, as experiências funcionam como a base para a formação de significados, e por sua vez, dos sentidos. Desse modo, aludimos aos elementos da comunicação. Consideremos a seguir:

- **Emissor:** quem fala/envia a mensagem;
- **Receptor:** quem recebe a mensagem;
- **Mensagem:** o conteúdo;
- **Código:** língua portuguesa, sinais ou imagens;
- **Canal:** veículo de transmissão da mensagem;
- **Contexto:** situação em que acontece ou se dá a mensagem.

Portanto, os sentidos não são formas isoladas, mas sim, uma rede de discursos que podem se complementar ou se contrapor a depender da interpretação contextualizada caracterizando as múltiplas possibilidades de leituras. Isso se dá devido as dimensões linguísticas, cognitivas, discursivas e sociais. Essa realidade no ensino de língua portuguesa exige que o docente possibilite ao aluno o desenvolvimento das habilidades de ler com criticidade, realizar análises discursivas, bem como a capacidade de interpretação a partir das experiências, dos conhecimentos prévios e da inserção sociocultural. Esse todo remete a linguagem como prática social.

2. 3 Ensino de língua portuguesa para além da memorização de regras

Historicamente falando, o ensino de língua portuguesa esteve por muito tempo atrelado unicamente à memorização de regras gramaticais, isso caracteriza que o foco estava no ensino desvelando que o sujeito aluno não estava no centro do processo, nessa mesma linha de raciocínio aludimos aos exercícios configurados como mecanismos de treinos de classificação gramatical formalizando uma estrutura de ensino mecânica. Essa vivência passada nos faz refletir, por meio das teorias atuais, que o processo de ensino-aprendizagem era desconectado das práticas sociais da linguagem. Nesse contexto, aludimos às pesquisas desenvolvidas no âmbito da linguística aplicada que tem questionado essa abordagem mecanizada valorizando a concepção de um ensino que considere o uso social da linguagem. Nessa mesma perspectiva, Antunes (2003) reforça que o ensino de língua portuguesa deve avançar da memorização de regras gramaticais para a contextualização da realidade vivida valorizando as competências comunicativas.

Ensinar língua portuguesa não é ensinar nomenclaturas gramaticais nem fazer o aluno decorar regras. Ensinar língua é criar condições para que o aluno desenvolva competências de leitura, escrita e análise linguística que

lhe permitam participar das práticas sociais mediadas pela linguagem (ANTUNES, 2003, p. 45)

A partir do exposto, entendemos que os argumentos supracitados implicam promover um ensino centrado na análise de textos e discursos provenientes do real, para isso, os gêneros textuais passam a compor a base da práxis pedagógica considerando o uso social da linguagem. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) sugerem uma utilização de sequências didáticas para o ensino de gêneros de forma integrativa entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois a partir dessa iniciativa haverá a compreensão das funções sociais da linguagem gerando o desenvolvimento das competências discursivas.

É significativo, no âmbito dessa perspectiva, recordar que a partir da 1990 pesquisadores ligados à semiótica social sistematizaram os estudos sobre multimodalidade caracterizada pelos diversos modos de linguagens utilizados na produção de sentido, como falar, ouvir, escrever, ler, redes sociais, além de outras diversas formas de linguagem. Nessa conjuntura, salientamos que a escola deve proporcionar situações diversas de aprendizagem que favoreçam aos aprendizes o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de texto diversos. Assim, reiteramos que os processos de linguagem se constituem por múltiplos traços e relações, que se organizam nos percursos e nas práticas dos sujeitos. (OLIVEIRA; SILVA; COSTA, 2021).

Ainda nessa mesma linha de estudo, aludimos a Base Nacional Comum Curricular (2017) que objetiva a inserção de estruturas de ensino que promovam aprendizagens essenciais aos estudantes e sob esse feito ela afirma que o ensino de língua portuguesa deve estar centrado nas práticas sociais de linguagens, a saber, atividades de leitura, produção de textos, práticas de oralidade e análise linguística e semiótica considerando os diferentes gêneros discursivos. Por esse viés, a compreensão da linguagem como prática social, histórica e ideológica desvela um ensino que emerge a partir de um contexto e que possui um foco para formar sujeitos capacitados a exercer a crítica de forma autônoma em diversas esferas da vida social por meio da linguagem. Essa contextualização sobre o ensino nos remete a Paulo Freire (1996) que defende uma formação de indivíduos autônomos e críticos considerando as percepções de mundo, bem como sua leitura. Assim, acreditamos que possibilitar-se-á a interpretação e até a transformação da realidade em que o sujeito está inserido.

Além disso, é relevante abordarmos o multiletramento como ampliação das possibilidades de análises de linguagens nos contextos sociais contemporâneos em sala de aula, principalmente na esfera digital que nos permite acrescentar ao leque de possibilidades de contextualizações, diferentes formas de expressão como imagens, vídeos e demais mídias digitais. Essa iniciativa permite ao sujeito da aprendizagem obter contato com diferentes modos de linguagens caracterizadas pelo universo multimodal. Esses adendos ao ensino de língua portuguesa não requerem o abandono da gramática, mas sua ressignificação (TRAVAGLIA, 2009). Ademais, entendemos que o objetivo dessa linha de estudo é atribuir a função reflexiva e contextualizada à análise linguística.

Ensinar língua portuguesa não é ensinar apenas a gramática normativa, mas possibilitar ao aluno o domínio das práticas de linguagem que circulam socialmente. Isso implica trabalhar com textos reais, em situações reais de uso, considerando os interlocutores, os propósitos comunicativos e os contextos de produção. A escola precisa assumir que a linguagem é uma forma de interação social e, portanto, seu ensino deve estar voltado para a construção de sentidos em contextos concretos de comunicação (GERALDI, 1997, P. 135).

Dito isto, apesar de vários estudos e teorias que denotam a relevância de um ensino contextualizado, ainda vivenciamos práticas de ensino voltada unicamente para a memorização, análise de frases isoladas e fora de contextos sociais. Assim, é fulcral reconhecer que diante dos processos de ensino e aprendizagem a competência linguística abrange aspectos discursivos (a organização do discurso), pragmáticos (a intenção da linguagem) e socioculturais (as influências externas sobre a linguagem) que são relevantes para o ensino enquanto buscadores do rompimento com o ensino exclusivamente tradicional, do desenvolvimento da competência comunicativa, a formação de leitores críticos, a valorização da diversidade linguística e cultural a integração com práticas reais de linguagem e a articulação com a linguística aplicada.

Essas caracterizações reafirmam a linguagem como instrumento de emancipação e cidadania. Por essa razão, os estudos da Linguística Aplicada e dos documentos educacionais contemporâneos defendem que o ensino de língua não deve restringir-se à memorização de regras gramaticais e à análise de frases descontextualizadas, mas considerar os aspectos discursivos, pragmáticos e socioculturais da linguagem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência comunicativa contribui para a formação de leitores críticos e para a valorização da diversidade linguística e cultural (BRASIL, 1998).

2. 4 Relação entre linguagem, interação e aprendizagem

A teoria sociointeracionista defende que o cerne do desenvolvimento humano quanto à evolução cognitiva se dá por meio das relações sociais em um espaço que respeita a cultura como parte relevante de uma sociedade. Por esse viés, essa base teórica discute a relação entre linguagem, interação e aprendizagem de forma ampla considerando o aprender, como no resultado da interação social que na essência dos estudos de Lev Vygotsky (2007) situam a aprendizagem em dois planos, a saber, o social (interpsicológico – o indivíduo aprende com os outros) e o individual (intrapsicológico – o indivíduo amadurece e internaliza o aprendido). Sendo assim, entendemos que ninguém aprende sozinho necessitando interagir com outras pessoas como o relacionamento sociocultural que acontece na sala de aula entre o indivíduo, colegas, professores e demais sujeitos do colegiado educacional através da linguagem.

Todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e depois no interior da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e a formação de conceitos (VYGOTSKY, 2007, p. 57)

No que se refere ao ensino de língua portuguesa a partir da perspectiva sociointeracionista, as relações sociais também se dão por meio da leitura e da escrita como formas de linguagens. Na prática, nos referimos à produção de textos com finalidades reais exigidas nos gêneros carta, debates, relatos, posts em redes sociais e propagandas, por exemplo. Nesse sentido, as leituras interdisciplinares favorecem a compreensão de sentidos, a percepção das intencionalidades e o entendimento dos contextos. Nessa análise, a linguagem funciona como instrumento de mediação entre os sujeitos e o conhecimento assessorados pelo diálogo e pela troca de experiências que amplificam a forma de ver o mundo.

Sendo assim, o exercício da práxis em sala de aula administra a construção coletiva do conhecimento, na qual estudantes interagem mediante as discussões ou arguições (oralidade) e a produção de discursos escritos ajustados conforme os padrões linguísticos que visam o alcance da clareza e da objetividade mobilizando o desenvolvimento intelectual. Ainda nesse contexto, Kleiman (2005) reconhece que a leitura e a escrita fazem parte das práticas sociais, por isso o domínio dessas

habilidades tem papel singular no processo de interação possibilitando o acesso ao espaço multimodal da comunicação interativa.

Dito isto, a aprendizagem é compreendida como um processo interativo a partir de práticas sociais mediadas pela linguagem culturalmente falando. Essa faceta detém o caráter estruturante do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Entendemos então, que a metalinguagem participa desse processo no que se refere a construção de enunciados e das explicações que legitimam o referido enunciado, possibilitando adendos e réplicas, pois a linguagem está em movimento configurando a ação dialógica que observamos em propagandas que nos fazem analisar produtos, filmes que despertam as emoções e passeios que mostram realidades diversas, por exemplo.

A atividade verbal, além de ser um meio de generalização e uma fonte de pensamento, é também um meio para regular o comportamento. Nesse sentido, a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas o constitui e o transforma, operando como instrumento mediador fundamental nas interações sociais. Assim, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem devem ser compreendidos como processos interativos, nos quais os sujeitos constroem conhecimentos por meio da mediação simbólica, especialmente pela linguagem, que possibilita não só a comunicação, mas também a reflexão sobre o próprio funcionamento linguístico, favorecendo níveis mais complexos de consciência e elaboração conceitual (VYGOTSKY, 1993, p. 81).

Nesse sentido, afirmamos que o conhecimento é construído por meio da interlocução que é caracterizada pelo recebimento de informações, essa por sua vez, transforma a aprendizagem positivamente (LAVE; WENGER, 1991). Sendo assim, aprender implica na participação de grupos que praticam a linguagem como protagonista do ato de aprender. Nessa abordagem, os sujeitos aprendem ao apropriar-se dos modos de dizer (usar a linguagem) e agir (comportamento social) que singularizam as práticas sociais.

Para Martin e Rose (2008) é relevante considerar o ensino explícito de gêneros, em vista de possibilitar a compreensão organizacional dos textos, bem como a utilização dos recursos linguísticos na construção de significados em contextos sociais. Essa perspectiva teórica, deixa claro que o foco não consiste em apenas falar corretamente na ótica linguística, mas vai além favorecendo o amadurecimento intelectual da comunicação adequada conforme a situação e o contexto em que se realiza. Em síntese, os estudantes desenvolvem a língua efetivamente quando as

práticas discursivas se apropriam da linguagem como mecanismo de interação, reflexão e construção de conhecimentos.

3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO CONTEXTO ESCOLAR

Inicialmente precisamos entender que a aprendizagem é um fenômeno diversificado que não se limita a aquisição informativa, mas se expande a reorganização, estruturação intelectual e a interação com o meio social mediada pela cultura e pela linguagem. Ainda nessa linha de estudo entendemos que ela é indissociável das condições históricas e interacionais em que ocorre sendo entendida como uma construção de sentidos atribuídos às experiências vivenciadas.

O desenvolvimento cognitivo é um processo de construção contínua, no qual o sujeito, ao interagir com o meio, modifica suas estruturas mentais por meio de mecanismos de assimilação e acomodação. Esse processo não é linear, mas envolve desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, que conduzem a formas mais complexas de pensamento (PIAGET, 1976, p. 18).

Desse modo, é necessário que falemos da aprendizagem no âmbito escolar com ênfase no desenvolvimento cognitivo, pois com as mudanças sociais e a modernização tecnológica, novas demandas surgem no contexto escolar, bem como novos desafios, quando buscamos entender a construção do conhecimento nas esferas cotidianas e formalizadas. Segundo Moita Lopes (2006), a produção de conhecimento não pode ser compreendida de forma desvinculada das práticas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos, o que torna indispensável a reflexão sobre os novos desafios educacionais impostos pelas mudanças sociais e pelos avanços tecnológicos.

Ademais, é indispensável que compreendamos a aprendizagem como um processo ativo, dinâmico e mediado. Segundo Lev Vygotsky (2007) a aprendizagem no contexto escolar deve ser entendida como um processo dinâmico e socialmente mediado, no qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações entre sujeitos, linguagem e cultura, especialmente diante das transformações sociais e das novas demandas que emergem na sociedade contemporânea.

3. 1 Aprendizagem como construção de conhecimento

A aprendizagem se traduz por intermédio das transformações vivenciadas na maneira de pensar, sentir ou agir, assim entendemos que essa trilogia se consolida através das mudanças no comportamento e na expressão cognitiva, seja por meio da aquisição de novas habilidades ou da transformação das habilidades já consolidadas. Nessa mesma direção, também percebemos a aprendizagem na perspectiva da neurociência através da neuroplasticidade que denota novas conexões entre os neurônios como resultado das experiências interativas com o ambiente.

Assim, para Coll (1994, p. 102) a aprendizagem escolar deve ser entendida como um processo de construção de significados tendo o aluno como protagonista. Nesse contexto, endossamos que aprender significa recriar nossa maneira de entender mantendo as bases estruturais. Essa concepção remete ao ideal de que a interação é o caminho mais relevante para a evolução cognitiva que acontece por meio das práticas pedagógicas.

Em primeira análise, entendemos a aprendizagem a partir das concepções de Jean Piaget (1976) de que a aprendizagem é uma construção de conhecimentos respaldadas a partir do envolvimento entre sujeito e o meio através da interação num formato de reflexão, análise e formação. Para Piaget (1976) as novas experiências possibilitam assimilação e acomodação dos conhecimentos adquiridos que possibilitam a reorganização das estruturas ligadas ao desenvolvimento.

O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção do sujeito, resultante de sua interação com o meio. Essa construção implica reorganizações constantes das estruturas cognitivas, que se modificam à medida que o sujeito entra em contato com novas situações (PIAGET, 1976, p. 23).

Mediante ao exposto, o docente deve promover situações de aprendizagem que estimulem a atividade intelectual que desencadeia a problematização, a investigação e a reflexão. Assim, aludimos aos estudos de Jerome Bruner (2001, p. 35), pois afirmam que aprender é participar de uma cultura, é partilhar significados e construir interpretações sobre o mundo, o que evidencia que o conhecimento não é apenas internalizado, mas negociado socialmente, assinalando que a aprendizagem é um processo e não apenas um produto. Nessa ótica, sabemos que a formação dos significados como resultado do aprender precisam de organização e espontaneidade.

Nesse sentido, Piaget (1976, p. 14) afirma que conhecer não consiste em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo, o que reforça a ideia de que a aprendizagem é essencialmente ativa.

Dito isto, entendemos que a aprendizagem se dá quando o sujeito é provocado por situações que geram conflitos cognitivos requerendo a reorganização dos esquemas mentais denotando que o ato de aprender consiste em transformações estruturais indo além de apenas acumular informações. Nesse sentido, toda constituição cognitiva está atrelada a interação social através da verbalização que favorece o surgimento dos sentidos como resultado da interação por meio da linguagem.

A compreensão de qualquer enunciado é sempre de natureza responsiva: ao compreender, o sujeito se posiciona, concorda, discorda, completa, modifica. Não há compreensão passiva, pois todo entendimento implica uma atitude ativa diante do discurso do outro (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Assim sendo, a aprendizagem se consolida quando o sujeito vivencia as práticas sociais discursivas, respondendo, interpretando e reconstruindo sentidos. Dessarte, isso consiste em reconhecer o ambiente escolar como espaço de interação no qual os sujeitos vivenciam as construções cognitivas. Para Lev Vygotsky (2001), a linguagem é um instrumento psicológico que organiza o pensamento e possibilita o desenvolvimento das funções cognitivas elevadas. Nesse sentido, aprender envolve um processo de internalização, no qual práticas sociais externas são progressivamente transformadas em processos mentais internos. Portanto, para Vygotsky (2001) todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e depois, no interior da criança (intrapsicológico).

Mediante ao exposto, as concepções de Piaget referenciam a inferência do sujeito na formação do conhecimento, ou seja, o indivíduo aprende à medida que alcança certos níveis de desenvolvimento adequado ao que se deve aprender, já para Vygotsky a aprendizagem é que impulsiona o desenvolvimento. Apesar das diferenças, essas teorias convergem ao delimitarem a aprendizagem como um procedimento vivo e em movimento na construção do conhecimento envolvendo interação, transformação cognitiva e inferência do sujeito. Essas abordagens rompem com o paradigma tradicional de ensino, ao enfatizarem a necessidade de práticas

pedagógicas que promovam a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

A aprendizagem resulta de eventos internos que são influenciados por condições externas. Para que ocorra, é necessário que o indivíduo esteja exposto a situações que estimulem a atenção, a codificação e a recuperação da informação (GAGNÉ, 1985, p. 12).

Desse modo, um outro elemento indispensável na compreensão de como a aprendizagem se dá é a noção de prática social destacado como ação da linguagem. Para Etienne Wenger (1998) a aprendizagem é representada como o compartilhamento cognitivo gerado pelas experiências e os modos de atuações. Isso evidencia que ela é um processo coletivo que acontece socialmente valorizando as experiências cotidianas.

3. 2 Mediação pedagógica no processo de aprendizagem

Falar de mediação pedagógica nos traz a reflexão sobre a teoria sociointeracionista e a pedagogia histórico-crítica, que apesar de terem suas diferenças, quando estão alinhadas, tratam respectivamente do ensino aprendizagem através da interação social e da formação crítica dos indivíduos por meio do conhecimento sistematizado. Essa perspectiva retoma a teoria de Bakhtin (2006) de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem é o resultado das vivências sociais inerentes ao homem como ser que vive em sociedade.

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Ele ainda afirma que é imperioso entender o funcionamento da Zona de Desenvolvimento Proximal visando compreender como acontece o processo de aprendizagem.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Em síntese, o ensino deve ser organizado para acionar e atuar nessa zona, e então, posteriormente haverá o favorecimento do avanço da aprendizagem. Compreendemos, então que não há aprendizagem sem ensino, e que não há ensino sem interação concreta. Essa faceta denota o professor como mediador é

fundamental nessa empreitada. Assim sendo, Saviani (2008) diz que a escola tem como função social garantir o acesso dos estudantes ao saber sistematizado. Ademais, o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado. Trata-se de possibilitar às camadas populares o acesso ao conhecimento elaborado, condição indispensável para que possam participar de forma crítica e ativa na sociedade (SAVIANI, 2008, p. 14).

Para essa empreitada, o planejamento docente organizado é indispensável, pois a educação deve ser intencional embasada em objetivos pedagógicos, e atualmente, é necessário considerar a BNCC (2017) como elemento norteador do processo de ensino-aprendizagem, haja vista a inferência significativa exercida sobre o currículo escolar. Dito isto, compreendemos que o indivíduo precisa vivenciar as práticas sociais para aprender alcançando o desenvolvimento intelectual, bem como o amadurecimento que forma o ser pensante e crítico.

Para tanto, o professor mediador deve criar condições para que o sujeito desenvolva suas potencialidades necessárias ao aprendizado significativo e ao exercício da crítica social. Nessa situação, Jerome Bruner (1997) assevera que o processo de aprendizagem pode ser potencializado por meio da chamada “andaimagem”, que é o suporte temporário oferecido ao aprendiz até que ele adquira autonomia. Nisso, entendemos que a eficácia do ensino consiste na adequação do ensino ao nível de desenvolvimento do aluno oferecendo, dessa forma o suporte necessário à consolidação da ação de aprender.

O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada e sistemática, que visa à assimilação ativa dos conhecimentos, habilidades e hábitos pelos alunos. Nesse processo, o professor não apenas transmite conteúdos, mas organiza as condições de aprendizagem, orienta, dirige e estimula a atividade mental dos alunos, de modo que estes se apropriem dos conhecimentos de forma consciente e crítica (LIBÂNIO, 2013, p. 25).

Em análise suplementar, percebemos que a interação social e o diálogo funcionam como bases significativas para a construção do conhecimento. Essa empreitada alude a linguagem como essencial para a manutenção positiva das relações entre os sujeitos. Dessa forma, entendemos que o conhecimento emerge da troca de experiência e da negociação de sentidos que valorizam o trabalho colaborativo. Assim, endossamos a Bakhtin (2006, p. 125): a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas pelo

fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Para Saviani (2008) o processo de educar deve ser estruturado de modo a possibilitar a problematização da realidade, a instrumentalização teórica e a síntese crítica do conhecimento. Nesse contexto, é fulcral que o professor investigue as necessidades cognitivas dos sujeitos aprendizes por meio dos recursos avaliativos disponíveis em caráter de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, a fim de, formar um instrumento de intervenção pedagógica, conforme Cipriano Luckesi (2011). Veja abaixo:

- **Avaliação diagnóstica:** identifica conhecimentos prévios e dificuldades dos alunos;
- **Avaliação formativa:** acompanha o processo de aprendizagem, permitindo intervenções pedagógicas;
- **Avaliação somativa:** ocorre ao final de um ciclo, com função classificatória.

Por meio desses argumentos, compreendemos a relevância das intervenções pedagógicas serem intencionais, planejadas e orientadas almejando o alcance de níveis mais elaborados de compreensão. Nessa visão, o papel do docente é ressignificar o ensino por meio da mediação, na qual o professor se torna agente de transformação social, pois deve assegurar o acesso ao currículo essencial à formação do discente em caráter crítico e emancipador.

3. 3 A Aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal

Ao falarmos do ato de aprender e da mediação como parte importante desse processo nos perguntamos como a aprendizagem acontece. Assim, refletimos sobre essa problemática considerando a particularidade de cada geração e percebemos que as gerações Millennials e mais ainda a Geração Z tendem a aprender com auxílio dos recursos digitais em decorrência da agilidade relativa ao advento da internet, mesmo não sendo nativos. Por outro lado, a Geração Alfa, considerada 100% nativa digital, ou seja, não conhecem o mundo sem conexões rápidas, tecnologia digital de ponta, smartphones e tablets, por exemplo; se afasta ligeiramente do ensino tradicional como matéria de aprendizagem.

Os resultados revelam que as percepções dos aprendizes millennials sobre a educação digital são influenciadas pela conveniência de tempo e localização, pela colaboração por meio de interações online, pelas habilidades e conhecimentos adquiridos por meio de recursos digitais e pela possibilidade de aprendizagem autônoma e autodirigida (CENITA; DE GUZMAN, 2023, p. 6).

Endossamos, então, que o ensino precisa deter mecanismos pedagógicos embasados a partir de metodologias ativas, como o uso de recursos multimidiáticos. Essa frente remete que os recursos digitais não são apenas acessórios do ensino, mas parte essencial de todo o processo. Desse modo inferimos que a geração Z cresceu em um contexto altamente digitalizado, o que influencia diretamente suas formas de aprender, comunicar e interagir com o conhecimento, exigindo da educação metodologias mais dinâmicas e tecnológicas (SANTOS; SILVA, 2022, p. 34).

Em caráter de continuação dessa ótica, também acrescentamos que na geração alfa o aprendizado se consolida em um espaço detentor de recursos mais visuais, dinâmico e baseado na interação constante através de estímulos digitais, indo de encontro ao ensino meramente verbal que denota apenas a subjetividade e, portanto, tradicional. Dito isto, endossamos que a geração alfa está sendo criada em um ambiente altamente tecnológico, no qual o aprendizado ocorre de forma interativa, visual e mediado por dispositivos digitais desde os primeiros anos de vida, o que transforma profundamente suas formas de aprender e se relacionar com o conhecimento (SILVA; COSTA, 2021, p. 12).

Nessa perspectiva, aludimos a valorização da experiência sobre a aprendizagem com a eficácia da práxis de jogos, estímulos visuais, cores, animação, desafio e contato direto (manipulação) como base fundamental na consolidação desse processo. Sendo assim, retomamos algumas teorias que destacam o protagonismo do sujeito aprendiz como fulcral para a construção e consolidação da aprendizagem, a saber, o Construtivismo de Jean Piaget, o Sociointeracionismo de Lev Vygotsky, a Aprendizagem Ativa de David Ausubel, e Lev Vygotsky e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Sob essa ótica inferimos que atualmente e considerando o público escolar, a aprendizagem acontece de forma interativa e direta, uma situação na qual na qual o aprendiz precisa tocar, ver e sentir o objeto (conteúdo, assunto ou tema) em estudo, a fim de que possa manipulá-lo e, por fim, depreender suas convicções resultando na aprendizagem. Ademais, a geração Millennials aprende mediada pela tecnologia

digital; a geração Z aprende pela interação visual ágil e imediata que o instrumento digital proporciona; e a geração Alfa detém uma aprendizagem imersiva e totalmente digital.

De acordo com Plomin, Defries, Knopik e Neiderhiser (2016) desvelamos que a aprendizagem, considerando cada geração, não é o resultado de reprogramação do cérebro a partir dos genes, mas ocorre pela interação entre genes e ambiente. Assim, os genes estabelecem limites e predisposições cognitivas e comportamentais; já o ambiente influencia quais aspectos serão amadurecidos em decorrência dos estímulos recebidos. Desse modo, a cultura e o ambiente educacional criam oportunidades e desafios permitindo o desenvolvimento de habilidades dentro de cada potencial genético. Dito isto, reiteramos que o ambiente pode reduzir, redirecionar ou amplificar o efeito dos genes sobre a aprendizagem, nisso denotamos o poder do estímulo sobre a aquisição e recepção cognitiva.

É válido ressaltar que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é o espaço existente entre aquilo que o sujeito já sabe e aquilo que é esperado que ele aprenda, considerando a mediação docente. Em termos mais técnicos, falamos em nível de desenvolvimento real e potencial que exige investimento pedagógico, por meio da didática de ensino almejando conectar o estudante ao objeto em análise para que as percepções sejam aguçadas em um nível chamado de aprendizagem.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. A aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Nessa perspectiva, seguimos analisando o desenvolvimento cognitivo do ponto de vista neurológico e, para tanto endossar à aprendizagem a partir de uma ótica mais detalhada é fulcral para os estudos e análises. Assim, a aquisição do conhecimento é entendida como um encadeamento dinâmico do cérebro chamado de neuroplastia. Nessa mesma direção, Eric Kandel (2009, p. 45) diz que a aprendizagem produz alterações na força das conexões sinápticas, modificando a forma como os neurônios se comunicam entre si. Essa prospecção nos faz perceber que a aprendizagem promove alteração no funcionamento cerebral do ponto de vista biológico.

Diante do exposto, enfatizamos que a plasticidade sináptica é uma engrenagem indispensável no processo de aprendizagem, haja vista que, sua capacidade está atrelada a exposição à experiência e a repetição. Como embasamento a essa afirmação temos a Paradiso (2017) que alude às sinapses como estruturas flexíveis e adaptáveis a partir das influências advindas das demandas do ambiente. Em vista disso, a aprendizagem é o resultado eficiente da ativação dos circuitos neurais.

A plasticidade neural refere-se à capacidade do sistema nervoso de modificar sua estrutura e função em resposta à experiência. Essas modificações incluem mudanças na força das conexões sinápticas, no número de sinapses e até mesmo na organização de circuitos neurais, sendo fundamentais para os processos de aprendizagem e memória (KANDEL et al., 2014, p. 123).

Dito isto, inferimos que a ativação destes circuitos neurais da aprendizagem envolve uma integração dinâmica entre os processos sensoriais, emocionais, atencionais e cognitivos, sustentados por mecanismos neurobiológicos bem descritos nas áreas da neurociência e da neuropsicologia, conforme Eric Kandel (2000). Em uma linguagem mais explicativa, ratificamos que a aprendizagem é iniciada quando os estímulos do ambiente são captados pelos sistemas sensoriais – visão, audição, tato, olfato e paladar – e enviados ao cérebro. Assim, essas informações chegam ao tálamo, que atua como uma “estação de retransmissão”, direcionando os dados para áreas específicas do córtex, de acordo com Stanislas Dehaene (2011).

Ainda nessa mesma prospecção científica, entendemos que a repetição gera o fortalecimento das conexões neurais e isso possui um efeito que é a potenciação de longo prazo consistindo na expansão das sinapses frente aos estímulos por repetição, conforme os autores Bear, Connors e Paradiso (2017, p. 135):

A potenciação de longo prazo é um dos principais mecanismos celulares subjacentes à aprendizagem e à memória, pois promove mudanças persistentes na transmissão sináptica, facilitando a comunicação entre neurônios e contribuindo para a consolidação das informações adquiridas.

Nesse contexto, as estruturas cerebrais desenvolvem funções significativas para o processo de aprendizagem como o hipocampo que consolida as memórias declarativas, de acordo com Larry Squire (2015); e a amígdala cerebral que influencia os aspectos emocionais da aprendizagem determinando quais experiências serão priorizadas pelo cérebro, segundo Joseph LeDoux (1998).

Em análise suplementar, aludimos a aprendizagem no contexto da adolescência, visto que nosso público-alvo é composto por adolescentes. Assim, entendemos que em contextos formados pela presença de significados, emoções e interação social, a aprendizagem se concretiza considerando a necessidade massiva da mediação pedagógica como ferramenta de criação de estratégias mobilizadoras dos aspectos cognitivos e emocionais dos sujeitos. Nessa linha de compreensão está Laurence Steinberg (2014, p. 62) ao afirmar que o cérebro adolescente é especialmente sensível a recompensas e estímulos emocionais, o que influencia diretamente seus processos de aprendizagem e tomada de decisões.

Ante ao exposto, ressaltamos que o meio social, bem como as interações desempenham influências relevantes sobre a consolidação da aprendizagem, atuando na reorganização do cérebro. Sendo assim, para Vygotsky (1998, p.118) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Nessa perspectiva, Demerval Saviani (2008) concorda que o docente enquanto mediador deve organizar o ensino de maneira que seja apreendido pelo sujeito e desenvolva nele a criticidade, para tanto a organização didática, a repetição significativa e a contextualização dos conteúdos se tornam indispensáveis, pois favorecem a consolidação das redes neurais e a estabilidade da memória, como fatores determinantes na consolidação do processo de aprendizagem. Desse modo, para aprender, o cérebro precisa estar atento, engajado ativamente, receber retornos sobre seus erros e consolidar as informações ao longo do tempo. Sem esses quatro pilares, a aprendizagem torna-se ineficaz (DEHAENE, 2020, p. 52).

3. 4 Aprendizagem significativa

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (2003) explica que a ação de aprender consiste na ancoragem (subsunções) entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos que juntos possibilitam a construção de sentidos que modificam a bagagem cognitiva já existente. Entendemos, a partir do exposto, que esse processo consiste na associação entre as informação pré-existente e as novas informações captadas que deve acontecer naturalmente com o auxílio dos estímulos e das emoções.

Para tanto, o planejamento docente deve estar alinhado com as perspectivas de um ensino focado na aprendizagem e, poderá ser necessária a aplicação de mecanismos de coleta de dados, como avaliação diagnóstica, visando perceber o que os sujeitos já sabem, a fim de, utilizar esses conhecimentos como ancoragem para ascensão a novos conhecimentos necessários ao desenvolvimento cognitivo conforme as necessidades e as etapas vivenciadas em sociedade. Assim sendo, entendemos que a essência do processo de aprendizagem significativa consiste na interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes já estabelecidas na estrutura cognitiva do aprendiz, resultando na modificação de ambos (AUSUBEL, 2003, p. 58).

Do ponto de vista da neurociência, a fusão entre os conhecimentos prévios e novos gera a plasticidade neural, ou seja, altera as conexões sinápticas entre os neurônios, sendo essas mudanças a base da memória traduzida na aprendizagem. Dito isto, compreendemos, que aprender é o resultado da soma entre planejamento pedagógico interativo, utilização da bagagem do sujeito e interação social, toda essa estrutura formada e conectada por meio da linguagem. De forma analítica remetemos a Paulo Freire (1996, p. 47): ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.

Na aprendizagem significativa, o processo central não é a simples associação, mas a interação entre novas ideias e conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva, resultando na modificação tanto da nova informação quanto dos conceitos previamente estabelecidos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 48).

Em síntese, o alcance de práticas pedagógicas eficazes consiste no aprofundamento amplo e concreto sobre o fenômeno educativo. Essas práticas articulam a organização e o ligamento entre as dimensões cognitivas, social, emocional e neurobiológica. Essa engrenagem possibilita o engajamento ativo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem gerando o ensino orientado traduzido na aprendizagem autônoma dos sujeitos aprendizes.

4 O ENSINO DE MORFOSSINTAXE

Historicamente, o ensino de língua portuguesa, especificamente de gramática, bem como de morfofossintaxe tem suas bases arraigadas na memorização de regras,

na classificação de estruturas e na reprodução normativa. Na atualidade, mesmo contendo documentos oficiais quanto a estruturação curricular e sua aplicação metodológica, o ensino amplamente tradicional ainda é vivenciado em muitas salas de aulas brasileiras.

Essa situação desvela aulas dissociadas das práticas sociais. Todavia, as diretrizes propostas pela BNCC suscitam a ressignificação do ensino de linguagem mediante as práticas de interação social na produção de sentidos. Dito isto, o processo de interpretação ocupa todas as extremidades do ensino de língua portuguesa como mecanismo de análise e construção de significados que formam o sentido.

4. 1 Críticas ao ensino tradicional de gramática

Os métodos e objetivos do ensino tradicional de língua portuguesa priorizam com exclusividade a descrição de regras e as classificações gramaticais direcionando o ensino a construção de um arcabouço de descontextualizações. Ainda nessa mesma linha, o ensino tradicional está organizado em torno da identificação de classes de palavras, funções sintáticas e correção gramatical sob uma perspectiva que prima pela memorização de regras desconsiderando o contexto e a relevância da adequação linguística para a comunicação e o convívio social que é exigido pela sociedade moderna. Essa abordagem evidencia que o ensino tradicional transforma a língua em um objeto estático devido ao baixo desenvolvimento da comunicação dos estudantes caracterizada pela falta de clareza, adequação ou compreensão de informações ou enunciados, por exemplo.

O ensino de língua portuguesa tem se caracterizado, historicamente, por uma prática que reduz a linguagem a um conjunto de regras e nomenclaturas, desconsiderando o fato de que a língua é, antes de tudo, um instrumento de interação social. Ao privilegiar a metalinguagem descontextualizada, a escola acaba por distanciar o aluno das práticas reais de uso da língua (GERALDI, 2012, p. 41).

Para além dessa perspectiva, endossamos os estudos de Marcuschi (2008) que desvelam a língua como uma atividade viva, dinâmica e situada socialmente que a define aludindo a ação social, a interação e a produção de sentidos e contextos no âmbito da comunicação gestadas a partir da vida em sociedade. Entendemos, a partir do exposto que o ensino da língua precisa considerar os contextos sociais, bem como

os elementos que geram a interação social. Dito isto, problematizamos o ensino que valorize a norma-padrão como forma exclusiva e legítima do ensino da língua quando desconsidera a práxis social, pois essa ação exclui e desvaloriza a relevância da variação linguística no ensino brasileiro de língua portuguesa exercendo o preconceito linguístico.

Por essa razão, a BNCC (2017) prima pelo ensino centrado nas práticas de linguagens e articula que a análise linguística deve estar inserida na leitura, na produção de textos e no exercício da oralidade, a fim de, desenvolver no corpo discente as competências necessárias ao desenvolvimento da educação básica com foco na expansão intelectual, social, cultural e ética. Veja no quadro 3 abaixo as 10 competências gerais da BNCC para a componente curricular de língua portuguesa nos anos finais:

Quadro 3 - Competências gerais da BNCC para a língua portuguesa

1. Compreender a língua como fenômeno cultural e social.
2. Apropriar-se da linguagem escrita e oral.
3. Analisar e interpretar diferentes gêneros textuais.
4. Utilizar a língua para se expressar e comunicar.
5. Reconhecer a variação linguística e suas implicações.
6. Desenvolver a capacidade crítica e reflexiva sobre o uso da língua.
7. Produzir textos de diferentes tipos e formatos.
8. Utilizar recursos digitais para a comunicação.
9. Valorizar a literatura e a produção cultural em língua portuguesa.
10. Promover a leitura e a escrita como práticas sociais.

Fonte: Brasil (2017).

Entendemos que as variações linguísticas são desconsideradas pelo ensino tradicional, mediante a supervalorização da normativas gramaticais sem considerar a práxis social, assim é necessário ressaltar que a língua é heterogênea, dinâmica e rica em variações regionais, sociais e situacionais. Esses fatores contribuem para que tenhamos um ensino contextualizado e diversificado linguisticamente, promove o

desenvolvimento da competência comunicativa, suscita a consciência linguística crítica e aproxima a escola da realidade do aluno.

O preconceito linguístico, tão disseminado na sociedade brasileira, encontra na escola um de seus principais espaços de reprodução, sobretudo quando se insiste em ensinar a língua como um sistema homogêneo, estático e baseado exclusivamente na norma-padrão. Ao desvalorizar as variedades linguísticas trazidas pelos alunos, a escola não apenas ignora a realidade sociolinguística do país, mas também contribui para a exclusão simbólica desses sujeitos (BAGNO, 2007, p. 52).

Nessa perspectiva, aludimos aos prejuízos sobrepostos ao ensino de língua portuguesa advindos da desvalorização das variações linguísticas contidas na sala de aula, a saber, a manutenção do preconceito linguístico, o afastamento discente da interação e, por sua vez, da aprendizagem, o declínio do desenvolvimento da competência comunicativa, o empobrecimento lexical, bem como da capacidade de adequação da linguagem, o desligamento entre escola e a realidade social e o enfraquecimento da consciência autônoma e crítica por meio da linguagem. Essas ações ainda interferem negativamente no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e argumentação relevantes para a vida em sociedade.

Nesse contexto, entendemos que a língua é um sistema flexível e bem variado, na qual essa característica entra em evidência mediante as atividades sociais, históricas e interativas que denotam a linguagem como prática social (MARCUSCHI, 2008). Desse modo, percebemos seu funcionamento na prática do cotidiano a partir dos gêneros que circulam no meio social. Para além dessas nuances sobre a linguagem como prática social aludimos também as avaliações educacionais que evidenciam o baixo rendimento escolar quanto ao domínio das habilidades de leitura e escrita. Esse fato é relevante para nossa pesquisa mediante a hipótese de que sem o domínio das habilidades básicas pelo aluno, o docente encontrará um maior desafio para o desenvolvimento da habilidade no eixo linguístico e semiótico. Esses eixos favorecem a organização e a adequação dos usos da língua.

O fracasso escolar no ensino da língua materna está diretamente relacionado à forma como a língua é ensinada. Quando a escola prioriza o ensino de regras e classificações, em detrimento do uso efetivo da linguagem, ela impede que o aluno desenvolva competências fundamentais, como ler com compreensão e escrever com adequação às situações comunicativas (SOARES, 2004, p. 89).

Na atualidade existem três avaliações principais utilizadas para medir a qualidade da educação brasileira, a saber, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Essas informações estão dispostas no portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Assim, sabemos que é por meio desses instrumentos de coleta de dados que obtemos o diagnóstico da qualidade da educação, comparamos os resultados obtidos ao longo do tempo, a fim de, orientar as políticas educacionais identificando desigualdades regionais e sociais para manter a equidade no ensino nacional e oportunizar o acesso a cidadania.

Nessa abordagem, reiteramos a necessidade de manutenção de um ensino contextualizado, reflexivo e inclusivo que use a língua de forma competente em diferentes situações sociais ao integrar o ensino de gramática às práticas de leitura e escrita respeitando também a bagagem linguística dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Desse modo, respeitaremos a ideologia enunciada pela BNCC (2017) de que o ensino de língua portuguesa deve ser centralizado na utilização da linguagem dentro do cotidiano das práticas sociais.

4. 2 Gramática descontextualizada na escola

No campo de estudo da linguagem, a contextualização é a abordagem do texto na vida real. Assim, entendemos que essa consiste em considerar o envolvimento entre texto, contexto e sujeitos envolvidos na comunicação sejam eles autores ou leitores da informação. Dessa forma, aludimos que a faceta discursiva considera ainda a habilidade de interpretação e o meio de circulação do texto veiculado. Conforme Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2014), o sentido é construído ao relacionarmos texto (o que é falado) e o contexto (a situação e a intencionalidade) por meio da utilização dos conhecimentos de mundo do sujeito. Sendo assim, também consideramos a Mikhail Bakhtin (2011), ao afirmar que todo enunciado está inserido em uma situação concreta de interação na qual os enunciados são conexões dentro dos contextos em que se realizam.

Por esse viés, endossamos que o ensino da gramática precisa considerar o diálogo com as práticas reais de uso da linguagem, pois ensinar gramática atualmente, consiste em utilizar frases contextualizadas, exercícios reflexivos e

atividades metalinguísticas enriquecidas pelos sentidos comunicativos favorecendo o alcance de uma abordagem relevante e profunda no campo da linguagem. Fazer o contrário é assinalar o empobrecimento da aprendizagem, uma vez que, o ensino perde a capacidade de interação entre os sujeitos e a potencialização reflexiva e crítica importantes na construção e modelagem do conhecimento retirando a autonomia do sujeito pensante como aprendiz.

Reiteramos que ao inserirmos um ensino que desconsidere as situações reais, contribuímos para que os estudantes enfrentem dificuldades para perceber a funcionalidade da morfossintaxe na construção do sentido limitando-se a classificação das estruturas normativas que também pode ser deficitária. Em algumas situações é até comum ouvir os estudantes enunciarem que a língua portuguesa é difícil internalizando tal discurso de modo a dificultar a própria aprendizagem.

A língua não se realiza em palavras ou frases isoladas, mas em textos que circulam socialmente. É no texto que os elementos linguísticos adquirem sentido, em função das condições de produção e dos objetivos comunicativos dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2014, p. 19).

Diante disso, vemos a gramática compreendida como instrumento funcional, uma vez que, funcione como um conjunto de recursos que possibilitem ao sujeito adequar-se comunicativamente as esferas sociais em que estiver inserido compreendendo e se fazendo compreender. Essa perspectiva retoma a afirmação de Bakhtin (2011), de que a linguagem é dialógica e direcionada para interação social. Sendo assim, a funcionalidade da gramática é percebida na capacidade do sujeito reconhecer e aplicar os recursos linguísticos na produção de sentidos em gêneros distintos adequado a necessidade comunicativa sejam elas em redes sociais ou não.

Sobre a organização dos períodos adequados a necessidade de compreender e de se fazer compreender, em uma situação informal da comunicação, como no whatsapp, por exemplo, os períodos curtos podem atender a finalidade, mas em uma produção textual escolar, os argumentos já necessitarão de aplicações textuais organizados em períodos maiores como é fulcral nas redações de Enem, também. Ressaltamos que a escolha da estrutura morfossintática depende dos objetivos da comunicação e ao contexto de construção do texto.

Mediante ao exposto, um problema pedagógico significativo emerge quando a análise sintática acontece desvinculada do funcionamento real da linguagem, pois

esse desfecho é o resultado de abordagens descontextualizadas da realidade concreta que prima apenas em identificar a terminologias gramaticais. Assim, de acordo com Evanildo Bechara, ao descrever o funcionamento da língua, a gramática utiliza uma terminologia própria, necessária à identificação e à classificação e a descrição das unidades linguísticas e de suas funções (BECHARA, 2009, p. 52).

Essa perspectiva emerge do pensamento tradicional, embora dialogue com a linguística moderna após algumas atualizações e estudo contemporâneos. Por outro lado, aludimos aos estudos de Bakhtin (2011) que defendem uma aplicação centrada entre a fusão do linguístico com o real, objetivando que o estudante aprenda a gramática como também o valor cultural e situacional para a comunicação, já que vivemos em sociedade. Nesse sentido o foco é possibilitar que o sujeito aprenda a estruturar a linguagem conhecendo sua utilidade concreta.

Os textos constituem as unidades comunicativas fundamentais e é por meio deles que os sujeitos realizam ações de linguagem. Assim, o ensino deve tomar como base as atividades discursivas concretas, nas quais os recursos linguísticos são mobilizados em função de objetivos específicos (BRONCKART, 1999, p. 71-72).

Nesse sentido, reiteramos que a abordagem exigida pela BNCC (2017) para o ensino da linguístico é sua conexão com as práticas de linguagens que devem estar integradas a leitura, escrita e produção textual considerando os efeitos de sentidos adequados conforme a necessidade da comunicação e as necessidades linguísticas. Assim, a utilização de textos reais é significativa como manchetes jornalísticas, postagens em redes sociais, letras de músicas, propagandas, por exemplo.

4. 3 Morfossintaxe como estrutura que produz sentido

O ensino de morfossintaxe corrobora para a produção de sentidos na linguagem. Dessa forma, as escolhas morfológicas e sintáticas refletem a intenção comunicativa do falante considerando assim, as relações sociais em contextos de uso. Por essa razão, a gramática não deve ser vista como um conjunto de regras prescritas e imutáveis quanto as possibilidades de análise de contexto, pois se trata de um sistema de opções que permite aos sujeitos expressarem diversos sentidos. Por essa ótica, entendemos que a gramática é uma ferramenta que possibilita a construção de diversas significações quando consideramos as situações concretas.

A gramática é um recurso para fazer significado; ela oferece ao falante um conjunto de opções para representar experiências, estabelecer relações interpessoais e organizar o discurso de forma coerente (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 23).

Mediante ao exposto, percebemos que a morfossintaxe favorece e fundamenta a formação de sentidos textuais, a partir da intencionalidade da escrita como meio de comunicação. Para Antunes (2003) a gramática deve ser direcionada como mecanismo de construção de sentido conforme a situação em que o falante constrói ideias, adequa a fala e a escrita, a fim de, encaixá-las nas necessidades comunicativas. Por essa razão, a morfossintaxe considera as estruturas linguísticas como base para a construção de significados, como também articula a análise gramatical e a interpretação de texto.

A partir do estudo de Oswald Ducrot (1987), entendemos que no âmbito da semântica argumentativa a língua possui estruturalmente orientações de sentido que direcionam as possibilidades de interpretações do enunciado. Essa perspectiva viabiliza a compreensão das escolhas morfossintáticas, como exemplo temos o emprego dos operadores argumentativos “mas, porém, todavia, entretanto” que inferem o sentido de oposição, contradição ou ainda o “mas também, e, além disso, bem como” que infere o sentido de adição.

Para Noam Chomsky (1965), a estrutura sintática pode gerar significados por meio da relação entre forma e significado. Mediante ao exposto, a morfossintaxe interage com a organização conceitual de experiência possibilitando aos sujeitos compreender e categorizar o mundo. Nessa mesma linha de pensamento, George Lakoff (1987) afirma que as estruturas gramaticais estão ligadas a forma como conceituamos a realidade. Entendemos, a partir do exposto, que a análise e a produção de sentido conforme a morfossintaxe detém uma abordagem que integra a análise nos níveis estruturais, cognitivos e discursivos. Esses fatores nos permitem compreender a aplicação morfossintática como a produção de sentidos contribuindo com a formação de sujeitos competentes e críticos em suas práticas discursivas.

As estruturas gramaticais não podem ser analisadas isoladamente, pois fazem parte de um sistema mais amplo de produção de sentido que envolve conhecimentos sociais, modelos mentais e contextos discursivos. A interpretação de um enunciado depende tanto de sua organização linguística quanto dos processos cognitivos e das condições sociais em que ele é produzido e compreendido. Assim, a gramática desempenha um papel essencial na mediação entre linguagem e sociedade (VAN DIJK, 2008, p. 78-79).

Por esse viés, a morfossintaxe organiza as relações semânticas e pragmáticas do enunciado, nas quais as palavras são ordenadas tematicamente. Como exemplo, temos o agente e o paciente da ação verbal que possibilitam a interpretação dos fatos. Ademais, a sintaxe não se reduz à combinação de elementos, porque atribui significação as sentenças que formam a comunicação (NEVES, 2018, p. 45). O estilo morfossintático é percebido com clareza quando observamos a concordância e a regência que garantem a coesão do enunciado possibilitando os efeitos de sentidos e respeitam as variedades linguísticas, a partir das noções da linguagem como prática social.

Dessa maneira, entendemos que as flexões verbais são indispensáveis para a expressão dos pensamentos, pois indicam o tempo da ação e a atitude do falante frente ao enunciado (BECHARA, 2009). De igual modo, também compreendemos que toda forma de linguagem é composta de valores e intenções que caracterizam os grupos sociais tornando cada um único por conter sua própria identidade.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2011, p. 98).

Dito isto, destacamos que nossas escolhas morfossintáticas traduzem nossos posicionamentos ideológicos, relacionais e identitários. Assim, nas frases “Nós iremos ao parque” e “A gente vai ao parque” percebemos duas situações, a saber, formalidade e informalidade respectivamente. Essas situações podem nos mostrar características de pertencimento social ou adequações situacionais que facilmente são identificadas a partir do contexto da comunicação. Em sentido expresso, o sentido não se constrói isoladamente, mas por intermédio da interação social, sendo a organização linguística um dos elementos fundamentais desse processo (KOCH, 2015).

Em sentido expresso, aludimos aos tempos verbais passado, presente e futuro como parte morfológica na gramática que favorece a identificação do tempo na comunicação. Em uma propaganda, identificamos sua vigência a partir dos verbos que localizam o tempo e os advérbios circunstanciam as situações podendo denotar tempo metafísico ou cronológico, por exemplo. Dessarte, a formação de sentido por meio da morfossintaxe é flexível, pois depende da disposição das palavras que

formam a estrutura frasal. Nesse contexto, endossamos que segundo Halliday (1994), a estrutura gramatical da língua está intimamente ligada às funções que ela desempenha na comunicação, de modo que a organização das palavras na oração interfere na construção de significados. Observe a análise morfossintática a partir da tira abaixo.

Figura 1 – Tirinha: O osso favorito



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

1ª frase: O cachorro mordeu o osso.

2ª frase: O osso foi mordido pelo cachorro.

Observe que a estrutura básica e comum da frase na percepção sintática é **sujeito + verbo + complemento**, contudo essa mesma estrutura ao sofrer modificações quanto a ordem denota uma práxis diferente. Portanto, veja que na primeira frase o cachorro é o sujeito agente da ação de morder, mas no segundo caso já se evidencia que o osso é o sujeito paciente da ação verbal.

Nessa mesma análise, vemos que a sentença “o osso” funciona como complemento verbal, já a sentença “pelo cachorro” identifica o agente da passiva. Assim temos sentidos distintos, pois no primeiro caso frasal o sujeito é o praticante da ação, mas no segundo caso frasal o sujeito já sofre a ação. Veja que ao mudarmos a posição da sentença mudamos o sujeito da oração, por esse exemplo percebemos que a alteração morfossintática possibilitou a mudança de sentido.

Se analisarmos a primeira frase do ponto de vista morfológico, apenas, teremos artigo “O”, substantivo “cachorro”, verbo “mordeu”, artigo “o” e o substantivo “osso”. No caso da segunda frase temos artigo “O”, locução verbal “foi mordido”, preposição “pelo” e o substantivo “cachorro”. Mas, essa façanha gramatical não está reclusa somente à nominalizar os termos frasais, visto que ela é relevante para a comunicação porque nos possibilita escolher os elementos constituintes da interlocução que ao endossar as inferências sintáticas consolidam o sentido das enunciações.

A língua não é um simples sistema de regras autônomas, mas uma forma de ação social, histórica e cognitiva. Nesse contexto, os aspectos formais da língua, como a morfologia e a sintaxe, não operam isoladamente, mas articulam-se às práticas discursivas, sendo fundamentais para a construção de sentidos nos textos produzidos em situações reais de uso (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Assim, reafirmamos que não é relevante instruir o sujeito apenas a classificar as sentenças frasais isoladamente, mas localizá-las em um contexto prático para haver a formalização do sentido. Nesse contexto, analisamos que as escolhas morfossintáticas realizadas além de estruturar a linguagem, configuram os modos de dizer e de significar o mundo.

4. 4 Necessidade de ensino reflexivo da língua

O ensino reflexivo da língua portuguesa promove o foco do ensino na compreensão crítica de como a linguagem funciona no contexto prático considerando a língua como prática social, histórica e interativa. Sendo assim, a relevância dessa perspectiva consiste na habilidade do sujeito de refletir sobre os sentidos constituídos a partir de textos do cotidiano, pois ele passa a perceber intenções, implícitos, ideologias e efeitos de sentido. Essa evolução cognitiva favorece a ampliação da capacidade de leitura e interpretação do mundo ao redor, bem como da competência comunicativa.

A prática pedagógica de língua materna deve centrar-se na reflexão sobre a linguagem como forma de interação social, o que implica considerar os usos efetivos da língua em diferentes contextos. Nessa perspectiva, o ensino não pode restringir-se à transmissão de normas, mas deve possibilitar ao aluno compreender, analisar e produzir textos, desenvolvendo sua capacidade de atuação discursiva nas diversas esferas sociais (KOCH, 2002, p. 36).

De acordo com o exposto, o ensino reflexivo favorece a autonomia dos alunos, uma vez que, o possibilita ampliar a capacidade de pensar sobre a língua, revisar seus próprios textos e adaptar sua linguagem a diferentes contextos. Assim sendo, torna-se fulcral uma abordagem da língua que integre análise linguística, uso da linguagem e produção de sentido. Para Geraldi (2012) o ensino da língua deve estar concentrado nas práticas de linguagem articulando leitura, produção de textos e análise linguística. Nessa ótica, Kleiman (2005) destaca a importância das práticas de letramento envolvendo o uso da linguagem em contextos práticos.

Além disso, quando o docente trabalha com gêneros textuais, é possível explorar os recursos linguísticos utilizados em contextos desvelando a reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Desse modo, entendemos que é mister oportunizar o alcance da aprendizagem, por meio de um ensino relevante para uma vida social de qualidade advindo de uma boa comunicação.

5. LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nos capítulos anteriores, tematizamos sobre a linguagem como prática social, o ensino contextualizado e a mediação pedagógica. Nesse contexto, entendemos que para chamarmos a atenção do público adolescente enquanto corpo discente ou estudantes dos anos finais é indispensável a aplicação de aulas lúdicas. Mas, ratificamos que um planejamento bem elaborado favorece a utilização de práticas capazes de otimizar a aprendizagem.

Assim sendo, reiteramos que a abordagem das atividades lúdicas associadas as metodologias ativas impulsionam ao protagonismo discente por meio do engajamento e participação assídua nas aulas. Ademias, no âmbito da língua portuguesa, especificamente no ensino de morfossintaxe, essa iniciativa organiza estruturalmente a construção do conhecimento, pois favorece a compreensão da linguagem utilizada cotidianamente. Nesse sentido, entendemos que as atividades lúdicas no ensino de gramática possibilitam o alcance da aprendizagem através de situações regadas de desafios cotidianos que exigem os conhecimentos linguísticos para se chegar à resolução de problemas. Segundo Kishimoto (2011), o lúdico constitui um recurso pedagógico capaz de tornar a aprendizagem mais significativa e participativa.

5. 1 Ludicidade

Abordamos o lúdico como estratégia didático-pedagógica embasada no campo científico. Assim, entendemos que essa ferramenta metodológica pode promover experiências que englobam prazer, imaginação, criatividade e envolvimento integral do sujeito com objetivos de aprendizagem. Esse acontecimento se consolida a partir do interesse motivacional, da participação ativa, da interação social, da facilidade de construção do conhecimento.

A ludicidade é um estado interno do sujeito, caracterizado pela plenitude da experiência vivida. Não se trata apenas de realizar uma atividade considerada divertida, mas de envolver-se de maneira inteira, com emoção, atenção e interesse, estabelecendo uma relação significativa com aquilo que se faz. Nesse sentido, a ludicidade implica entrega total do sujeito à experiência (LUCKESI, 2000, p. 52).

Sendo assim, evidenciamos esse nível de interação está diretamente ligado a maneira de como o sujeito vive a atividade adjetivada de lúdico no processo de ensino. Por isso, Wallon (1975) ressalta que a afetividade desempenha um papel relevante no desenvolvimento humano, tal qual, tratamos acerca da mediação pedagógica a luz da neurociência, no capítulo anterior.

A partir do exposto, concebemos que a aprendizagem se constitui como uma experiência vivenciada por meio das práticas sociais ressaltando o valor pedagógico do lúdico como o resultado medido pelo intermédio da qualidade das vivências do sujeito de maneira integral. Dito isto, asseguramos que a aprendizagem está atrelada ao envolvimento cognitivo, emocional e físico com a matéria de análise.

A dinamicidade do lúdico como ferramenta pedagógica vê o campus de atuação docente como um cenário de pesquisa, que qualifica as investidas didáticas como uma compreensão concreta do brincar, do jogo e das atividades lúdicas indo além de mero entretenimento. Essa perspectiva resulta em processos complexos de construção cognitiva, desenvolvimento intelectual, social e emocional que consideram seus significados pedagógicos, culturais e formativos.

A atividade lúdica caracteriza-se por ser uma experiência plena, na qual o sujeito se encontra inteiro, sem divisões entre razão e emoção. Nesse estado, a aprendizagem ocorre de forma mais significativa, pois há um envolvimento genuíno com a ação. Não se trata de um fazer mecânico, mas de uma vivência que integra sentir, pensar e agir (LUCKESI, 2000, p. 96).

Entendemos que quando as iniciativas lúdicas possuem bases pedagógicas é possível que alcancemos a implementação do ato de aprender, por meio dos jogos, brincadeiras, dramatizações e atividades criativas. Sendo assim, há o estímulo da imaginação, da socialização e do desenvolvimento de habilidade cognitivas que promovem a aprendizagem. Nesse sentido, é fulcral que entendamos a ludicidade como um processo de reinterpretação da realidade ao compreendermos a realidade atribuindo a ela novos significados construídos nos espaços das brincadeiras, dos jogos e da interatividade em um conceito de recriação da aprendizagem.

A caracterização da aprendizagem, através do lúdico, também pode ser vista como autonomia intelectual, pois ao aprender, o indivíduo desenvolve o pensamento crítico, analisa informações, constrói conhecimentos e toma decisões embasadas sem se tornar refém das opiniões alheias. Assim sendo, compreendemos que o pensamento crítico, a reflexão e a capacidade argumentativa são habilidades que permitem ao sujeito questionar informações e formular conclusões próprias. Desse modo, concebemos que a ludicidade enriquece o ensino ao dinamizar a aprendizagem.

Ao jogar, o sujeito é convocado a tomar decisões, a antecipar consequências e a elaborar estratégias, o que implica um exercício constante de reflexão. Nesse processo, o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como parte constitutiva da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia (MACEDO, 2005, p. 45).

Ademais, o envolvimento do sujeito com o material de aprendizagem é decisivo para o tamanho da construção cognitiva que será gerada a partir das vivências e dos significados emergidos a partir delas. Isso se deve ao fato de a ludicidade favorecer a aprendizagem e transformar o modo como o sujeito se posiciona diante do conhecimento, haja vista que quanto maior o envolvimento do discente nas atividades de ensino, maior será a internalização do conhecimento.

Mediante a essa aplicação, destacamos a ludicidade como um ponto de conexão entre o envolvimento do corpo, da emoção e do pensamento na integração de dimensões do desenvolvimento humano. Essa perspectiva denota que o ato de aprender se consolida quando o sujeito está inteiramente conectado às experiências que compreendem o que de fato é aprender.

O corpo não é apenas suporte biológico da aprendizagem, mas condição de possibilidade para a construção do conhecimento. As atividades lúdicas, ao envolverem movimento, expressão e interação, permitem que o sujeito aprenda com o corpo, ampliando as formas de compreender o mundo (SANTIN, 2001, p. 78).

Quando falamos em ampliar as possibilidades de compreender e analisar o mundo, é possível entendermos o erro, a partir de um jogo, torna-se uma hipótese, experimento ou possibilidade que por meio das tentativas gera bagagem cognitiva de forma dinâmica e saudável (ANTUNES, 2003), pois permite ao sujeito refletir e ressignificar os conhecimentos científicos por meio da práxis.

Nessa ótica, o papel do professor se configura como mediador da aprendizagem por se tratar de uma orientação às bases do conhecimento ou do que pode ser ressignificado como conhecimento. Conforme Luckesi (2000) o ensino mediado cria condições para que o discente planeje, desenvolva intencionalidade de pesquisador e construa suas experiências de aprendizagem por meio de iniciativas pedagógicas.

Ao falarmos de inovação, estamos inteiramente ligados ao envolvimento e a interação real entre o objeto analisado e o analisador (Alves, 2012) pois isso se refere a participação ativa dos estudantes na ressignificação do conhecimento como uma proposta lúdica. Nesse segmento, a ludicidade é vista como uma ferramenta pedagógica fundamentada cientificamente nas bases de estudo dos processos de ensino e aprendizagem, capazes de transformarem a relação entre o sujeito da aprendizagem e o conhecimento dentro do próprio processo educativo. Conforme Tizuko Morchida Kishimoto (2011) a ludicidade, quando incorporada ao processo educativo, configura-se como uma estratégia pedagógica fundamentada em estudos sobre ensino e aprendizagem, pois favorece o envolvimento do aluno e contribui para a construção significativa do conhecimento no ambiente escolar.

5. 2 Diferença entre jogo e atividade lúdica

Para seguirmos em frente, é necessário diferirmos o jogo da atividade lúdica, pois apesar da semelhança contextual e do uso dos termos como sinônimos, eles possuem significados que na práxis são bem distintos. Desse modo, entendemos que o jogo é uma operação composta a partir de regras e etapas que delimitam o início, o meio e o fim de um desafio. No que se refere a atividade lúdica, compreendemos a

implicação em experiências organizadas de maneira flexível possibilitando o exercício da imaginação, da criatividade e da liberdade de expressão (KISHIMOTO, 2011).

Nessa ótica, as práticas de cunho didático, que objetivam o alcance da aprendizagem, precisam deter uma intencionalidade pedagógica, pois caso contrário serão apenas práticas de entretenimento. Assim, o envolvimento das atividades denominadas jogos nas práxis educativa está atrelada ao fato de a emoção potencializar a aprendizagem na perspectiva da psicologia, pedagogia e da neurociência.

A aprendizagem torna-se mais eficaz quando associada a experiências prazerosas, pois o cérebro libera neurotransmissores que facilitam a memorização e a consolidação das informações. Nesse contexto, atividades lúdicas desempenham papel fundamental ao promover engajamento emocional e cognitivo simultaneamente (RELVAS, 2012, p. 89).

Dessa forma, entendemos o valor da contextualização do material de análise e estudo para a aprendizagem dinâmica e autoral por meio da ressignificação, que é de suma importância do ponto de vista educativo. Outrossim, Ausbel (2003) assegura que os novos conhecimentos são conectados aos conhecimentos já adquiridos possibilitando a reconstrução cognitiva de forma consciente, uma vez que, esse processo é característico das experiências sociais espontâneas.

O jogo é uma atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. O jogo distingue-se da vida comum tanto pelo lugar quanto pela duração e pelas regras que o constituem (HUIZINGA, 2014, p. 33).

Em se tratando do jogo, enquanto um conjunto de regras que refinam e organizam um dos processos de interação social e considerando a exigência do respeito para sua manutenção, entendemos essa atividade como mecanismo de ensino a obediência de regras para se chegar a um denominador comum. De igual modo, os processos educativos também precisam ter objetivos e estratégias de aprendizagem que possibilitem o acesso do sujeito a construção, reconstrução, transformação e apreensão do saber.

Apesar de jogos e atividade lúdica serem parecidos, há uma outra distinção que estabelece limites entre ambos que é a dimensão ampla do lúdico devido a sua

flexibilidade quanto as regras que são estabelecidas conforme os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Esse processo, considera ainda que a brincadeira faz parte da aprendizagem desde a primeira infância pelo caráter envolvente que ao mesmo tempo em que dinamiza, ensina.

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. No brincar, o indivíduo pode ser criativo e utilizar plenamente sua personalidade; é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu. A experiência do brincar é, portanto, fundamental para o desenvolvimento emocional e para a construção de uma relação saudável com a realidade (WINNICOTT, 1975, p. 79).

Conforme o exposto, a atividade lúdica é denotada como envolvimento e experiência subjetiva, pois o sujeito que aprende sente a liberdade de explorar possibilidades, imaginar situações, vivenciar formas de interação social, indagar sobre os porquês e refletir acerca das probabilidades de as pesquisas práticas atuarem como conectores entre o que se busca e o que se encontra com resposta. Essas etapas ou fases da ensinagem desvelam a relevância de uma estruturação do universo da aprendizagem que tem como foco o sujeito aprendiz.

Nessa perspectiva, suscitamos o contexto dos jogos como na ótica de Jean Piaget mecanismo de desenvolvimento cognitivo devido a necessidade significativa de raciocínio durante as partidas dos jogos, pois mesmo os mais simples requerem reflexões e análises sobre as estratégias que serão aplicadas para se vencer o jogo. Nesse sentido, é por meio da assimilação da realidade que o sujeito reorganiza suas experiências e desenvolve as estruturas cognitivas necessárias ao armazenamento e a recepção dos novos conhecimentos adquiridos.

Para Piaget (1976), o jogo possibilita a assimilação do mundo e das suas estruturas. Essa mesma visão alude aos desenhos aaminados que ensinam regras e comportamentos positivos e negativos que formam o caráter de um indivíduo bom ou ruim. Assim, entendemos que o jogo, por meio da interação favorece a aprendizagem, haja vista que as regras de um jogo podem ser alteradas conforme a necessidade dos envolvidos na brincadeira mostrando que as adequações são possíveis. Essa faceta revela que a partir dos relacionamentos sociais obtidos nos jogos, por exemplo, mudamos, transformamos, recriamos e adequamos as realidades, a fim de, mantermos o desenvolvimento das vivências sociais que geram aprendizagem sólida e eficiente.

O jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação. No jogo, a criança transforma o real por assimilação às necessidades do eu, enquanto na imitação ela acomoda-se ao modelo exterior. Por isso, o jogo constitui uma atividade fundamental do desenvolvimento infantil, pois permite à criança integrar experiências e reconstruir a realidade de acordo com suas estruturas mentais (PIAGET, 1978, p. 160).

Na ótica de Vygotsky (1993), o jogo viabiliza o desenvolvimento psicológico superior por meio da internalização das normas culturais, por isso, o brincar favorece o aperfeiçoamento da linguagem, da imaginação e do pensamento abstrato. Nessa mesma abordagem, as atividades lúdicas instituem condições para a experimentação simbólica interativa que favorece a construção de significados. Ademais, o cenário lúdico é abrangente, pois evoca dramatizações, contações de histórias, produções artísticas, debates e discussões como meios de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, compreendemos o jogo como um conjunto de regras rígidas que geram desafios específicos, enquanto o lúdico tem caráter flexível e consiste nas experiências sociais, na criatividade e na liberdade de expressão. Mas, esses mecanismos favorecem o ensino, bem como a aprendizagem por respeitar a bagagem nata do sujeito aprendiz e sua forma de ressignificar o conhecimento de forma autônoma.

5. 3 Ludicidade como estratégia pedagógica

As estratégias pedagógicas são significativas para a manutenção do processo de ensino-aprendizagem, visto que compreendem um conjunto de procedimentos, métodos e recursos empregados na organização do planejamento didático. Nesse sentido, estamos falando de práticas docentes orientadas por meio das bases legislativas da educação.

Durante a formalização do planejamento pedagógico é necessário considerar as características dos sujeitos a quem serão direcionadas, as aulas. Ademais, José Carlos Libâneo (2013) lista que as estratégias pedagógicas precisam estar relacionadas à gestão do ensino, a fim de garantir a aprendizagem do sujeito aprendiz. Nessa mesma concepção, endossamos a ludicidade como uma estratégia pedagógica consolidada para favorecer o desenvolvimento cognitivo do corpo discente.

O jogo, quando utilizado na educação, não deve ser visto apenas como atividade recreativa, mas como um instrumento que possibilita o desenvolvimento de diferentes capacidades nas crianças. Ao jogar, elas aprendem a lidar com regras, a tomar decisões, a resolver problemas e a interagir com os colegas, construindo conhecimentos que extrapolam o simples ato de brincar (KISHIMOTO, 2011, p. 37).

Para esse efeito, é indispensável a utilização de elementos lúdicos ao processo educativo, no qual o docente estabelece direcionamentos que permitam a ressignificação das aprendizagens, a fim de, consolidá-las nos sujeitos aprendizes. Nessa perspectiva, é fulcral ressaltar a ludicidade como um espaço ou ambiente de aprendizagem dinâmico e motivador.

Na ótica de Kishimoto (2011) os jogos, no contexto educativo, fomentam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas. Essa iniciativa permite a participação ativa dos processos educativos, pois o lúdico detém uma roupagem que possibilita uma aprendizagem mais profunda e consistente. Nesse sentido, evidenciamos que na escrita de textos narrativos, por exemplo, o sujeito precisa usar a criatividade e a imaginação ao passo que para desenvolver textos argumentativos preciso do senso crítico, bem como de conhecimento de mundo.

Nessa mesma concepção, Antoni Zabala (1998) diz que o processo de ensino equivale a um conjunto de estratégias nas quais o docente se apropria para viabilizar a construção do conhecimento do corpo discente. Ainda nessa ótica, a referida iniciativa propicia que o sujeito aprendiz ultrapasse o nível cognitivo real através da aquisição de novos conhecimentos. Assim, endossamos a Mizukami (1986), pelo apontamento das estratégias pedagógicas como parte relevante da prática docente para o ensino com foco na aprendizagem.

A partir do exposto, retomamos a ludicidade como parte relevante da aprendizagem, pois ela possibilita a participação integral dos sujeitos na construção da própria aprendizagem de forma real. Portanto, o brincar e o jogar são constituídos como experiências educativas que geram a apropriação dos conhecimentos mediadas pela interação social e pela imaginação.

Na brincadeira, a criança comporta-se sempre além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; na brincadeira ela é, por assim dizer, uma cabeça mais alta do que ela mesma. O brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

Dessarte, cabe ao docente desempenhar ações pedagógicas relevantes e alinhadas às necessidades cognitivas dos sujeitos. Somado a isso, Cipriano Carlos Luckesi (2011) destaca que as estratégias pedagógicas devem ser planejadas com intencionalidade, considerando a realidade dos alunos e os objetivos formativos da educação. Desse modo, percebemos que as táticas educacionais formam ferramentas significativas à consolidação das aprendizagens que almejam adicionar mais eficiência pedagógicas às aulas.

Uma atividade lúdica é aquela que propicia ao sujeito uma experiência de plenitude, na qual ele se envolve por inteiro naquilo que está fazendo. Nesse estado, a pessoa não se encontra dividida entre fazer algo e desejar outra coisa, mas está completamente integrada à ação que realiza, experimentando satisfação e sentido no próprio processo vivido (LUCKESI, 2014, p. 23).

Compreendemos também que a aprendizagem, a partir do lúdico é caracterizada pelo desenvolvimento social emocional, pois por meio dela os sujeitos aprendizes se apropriam dos conhecimentos desvelando a cooperação, obediência às regras, administrar as frustrações e trabalhar em grupo revelando a formação integral do sujeito. Ademais, reiteramos a aplicação de atividades lúdicas alinhadas ao currículo escolar para manutenção da equidade conforme a BNCC (2017) garantindo que a construção efetiva do conhecimento aconteça, esse feito denota um ambiente educacional dinâmico, participativo e relevante.

5. 4 Engajamento no ensino-aprendizagem

Nessa perspectiva motivacional que vislumbra o alcance da aprendizagem significativa, por meio de um ensino estruturado endossamos que o engajamento é um dos fatores de extrema relevância para o alcance de tal feito. Nesse sentido, engajar está atrelado ao construto multidimensional que abrange aspectos do comportamento humano, das emoções e do campo cognitivo que juntos recebem influência dos fatores motivacionais e do interesse.

Conforme a BNCC, o sujeito aprendiz deve protagonizar a aprendizagem, uma vez que, a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2018, p. 14). Assim,

centrar o foco no sujeito da aprendizagem denota um ensino participativo que favorece a autonomia intelectual responsável pelo amadurecimento enquanto cidadão. Isso nos faz entender que as práticas pedagógicas suscitadas nesse contexto são indispensáveis para a manutenção do engajamento, segundo a perspectiva dos PCN's para a educação brasileira (BRASIL, 1997).

Sendo assim, ressaltamos que a participação ativa do corpo discente no ambiente escolar no âmbito da estruturação do processo de ensino-aprendizagem é o resultado do engajamento e da motivação exercida por intermédio de estratégias lúdicas com a roupagem de recurso pedagógico. Para tanto, é mister que o docente fomente a curiosidade, o interesse e o desejo do estudante em participar das atividades propostas. Desse modo, compreendemos que as estratégias lúdicas favorecem a criação de condições e conforto para que se possa recepcionar o saber.

O jogo educativo apresenta características que favorecem a aprendizagem, pois envolve a criança em uma atividade prazerosa e, ao mesmo tempo, desafiadora. Ao jogar, o aluno mobiliza conhecimentos, formula hipóteses, toma decisões e interage com os colegas, construindo aprendizagens que vão além da simples memorização de conteúdos (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Nessa mesma percepção, vemos o jogo como uma forma intencional de possibilitar a evolução das habilidades cognitivas, sociais e afetivas estimulando o raciocínio, a criatividade e a interação entre os colegas de classe. Dito isto, vemos que a motivação se relaciona com os interesses e o envolvimento com as atividades escolares. Para Jean Piaget (1978) o jogo, quando utilizado no contexto educacional, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas, pois estimula o raciocínio, a criatividade e a interação entre os alunos, além de favorecer a motivação e o envolvimento com as atividades escolares.

Nesse cenário motivacional o processo educativo exige ações capazes de direcionar a intensidade e a persistência do discente em buscar a aprendizagem. Desse modo, entendemos que o interesse pessoal é significativo o suficiente para manter a motivação intrínseca. Essa façanha também pode receber incentivo externo chamado de motivação extrínseca que se refere as recompensas.

A motivação intrínseca é definida como a realização de uma atividade por sua satisfação inerente e não por alguma consequência separável. Quando intrinsecamente motivadas, as pessoas se envolvem em atividades por interesse próprio, curiosidade e prazer, sendo essa forma de motivação considerada um componente central do desenvolvimento humano saudável (DECI; RYAN, 2000, p. 56).

A partir do exposto, entendemos que as práticas pedagógicas detêm influência sobre o discente podendo despertar nele o desejo pessoal pela aprendizagem através das iniciativas didáticas escolares cumprindo a exigência da BNCC (2018) de tornar os aprendizes em seres autônomos e protagonistas da construção do próprio saber científico, político, social e cultural. Essa faceta diz que o estudante deve aprender a buscar o conhecimento e isso é o resultado da curiosidade intelectual que pode ser motivada por diversos fatores internos e externos como os problemas do cotidiano ou as dúvidas influenciadas a partir das experiências. Esse emaranhado de nuances pode dilatar o anseio pela investigação, a reflexão, a análise crítica e, por fim, a criatividade.

O interesse situacional pode ser desencadeado por fatores ambientais e, embora inicialmente seja temporário, pode evoluir para um interesse individual mais duradouro por meio de experiências repetidas e significativas. Esse processo depende da interação contínua entre o indivíduo e o contexto, sendo mediado por apoio instrucional adequado (HIDI; RENNINGER, 2006, p. 113).

Com base nas afirmações anteriores, percebemos que de forma didática a promoção de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades gera atitudes que favorecem o desenvolvimento intelectual do corpo discente (LIBÂNEO, 2013). Dessa forma, vemos que a BNCC (2018) reforça a relevância do engajamento em situações de aprendizagem como mobilizador da consciência científica no aprendiz. Nessa mesma ótica, Bzuneck (2009) diz que a transmissão de conteúdo, enquanto prática tradicional isolada, reduz o envolvimento na construção da aprendizagem, enquanto as estratégias participativas favorecem a motivação.

5. 5 Ludicidade Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa

O debate acerca da ressignificação do ensino de língua portuguesa ainda é pertinente, visto que os avanços tecnológicos e as modernizações sociais vividas em decorrência da globalização exigem constantes atualizações e amadurecimento didático-pedagógico para que alcancemos êxito na empreitada do ensino com foco na aprendizagem. Essa perspectiva nos sugere as práticas lúdicas como metodologias ativas, que por colocarem o sujeito aprendiz como protagonista da própria

aprendizagem, constituem estratégias pedagógicas eficazes no ensino de conteúdos complexos, como a morfossintaxe.

As metodologias ativas configuram-se como práticas pedagógicas que deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, colocando o estudante como protagonista na construção do conhecimento. Nesse contexto, estratégias como jogos, dinâmicas e atividades lúdicas favorecem o engajamento e a autonomia discente, permitindo que conteúdos considerados complexos, como os de natureza gramatical e morfossintática, sejam trabalhados de forma mais significativa. Ao participar ativamente do processo, o aluno não apenas assimila regras, mas compreende o funcionamento da língua em uso, desenvolvendo competências críticas e reflexivas essenciais ao domínio da Língua Portuguesa (LISBOA, SEVERIANO JUNIOR, p.04, 2023).

Sob esse viés, idealizamos a inserção dos jogos linguísticos no ensino de língua portuguesa buscando a integração de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a diversificação das ferramentas aplicadas ao desenvolvimento das aulas possibilita a transformação do conteúdo em desafio que estimula a participação e o engajamento do público-alvo na aula. Esse alcance forma o que conhecemos como ludicidade e essa contribui para a ampliação do interesse dos estudantes, que por sua vez, constroem o próprio conhecimento de forma crítica e participativa.

Essa medida pedagógica tende a maximizar a capacidade de abstração, bem como o ato de refletir acerca da linguagem cotidiana como meio de construção dos conhecimentos linguísticos. Dessarte, a morfossintaxe enquanto a análise e o estudo da relação entre as estruturas morfológicas e sintáticas é a responsável por estabelecer organização dos enunciados conforme o contexto de aplicação, clareza e compreensão, expressão de significados complexos, ambiguidade e conexão entre ideias. Assim, entendemos que ela estabelece regras e padrões para a construção de sentenças carregadas do sentido que queremos expressar considerando também a intencionalidade da comunicação.

Conforme Tizuko Kishimoto (1994) quando o jogo é inserido pedagogicamente nas aulas há a integração do sujeito aprendiz ao processo de ensino que amplia a margem de aprendizagem, haja vista a mobilização dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Isso se dá por meio do estímulo a interação, a investigação e a resolução de problemas relacionados ao desempenho da língua. Dito isto, jogos como desafios de concordância, quebra-cabeças sintáticos, formação de frases, reestruturação textual

e jogos de trilha são exemplos práticos que suscitam ações do cotidiano em caráter morfossintático de forma dinâmica.

No campo de estudos dos multiletramentos, a inserção de jogos no ensino de Língua Portuguesa surge como uma alternativa ao modelo tradicional, uma vez que tais recursos contribuem para despertar maior interesse e participação dos alunos. Além disso, os jogos possibilitam o desenvolvimento de práticas letradas em diferentes linguagens e mídias, promovendo não apenas o contato com os conteúdos linguísticos, mas também a construção de competências discursivas, textuais e interpretativas em contextos mais dinâmicos e significativos para os estudantes (SIMÕES, 2021, p. 06).

Nessa mesma direção compreendemos que a neurociência declara as atividades lúdicas como pivô para o despertar da curiosidade, da emoção e do engajamento forjando conexões neurais duradouras no que se refere a aprendizagem gramatical consolidada. Sendo assim, entendemos que a atenção do estudante precisa ser capturada, a fim de gerar motivação. Mas, esse feito só é possível mediante a participação ativa do processo de ensino-aprendizagem para que haja estímulos suficientes para tanto, segundo Stanislas Dehaene (2020).

Essa concepção nos faz retomar a Lev Vygotsky (1991) no que se refere a construção do conhecimento socialmente falando, pois isso reforça a interação social entre os sujeitos envolvidos na prática comunicativa. Para tanto, quando falamos em interação no contexto da linguagem assimilamos trocas de mensagens, sentidos e intenções denunciando a língua com forma de ação social. Ademais, para Mikhail Bakhtin (2011) a comunicação verbal não pode ser compreendida fora da situação concreta de interação entre os participantes.

Mediante ao exposto, a prática lúdica gerencia o espaço de desenvolvimento cognitivo e social desmistificando o caráter unicamente recreativo. Dessa forma, compreendemos que o aprendizado acontece quando o conteúdo aplicado denota sentido para o estudante e, por conseguinte se relaciona com as experiências já vivenciadas. Nesse sentido, os jogos se apresentam como conexões entre os conhecimentos gramaticais a partir do cotidiano de forma contextualizada. Sendo assim, Eric Jensen (2008), afirma que as emoções positivas e as experiências envolventes favorecem a aprendizagem porque estimulam a liberação de neurotransmissores que fortalecem a memória e a atenção.

Portanto, concebemos que a influência dos jogos, sobre o ensino de morfossintaxe, é relevante para despertar a consciência emocional e motivacional nos

estudantes dos anos finais, uma vez que, por esse mecanismo a aprendizagem é consolidada. Reiteramos ainda que as análises de conteúdos relacionadas ao dia a dia vão ao encontro do que defende a linguística aplicada por usar conceitos práticos e, nessa perspectiva a bagagem que o estudante já possui é anexada a cientificidade promovendo ascensão da aprendizagem.

6 O CHÃO DA ESCOLA: ESPAÇO CIENTÍFICO DE DESCOBERTAS

Neste capítulo, apresentamos a metodologia aplicada à pesquisa. Para tanto, abordamos, respectivamente, sobre a motivação da pesquisa e sua natureza científica, bem como o contexto de aplicação e os sujeitos participantes. Ainda de forma sequencial, versaremos acerca dos processos de observação e de diagnóstico indispensáveis ao início da práxis investigativa, além de ser subsídio para a construção e organização dos procedimentos de análise durante o período de exercício da pesquisa.

6. 1 O porquê da pesquisa

Ao longo de minha trajetória de pouco mais de 15 anos na condição de docente na educação básica, sendo a maior parte desse período em escola pública, tenho me deparado com situações recorrentes de alunos relatando e evidenciando dificuldades em aprender morfossintaxe da língua portuguesa. Nesse sentido, endossamos as teorizações de Mário Perini (2000) que cita o fato de muitos alunos concluem a educação básica sem dominar aspectos fundamentais da estrutura da língua, o que evidencia falhas no ensino da gramática e na forma como a morfossintaxe é apresentada em sala de aula. Por vezes, me pus a questionar o motivo de tal acontecimento e que ou quais intervenções poderiam atenuar esse fato. Assim, foram muitas tentativas metodológicas sem êxito, mas não me conformei em não obter alguma resposta sobre essa ocorrência.

Desse modo, muitos alunos são promovidos à série seguinte sem o domínio dos pré-requisitos indispensáveis à evolução cognitiva. A angústia evoluiu, significativamente, quando percebi que à medida que os estudantes passavam de ano sem domínio da base, a situação de aprendizagem piorava ainda mais, pois o nível de conhecimento era ainda menor, em se tratando da morfossintaxe havia uma

difficuldade em grande volume. Assim, a aprendizagem não consolidada em etapas anteriores compromete o desenvolvimento intelectual do aluno, tornando a progressão escolar um processo formal, mas não efetivo (LIBÂNEO, 1994). Ademais, essa inquietação motivou o surgimento desta pesquisa: o lúdico no ensino de morfossintaxe nos anos finais.

Outro ponto relevante a essa maturação foi uma reflexão acerca do ensino na educação infantil que é totalmente lúdico e as crianças aprendem a partir de conceitos práticos do dia a dia endossando ações inerentes a vida em sociedade e ao autocuidado, por exemplo. Nesse contexto, foi relevante a considerar o rompimento fracionado da metodologia lúdica durante a transição aos anos iniciais, haja vista que a BNCC (2017) esclarece a necessidade da manutenção dessa metodologia, mas na prática sabemos que ela não é desenvolvida como deveria. Assim, endossamos a Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2021), quando citam que o brincar [...] na Educação Infantil [é] atividade fim; e no Ensino Fundamental, atividade meio, evidenciando uma reconfiguração que descaracteriza a potência lúdica formativa original, uma vez que o brincar deixa de ocupar lugar central na aprendizagem e passa a assumir função secundária.

Nesse percurso, entendemos que há uma outra transição a ser vivenciada na trajetória da educação básica e nela que mora o cerne dessa reflexão. Estamos falando da passagem dos anos iniciais para os anos finais. Nesse processo a ludicidade, então, é apagada quase que em sua totalidade do ensino que é oferecido ao aluno veementemente verbal deixando o ato de aprender por conta do sentido auditivo, mas sem a conjuntura visual e palpável, que na educação infantil é vivenciado ludicamente. Sendo assim, reforçamos nossa percepção de que conforme Bárbara Luz (2021, p. 23), à medida que o aluno transita dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, “o lúdico vai perdendo espaço nas práticas educativas”, sendo substituído por metodologias mais formais e verbalizadas, o que reduz experiências concretas, visuais e interativas que antes sustentavam a aprendizagem na Educação Infantil.

Aqui, não estamos falando de brincadeira para saciar a sede por diversão ou simplesmente distrair o aluno, mas nos referimos a reajustar as metodologias, didáticas e práticas pedagógicas responsáveis por direcionar o ensino. Assim, pensamos em associar os jogos, enquanto ferramenta lúdica, às explicações verbais. Nesse interim, aludimos que usar situações do cotidiano como observar os rótulos das

embalagens e instigar a percepção da linguagem, por exemplo, pode ser um jogo, haja vista que os alunos aplicarão as habilidades de procurar e perceber.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa, na qual o jogo deixa de ser apenas recreação e passa a constituir-se como recurso pedagógico articulado ao ensino (KISHIMOTO, 1995, p. 36).

Ademais, lembramos que a ludicidade consiste na interação e no envolvimento com a atividade proposta, então, o que torna algo lúdico é justamente isso. Desse modo, endossamos que o jogo favorece a criação de zonas de desenvolvimento proximal porque, nele, a criança age, experimenta e interage, sendo levada a níveis mais complexos de pensamento; é nessa atividade que ela ultrapassa seu comportamento habitual (VYGOTSKY, 1994, p. 117). Portanto, temos a concepção de que mesmo se tratando de um jogo que seja julgado como divertido, se não houver o envolvimento interativo, não haverá ludicidade. Para isso, é indispensável considerar a BNCC acerca da adequação dos conteúdos a realidade do aluno, bem como respeitar a bagagem cultural e social que eles já trazem consigo.

Nesse contexto, iniciei a trajetória de investigação a partir da inquietude e das reflexões supracitadas. Apesar das vivências em formações e especializações sentia a falta de algo capaz de completar uma possibilidade de ressignificar esse desafio e alcançar êxito quanto com a aprendizagem consolidada. Nesse percurso, pude observar grandes dificuldades dos alunos na apreensão do conteúdo de Oração Subordinada Substantiva e, assim refleti que seria relevante maturar a pesquisa desse. Assim, analisei conforme Aliana Câmara (2016) que o ensino de gramática, sobretudo no que se refere às orações subordinadas, tem sido marcado por práticas centradas na identificação e classificação de estruturas, o que frequentemente não contribui para a compreensão efetiva dos fenômenos linguísticos pelos alunos.

Ademais, em 2024, cheguei ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras com o anseio de investigar a problemática em questão. Durante o percurso das disciplinas obtive base científica necessária ao amadurecimento das questões que me dominavam enquanto docente em exercício de sala de aula e vivenciador do desafio de ensinar e não ver a aprendizagem sendo concretizada. Apesar de saber que o lúdico é relevante para o processo de ensino-aprendizagem, não era suficiente para justificar tantos porquês. Mas, foi mediante a persistência de

investigar que encontrei o caminho relevante para o embasamento dos meus estudos enquanto professor pesquisador.

Nesse seguimento, como professor efetivo da rede pública municipal de Imperatriz-MA, desenvolvi minha pesquisa na Escola Municipal João Silva na qual sou professor de duas turmas de 9º ano. Sabemos que a estudo científico possui parâmetros a serem seguidos, assim apresentei formalmente, a proposta de pesquisa, os objetivos e o termo de assentimento, bem como toda documentação que legaliza e respalda minha pesquisa, à equipe gestora que prontamente deferiu a solicitação. Asseguramos ainda que o conteúdo programático aplicado ao desenvolvimento das atividades da pesquisa comporia o planejamento didático, como aconteceu. Isso tudo sem gerar qualquer prejuízo para o colegiado escolar em geral.

6. 2 Procedimentos Metodológicos

Inicialmente consolidamos o objetivo da pesquisa científica como **exploratório**, pois realizamos levantamento bibliográfico, aplicamos questionários com alunos e professores, além de atividades necessárias à coleta de dados, pois de acordo com Antonio Carlos Gil (2002, p. 41) a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Por essa razão, os procedimentos técnicos aplicados delineiam a **pesquisa-ação** por sua base empírica culminaram em novas percepções e aberturas para novas análises, bem como em sugestões de como atenuar o problema coletivo abordado, a saber, a ludicidade pode favorecer o trabalho docente quanto ao ensino de morfossintaxe nos anos finais? Essa inquietação envolveu pesquisador e participantes envolvidos na situação em cheque.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Considerando o exposto, identificamos que a ludicidade sobre o ensino de morfossintaxe aplicada aos anos finais ainda denota incompreensões e, assim lacunas que cabem investigação. Dito isto, utilizamos o método de abordagem **hipotético-dedutivo**, pois nessa perspectiva tudo se iniciou com a percepção de uma

lacuna nos conhecimentos acerca da problemática supracitada, a partir dos quais formulamos hipóteses para justificar os fenômenos observados com base nas iniciativas para coleta de dados que evocaram a pesquisa-ação. Dessa forma, endossamos que o método hipotético-dedutivo se inicia com a formulação de um problema e a proposição de hipóteses, das quais se deduzem consequências que deverão ser testadas empiricamente, de modo a confirmar ou refutar as hipóteses. (GIL, 2008, p. 12).

Nesse sentido, ensejamos o aprofundamento na pedagogia lúdica com foco no trabalho docente favorecendo o processo de ensino-aprendizagem de morfossintaxe nos anos finais. Sendo assim, a forma de abordagem predominante do problema foi **qualitativa**, uma vez que, interpretamos o objeto de estudo considerando a subjetividade inerente e embasamos os dados a partir de teóricos referência no assunto em estudo; no contexto obtivemos maior familiaridade com o campo de estudo em análise.

Dito isto, a **coleta de dados** se deu da seguinte forma: ouvimos três professor de língua portuguesa, a fim de, compreender como os docentes lidam com as dificuldades de aprendizagens em sala de aula cotidianamente. Nesse contexto, aplicamos atividades e jogos correlatos aos conteúdos trabalhados em sala de aula junto aos sujeitos participantes da pesquisa. Na ocasião, os professores responderam a um questionário aberto acerca das práticas de ensino e das dificuldades em envolver os estudantes nas aulas a fim de alcançarem a aprendizagem. Do outro lado, os alunos responderam a um questionário abordado sobre práticas de ensino, avaliação e retomada de conteúdos em língua portuguesa. Por isso, de acordo com Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 26) reiteramos que, na pesquisa qualitativa, a coleta de dados pode envolver diferentes técnicas, como entrevistas, observações e atividades interventivas, buscando compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes e do contexto em que ocorre.

Acerca da análise dos dados coletados para consolidar a referida pesquisa, utilizamos os questionários aplicados, as atividades desenvolvidas e as informações obtidas a partir das leituras bibliográficas para formular a base concreta desta. Assim, organizamos e analisamos os dados por meio da **análise de conteúdo**, conforme a proposta de Laurence Bardin (2011) que enuncia três etapas fundamentais, a saber, a pré-análise (o período de observação; a avaliação diagnóstica e; a entrevista com os professores), a exploração do material (a evolução do desempenho dos alunos; as

respostas às atividades; as percepções dos estudantes; os níveis de participação; as dificuldades e avanços observados; e os registros dos dados coletados). e o tratamento dos resultados com interpretação (a organização os resultados obtidos; a identificação das tendências, regularidades e recorrências; a relação dos achados aos objetivos da pesquisa; o diálogo com a literatura científica; e a aplicação de inferências e conclusões). Sendo assim, elucidamos, na pesquisa, as etapas supracitadas respectivamente, conforme nossa práxis: o período de observação, a avaliação diagnóstica e a entrevista com os professores

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 44).

Entendemos, então, que a análise de conteúdo parte de técnicas voltadas à interpretação de mensagens, permitindo ao pesquisador assimilar e entender os significados contidos em textos, discursos ou documentos considerando a situação que envolve cada. Assim, é necessário considerar os três fatores que suscitam o referido método, a saber, os procedimentos sintáticos, o objetivo da descrição de conteúdo e os indicadores interpretativos. Dito isto, reforçamos a partir de Laurence Bardin (2011) que a Análise de Conteúdo é uma técnica que visa à interpretação sistemática de mensagens, permitindo ao pesquisador inferir sentidos a partir de procedimentos organizados de descrição, categorização e interpretação, considerando o contexto de produção dos discursos.

6. 3 O Contexto e Participantes da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal João Silva localizada na Rua W-01, nº 557, Bairro - Asa Norte, Imperatriz-MA, Cep: 65917-240, Código INEP: 21233896. No corrente ano de 2026 a escola possui 1.095 alunos matriculados em vagas distribuídas de 1º a 9º ano. Em específico das turmas de 9º somam um total de 132 alunos, sendo que desse volume, apenas 20 alunos foram computados na coleta de dados para execução da pesquisa. A instituição funciona em um prédio alugado há mais de 20 anos, a fim de, atender a comunidade do bairro comumente citado como “O Grande Santa Rita” por causa de sua extensão.

A infraestrutura da escola sofreu reforma recentemente e comporta 18 salas de aulas, 1 sala de professores, 1 sala de recurso, 1 sala de leitura, sala da equipe gestora, 5 banheiros, 1 cozinha com refeitório, 1 despensa, 1 depósito, 1 pátio, 1 quadra e 1 laboratório de ciências e tecnologia. A equipe gestora é formada por gestor administrativo, gestora pedagógica, vice gestora, 3 coordenadores.

O projeto de intervenção foi aplicado na turma de 9º ano C que contém 34 alunos na faixa etária de 14 a 16 anos, mas reiteramos que os dados computados para a pesquisa foram de apenas 20 alunos. Assim, o lócus da pesquisa é consequência da grande dificuldade em assimilar a morfossintaxe das orações subordinadas substantivas. Dito isto, reiteramos que a turma se comprometeu assiduamente a compor a equipe de alunos envolvidos na pesquisa com zelo e compromisso. Dessa forma, entregamos os termos TCLE e TALE para que assinassem e colhessem a assinatura do responsável, visto que se trata de uma pesquisa científica e respeitamos os requisitos éticos.

6. 4 Observação, Diagnóstico e Análise

Em análise primária, observei o comportamento da turma frente as aulas considerando a metodologia aplicada e os recursos utilizados ao longo do percurso observatório. Nessa empreitada identifiquei inquietação, agitação e desconforto mediante as atividades proposta que foram escritas no quadro e direcionadas a partir do livro didático após as explanações. Outro fator interessante foi o comportamento frente ao direcionamento para que copiassem todo o apontamento escrito no quadro branco. Assim, alguns o fizeram com agilidade, situação em que a letra se manteve ilegível, outros não terminaram a escrita, devido a algum tipo de desmotivação e apenas uma pequena parte o fez com dedicação e zelo.

Nesse contexto, direcionei explicações e exemplos acerca dos assuntos pré-requisitos para se endossar o conteúdo de orações subordinadas substantivas e a maior parte da turma denotou ausência de apropriação dos conteúdos aplicados. Ademais, esperava-se que a turma denotasse o mínimo de conhecimento, pois esses conteúdos compõem o currículo de séries anteriores ao 9º ano anos finais.

Em segunda análise, aplicamos uma atividade diagnóstica, a fim de, verificar o nível de conhecimento dos alunos acerca dos conteúdos que funcionam como pré-requisito para se aprender as orações subordinadas substantivas, a saber, frase,

oração e período, sujeito e predicado, transitividade verbal, complemento nominal, aposto e predicativo do sujeito. Por meio desse mecanismo percebi que os alunos teriam grande dificuldade em aprender a morfossintaxe das orações subordinadas substantivas, visto que já era real o desconhecimento dos conteúdos de base. Ademais, segundo Cipriano Luckesi (2011, p. 85) a avaliação diagnóstica tem por finalidade verificar em que medida o aluno domina os pré-requisitos necessários para a nova aprendizagem, permitindo ao professor identificar dificuldades e planejar intervenções adequadas.

Por essa razão, durante cinco aulas expliquei o conteúdo de forma básica e tradicional, visando um comparativo entre as estratégias tradicionais e contextualizadas, apenas com exemplificações no quadro e aplicações de exercícios impressos. Essa aplicação no estilo tradicional confirmou minhas especulações de que os alunos denotariam dificuldades no referido assunto morfossintático. Ainda nessa perspectiva, também percebi que aulas direcionadas apenas pelo mecanismo verbal, tendo como material de apoio somente o livro didático ou meras tarefas impressas não caracterizam desafio ou geram contexto didáticos suficientes para despertar interesse no aluno e gerar aprendizagem. Dito isto, de acordo com Carlos Libâneo (1994, p. 168) quando o ensino se reduz à exposição verbal e à repetição de conteúdos, sem a mediação de situações significativas de aprendizagem, tende a perder seu potencial de mobilizar o interesse do aluno e de promover compreensão efetiva dos conhecimentos escolares.

6. 5 A Intervenção em Síntese

Durante o percurso dos estudos teóricos visando encontrar embasamento e alternativas lúdicas que favorecessem o ensino de morfossintaxe nos anos finais identificamos que os jogos podem sim funcionar como ferramentas didáticas, desde que sejam adaptados a situação de aprendizagem em questão. Assim, endossamos as teorizações de Celso Antunes (1998, p. 38) que os jogos pedagógicos constituem instrumentos importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitam ao aluno participar ativamente da construção do conhecimento, desde que estejam articulados aos objetivos educacionais e ao conteúdo trabalhado pelo professor.

Nesse contexto, os alunos perceberam que algumas orações introduzidas pelos conectivos **que** e **se**, complementavam o sentido de verbos, nomes ou

expressões localizadas na oração principal evidenciando a organização das informações, indo além de apenas classificar as frases ou conceitos gramaticalmente. Outro fator relevante percebido pelos sujeitos da pesquisa foi a progressão temática atribuída aos textos (comunicação) mediante a inserção coesiva. Eles argumentaram que sem as conexões coerentes o texto permanecia repetitivo ou com aspecto truncado tornando a coesão indispensável na construção comunicativa. Para chegarmos a esse resultado aplicamos exercícios de reescrita, reconstrução textual e comparação entre diferentes versões de um mesmo enunciado extraído dos rótulos trazidos pelo público discente. Essa mesma vivência foi desenvolvida durante o jogo da linguagem secreta.

Durante o percurso investigativo, os estudantes observaram, por meio das atividades propostas, as explicações na lousa e os jogos adaptados a temática estudada, que determinadas palavras ou expressões nominais podiam ser transformadas em orações sem complementares sem comprometer a estrutura sintática do período, bem como a semiótica. Essa percepção possibilitou compreender que as orações subordinadas substantivas funcionam como elementos que ampliam e especificam informações, contribuindo para a progressão temática inferida pelas conexões entre as orações e para a construção de sentidos mais complexos nos textos.

Outro fator relevante foi considerar que o caráter lúdico é subjetivo e, portanto, só acontece a partir do envolvimento do aluno na didática proposta para o ensino com foco na aprendizagem. Desse modo ratificamos essa faceta por meio dos estudos de Cipriano Luckesi (2002, p. 6): quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando das atividades objetivas em si, como jogos ou brincadeiras, mas do estado interno do sujeito que vivencia a experiência.

MÓDULO DIDÁTICO EM SÍNTESE
EIXO: Análise linguística/Semiótica
OBJETO DE CONHECIMENTO: Orações Subordinadas Substantivas.
DURAÇÃO: Vinte e cinco aulas sendo 50 minutos cada uma.

HABILIDADES BNCC:

- EF09LP06 - Analisar a organização do período composto por subordinação, observando as funções sintáticas desempenhadas pelas orações subordinadas e seus efeitos de sentido no texto.
- EF09LP07 - Empregar adequadamente orações subordinadas na produção de textos, considerando a coesão e a progressão temática.

OBJETIVOS:

- Identificar as orações subordinadas substantivas em situações do cotidiano, bem como sua relevância para a clareza da comunicação;
- Apropriar-se das características das orações subordinadas substantivas considerando as particularidades de cada uma delas conforme o contexto em análise;
- Especificar corretamente cada uma das seis orações subordinadas substantivas em contextos do dia a dia;
- Perceber as situações em que mais acontecem as orações subordinadas substantivas;
- Resolver os exercícios propostos denotando propriedade do assunto, a partir do cotidiano, visando a consolidação da aprendizagem autônoma.

METODOLOGIA:

- Iniciar a aula com a leitura de algumas tirinhas e charges para análise posterior no que se refere às orações subordinadas substantivas considerando o contexto apresentado;
- Explicar o que é o período composto por subordinação, bem como as classificações das orações subordinadas substantivas exemplificando cada situação abordada com exemplos práticos do cotidiano;
- Esclarecer como o substantivo é transformado em oração subordinada substantiva;
- Exercitar o conhecimento aplicado por meio de atividades impressas;
- Corrigir a atividade no quadro com a participação da turma e no ensino esclarecer as possíveis dúvidas;
- Treinar a aprendizagem do assunto de orações subordinadas substantivas através de jogos.

ETAPAS DE EXECUÇÃO DO PROJETO:**PRIMEIRA**
5 aulas

Nesta etapa realizamos a apresentação da proposta didática do projeto, bem como a organização de duplas para a execução dos desafios propostos. Na sequência, iniciamos a aplicação do assunto pré-requisito de oração subordinada substantiva (sujeito e predicado, transitividade verbal, complemento nominal, predicativo do sujeito e aposto) com a roupagem lúdica e, por fim

	tiramos as dúvidas enunciadas. Posteriormente vivenciamos todos as etapas da atividade diagnóstica.
SEGUNDA 5 aulas	Nesta etapa aplicamos o conteúdo de oração subordinada substantiva em uma roupagem lúdica utilizando tirinhas. Mas, inicialmente utilizamos o quadro para aplicação de exemplos e explanação de conceitos. Posteriormente, entregamos tirinhas aos alunos que foram instigados a refletir acerca do conteúdo das tiras, bem como perceber as orações subordinadas substantivas.
TERCEIRA 5 aulas	Nesta etapa propusemos a análise de frases retratando situações do cotidiano sem a presença das orações subordinadas substantivas e em seguida inferimos as mesmas frases contendo as orações subordinadas substantivas. O objetivo foi denotar a relevância das orações subordinadas substantivas sobre a comunicação cotidiana.
QUARTA 5 aulas	Nesta etapa propusemos a realização de um trabalho em sala de aula, que consistiu em procurar embalagens que continham orações subordinadas substantivas, colando-as posteriormente em um cartaz e apresentando aos colegas evocando análises, discussões e percepções relevantes a aprendizagem.
QUINTA 5 aulas	Nesta última etapa aplicamos três jogos, respectivamente, a saber, jogo de perguntas e respostas, jogo da trilha e jogo da linguagem secreta. Posteriormente, inferimos exercícios impressos. A primeira correção das atividades foi individual, em seguida houve a devolução dos exercícios aos alunos e, por fim a aplicação da correção coletiva em caráter de retomada do conteúdo tirando possíveis dúvidas.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos. **A conquista língua portuguesa: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1ª Ed. São Paulo: FTD: 2022.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a educação infantil e o ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Editora FGV. br, 2019.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2001.

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

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). **Ensino de gramática descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

7 PERCURSO INTERVENTIVO: A PRÁXIS NA CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA

Neste capítulo apresentamos o percurso interventivo, bem como as observações conforme a descrição de cada etapa vivenciada. Ressaltamos ainda que o foco desta dissertação prima em analisar a inferência lúdica no processo de ensino-aprendizagem de morfossintaxe. Nesse contexto, selecionamos as orações subordinadas substantivas como objeto de conhecimento utilizado no recorte de aplicação da pesquisa interventiva.

7. 1 Primeira Etapa da Análise

Neste primeiro momento, apresentamos o projeto de intervenção aos alunos ressaltando a relevância da participação da turma e do retorno a eles referente à aprendizagem. Assim, inferimos os esclarecimentos acerca dos termos legais de autorização indispensáveis ao bom desenvolvimento ético do trabalho apresentado. Na sequência iniciamos a aplicação da atividade diagnóstica que abordou os conteúdos a seguir: sujeito e predicado, transitividade verbal, complemento nominal, predicativo do sujeito e aposto. Todos esses conteúdos foram aplicados em uma roupagem lúdica visando o envolvimento da turma. Dito isto, inferimos que a avaliação diagnóstica é essencial para que o educador identifique as dificuldades e mapeie as habilidades já dominadas pelos alunos, possibilitando o planejamento de estratégias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem (LOBO; BRITO, 2022, p. 3).

O estudo das orações subordinadas pressupõe o domínio prévio de noções básicas da organização sintática da frase, como sujeito, predicado, complementos e predicativos, pois são esses elementos que estruturam as relações sintáticas que se ampliam no período composto (TRAVAGLIA, 2009, p. 121).

Ademais, aplicamos a correção das atividades e posteriormente devolvemos aos alunos que puderam apreciar e, então, relatar suas concepções sobre o que já sabem e o que ainda precisam aprender. No ensejo, argumentaram acerca da rotina de estudo e as possíveis causas de ainda não terem aprendido os conteúdos em questão. Por meio desse mecanismo, percebemos uma grande defasagem de aprendizagem quanto a morfologia e a sintaxe, bem como uma certa rejeição e falta de afinidade com os estudos de língua portuguesa.

Observa-se, no cenário contemporâneo da educação básica brasileira, um descompasso entre as teorias linguísticas que orientam o ensino e as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula, o que acaba repercutindo em dificuldades dos estudantes na compreensão de aspectos gramaticais, como os relacionados à morfologia e à sintaxe (OLIVEIRA, 2021, p. 72).

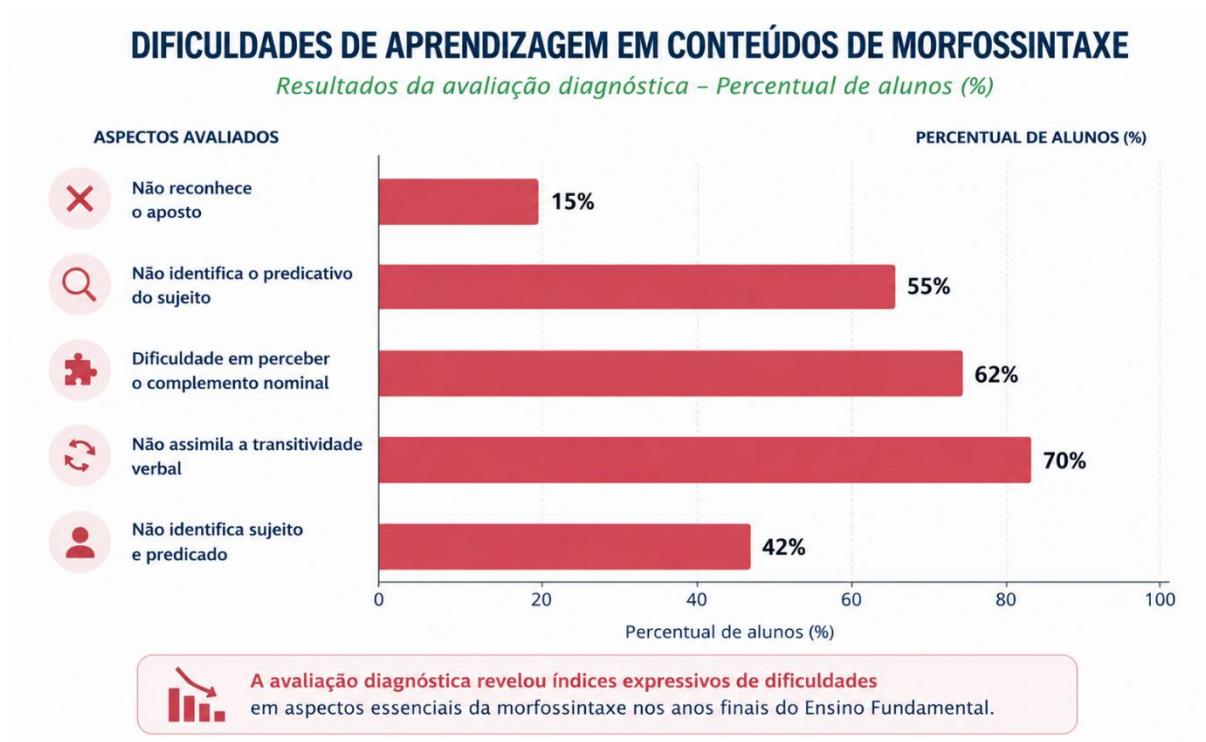
Inicialmente, realizamos a retomada dos conteúdos aplicados na atividade diagnóstica e, assim inferimos uma revisão acompanhada de vários esclarecimentos e do momento de tirar as dúvidas. Nesse contexto, observamos uma deficiência relativa à base de aprendizagem desses conteúdos como a dificuldade de identificação do verbo e do sujeito. Outro fator relevante foi denotar a fragmentação do domínio do conteúdo de transitividade verbal. Desse modo, também assimilamos fragmentação profundas no domínio cognitivo acerca dos complementos nominais e dos predicativos do sujeito. O conteúdo que percebemos menos dificuldade foi na assimilação do aposto.

A avaliação só cumpre sua função pedagógica quando os dados obtidos servem de base para a tomada de decisões no ensino, permitindo ao professor retomar conteúdos, reorganizar estratégias e promover novas oportunidades de aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 118).

A atividade diagnóstica foi composta de 10 questões objetivas seguidas de 4 opções de respostas. Todos os enunciados foram forjados a partir de situações contextualizadas e compostas de conceitos práticos do dia a dia. Esse cuidado é decorrente da maturação que estamos trazendo a essa dissertação, desde os processos iniciais dos estudos e isso nos denota que a aprendizagem requer contextualização com o cotidiano, bem como aplicações práticas, pois o ensino meramente subjetivo torna a aprendizagem em um processo complexo e quase inalcançável pela geração alfa. Assim sendo, David Ausubel (2003) diz que aprendizagem se torna mais efetiva quando o conhecimento é relacionado a situações

concretas do cotidiano do aluno, pois a contextualização favorece a construção de sentido e evita que o ensino se reduza à memorização de conteúdos desarticulados da realidade.

Gráfico 1 – Dificuldades de assimilação dos conteúdos pré-requisitos para a aprendizagem do conteúdo de orações subordinadas substantivas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O gráfico anterior evidencia dificuldades significativas quanto à compreensão de conteúdos morfo sintáticos dentre o público avaliado. Essa percepção é decorrente da observação de que 70% da turma não assimilou adequadamente o conceito de transitividade verbal, mostrando o elevado índice de dificuldade detectado por meio da atividade diagnóstica. Percebemos então, que os sujeitos evocam limitações significativas na compreensão das relações estruturais entre verbo e seus complementos, considerando que esse aspecto é fundamental para a interpretação da estrutura sintática das orações e para a identificação de funções mais complexas.

O ensino tradicional de gramática tem mostrado que muitos alunos apresentam dificuldades para compreender as relações sintáticas estabelecidas na oração, especialmente no que se refere às funções exercidas pelos termos que completam o verbo (TRAVAGLIA, 2009, p. 107).

Sequencialmente, verificamos que 62% dos sujeitos avaliados demonstraram dificuldades em reconhecer o complemento nominal. Isso evidencia fragilidades na identificação das relações de dependência e complementações entre nomes e seus complementos correspondentes. Esse contexto reforça a hipótese de que ainda não domínio pleno das noções de regência e da estrutura interna dos sintagmas nominais comprometendo a capacidade de análise de construções sintáticas mais sofisticadas. Ademais, na organização sintática da oração, certos nomes estabelecem relações de dependência com termos que lhes completam o sentido, configurando estruturas de complementação que são fundamentais para a interpretação adequada do enunciado (NEVES, 2011, p. 63).

Outrossim, identificamos mais uma situação complexa na qual 55% dos sujeitos da turma não identificaram corretamente o predicativo do sujeito delineando dificuldades na compreensão da relação entre o sujeito e as atribuições provenientes do predicado. Desse modo ratificamos que o predicativo do sujeito é o termo que, ligado ao sujeito por meio de um verbo de ligação, lhe atribui uma característica, estado ou qualidade, estabelecendo uma relação fundamental para a organização do predicado (AZEREDO, 2018, p. 322). Embasado então, inferimos que essa situação denota dificuldades dos sujeitos em funções sintáticas similares envolvendo o predicado, bem como os verbos de ligação.

Grande parte das dificuldades dos alunos em análise sintática decorre do fato de que o ensino de gramática muitas vezes se restringe à identificação de termos, sem que o estudante compreenda as relações de sentido que se estabelecem entre eles na oração (TRAVAGLIA, 2009, p. 113).

Assim, prosseguimos as análises mostrando que 42% dos sujeitos não conseguem identificar o sujeito e o predicado adequadamente, enquanto estruturas básicas, porém fundamentais numa oração. Não obstante, evidenciamos a partir do exposto que uma parcela significativa da turma ainda assinala lacunas cognitivas em estruturas oracionais basilares do estudo de sintaxe impactando diretamente na compreensão de estruturas sintáticas mais complexas, como os períodos compostos.

Os problemas que os alunos revelam na análise sintática decorrem, muitas vezes, do fato de que as categorias gramaticais são ensinadas de forma descontextualizada, o que dificulta a compreensão das relações que se estabelecem entre os termos da oração (NEVES, 2002, p. 86).

Em contrapartida, o reconhecimento do aposto, apresentou que apenas 15% dos sujeitos da turma demonstraram não dominar esse conceito e sua aplicação significando menos índice de dificuldade. Assim, assinalamos que o aposto é um termo que se liga a um substantivo ou pronome com a função de explicá-lo, especificá-lo ou desenvolvê-lo semanticamente, estabelecendo com ele uma relação de equivalência que torna sua identificação relativamente transparente no enunciado (NEVES, 2011, p. 471). Desse modo, podemos entender que esse termo acessório apresenta maior transparência semântica ou uma apresentação de ensino relevante e consolidada em etapas anteriores do processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

Os conteúdos gramaticais não devem aparecer de forma isolada ou pontual, mas precisam ser retomados e aprofundados ao longo do processo de escolarização, de modo que o aluno possa consolidar progressivamente o conhecimento sobre o funcionamento da língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 142).

De maneira geral, evidenciamos uma defasagem acentuada acerca do domínio de conteúdos estruturantes da análise sintática, principalmente no que se refere aos termos da oração que interfere diretamente na ótica global da morfossintaxe. Essa faceta exige uma intervenção pedagógica direcionada à revisão em caráter de retomada e institucionalização desses conteúdos, notadamente porque eles formam os pré-requisitos para a compreensão de estruturas sintáticas mais complexas como as orações subordinadas substantivas das quais o entendimento depende da identificação das funções exercidas pelos termos da oração e das relações existentes entre eles. Por essa razão, quando o aluno não domina determinados aspectos do funcionamento da língua, cabe ao professor propor atividades de reflexão e sistematização que possibilitem a reconstrução desse conhecimento e a ampliação de sua competência linguística (TRAVAGLIA, 2009, p. 78).

Ademais, José Carlos Libânio (2013) diz que o planejamento de estratégias didáticas deve ser orientado pela identificação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, de modo a propor intervenções pedagógicas que possibilitem a superação de lacunas e favoreçam a progressão contínua do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a referida análise diagnóstica cumpre seu papel significativo de orientar o planejamento de estratégias didáticas e aplicações pedagógicas favorecendo a

superação das lacunas e obstáculos identificados acerca da progressão do aprendizado dos sujeitos da turma em estudo.

7. 2 Segunda Etapa da Análise

Nesta etapa desenvolvemos a exploração do conteúdo de oração subordinada substantiva em vista de já termos explanado em caráter de revisão todos os assuntos que atuam como pré-requisito a partir de uma roupagem lúdica. Assim, ensinamos conceitos e exemplos no quadro branco e explicamos detalhadamente os mecanismos gramaticais externando espaço para anotações e um momento para sanar dúvidas. Posteriormente, inserimos leituras de tirinhas e analisamos cada situação conforme a proposição da tira.

Nesse contexto, a análise da tirinha nos moldes lúdicos, reque a maturação do conteúdo em três níveis que são:

1. Contexto comunicativo (intencionalidade e efeito de humor);
2. Progressão do sentido ao longo dos quadrinhos;
3. Elementos linguísticos que constroem o sentido, especialmente a oração subordinada substantiva.

A leitura das tiras em quadrinhos exige do leitor a articulação entre os elementos verbais e visuais, bem como a consideração do contexto e da sequência narrativa dos quadrinhos para que se compreendam os efeitos de sentido e o humor construído no texto (CAVENAGHI, 2014, p. 96).

Mediante ao exposto, os sujeitos perceberam que a leitura de uma tira não se limita apenas a decodificação do código, mas abrange os elementos totais que a constituem. Ademais a análise se expande a interpretação integrada dos recursos semióticos aplicados na construção dos significados como resultado da relação entre os quadrinhos, os diálogos e as imagens que de maneira progressiva se organizam para formação de efeito final. Sendo assim, ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal), pois o sentido resulta da articulação entre imagens, palavras e a organização sequencial dos quadros (RAMOS, 2009, p. 15).

Por isso, reiteramos que nessas estruturas discursivas observamos orações subordinadas substantivas, isso nos permite articular o ensino de gramática junto a

interpretação textual favorecendo uma abordagem pedagógica integrativa entre leitura, gramática e interpretação de texto dentro do contexto comunicativo tornando o processo de aprendizagem significativo e contextualizado. Por isso, reiteramos que a compreensão de um texto não se reduz à decodificação de palavras ou frases, mas envolve a ativação de conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo que permitem ao leitor construir sentidos a partir dos elementos presentes no enunciado (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Veja a análise da tirinha abaixo:

Figura 2 – Tirinha: Recruta zero de Greg e Mort Walker



Fonte: [ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA - Orações Subordinadas Substantivas \(9º ANO\)](#)

A tirinha é da série Beetle Bailey, criada por Mort Walker e Greg Walker, conhecida no Brasil como Recruta Zero, cuja temática gira em torno da vida militar cotidiana e situações humorísticas no quartel. Assim, ao observarmos que no primeiro quadrinho há uma reclamação por parte do soldado e posteriormente o exagero do cozinheiro como resposta gera uma intencionalidade comunicativa que produz humor através do exagero, da ironia e da quebra de expectativa.

Essa situação gera um desfecho a partir da oração subordinada substantiva inserida no último quadrinho: “*E o pior é que a sobremesa é pêssego com creme*”. Veja que a tira abordou uma situação que pode ocorrer no cotidiano com a falta de empatia. Ademais o exagero do cozinheiro comprometeu a alimentação do soldado ao misturar o creme da sobremesa com o macarrão enquanto refeição principal gerando uma reinterpretação de toda a situação.

Conforme a visão linguística, a oração que consta no último quadrinho, “*E o pior é que a sobremesa é pêssego com creme*”, é composto pela oração principal – E

o pior é – e por uma oração subordinada substantiva que funciona como predicativo do sujeito da oração principal – que a sobremesa é pêssego com creme – visto que completa o sentido do verbo de ligação “é” que liga a oração subordinada ao sujeito “o pior”. A essa conjuntura linguística damos o nome de oração subordinada substantiva predicativa.

Vale ressaltar que, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), as tirinhas humorísticas formam efeitos de sentido considerando situações do cotidiano. Elas são inspiradas na vida social dos leitores e, por essa razão, favorece o reconhecimento do acontecimento pelo leitor que reconhece agilmente o contexto apresentado, além disso o leitor ainda compreende o humor ou a crítica implícita no texto.

Por esse viés, vemos que numa situação comunicacional do cotidiano uma oração subordinada substantiva por emergir. Dito isto, denotamos que o reconhecimento apropriado da língua e de suas funcionalidades favorece a maturação e a compreensão do que é dito ou do que se intenciona transmitir. Desse modo, por vias semióticas entendemos que o significado da comunicação está atrelado não apenas uma frase isolada, mas a todo um contexto de situação, como visto na tira como em uma sequência de acontecimentos. Portanto, desvelamos que o trabalho explicativo de sala de aula se deu por esse mecanismo de leitura, análise de contexto e posteriormente linguística.

A construção dos sentidos de um texto realiza-se na interação entre elementos linguísticos, fatores contextuais e conhecimentos partilhados pelos interlocutores, envolvendo não apenas o código verbal, mas também outros recursos semióticos que participam da produção do significado (KOCH; ELIAS, 2012, p. 35).

Portanto, os sujeitos aprendizes compreenderam que o entendimento de um enunciado vai além da compreensão do código verbal se estendendo a articulação entre linguagem, contexto e recursos semióticos denotando que o sentido não consiste em situações de isolamento, mas na interação entre o texto, a situação comunicativa e seus diferentes códigos de significados. Dito isto, a relação entre diálogos, imagens e a sequência narrativa, por exemplo, justificam a abordagem pedagógica que considere a leitura contextual, a análise semiótica e, por fim a análise linguística, respectivamente. Essa conjuntura possibilita a compreensão do funcionamento estrutural das orações subordinadas substantivas dentro da comunicação cotidiana.

7. 3 Terceira Etapa da Análise

Durante esta etapa da intervenção propusemos aos sujeitos a observação, a reflexão e a análise das mesmas frases, mas em estruturas diferentes nas quais no primeiro momento apresentamos as orações sem a presença da estrutura subordinativa e no segundo momento inferimos as mesmas frases com a estrutura subordinativa. O objetivo principal dessa atividade consistiu em denotar a relevância das orações subordinadas substantivas para a construção de sentidos na comunicação do cotidiano. Ademais, veja o modelo da atividade proposta:

ATIVIDADE	
Tema: A importância das orações subordinadas substantivas na comunicação do cotidiano.	
Objetivo: Compreender como as orações subordinadas substantivas ampliam o sentido das frases e tornam a comunicação mais clara, precisa e completa nas situações do cotidiano.	
1. Leia as frases abaixo. Na Coluna A , as frases aparecem sem oração subordinada substantiva . Na Coluna B , as mesmas ideias aparecem com oração subordinada substantiva , ampliando o sentido da mensagem.	
Coluna A Sem oração subordinada	Coluna B Com oração subordinada substantiva
1. Eu disse a todos.	1. Eu disse a todos que estava cansado e precisava descansar.
2. O professor explicou o motivo.	2. O professor explicou que a prova foi adiada para a próxima semana.
3. Todos sabiam a decisão.	3. Todos sabiam que a escola participaria da feira de ciências.
4. Ela contou a notícia.	4. Ela contou que havia passado no vestibular.
5. Nós percebemos o problema.	5. Nós percebemos que o trabalho precisava de mais pesquisa.
2. Responda às questões. a) Compare as frases das duas colunas. Qual delas transmite a informação de forma mais completa e clara ? Explique.	
b) Nas frases da Coluna B, identifique as orações subordinadas substantivas .	

Exemplo: Eu disse a todos que estava cansado e precisava descansar.
c) Reescreva as frases abaixo acrescentando orações subordinadas substantivas para completar o sentido. 1. Eu percebi _____. 2. A diretora informou _____. 3. Nós acreditamos _____.
d) Observe a frase: “Ela contou que havia passado no vestibular.” Explique por que a oração subordinada substantiva é importante para compreender completamente a informação.
3. Reflexão final Explique com suas palavras: Por que as orações subordinadas substantivas são importantes na comunicação do cotidiano? (Considere que, sem elas, muitas frases ficam vagas ou incompletas.)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Inicialmente, os alunos endossaram que as frases da coluna A detinham sentido incompleto e as frases da coluna B emitiam sentido completo. Desse modo, inferiram ainda que a estrutura sintática das orações subordinadas trouxe ideias completas e, por sua vez, expressaram ideias com clareza e precisão. Nessa perspectiva ratificamos que as orações subordinadas substantivas não se limitam apenas a uma conjuntura gramatical, mas se expande a todo contexto comunicacional atribuindo significado e ideias objetivas permitindo a fluidez das relações sociais a partir da comunicação.

A escola costuma tratar a gramática como se ela fosse basicamente um conjunto de definições e classificações que o aluno deve memorizar. No entanto, saber gramática não é apenas saber dar nomes às partes da frase ou reconhecer categorias. O domínio de uma língua envolve a capacidade de produzir e compreender enunciados adequados às diferentes situações de uso. Por isso, ensinar língua não pode significar apenas ensinar terminologia gramatical, mas possibilitar que o aluno compreenda como a língua funciona nos textos e nas práticas sociais de comunicação (POSSENTI, 1996, p. 53).

Sendo assim, depreendemos que a proposta acima listada evoca a concepção de um ensino valorizador do uso real da linguagem, bem como inferiu uma reflexão acerca do seu funcionamento. A partir dessa perspectiva, ratificamos a

compreensão de que o trabalho com a gramática, na atualidade, não se restringir à memorização de nomenclaturas e a classificação estrutural, mas abrange a análise da língua em contextos comunicativos relevantes, considerando a linguagem como prática social, (BAKHTIN, 2006) haja vista que é no uso cotidiano que se manifestam as estruturas e os sentidos.

De acordo com Antonio Marcuschi (2008) a língua não é um sistema abstrato desconectado da vida em social, pois ela se realiza a partir das práticas comunicativas do cotidiano. Esse feito exige uma análise da linguagem em situações concretas de interação nas quais os sujeitos constroem sentidos através dos diferentes recursos linguísticos disponíveis.

Por meio dessa nuance, percebemos que a atividade proposta aproximou o conteúdo gramatical, que antes era desconectado do uso real da linguagem, da realidade comunicativa dos sujeitos. Essa iniciativa também expôs que as orações subordinadas substantivas desempenham funções importantes na organização do discurso e na produção de sentidos, desmistificando a imagem de que o discurso gramatical é apenas um conjunto de regras utilizados apenas em tarefas escolares e que na vida cotidiana não tem utilidade.

Outro aspecto significativo dessa intervenção é que a inferência da ludicidade como estratégia didático-pedagógica nos desafios linguísticos do ensino gera um ambiente dinâmico e participativo suscitando ações do cotidiano, além de desencadear uma abordagem investigativa capaz de estimular a curiosidade e o envolvimento dos sujeitos. Para Jean Piaget (1976) o lúdico em matéria de atividade essencial do desenvolvimento cognitivo assimila, exercita e expande a capacidade intelectual de maneira espontânea e significativa para o universo da aprendizagem.

Na perspectiva de Lev Vygotsky (2007) o conhecimento é construído a partir da interação social e da mediação pedagógica. Assim, a participação em atividades que envolvem desafios, reconstrução de frases e interpretação de situações comunicativas faz o sujeito aprendiz ultrapassar a mera caracterização de receptor de regras gramaticais e passa a reagir com sujeito ativo no processo de aprendizagem, pois reflete e colabora com a construção do próprio conhecimento autonomamente.

Outrossim, o ensino brasileiro detém a BNCC (2017) como norteadora das práticas e das habilidades que os alunos precisam desenvolver, a fim de, manter a aprendizagem e a equidade como mecanismo de igualdade social. Por isso, a atividade proposta possibilita aos sujeitos o desenvolvimento das habilidades de

análise linguística, uma vez que, leva a socialização em sala de aula e a reflexão linguística a partir das frases sugeridas.

O ensino de língua portuguesa tem sido, muitas vezes, confundido com o ensino de nomenclaturas gramaticais. Entretanto, ensinar língua não significa apenas apresentar definições ou classificar termos. A gramática deve ser compreendida como um instrumento de reflexão sobre o funcionamento da língua em uso, permitindo ao aluno compreender como os sentidos são produzidos nos textos e nas situações comunicativas. Assim, a análise gramatical precisa estar vinculada ao uso real da linguagem e ao desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes (MARCOLIN; CRESTANI, 2023, p. 484).

É válido ressaltar que o desenvolvimento das competências linguística e discursiva do sujeito aprendiz permite a compreensão de que as orações subordinadas substantivas organizam os enunciados e, assim a utilização delas se torna consciente e fluida em suas próprias produções orais e escritas. Essa vertente é relevante do ponto de vista que percebe a função das estruturas linguísticas na construção do discurso.

7. 4 Quarta Etapa da Análise

Após a vivência da terceira etapa que consistiu em analisar frases sem orações subordinadas substantivas e depois com orações subordinadas substantivas evocando situações do cotidiano, avançamos nesta quarta etapa ensejando um trabalho que exigiu a pesquisa investigativa e a coleta de imagens contendo propagandas que utilizou orações subordinadas substantivas em seus textos. Nessa empreitada, observamos o engajamento dos sujeitos ativamente, assim percebemos que essa didática promoveu uma reflexão linguística, pois envolvemos situações reais do dia a dia. Por isso, endossamos a Maria Helena Neves (2018) afirmando que a reflexão sobre a língua deve ocorrer a partir dos usos efetivos da linguagem, considerando os contextos em que os enunciados são produzidos e interpretados.

De acordo com João Wanderley Geraldi (1997), o ensino de Língua Portuguesa deve privilegiar situações reais de uso da linguagem, permitindo que os estudantes analisem e reflitam sobre os recursos linguísticos presentes em práticas comunicativas concretas. Nessa perspectiva, a aprendizagem da gramática não se limita à memorização de regras ou classificações, mas se desenvolve por meio da observação de enunciados produzidos em contextos significativos. Assim, o trabalho

com frases e textos relacionados ao cotidiano dos alunos favorece a compreensão dos mecanismos da língua e de seus efeitos na construção dos sentidos.

Essa proposta partiu do princípio de que o ensino da gramática, quando desvinculado de contextos concretos de comunicação, tende a tornar-se mecânico e pouco significativo para os estudantes. Desse modo, a referida atividade investigativa aproximou o conteúdo gramatical das práticas sociais de linguagem vivenciadas pelos discentes. Dito isto, Sírrio Possenti (1996), afirma que o ensino de gramática adquire relevância apenas quando relacionado às práticas concretas de uso da língua, pois, quando trabalhada de forma isolada e descontextualizada, tende a reduzir-se à memorização de termos e classificações gramaticais pouco significativas para os estudantes.

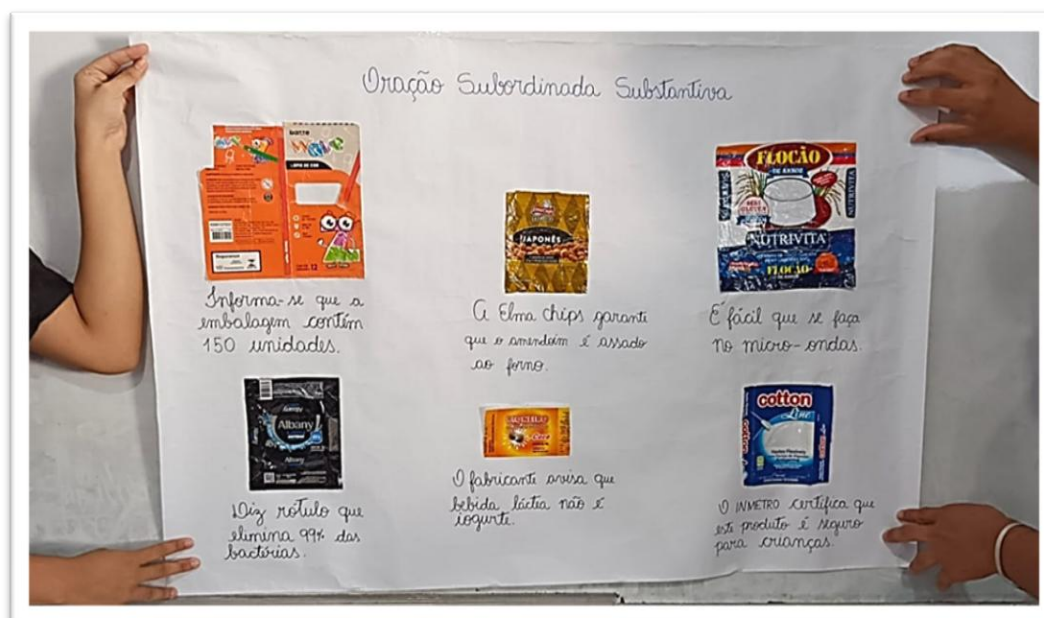
No primeiro momento solicitamos aos sujeitos que procurassem embalagens de produtos, de suas casas, que utilizassem em suas estruturas linguísticas as orações subordinadas substantivas. Ademias, expandimos o leque de pesquisa para as redes sociais, bem como as pesquisas efetuadas no google. Após essas pesquisas, os achados deveriam ser compilados formando um cartaz com aparência dinâmica e espontânea na formação de uma apresentação escolar. Durante esse percurso foi natural aos alunos endossarem e/ou reforçarem a percepção de que a gramática não está restrita apenas em livros didáticos, mas está presente nas diversas manifestações textuais que circulam socialmente.

Nessa mesma direção Luiz Carlos Travaglia (2009) reforça o entendimento contemporâneo do ensino de gramática, segundo o qual os fenômenos linguísticos precisam ser analisados em situações reais de uso da linguagem. Assim, ao afirmar que a gramática não se limita ao livro didático, o autor evidencia que as estruturas linguísticas estão presentes em diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, como textos digitais, publicações em redes sociais, notícias, anúncios e produções escolares.

Desse modo, o ensino de língua portuguesa passa a considerar a linguagem em funcionamento, permitindo que os alunos percebam como as regras e os recursos gramaticais contribuem para a construção de sentidos nos mais variados contextos comunicativos. Para Travaglia (2009), a aprendizagem gramatical é favorecida quando os estudantes observam o funcionamento da língua em situações concretas de comunicação, presentes nos diversos gêneros textuais do cotidiano. Por esse viés, inferimos o que diz Bakhtin (2016): a língua se concretiza nos enunciados produzidos

nas diferentes esferas da atividade humana, sendo impossível compreendê-la plenamente dissociada das situações reais de interação em que é utilizada.

Figura 3 – Apresentação de trabalho



Fonte: Dados do Pesquisador.

No processo de apresentações dos cartazes, os alunos foram incentivados a explicar aos colegas por que determinados trechos das embalagens foram considerados exemplos de orações subordinadas substantivas levantando debates acerca do funcionamento sistematizado das estruturas gramaticais, bem como acerca da formação dos sentidos produzidos nos enunciados, considerando o contexto de cada um dentre suas possibilidades de interpretações.

O aprendizado acontece mais facilmente quando o educando participa ativamente da construção do conhecimento, dialogando, expondo suas ideias, comparando interpretações e socializando experiências. Recursos visuais e atividades coletivas favorecem a problematização dos conteúdos e tornam o processo de ensino mais significativo, dinâmico e crítico, pois permitem que o estudante deixe de ser apenas receptor de informações para assumir posição participativa na produção dos sentidos (FREIRE, 1996, p. 68).

Outra percepção dos sujeitos participantes foi que tais embalagens, sobretudo em expressões de recomendação, garantia ou instruções ao consumidor apresentam verbos seguidos de complementos oracionais introduzidos por conectivos “que” ou “se”. Nesse contexto de descobertas, os sujeitos também inferiram a semelhança

entre a função das orações subordinadas substantivas com a função do substantivo em relação a oração principal, podendo atuar como sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo do sujeito ou aposto.

Para além das funções gramaticais os sujeitos perceberam as estruturas aplicadas na formação de sentidos dos textos em circulação desmistificando a ideia de que a gramática é apenas um conglomerado de teorias e regras sintéticas. Mas, denotaram que a gramática é um instrumento que contribui para a clareza e a precisão comunicacional. Desse modo, endossamos a Evanildo Bechara (2009): a gramática exerce função essencial na organização da língua, contribuindo para que a comunicação ocorra de maneira clara, coerente e precisa nas diferentes situações de interação social.

A ferramenta didática utilizada possibilitou interação na construção dos cartazes a partir do caráter colaborativo e, para além disso, ocasionou o compartilhamento de descobertas e percepções, essa conjuntura de ações e possibilidades desencadeou reflexões, interpretações e análises que direcionaram a construção do conhecimento sobre o tema. Esse contexto de socialização revelou-se como fundamental na consolidação da aprendizagem, pois permitiu confrontar hipóteses, esclarecer dúvidas gerando aprofundamento cognitivo à medida que a compreensão foi sistematizada.

Nas classes dos anos finais do ensino fundamental, as atividades coletivas e os momentos de socialização das aprendizagens assumem papel decisivo no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, pois favorecem a troca de experiências, o confronto de opiniões, a argumentação e a elaboração conjunta do conhecimento. Ao interagir com os colegas e discutir suas hipóteses, o aluno amplia sua capacidade de compreensão e sistematiza de forma mais consistente os conteúdos trabalhados em sala de aula (LIBÂNEO, 2013, p. 96).

Ademais, é relevante elucidar que o papel docente enquanto mediador da aprendizagem desvela as orientações, direcionamentos e análises instigadas acerca do objeto de estudo. Essa mediação foi essencial para transformar a atividade em um momento de aprendizagem consciente e autônoma dentro do campo linguístico, evitando tarefas de simples reprodução ou cópia de dados gramaticais que vão de encontro com nossa proposta de pesquisa.

7. 5 Quinta Etapa da Análise

Após todo trajeto de intervenção apresentado, chegamos a última etapa que foi estruturada a partir da aplicação de atividades lúdicas, a fim de, averiguar a eficácia de cada uma delas sobre a aprendizagem discente considerando a construção cognitiva ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, inferimos três jogos didáticos – o jogo de perguntas e respostas, o jogo da trilha e o jogo da linguagem secreta – adaptados ao campo linguístico objetivando uma revisão ainda mais dinâmica e reflexiva. Assim, permitimos que os sujeitos aprendizes participassem ativamente da construção e da verificação de seus próprios saberes denotando o protagonismo.

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno assume um papel ativo no processo de construção do conhecimento, participando das atividades, formulando hipóteses, confrontando ideias e verificando os resultados de suas ações. O protagonismo do estudante favorece não apenas a assimilação dos conteúdos, mas também o desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva (ZABALA, 1998, p. 34).

Em caráter inicial, aplicamos o jogo de perguntas e respostas, cuja dinâmica consistiu na apresentação de questões relacionadas às orações subordinadas substantivas e ao funcionamento dessas estruturas na construção de sentidos nas diversas formas de comunicação. A princípio, o jogo tratou de perguntas com abordagem de conceitos em situações práticas de uso da língua, requerendo a identificação, a classificação e a interpretação dessas estruturas em diferentes enunciados. Segundo Irandé Antunes (2003), o ensino da língua portuguesa torna-se mais significativo quando as atividades propostas partem de situações reais de interação e de uso da linguagem, pois é no contexto comunicativo que os recursos gramaticais adquirem sentido e funcionalidade para o aluno.

Entendemos, então, que para Antunes (2003) a perspectiva funcional e interacionista para o ensino de língua portuguesa é relevante. Essa visão se dá a partir do ato de defender que as atividades pedagógicas precisam partir de situações reais de interação, a autora evidencia que o aprendizado da língua se torna mais significativo quando o aluno percebe a utilidade dos recursos linguísticos nas práticas comunicativas do cotidiano. Assim sendo, o estudo da gramática deixa de ser um exercício meramente mecânico ou descontextualizado e passa a integrar processos

de produção e de interpretação de textos inseridos em contextos reais de uso da linguagem. Essa perspectiva contribui para uma prática pedagógica que valoriza o uso real da língua, aproximando o ensino escolar das experiências comunicativas vivenciadas pelos discentes.

Figura 4 – Jogo de perguntas e respostas

JOGO PARA DUPLA
DECISÕES DO DIA A DIA

INTERPRETE A SITUAÇÃO. DEPOIS, DESCUBRA A ORAÇÃO SUBORDINADA SUBSTANTIVA!

COMO JOGAR

- ✓ Formem duplas.
- ✓ Leiam a situação da tira que receberam.
- ✓ Conversem e respondam às perguntas abaixo.
- ✓ Confirmando as respostas no verso da tira.
- ✓ Marquem 1 ponto para cada cartão acertado.
- ✓ Ganha a dupla que fizer mais pontos!

COMO RESPONDER

1. Qual é a situação? (Interpretação do contexto)
2. Qual é a principal ideia/dúvida da fala?
3. Qual oração do texto expressa essa ideia/dúvida ou ideia?
4. Qual é a função dessa oração subordinada substantiva na frase?

LEMBRE-SE

As orações subordinadas substantivas são orações que exercem função de substantivo na frase. Elas podem funcionar como: sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo do sujeito ou aposto.

INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR

- Imprima em folhas A4 ou A3.
- Recorte as tiras nas linhas pontilhadas.
- Distribua uma tira para cada dupla.
- As respostas estão no verso de cada tira.

1  Maria chegou da escola e encontrou sua mãe preocupada com as contas do mês. Min: mãe disse: "Preciso que vocês economizem mais este mês."

2  No trabalho em grupo, João não sabia se todos podiam se reunir no sábado. Ele perguntou: "Será que todos podem se encontrar no sábado?"

3  Lucas esqueceu o guarda-chuva e olhou para o céu nublado antes de sair. Ele pensou: "Acho que vai chover mais tarde."

4  Na hora de escolher o curso técnico, Clara ficou em dúvida entre Informática ou Administração. Ela perguntou: "Qual curso combina mais com o que eu gosto de fazer?"

5  Pedro recebeu uma mensagem estranha de um número desconhecido. Ele ficou pensando: "Será que é golpe ou é alguém que eu conheço?"

6  Sua amiga quer dar um presente, mas não sabe se a pessoa vai gostar. Ela disse: "Quero que ele goste do presente que escolhi."

7  No ônibus, ouviu-se o anúncio de mudanças no itinerário. O motorista avisou: "Informamos que haverá alteração na linha."

8  Depois de meses de treino, a equipe entrou na final do campeonato. O técnico disse: "Sabemos que podemos vencer se jogarmos unidos."

QUESTÕES PARA RESPONDER

1. Qual é a situação?
2. Qual é a principal ideia/dúvida da fala?
3. Qual oração expressa essa ideia/dúvida?
4. Qual é a função dessa oração na frase?

VERSO (ver resposta)

→ RECORTE NAS LINHAS PONTILHADAS →

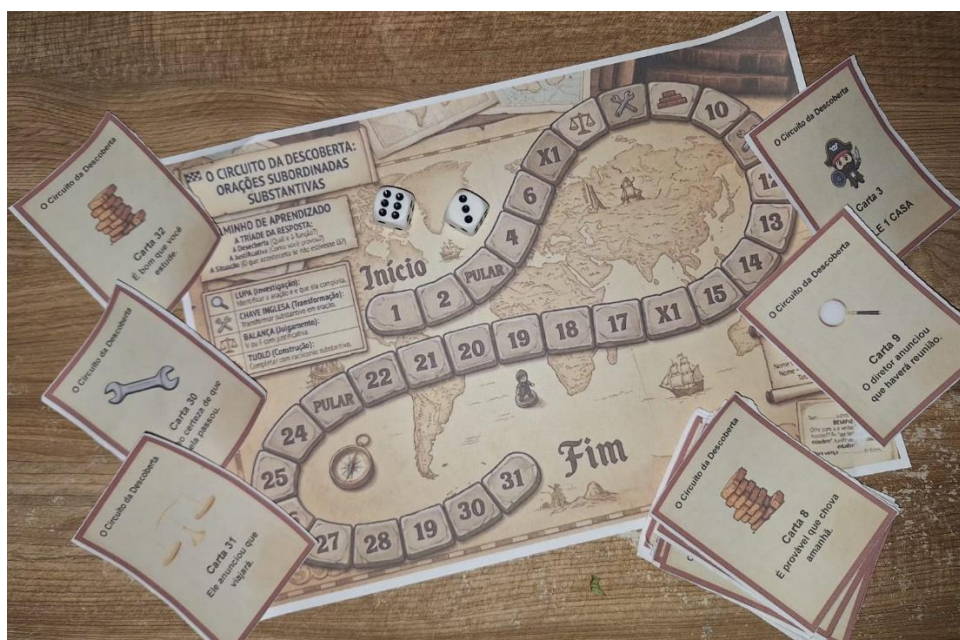
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nessa investida observamos maior segurança dos sujeitos em responder as questões, indicando que as atividades anteriores haviam contribuído para ampliar a compreensão acerca do tema abordado. Além disso, suscitamos os aspectos competitivos, colaborativos e o engajamento dos participantes na atividade de revisão proposta, tornando o momento de interação e aprendizagem mais flexível para todos os envolvidos. Apesar de termos obtido um bom resultado, decidimos que era possível melhorar ainda mais, essa didática. Por essa razão, inferimos o jogo da trilha que combinou progressão no tabuleiro com os desafios linguísticos.

As atividades lúdicas e desafiadoras no contexto escolar favorecem o envolvimento ativo dos estudantes, ampliando a segurança para participar, responder e interagir durante o processo de aprendizagem. Quando o aluno percebe que já domina determinados conhecimentos, fortalece sua autoconfiança e passa a engajar-se de maneira mais significativa nas tarefas coletivas. Além disso, estratégias que articulam cooperação, competição saudável e resolução de desafios tornam o ensino mais dinâmico, participativo e cognitivamente estimulante (LUCKESI, 2000, p. 87).

O jogo exigiu que cada casa do percurso apresentava uma tarefa relacionada ao conteúdo estudado, envolvendo a identificação do sentido do enunciado, a explicação da função sintática ou o reconhecimento da oração subordinada substantiva. Assim, a dinâmica da trilha elevou a interação entre os sujeitos participantes, haja vista a troca de conhecimento necessária para vencer o jogo organizado em quartetos. Essa façanha mobilizou diferentes habilidades linguísticas dos envolvidos nos desafios reiterando a construção do conhecimento a partir de práticas sociais.

Figura 5 – Jogo da trilha



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

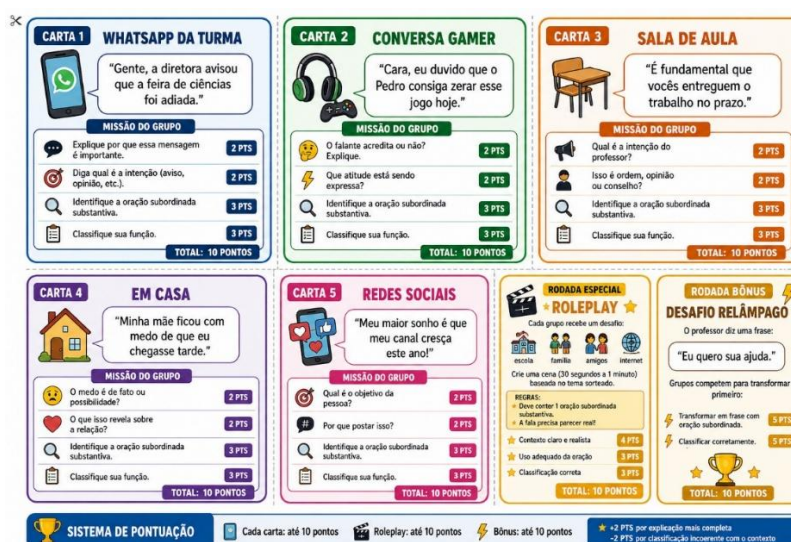
Esse feito se deu porque a atividade não se limitou a memorização de regras, tradicionalmente falando, mas estimulou a reflexão acerca da estruturação do discurso, bem como a construção de sentidos reforçando a relevância das práticas pedagógicas no que se refere à análise linguística e a compreensão textual desvelando a contextualização do ensino de gramática. Sendo assim inferimos a João Wanderley Geraldi (1997), que afirma que o ensino de gramática se torna mais significativo quando ultrapassa a simples memorização de regras e nomenclaturas, priorizando atividades de análise linguística articuladas à produção de sentidos e à compreensão textual. Nessa perspectiva, a reflexão sobre o funcionamento da língua

em contextos reais de uso favorece práticas pedagógicas contextualizadas e contribui para uma aprendizagem mais crítica e efetiva.

Na reta final de testes com jogos linguísticos almejando a aprendizagem autônoma e consciente desenvolvemos o jogo da linguagem secreta que visou apresentar enunciados codificados que deveriam ser decifrados pelos sujeitos participantes. A resolução dessa empreitada foi condicionada a reorganização estrutural dos enunciados, a fim de, devolver-lhes o sentido primário, para isso, os sujeitos precisaram avaliar o contexto da comunicação para que pudessem compreender a organização oracional dentro do período buscando clareza e coerência do enunciado.

Dito isto, realizar esse jogo evidenciou que a ludicidade pode desempenhar um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Durante esse procedimento pedagógico percebemos que os participantes denotaram que existem inúmeras formas de interação com o conhecimento linguístico e que ele está presente em nosso cotidiano. Nessa percepção, Lino de Macedo (2005), o uso de jogos no contexto educacional favorece a construção do conhecimento de maneira dinâmica e significativa, uma vez que estimula a interação, a participação e a reflexão dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados. No ensino de língua, as práticas lúdicas permitem que os alunos percebam a presença da linguagem em situações cotidianas, compreendendo que o conhecimento linguístico se manifesta nas diversas formas de comunicação e interação social.

Figura 6 - Jogo da linguagem secreta



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nessa perspectiva a turma listou que o ambiente tradicional gera insegurança responsável, muitas vezes, pela instabilidade emocional que prejudica a aprendizagem. Por outro ângulo, aludiram que a inferência dos jogos favoreceu a calma levando ao curso de uma aprendizagem prazerosa e consciente, como já temos listado ao longo desse discurso de análise.

Outrossim, chegamos ao final desse processo de pesquisa com a aplicação das atividades impressas visando a coleta de dados referente ao que os alunos aprenderam. Essas atividades foram aplicadas individualmente possibilitando uma reflexão própria a cada um sobre suas escolhas. Aqui, geramos um momento de autocorreção quanto ao período diagnóstico, pois eles mesmo nos disseram, com aspecto de alegria, que agora haviam aprendido o conteúdo e listaram oralmente a correção de alguns equívocos anteriores.

A avaliação mediadora pressupõe momentos em que o aluno possa refletir sobre suas próprias respostas, identificar dificuldades, reconhecer avanços e participar ativamente da reconstrução do conhecimento. Quando o estudante percebe seus progressos e compreende os erros anteriormente cometidos, fortalece-se sua autonomia intelectual e amplia-se sua confiança diante da aprendizagem (HOFFMANN, 2001, p. 67).

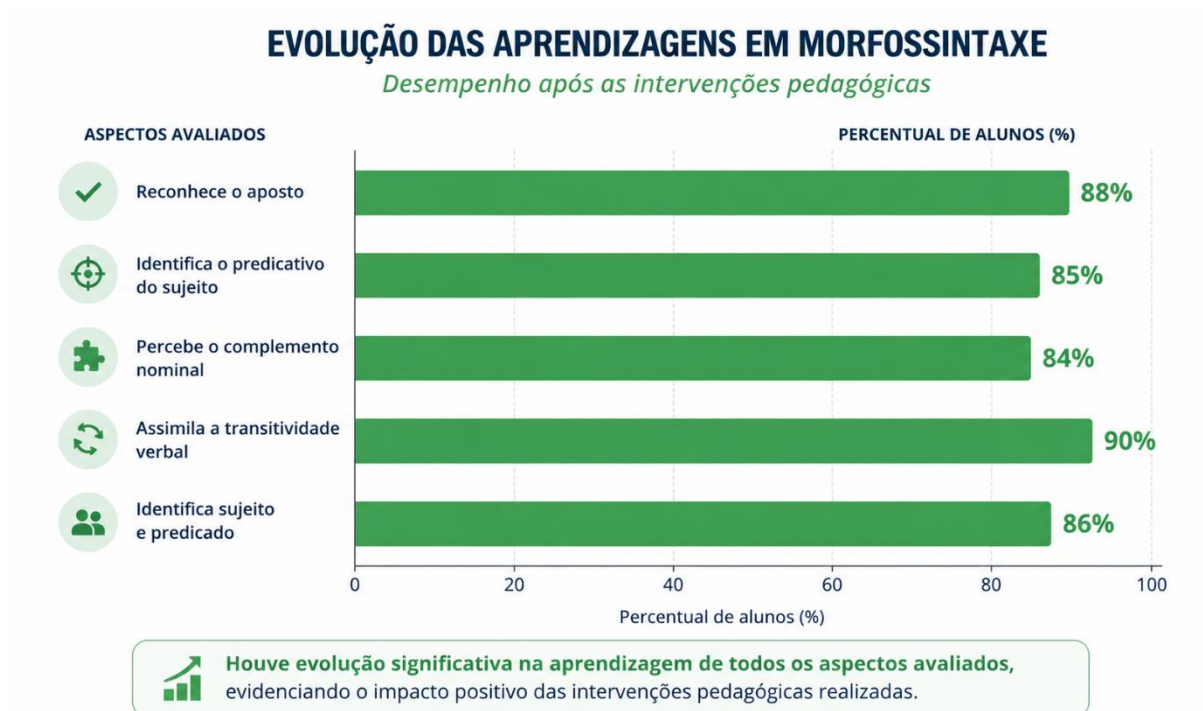
Após termos corrigido as avaliações somativas, efetivamos a devolução aos participantes que puderam autonomamente perceber os erros e acerto gerando um momento para reajuste. Mas, ressaltamos que o resultado foi surpreendente, uma vez que, superamos os índices obtidos com a avaliação diagnóstica. Durante essa etapa, observamos que muitos sujeitos participantes demonstraram maior domínio da terminologia gramatical e maior capacidade de justificar suas análises linguísticas. Outro mecanismo que identificamos como válido foi usar o erro na análise gramatical como ponto de partida para novas reflexões linguísticas, bem como esclarecimentos.

O erro, na prática avaliativa, não deve ser compreendido como sinal de fracasso, mas como indicador do estágio de aprendizagem em que o educando se encontra. Ao analisar seus acertos e dificuldades, o aluno tem a possibilidade de revisar procedimentos, reconstruir conhecimentos e avançar cognitivamente. A devolutiva avaliativa, quando mediadora e reflexiva, transforma-se em oportunidade de crescimento intelectual e de aperfeiçoamento das capacidades de análise e compreensão (LUCKESI, 2011, p. 175).

Portanto, do ponto de vista dos sujeitos participantes, a sequência de atividades desenvolvida nessa etapa final foi considerada significativa para consolidar

o aprendizado, uma vez que endossaram os jogos como mecanismo pedagógico que facilitou a compreensão do conteúdo e possibilitou a visualização do funcionamento da língua por meio das estruturas linguísticas estudadas. Assim, denotamos que essa etapa final de experiências cognitivas ratificou que a utilização de recursos lúdicos, aliada à retomada sistemática do conteúdo, conforme executamos contribuiu significativamente para a consolidação do conhecimento linguístico. Veja o gráfico:

Gráfico 2 – A evolução cognitiva dos sujeitos participantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Conforme os dados apresentados no gráfico evidenciamos uma evolução expressiva quanto ao desempenho dos sujeitos participantes após a aplicação das intervenções pedagógicas voltadas ao ensino de morfo sintaxe. Observamos ainda que habilidades anteriormente marcadas por elevados índices de dificuldades passaram a apresentar níveis consideráveis de aprendizagem, especialmente no que se refere à assimilação da transitividade verbal, ao reconhecimento do aposto, à identificação do sujeito e predicado, bem como à percepção do complemento nominal e do predicativo do sujeito. Esses resultados demonstram que metodologias contextualizadas, interativas e lúdicas contribuem para ampliar a compreensão dos

conteúdos gramaticais, favorecendo maior segurança dos alunos diante das análises linguísticas propostas.

Nos anos finais do ensino fundamental, as atividades lúdicas constituem importantes instrumentos pedagógicos para o ensino de conteúdos linguísticos e gramaticais, pois estimulam a participação, a interação e a reflexão dos estudantes sobre o funcionamento da língua. O jogo pedagógico favorece a aprendizagem significativa ao transformar conteúdos tradicionalmente abstratos, como os aspectos morfo sintáticos, em experiências mais dinâmicas, contextualizadas e próximas da realidade dos alunos (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Evidenciamos, então, que a ludicidade ultrapassa o simples entretenimento em sala de aula, assumindo uma função pedagógica de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao abordar os jogos como instrumentos capazes de estimular a participação, a interação e a reflexão dos sujeitos participantes, é demonstrado que o ensino de conteúdos morfo sintáticos pode tornar-se mais acessível e dinâmico quando articulado a metodologias participativas.

7. 6 Produto: um jogo diferente na morfo sintaxe

O Linguagem Secreta é um jogo pedagógico composto por cartas temáticas que apresentam situações do cotidiano dos estudantes, como conversas no WhatsApp, redes sociais, escola, família, trabalho e lazer. Em cada carta, os participantes analisam uma fala que contém uma oração subordinada substantiva e cumprem uma série de desafios relacionados à interpretação do contexto, à identificação da oração e à sua classificação sintática. A dinâmica transforma o estudo da gramática em uma atividade investigativa e colaborativa.

Para jogar, os alunos são organizados em grupos e recebem uma carta por rodada. Após a leitura da situação comunicativa, discutem o sentido da mensagem, identificam a oração subordinada substantiva presente no enunciado e classificam sua função sintática. Cada resposta correta gera pontuação, estimulando a participação, a argumentação e o trabalho em equipe. O professor atua como mediador, promovendo debates e orientando a análise linguística.

Como recurso didático, o jogo contribui para o ensino da morfo sintaxe ao relacionar conteúdos gramaticais a práticas reais de linguagem, em consonância com a BNCC. Em vez de analisar frases isoladas e descontextualizadas, os estudantes

observam como as orações subordinadas substantivas funcionam em diferentes situações sociais, desenvolvendo simultaneamente competências de leitura, interpretação, reflexão linguística e uso consciente da língua.

O discurso apresentado até aqui denotou a relevância didática do jogo enquanto ferramenta lúdica para a aprendizagem. Assim, elaboramos o jogo didático denominado “Linguagem Secreta” como uma estratégia pedagógica direcionada ao ensino de morfossintaxe. Até chegarmos à construção deste instrumento de ensino-aprendizagem passamos por etapas como de observação das dificuldades esboçadas pelos sujeitos participantes acerca da compreensão e do funcionamento sintático da língua em situações de comunicação do cotidiano. Ademais, motivados pela necessidade pedagógica ensejamos uma prática de ensino capaz de possibilitar a superação de abordagens excessivamente tradicionais limitadas a classificação gramatical.

A roupagem atribuída ao jogo foi estruturada mediante as situações comunicativas do dia a dia como em encontros familiares, de amigos ou profissionais. Ensejamos também situações do cotidiano escolar, diálogos em redes sociais dentre outros cenários da vida social. Assim, as situações apresentam enunciados forjados a partir de orações subordinadas substantivas integradas a um discurso específico conforme a situação do cotidiano. Essa empreitada ensejou um conjunto de tarefas envolvendo a interpretação do contexto comunicativo e, por conseguinte a análise linguística do enunciado.

Um dos fundamentos metodológicos e científicos desse jogo consiste no fato de o ensino estar vinculado às práticas de uso da língua. Segundo Maria Helena de Moura Neves (2018), a gramática deve ser entendida para além de regras abstratas, denotando práticas discursivas usadas pelos falantes para produzir sentidos diferentes em contextos interativos. Ademais, o jogo da “Linguagem Secreta” privilegia a compreensão situacional a partir da interação comunicativa e posteriormente a identificação gramatical possibilitando aos sujeitos participantes a percepção das funções oracionais da subordinação substantiva nas diferentes formas do discurso.

As cartas do jogo trazem enunciados do cotidiano envolvendo questões nomeadas de “missões do grupo”. Essas missões direcionam os participantes a refletirem sobre os aspectos da comunicação do momento requerendo a assimilação da intenção do falante, a finalidade do enunciado, a atitude expressa e o objetivo da

interação. Somente após essas etapas de interpretação é que a inferência gramatical é solicitada requerendo saber que tipo de oração subordinada substantiva.

Para Sírío Possenti (2012), ensinar gramática significa ir além de nomear nomenclaturas ou classificá-las consistindo em levar o sujeito participante a refletir acerca do funcionamento da língua nas diferentes ocasiões do cotidiano. Dessa forma, o jogo busca favorecer a aprendizagem, por meio da compreensão das estruturas gramaticais conforme o discurso denotado na vivência social. Nessa mesma direção, inferimos o caráter lúdico ensejado pelo desafio, a pontuação e a dinamicidade participativa estimulando o engajamento dentro da esfera pedagógica mediada rumo a construção do conhecimento.

Inferimos, a partir de Fiorin (2014) que a língua é mais do que um sistema de formas caracterizando-se como um instrumento de interação social, através do qual os sujeitos formam sentidos e suas relações com o espaço de socialização. Desse modo, o jogo “Linguagem Secreta” primou por aproximar o ensino de morfossintaxe às práticas sociais da linguagem, possibilitando aos estudantes a compreensão da importância das estruturas sintáticas para a organização da comunicação cotidiana.

Nessa perspectiva, o produto educacional apresentado nesta pesquisa infere a renovação das práticas de ensino da gramática na educação básica por carregar uma abordagem prática incluindo a interpretação de texto e a análise linguística a partir de uma roupagem lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a temática do lúdico no ensino de morfossintaxe nos anos finais. De modo inicial, refletimos muito sobre as dificuldades de aprendizagens denotadas por alunos dos anos finais no conteúdo de morfossintaxe, bem como questionamentos relativos à utilidade de tantas regras para a vida cotidiana. Durante esse processo de maturação, de estudos e de busca por resposta surgiram outros questionamentos que suscitaram a necessidade um maior aprofundamento referente aos fenômenos que englobam esse tipo de problema.

Ademais, evidenciamos, teoricamente, por meio de autores que a utilização de didáticas lúdicas, como jogos e brincadeiras, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem na educação desde o cenário infantil a educação de jovens de adultos perpassando todas as etapas da educação básica. Mas, ainda assim, a inquietação

permaneceu e, por essa razão, buscamos mais aprofundamento. Nesse processo investigativo emergiu a necessidade de esclarecer acerca da referida problemática, a saber, a ludicidade pode favorecer o trabalho docente quanto ao ensino de morfossintaxe nos anos finais?

Dessarte, mergulhamos em leituras diversas e experimentos em sala de aula envolvendo alguns jogos e trabalhos escolares. Nesse ínterim, reformulamos a conjuntura das atividades e das avaliações e inserimos a etapa de retomada das questões que detinham maior complexidade considerando o protagonismo dos sujeitos participantes como parte de extrema relevância a essa empreitada. Foi dessa maneira que compreendemos que nem todo jogo é lúdico, haja vista, a necessidade de envolvimento com a atividade proposta. Assimilamos, então, que o sujeito aprendiz precisa envolver-se com o jogo ou a atividade em foco, para que assim, possamos chamar de lúdico.

Mediante ao exposto, almejamos investigar a ludicidade como um conjunto de estratégias didáticas-pedagógicas capazes de favorecer o processo de ensino-aprendizagem de morfossintaxe nos anos finais. Assim, os dados qualitativos produzidos ao longo da pesquisa permitiram constatar o alcance do objetivo geral deste estudo. Durante o percurso interventivo observamos o aumento significativo do engajamento dos participantes nas atividades propostas, a redução da resistência aos estudos de morfossintaxe, a ampliação da participação ativa dos estudantes e o fortalecimento do protagonismo discente.

Ademais, os sujeitos participantes passaram a reconhecer os fenômenos linguísticos em situações reais de comunicação, demonstrando maior capacidade de reflexão sobre o funcionamento da língua. Também foi possível perceber evolução na autonomia intelectual, na argumentação acerca das análises linguísticas e na consciência dos próprios processos de aprendizagem, evidenciada pela capacidade de identificar dificuldades, reconhecer avanços e utilizar os erros como instrumentos de reconstrução do conhecimento. Esses elementos caracterizadores corroboram a inferência de que a ludicidade, quando pedagogicamente planejada e mediada pelo professor, favorece o processo de ensino-aprendizagem de morfossintaxe nos anos finais do Ensino Fundamental.

Outrossim, para alcançarmos tal feito necessitamos organizar o processo nas seguintes etapas: organização do cronograma de execução das etapas, aplicação diagnóstica, aprofundamento bibliográfico pertinente, teste de vivências lúdicas em

sala de aula, acompanhamento evolutivo da aprendizagem e o registro das etapas em curso. Ainda nesse contexto, definimos a metodologia da pesquisa como exploratória e qualitativa em conformidade com o formato da pesquisa-ação.

Após seguir todos esses procedimentos, coletar dados e analisá-los, ratificamos que o objetivo pretendido foi alcançado, uma vez que, pudemos consolidar a inferência do lúdico no ensino de morfossintaxe nos anos finais, por meio de experiência direcionadas pedagogicamente e pautadas em teorias significativas no campo da educação. Estivemos, então, cautelosos quanto ao nível de envolvimento dos sujeitos participantes e cuidadosos em registrar ao máximo possível das ações, bem como o resultado de cada uma delas.

Investigar não é tarefa simples, mas é indispensável para o avanço científico perpassando pela compreensão de fenômenos. Esse trajeto nos trouxe a certeza de que não esgotamos essa temática, mas inferimos uma parcela significativa de conhecimento com a construção desta referida científica que nos mostrou que os jogos em uma roupagem linguística e com a mediação docente pode se tornar uma ferramenta didática de caracterização lúdica sobre o ensino de morfossintaxe nos anos finais e eleva os níveis de aprendizagem enquanto foco do processo de educar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes, 1998.

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

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

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2018.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024.

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

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BZUNECK, José Aloyseo. *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. Petrópolis: Vozes, 2009.

CÂMARA, Aliana Lopes. A oração subordinada adjetiva na produção de sentidos no texto: a perspectiva dos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 319–355, 2016.

CAVENAGHI, Ana. A leitura de elementos visuais e verbais na construção do sentido de humor a partir das tiras da personagem Mafalda. *Domínios da Imagem*, Londrina, v. 8, n. 16, p. 94–110, 2014.

CENITA, Jonelle Angelo S.; DE GUZMAN, Zyra R. R. *Education in the Digital World: From the Lens of Millennial Learners*. 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2304.13930>. Acesso em: 28 abr. 2026.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 54–67, 2000.

DEHAENE, Stanislas. *How we learn*. New York: Viking, 2020.

DEHAENE, Stanislas. *Reading in the brain*. New York: Viking, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNÉ, Robert M. *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Nadia G. *Constituição histórica da educação no Brasil*. Curitiba: Ibpx, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014.

HIDI, Suzanne; RENNINGER, K. Ann. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, v. 41, n. 2, p. 111–127, 2006.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KANDEL, Eric R. et al. *Principles of neural science*. 5. ed. New York: McGraw-Hill, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 36–45, 1995.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEDOUX, Joseph. *The emotional brain*. New York: Simon & Schuster, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?*. São Paulo: Cortez, 2013.

LISBOA, Lucília Glória Serra; SEVERIANO JUNIOR, Ely. Uso de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa para o ensino médio. *TICs & EaD em Foco*, v. 9, n. 1, p. 1–15, 2023.

LOBO, Bárbara Kelly Lima; BRITO, Rafaela Gonçalves. A avaliação diagnóstica: conceitos e práticas nas séries iniciais do ensino fundamental. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 14, n. 28, p. 1–12, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da ludicidade. Salvador: UFBA, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: *Educação e ludicidade: ensaios*. Salvador: FAGED/UFBA, 2002. p. 22–60.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Bárbara Elisa Santos Carvalho. *A ludicidade nas aulas de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 1932.

MARCOLIN, Letícia Regina; CRESTANI, Luciana Maria. Ensino de língua ou de gramática? As competências discursivas em foco. *Revista Educação e Linguagens*. Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 482–501, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, J. R.; ROSE, David. *Genre relations*. London: Equinox, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. São Paulo: Saraiva, 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

NÓVOA, António. *Formação de professores e desenvolvimento curricular*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Fábio Araújo. O ensino de morfologia na educação básica: algumas reflexões e propostas. *Revista do GELNE*, v. 23, n. 1, p. 72–82, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *Arte e cartografia: procedimentos e processos de criação*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; SILVA, Rosélia Sousa; COSTA, Priscila Venâncio. Gramáticas ou conjuntos orgânicos de traços transdutivos e alagmáticos: caminhos para o letramento-cartografia. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 43, p. 1–20, 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

PLOMIN, R.; DEFRIES, J. C.; KNOPIK, V. S.; NEIDERHISER, J. M. *Behavioral genetics*. 7th ed. New York: Worth Publishers, 2016.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e educação*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva. In: _____. *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTIN, Silvino. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 2001.

SANTOS, João; SILVA, Maria. Educação e cultura digital na Geração Z. *Revista Educação e Tecnologia*, 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Educação em diálogo*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, André Luiz; COSTA, Maria Fernanda. Educação e tecnologias digitais: desafios da aprendizagem na Geração Alfa. *Revista Educação Contemporânea*, v. 6, n. 2, p. 10–20, 2021.

SIMÕES, Tatiana. Os games no ensino de Língua Portuguesa. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais*, v. 10, n. 6, 2021.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SQUIRE, Larry R. *Memory and brain systems*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

STEINBERG, Laurence. *Age of opportunity*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1932.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

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

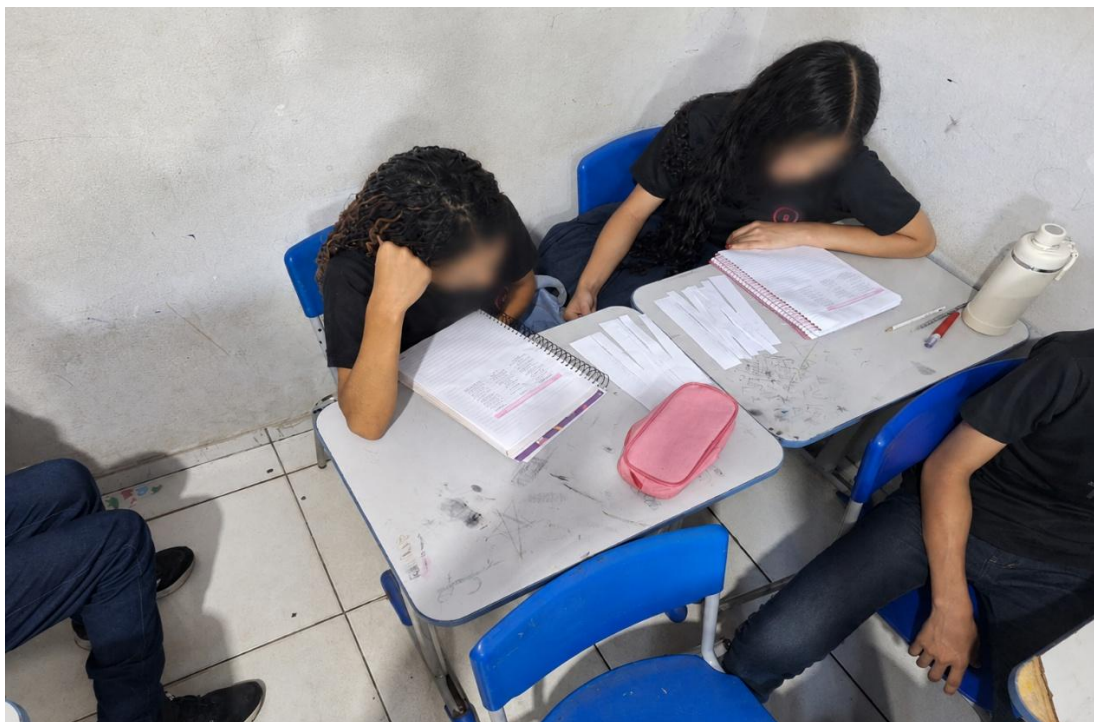
APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Momento de orientação quanto ao desenvolvimento do jogo da linguagem secreta.



Fonte: Dados do Pesquisador.

APÊNDICE 2 – Aplicação do jogo de perguntas e respostas em dupla.



Fonte: Dados do Pesquisador.

APÊNDICE 3 – Aplicação do jogo da trilha



Fonte: Dados do Pesquisador.

APÊNDICE 4 – Aplicação do jogo da linguagem secreta.



Fonte: Dados do Pesquisador.

APÊNDICE 5 – Coleta de dados quanto a concretização da aprendizagem.



Fonte: Dados do Pesquisador.

APÊNDICE 6 – Atividade como coleta de dados em caráter somativo.

Atividade Avaliativa – Uso das Orações Subordinadas Substantivas no Cotidiano

Disciplina: Língua Portuguesa

Ano: 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivo: Avaliar a capacidade dos alunos de compreender, interpretar e utilizar orações subordinadas substantivas em situações reais de comunicação.

Texto 1 – Conversa entre amigos

Ana e Carlos conversavam após a aula.

— Eu espero **que a prova de matemática seja mais fácil desta vez**, disse Ana.

— Eu acho **que o professor vai explicar o conteúdo novamente**, respondeu Carlos.

— O importante é **que a gente estude juntos hoje à tarde**, completou Ana.

Questão 1 – Interpretação

Qual é a principal preocupação dos personagens na conversa?

- a) Organizar uma festa.
 - b) Estudar para a prova.
 - c) Faltar à aula.
 - d) Reclamar do professor.
-

Questão 2 – Sentido no contexto

Observe a frase:

“Eu espero **que a prova de matemática seja mais fácil desta vez.**”

Explique **qual é a ideia expressa pela parte destacada na frase e porque ela é importante para o sentido da fala de Ana.**

Questão 3 – Reflexão sobre a língua

Reescreva a frase abaixo retirando a parte destacada:

“Eu acho **que o professor vai explicar o conteúdo novamente.**”

Depois responda:

- a) A frase continua completa?
- b) O que muda no sentido da mensagem?

Explique com suas palavras.

Texto 2 – Situação do cotidiano escolar

Durante uma reunião, a diretora da escola afirmou:

“É importante **que os alunos participem mais das atividades escolares**, pois isso contribui para a aprendizagem.”

Questão 4 – Interpretação

De acordo com a fala da diretora, por que a participação dos alunos nas atividades escolares é importante?

Questão 5 – Compreensão linguística

Na frase apresentada, identifique a parte que **completa o sentido da expressão “É importante”**.

Depois explique **por que essa parte da frase é necessária para que a mensagem seja compreendida**.

Situação do cotidiano digital

Leia a mensagem enviada em um grupo de estudantes:

“Eu acredito **que estudar em grupo ajuda muito quando a prova é difícil**.”

Questão 6 – Produção de sentido

Explique com suas palavras **qual opinião o estudante expressa nessa mensagem**.

Produção de linguagem

Questão 7 – Produção escrita

Imagine que um colega está preocupado com uma prova importante. Escreva **duas frases de conselho ou opinião**, utilizando estruturas semelhantes às vistas na atividade.

Exemplo de início de frase:

- Eu penso que...
 - É importante que...
 - Eu acredito que...
-

Questão reflexiva final

Questão 8

Explique, com suas palavras, **por que estruturas como “eu acho que”, “eu espero que” ou “é importante que” aparecem com frequência nas conversas do dia a dia**.

APÊNDICE 7 – Jogo “Linguagem Secreta”

SISTEMA DE PONTUAÇÃO	
16 NA ESCOLA "Precisamos decidir onde será a nossa apresentação do trabalho." Qual é o objetivo da conversa? O que o grupo precisa definir? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS	17 NO BANCO "Gostaria de saber se meu cartão já foi liberado." Qual é a intenção do cliente? O que ele quer descobrir? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS
11 NO SHOPPING "Procuro uma loja que tenha tênis confortável e barato." Qual é o objetivo da pessoa? Como ela expressa sua busca? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS	12 NA VIAGEM "Tomara que o voo não atrase por causa do tempo." O que o cliente deseja? Qual o motivo dessa preocupação? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS
6 NO RESTAURANTE "Quero saber se ainda tem mesa disponível para hoje." Qual é a intenção do cliente? O que ele quer descobrir? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS	7 NO ÔNIBUS "Espero que o ônibus não esteja lotado hoje." O que o cliente espera? Como ele se sente? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS
13 NO MÉDICO "O médico explicou que o remédio deve ser tomado antes das refeições." Qual é a informação principal? O que o médico está comunicando? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS	8 NO TRABALHO "Foi confirmado que a reunião será on-line amanhã." Qual é a intenção da chefe? Qual o tipo de informação dada? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS
18 NO FUTEBOL "O técnico quer que o time jogue com mais concentração." Qual é a intenção do técnico? O que ele deseja do time? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS	9 ENTRE AMIGOS "Acho que você deveria conversar com ela sobre o que sente." Qual o conselho que o amigo dá? Por que o amigo deu esse conselho? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS
19 NO ANIVERSÁRIO "Espero que todos venham para a minha festa!" O que o aniversariante espera? Qual o objetivo da conversa? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS	4 EM CASA "Minha mãe ficou com medo de que eu chegasse tarde." O medo é de fato ou possibilidade? O que isso revela sobre a relação? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS
15 EM FAMÍLIA "É importante que todos colaborem com as tarefas de casa." Qual é a intenção de quem fala? Como ele se sente? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS	5 REDES SOCIAIS "Meu maior sonho é que meu canal cresça este ano!" Qual é o objetivo da pessoa? Por que postar isso? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS
20 NA CHUVA "Sai de casa sem guarda-chuva achando que não ia chover." O que a pessoa pensou? Ela tinha certeza ou apenas achou? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS	3 SALA DE AULA "É fundamental que vocês entreguem o trabalho no prazo." Qual é a intenção do professor? Como ele se sente? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS
1 WHATSAPP DA TURMA "Gente, a diretora avisou que a feira de ciências foi adiada." Explique por que essa mensagem é importante. Diga qual é a intenção (pedido, opinião, etc.). Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS	2 CONVERSA GAMER "Cara, eu duvido que o Pedro consiga zerar esse jogo hoje." O desafio aceitado ou não? Explique. Que atitude está sendo expressa? Identifique a função subordinada substantiva. Classifique sua função. TOTAL: 10 PONTOS

Cada carta até 10 pontos

Roleplay: até 10 pontos

Bonus: até 10 pontos

+2 PTS por explicação mais completa

-2 PTS por classificação incorreta com o contato

Fonte: Dados do Pesquisador.

ANEXOS

Anexo 1 - Ideb Total – Anos Finais do Ensino Fundamental

Anos finais do ensino fundamental

Tabela 2. Ideb Total - Anos finais do ensino fundamental Brasil 2005-2023

Ano	Indicador de Rendimento (P)	Nome Média Padronizada (N)	Ideb (NxP)
2005	0,77	4,52	3,5
2007	0,80	4,70	3,8
2009	0,82	4,88	4,0
2011	0,83	4,97	4,1
2013	0,85	4,96	4,2
2015	0,86	5,19	4,5
2017	0,87	5,36	4,7
2019	0,90	5,46	4,9
2021	0,96	5,32	5,1
2023	0,94	5,33	5,0

Fonte: Inep 2005 a 2023

Gráfico 18. Ideb Total - Anos finais do ensino fundamental - Brasil 2005-2023



Fonte: Inep 2023

Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.
Acessado em: 08. de maio de 2026.