UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE –
CAMPUS GARANHUNS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

A CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1ª E 3ª PESSOAS DO PLURAL:
JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

JINE KÁCIA DE LUCENA MONTEIRO CALADO

GARANHUNS - PERNAMBUCO
2020

JINE KÁCIA DE LUCENA MONTEIRO CALADO

A CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1ª E 3ª PESSOAS DO PLURAL:

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras -, da Universidade de Pernambuco, – UPE, *campus* Garanhuns, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto Oliveira Lima

GARANHUNS - PERNAMBUCO
2020

Ficha Catalográfica

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

C141c Calado, Jine Kácia de Lucena Monteiro

A concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural: jogos pedagógicos como ferramenta metodológica para o ensino de língua portuguesa / Jine Kácia de Lucena Monteiro Calado, Garanhuns, 2020.

171 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto Oliveira Lima.
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2020.

Inclui bibliografia

1. LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO 2. GRAMÁTICA 3. CONCORDÂNCIA VERBAL 4. JOGOS PEDAGÓGICOS I. Lima, Fernando Augusto Oliveira (orient.). II. Universidade de Pernambuco. III. Título

CDD 23th ed. – 469.07
José Heládio Costa Dias – CRB-4/2256

GARANHUNS - PERNAMBUCO
2020

JINE KÁCIA DE LUCENA MONTEIRO CALADO

A CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1ª E 3ª PESSOAS DO PLURAL:

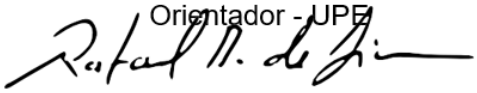
JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Letras pela Universidade de Pernambuco, *campus* Garanhuns.

Aprovado em 21.12.2021

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto Lima de Oliveira
Orientador - UPE



Membro: Prof. Dr. Rafael Bezerra de Lima
Examinador Interno – UFAPE

Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos:94202672887 Assinado de forma digital por Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos:94202672887
Dados: 2020.12.22 13:16:54 -03'00'

Membro: Prof. Dra. Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos
Examinadora Interna – Universidade Federal de Santa Catarina

GARANHUNS - PERNAMBUCO
2020

Aos meus pais, meu exemplo de trabalho,
honestidade, comprometimento e fé.

AGRADECIMENTOS

Em Eclesiastes 03, Salomão, inspirado por Deus, diz-nos que há um tempo determinado por Deus para que todas as coisas aconteçam. No ano de 2015, eu iniciei o mestrado, mas precisei desistir do curso pouco tempo depois. Em 2018/2019, submeto-me a todo o processo e entro novamente no PROFLETRAS, no tempo que Deus havia preparado, no tempo que Ele determinou. Meu primeiro e maior agradecimento é para Ele, que cuida de cada passo meu, exercendo seu poder e soberania de Pai que é. Que todas as minhas conquistas sejam para Tua honra e Tua glória.

À família que me educou, que me amou, que me deu toda a base de meu caráter, de minha fé e vontade de fazer mais pelo mundo; na pessoa de meu pai, Silvano Monteiro, que mesmo nem tendo concluído o 4º ano do Ensino Fundamental, nunca se opôs aos meus sonhos, as minhas escolhas, que me trata como a pessoa mais importante e inteligente que há no mundo, ele é a minha base, meu colo, meu amor maior. Minha mãe, Juleide de Lucena Monteiro, meu exemplo de mulher forte, que nunca desiste de nada que objetiva, que voltou para a escola para estudar a 5ª série comigo, para eu não ir sozinha, que me deu apoio ao sair de casa aos 18 anos para estudar em outra cidade, que muitas vezes se privou de usufruir do próprio trabalho para investir em mim, em minha vida acadêmica, que mesmo sem entender o que é um Mestrado, sempre me disse: “vá, faça!”; cada pedacinho meu tem um pouco dela, porque ela nunca desistiu de mim, mesmo quando eu desistia. Cada conquista minha é para e por vocês, obrigada por tanto.

À família que estou construindo, àquela que é o propósito de Deus para minha vida. Esse trabalho precisa de espaço para agradecer ao meu marido, Douglas Calado, que ousou casar-se comigo no meio do furacão, com 4 meses após o início de minhas aulas; agradeço a ele por tudo que se dispôs a abdicar para que estudasse, por entender minha ausência, mesmo quando eu queria estar presente – como em seu aniversário-, pelas noites em que ficou sozinho em casa enquanto eu estava em congressos, aulas, e até mesmo pelas noites em que dormiu e acordou sozinho porque eu estava estudando na sala e não

dormia – nesses momentos, somente Apolo aguentava me acompanhar. Meu marido que cuidou de mim em momentos de tristeza, de agonia, de rebeldia e procrastinação, que enxugava minhas lágrimas, que aconselhou, que foi abraço e poesia viva quando precisei, que comemorou comigo cada A tirado, cada jogo produzido, que teve que ouvir cada ideia, que precisou aprender a esquematizar graficamente jogos pedagógicos a partir de minhas ideias e comandos. Obrigada, meu amor, pela paciência, companheirismo e lealdade, sem você, o título de Mestra não viria!

Ao meu orientador Professor Doutor Fernando Augusto, faço questão de usar os títulos para ressaltar ainda mais o profissional que és. No entanto, muitas vezes, sua humanidade ultrapassa seus títulos acadêmicos, pois além de me mostrar uma nova forma de ensinar Língua Portuguesa, defendeu-me, orientou, compreendeu o que eu queria, o que eu precisava. Obrigada por me mostrar esse mundo lindo dos jogos pedagógicos, obrigada por ser tão presente em cada linha deste trabalho. Obrigada pelo carinho, pelo respeito, pela troca, pelas contribuições, e correções feitas quando necessário. Tenho muito orgulho por ter sido orientada por você, és um professor-pesquisador-ser humano fantástico!

À direção da Escola Estadual campo de pesquisa deste trabalho, minha querida diretora Luciana, que confiou em meu trabalho, acolheu minhas ideias, e, acima de tudo, respeito-me como professora, como pessoa, com servidora pública e estudante. Estendo meus agradecimentos aos meus colegas professores, que por vezes cederam suas aulas e cobriram em outras turmas para que eu pudesse terminar uma oficina ou explanação em minha turma de pesquisa.

Aos meus alunos, sujeitos de nossa pesquisa, sem eles, nada disso seria possível. Eu agradeço pela aceitação, pelo carinho, pelo respeito e acolhimento à cada ideia que eu levava, à cada atividade, aos jogos que propus, vocês foram maravilhosos. A curiosidade e vontade de aprender que cada um passou a demonstrar durante e após a aplicação dos jogos foram o meu maior ganho. Um agradecimento especial, in *memorian*, ao aluno Afrânio dessa turma de 8º ano, que faleceu de maneira tão trágica em julho de 2020, suas brincadeiras, risadas

e inteligência ficarão para sempre em nossos corações, que você esteja alegrando ainda mais o céu.

À Banca Examinadora dessa pesquisa, nas pessoas de Rafael Bezerra de Lima e Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, que muito contribuíram para que pudéssemos analisar e melhorar nosso trabalho, da qualificação até o momento de defesa. Obrigada pela colaboração de cada um, tornei-me ainda mais uma admiradora do trabalho de vocês dois.

Aos professores do PROFLETRAS, *campus* Garanhuns-PE, que me acolheram de volta àquela que foi minha casa em tempos longínquos. Eles são parte de cada passo acadêmico que dou.

Aos Professores da Rede Pública Municipal de Palmeira dos Índios-AL, que embarcaram comigo quando decidimos utilizar os jogos pedagógicos em nossas aulas de Língua Portuguesa para alcançarmos os objetivos de aprendizagem que estávamos com tanta dificuldade. Obrigada por confiarem em mim, obrigada por me ensinarem tanto, por me inspirarem, nós ainda vamos lançar livros com todas as experiências que vivenciamos nesses dois anos. Obrigada por tudo!

À Professora Mestra Vanicléia Lima dos Santos, que além de me acolher em sua casa por mais de um ano, leu cada parte deste trabalho e contribuiu imensamente para que ele fosse hoje apresentado. A mestra é minha amiga querida, de infância, fiz o Exame Nacional do PROFLETRAS graças a você, minha amiga, e me mantive no mestrado também graças a você. Obrigada por compartilharmos angústias, aprendizados, por estar presente em um dos momentos mais importantes de minha vida acadêmica, mais uma vez. Obrigada por ser você quando tínhamos apenas uma à outra.

À turma VI do Mestrado Profissional em Letras, por tudo o que vivenciamos nesses dois anos, sem vocês, não teria a mesma intensidade, o mesmo sabor de vitória, venceremos juntos! Dentre meus 11 colegas, agradeço especialmente à amiga que fiz para uma vida inteira, Suênia Cordeiro, por estar comigo em todas as situações, por me ajudar inúmeras vezes, por acender a luz quando eu só enxergava a escuridão, por ouvir áudios de choro e outros de risadas, você foi o maior presente que o mestrado me deu.

Por fim, obrigada a cada um que contribuiu para a construção desse trabalho. Considero-me extremamente abençoada por encontrar tantas pessoas edificantes para minha vida ao longo desta caminhada. Mais uma vez, muito obrigada!

"Àquele que, pela virtude
que opera em nós, pode
fazer infinitamente mais do
que tudo quanto pedimos
ou entendemos,"
Efésios, 3:20.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal apresentar os resultados da aplicação de uma proposta de intervenção, a partir de Jogos Pedagógicos, para o ensino da Concordância Verbal (CV) de 1ª e 3ª pessoas do plural, em sua ordem canônica, vivenciada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Na perspectiva de fomentar nos estudantes reflexões sobre as relações morfossintáticas que permeiam a Concordância Verbal de 1ª pessoa do plural (CVP4) e de 3ª pessoa do plural (CVP6), deparamo-nos com questionamentos sobre os métodos utilizados para o ensino de gramática e, consequentemente, para o ensino de CV – que permeia o estudo de regras de maneira decorativa – e que, mesmo próximos à conclusão do Ensino Fundamental, os sujeitos de nossa pesquisa apresentavam dificuldades para compreender essas relações. Nesse sentido, partimos da hipótese de que os Jogos Pedagógicos poderiam ser ferramentas capazes de propor análise e reflexão sobre a organização da língua, e, ao mesmo tempo, são lúdicos, uma vez que o aluno sai do conceito abstrato apresentado e passa a manipulá-lo com o uso do material concreto – o jogo. Esta pesquisa consistiu, metodologicamente, em uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), posto que partimos da identificação de um problema, planejamos, intervimos no problema com o intuito de minimizá-lo e avaliamos o resultado após a intervenção. No tocante ao aporte teórico, baseamo-nos nas discussões de Travaglia (2009), Vieira e Brandão (2013; 2018), Vieira (2018), Possenti (2011), Faraco e Zilles (2015), Scherre (2005), que refletem sobre o ensino de gramática e o ensino de Concordância Verbal, especificamente; Pilati (2017), que apresenta a Aprendizagem Ativa; Kishimoto (1993; 2011) e Silveira (2018) que discutem sobre a funcionalidades de Jogos Pedagógicos em sala de aula. Conforme nossas análises, os estudantes demonstraram não realizar a concordância de 1ª e 3ª pessoas na escrita, mostrando desconhecimento sobre relações morfossintáticas entre sujeito e verbo, mesmo após vários anos de escolarização. Uma vez detectada a problemática, elaboramos 04 Jogos Pedagógicos a fim de intervir no cenário. Após a intervenção, registramos uma notável diminuição de ocorrências, superior a 50% em cada variável elencada, de construções morfossintáticas nas quais não havia a marcação de plural nas 1ª e 3ª pessoas do plural. Mediante a constatação, comprovamos que os Jogos Pedagógicos são, de fato, uma ferramenta eficaz para o ensino de CV, uma vez que trouxe para a sala de aula a possibilidade de o estudante refletir sobre as estruturas linguísticas por meio de material concreto e lúdico. Dessa maneira, compreendemos nossa pesquisa, que consiste em uma proposta de intervenção, como um trabalho relevante para os estudos linguísticos, uma vez que propõe reflexões pertinentes sobre o ensino de CV e as ferramentas propostas para tal, possibilitando aos professores de Língua Portuguesa e estudantes da área reflexões sobre uma prática pedagógica que objetive a análise, reflexão e ação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Portuguesa. Gramática. Concordância Verbal. Jogos Pedagógicos.

ABSTRACT

.The present research has as main objective to present an intervention proposal, from Pedagogical Games, for the teaching of Verbal Concordance (CV) of 1st and 3rd plural people, in their canonical order, experienced in a class of the 8th grade of Elementary School. In order to encourage students to reflect on the morphosyntactic relationships that permeate the Verbal Agreement of 1st person plural (CVP4) and 3rd person plural (CVP6), we are faced with questions about the methods used for teaching grammar and, consequently, for teaching CV - which permeates the study of rules in a decorative way - and that, even close to the conclusion of Elementary School, the subjects of our research had difficulties to understand these relationships. In this sense, we start from the hypothesis that the Pedagogical Games can be tools capable of proposing analysis and reflection about the organization of the language, and, at the same time, are playful, since the student leaves the presented abstract concept and starts to manipulate it, with the use of concrete material - the game. This research methodologically consists of the action research (TRIPP, 2005), since we start from the identification of a problem, plan, intervene in the problem in order to minimize it and evaluate the result after the intervention. Regarding the theoretical contribution, we draw on the discussions of Travaglia (2009), Vieira and Brandão (2013; 2018), Vieira (2018), Possenti (2011), Faraco and Zilles (2015), Scherre (2005), which reflect about teaching grammar and teaching Verbal Concordance, specifically; Pilati (2017), which presents Active Learning; Kishimoto (1993; 2011) and Silveira (2018) who discuss the functionalities of Pedagogical Games in the classroom. According to our analyzes, the students demonstrated that they did not perform the 1st and 3rd person agreement in writing, showing ignorance about morphosyntactic relations between the subject and verb, even after several years of schooling. Once the problem was detected, we developed 04 Pedagogical Games in order to intervene in the scenario. After the intervention, we noticed a notable decrease, greater than 50% in each variable listed, in the cases of occurrences of morphosyntactic constructions in which there was no plural marking in the 1st and 3rd persons of the plural. Upon verification, we consider that the Pedagogical Games are, in fact, an effective tool for teaching CV, since it brings to the classroom the possibility for the student to reflect on linguistic structures through concrete and playful material. In this way, we understand our research, which consists of an intervention proposal, as a relevant work for linguistic studies, since it proposes pertinent reflections on the teaching of CV and the tools proposed for this, enabling Portuguese Language teachers and students reflections on a pedagogical practice that aims at analysis, reflection and action.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese language. Grammar. Verbal agreement. Pedagogical Games.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Elementos presentes nos jogos 56
IMAGEM 2: Jogo: Roleta dos Sintagmas da Oração: singular ou plural 61
IMAGEM 3: Dominó: "Nós chegou na escola, e agora?" 64
IMAGEM 4: Jogo "Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural 66
IMAGEM 5: Trilha Reflexiva da Concordância 67
IMAGEM 6: Ciclo da Pesquisa-Ação 71
IMAGEM 7: Foto panorâmica do Povoado de Canafístula de Frei Damião, Palmeira dos Índios-AL 73
IMAGEM 8: Palmeira dos Índios no Mapa de Alagoas 74
IMAGEM 9: Resultados do IDEB das Escolas Estaduais no território de Palmeira dos Índios- AL 77
IMAGEM 10: Resultados e metas da escola campo de pesquisa, de acordo com IDEB 78
IMAGEM 11: Recorte de um trecho de texto produzido pelo aluno 94
IMAGEM 12: Alunos jogando “Roleta dos Sintagmas da Oração: plural ou singular . 100
IMAGEM 13: Alunos jogando o dominó: "Nós chegou na escola, e agora?" 103
IMAGEM 145: Alunos jogando "Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural" 106
IMAGEM 156: Trilha Reflexiva da Concordância 109
IMAGEM 16: Jogo: Roleta dos Sintagmas da Oração: singular ou plural 141
IMAGEM 17: Dominó: "Nós chegou na escola, e agora?" 144
IMAGEM 18: Jogo "Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural 146
IMAGEM 19: Trilha Reflexiva da Concordância 148
IMAGEM 20: Sujeitos da pesquisa 171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Com quem você mora? 79
Gráfico 2:Qual é o nível de escolaridade do sua mãe? 80
Gráfico 3:Qual é o nível de escolaridade do seu pai? 80
Gráfico 4:Com que frequência você lê? 81
Gráfico 5:Você recebe alguma ajuda para realizar as atividades escolares? 82
Gráfico 6:Que habilidade (s) você espera desenvolver nas aulas de Português? 83
Gráfico 7:Ocorrências CVP4 91
Gráfico 8: Ocorrências CVP6 95
Gráfico 9: Ocorrência de CVP4 após a aplicação da Proposta de Intervenção 114
Gráfico 10: Comparativo quantitativo de construções sintáticas sem a marcação de plural na CVP4 antes e após a vivência da proposta de intervenção 117
Gráfico 11: Ocorrências de CVP6 após a aplicação da Proposta de Intervenção 119
Gráfico 12: Comparativo de construções sintáticas sem a marcação de plural antes e após a aplicação da proposta de intervenção 122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cronograma de atividades 72
Tabela 2: Etapas da Pesquisa-Ação 85
Tabela 3:Ausência e presença de CVP4 por aluno. 92
Tabela 4:Variáveis de CVP4 93
Tabela 5:Ausência e presença de CVP6 95
Tabela 6:Variáveis de CVP6 97
Tabela 7: ausência e presença da marcação do plural na CVP4 antes e após a aplicação da proposta de intervenção 114
Tabela 8: variáveis de CVP4 após a proposta de intervenção 116
Tabela 9: Ausência e presença da marcação de plural em CVP6 antes e após a aplicação da proposta de intervenção 120
Tabela 10: variáveis de CVP6 após a proposta de intervenção 121

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1:Termo de consentimento livre e esclarecido para gestor escolar 130
Apêndice 2:Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e/ou responsáveis 132
Apêndice 3: Proposta de diagnose inicial..... 133
Apêndice 4: Proposta de questionário socioeconômico 134
Apêndice 5: Guia do Professor 138
Apêndice 6.Encarte para o jogo “Roleta dos Sintagmas da Oração: Singular ou Plural” 150
Apêndice 7: Encarte "Dominó: Nós chegou na escola, e agora?" 152
Apêndice 8: Trilha Reflexiva da Concordância..... 165
Apêndice 9: Fotos..... 171

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE GRAMÁTICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA 25

2.1 **Breve histórico da Sociolinguística** 25

2.2 Contribuições da Sociolinguística Educacional para o Ensino de Língua Portuguesa 29

2.3 Variação Linguística e Noção de Erro 31

2.3 Gramática e Ensino de Língua Portuguesa 34

2.5 Os Três Eixos para o Ensino de Gramática propostos por Vieira (2013; 2018): sentido, variedade e reflexão 37

3 CONCORDÂNCIA VERBAL EM PRIMEIRA E TERCEIRA PESSOA 41

3.1 Concordância Verbal: diferentes abordagens do fenômeno em estudo 41

4 APRENDIZAGEM ATIVA E JOGOS PEDAGÓGICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 47

4.1 Aprendizagem Ativa: método de ensino e método de aprendizagem 47

4.2. Contribuições dos Jogos Pedagógicos: primeiras reflexões 53

4.3 Jogos Pedagógicos aplicados à CVP4 3 à CVP6 58

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO 70

5.1 Caracterização da pesquisa 70

5.2 Contexto da pesquisa 73

5.3 Sujeitos da pesquisa 78

5.4 Coleta de Dados 85

6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 90

6.1 Análise e diagnose da marcação do plural na CVP4 e CVP6 90

6.2 Os Jogos Pedagógicos como ferramenta para o ensino de gramática: proposta de intervenção 97

6.2.2 Oficina 02: Roleta dos Sintagmas da Oração: plural ou singular? 100

6.2.3 Oficina 03: Dominó "Nós chegou na escola, e agora?" 103

6.2.4: Oficina 04: Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural 106

6.2.4 Oficina 05: Trilha Reflexiva da Concordância 109

6.2.5 Oficina 06: Reflexão sobre a CVP4 e CVP6 e produção textual 111

6.3 Os Jogos Pedagógicos como ferramenta de aprendizagem ativa: análise pós-proposta de intervenção 112

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 124

8 REFERÊNCIAS 127

APÊNDICES 130

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) ainda passa por entraves para a formação do sujeito (Cf. TRAVAGLIA, 2009), mesmo com o avanço significativo dos estudos linguísticos, atrelado às mudanças propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de LP (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

Alguns estudiosos da língua, como linguistas, autores de livros didáticos e gramáticos apresentam divergentes propostas acerca de como os conteúdos básicos e programáticos da disciplina devem ser abordados: estudo exclusivo do texto, foco na escrita, estudo de regras ou reflexões sobre a língua. Dentre tais pontos, assumimos em nosso trabalho a abordagem que foca nos aspectos gramaticais a partir de aprendizagem ativa (Cf. PILATI, 2017) sob um viés lúdico (Cf. KISHIMOTO, 2011), através da utilização de jogos pedagógicos como ferramenta para desenvolvimento do ensino-aprendizagem de gramática na escola.

Defendemos que o ensino de gramática no contexto escolar é de fundamental importância, uma vez que a gramática é parte constitutiva da língua. Todavia, esse ensino não deveria ocorrer de maneira puramente tradicional, visto que a língua é dinâmica, e o sistema linguístico permite que a variedade linguística ocorra.

No entanto, como professores de Língua Portuguesa, percebemos o quanto os alunos ainda apresentam dificuldades na compreensão de alguns conteúdos gramaticais, principalmente em relação à concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, em ordem canônica. Isso nos faz questionar se as abordagens pedagógicas até então utilizadas são, de fato, eficazes.

É a partir desse questionamento que escolhemos como *corpus* de pesquisa o fenômeno da Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, respectivamente CVP4[1] e CVP6[2], na escrita dos alunos do 8º ano de uma escola da rede estadual de Palmeira dos Índios - AL, devido à recorrência de

[1] Concordância Verbal de 1ª pessoa do plural
[2] Concordância Verbal de 3ª pessoa do plural

construções morfossintáticas como “eles chegou”[3] e “nós tomou”[4] nas produções escritas desses alunos. Para tanto, utilizamos como suporte o Diário Pessoal por ser um gênero que não demanda um grau de formalidade da língua, admitindo que os discentes utilizassem, na modalidade escrita, a CV da maneira mais próxima à forma como falam. Nesse contexto, é válido mencionar que a turma escolhida para a aplicação de nossa pesquisa é tida como umas das mais problemáticas da unidade de ensino, problemas que vão desde a conduta dos meus alunos, comportamento e relacionamento, ao desempenho em atividades avaliativas, sejam elas contínuas ou sistemáticas. Salientamos que a referida escola campo de pesquisa apresenta desempenho insatisfatório nas provas externas - SAEB[5] -, ficando sempre abaixo das metas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação de Alagoas. Tal fator problematiza o ensino-aprendizagem na unidade de ensino, ao mesmo tempo que fomenta a expectativa na turma que escolhemos, visto que será uma das avaliadas pelos sistemas de avaliação externa nos próximos anos.

Nosso trabalho objetiva propor uma intervenção pedagógica a partir de jogos pedagógicos que ofereça ao aluno reflexões pertinentes em relação à realização da concordância verbal em 1ª e 3ª pessoas do plural na escrita, partindo do pressuposto de que os jogos pedagógicos, quando utilizados como ferramenta metodológica para o ensino da concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, na ordem canônica, podem contribuir de maneira significativa para que o aluno do 8º ano realize a marcação de número nas pessoas citadas em produções escritas.

Nesse sentido, nos detemos em refletir sobre as dificuldades que os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental têm em compreender a relação sujeito + verbo, a fim de compreender o que favorece a não marcação da concordância nas construções produzidas pelos alunos, e, assim, desenvolver jogos pedagógicos que podem contribuir no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa. E assim apresentar resultados da aplicação dessa proposta de intervenção a partir de jogos pedagógicos.

[3] Exemplo retirado do texto produzido pelo aluno EFC.
[4] Exemplo retirado do texto produzido pelo aluno MCF.
[5] Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Utilizamos como aporte teórico os estudos desenvolvidos por Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2011 e 2014), com contribuições acerca da Sociolinguística Educacional, assim como Faraco e Zilles (2015), Bagno (2007; 2012), sobre questões relacionadas ao tratamento da variação linguística em sala de aula e à Sociolinguística; Silva (2004), Travaglia (2009), Vieira e Brandão (2013; 2018), que discutem acerca do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, além de Vieira (2018), que nos apresenta três eixos para o ensino de gramática; Scherre (2005) e Possenti (2011) que refletem acerca da Concordância Verbal, discutindo sobre seu impacto social e tratamento na escola e sociedade; e, nesse contexto, trazemos as discussões quando utiliza os 3 eixos para o ensino de gramática sugeridos por Vieira (2018), aplicados ao ensino de Concordância Verbal. Baseamo-nos também nas discussões implementadas por Pilati (2017), que nos traz reflexões sobre a utilização de metodologias baseadas no princípio da aprendizagem ativa nas aulas de gramática; em Kishimoto (1993; 2011), a qual aborda a utilização de jogos pedagógicos em sala de aula como ferramenta de aprendizagem que auxilia na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, nosso trabalho consiste em uma Pesquisa-Ação (TRIPP, 2005), uma vez que se edifica no ciclo: identificar um problema, planejar e vivenciar uma intervenção e assim a superar as dificuldades identificadas inicialmente - o que se dá através da avaliação dos resultados obtidos.

Com abordagem, inicialmente, quantitativa, e sob o viés da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), que tem por objetivo compreender como os fenômenos da variação linguística implicam diretamente no processo de ensino aprendizagem, é imperativo que a escola aborde a heterogeneidade linguística de seu público, uma vez que essa recebe alunos de vivências diversas. Nessa perspectiva, nosso trabalho foi organizado através de Oficinas Pedagógicas (Cf. PAVIANI E SANTANA, 2009), com a utilização de jogos pedagógicos voltados à Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas.

Para tal, analisamos, inicialmente, 1 produção textual de cada aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, o que totalizou 20 textos escritos, destacando as construções sintáticas em que os alunos utilizem as 1ª e 3ª pessoas do plural, a fim de identificar se eles realizam essa marcação. Ao final, encontramos construções como “elas pediu”, “nós tinha”, “nós levou”, “eles foi”, “nós dançou”, “eles quis”, “nós gostou”, “nós tava”. Posteriormente, separamos as construções

nas quais havia marcação de plural nas 1ª e 3ª pessoas do plural. Nesse momento, percebemos que a maioria das ocorrências da não marcação de plural nas 1ª e 3ª pessoas aconteciam na forma canônica (sujeito + verbo), por isso nos detemos, nesta dissertação, ao uso dessa construção.

Após o levantamento dos dados, elaboramos os jogos pedagógicos: 1. “Roleta dos Sintagmas da Oração: plural ou singular?”; 2. “Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural”; 3. “Nós chegou na escola, e agora?”, inspirado no livro de Borton-Ricardo; 4. “Trilha Reflexiva da Concordância”. De posse desse material, vivenciamos as 5 oficinas de intervenção com jogos pedagógicos, que foram construídos com base nas ocorrências de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural produzidas pelos alunos no Diário Pessoal pedido inicialmente. Em suma, realizamos durante nossa pesquisa 06 oficinas, em sua maioria com tempo estimado de 1 hora e 40 minutos cada, com exceção da Oficina 05, na qual sugerimos a reflexão sobre a concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas em pequenos trechos de músicas, exigindo um tempo maior para sua vivência, cerca de 2 horas e 30 minutos.

Posteriormente à realização das oficinas de intervenção, propomos uma última atividade de produção textual com o mesmo gênero (diário pessoal), a fim de favorecer o uso vernacular da língua, da mesma forma que solicitado para o levantamento das ocorrências no início desta pesquisa, o que direcionou a produção dos jogos pedagógicos.

Ressaltamos que a utilização dos jogos pedagógicos consiste em uma metodologia ativa e de fácil aplicação, não sendo uma brincadeira em sala de aula, mas um instrumento que pode enriquecer o fazer pedagógico e estimular a aprendizagem, pois se trata de jogos conhecidos pelos alunos, que foram utilizados e adaptados para promover a reflexão linguística aliada ao lúdico. Acrescentamos ainda que a seleção das frases e palavras reproduzidas nos jogos foi baseada nas produções textuais iniciais dos discentes, com situações reais apresentadas por eles. Essa escolha foi crucial para a condução e reflexão das oficinas, visto que puderam se enxergar nos jogos e assim refletir sobre a maneira que construíam as relações entre sujeito e verbo.

Para tanto, fizemos uma nova análise das produções textuais dos alunos, a fim de identificarmos se houve uma redução no número de ocorrências da não marcação do plural na concordância verbal nas 1ª e 3ª pessoas

realizadas pelos alunos do 8º ano. Esse momento foi de suma importância para esta pesquisa, uma vez que nos permitiu avaliar a relevância da utilização dos jogos pedagógicos enquanto ferramenta metodológica que fomenta a reflexão acerca das relações de concordância verbal.

Nessa perspectiva, acreditamos que o uso de jogos pedagógicos nas aulas de Língua Portuguesa torna-se uma ferramenta eficaz para estimular uma prática reflexiva acerca das regras gramaticas que permeiam a concordância verbal, posto que, como sugere Kishimoto (2011), o jogo pedagógico estimula a construção do conhecimento. Assim, compreendemos que o ato de jogar em sala de aula potencializa o pensar, o que favorece a troca de saberes e de aprendizagens, além de ativar múltiplas funções cerebrais de maneira simultânea, permitindo assim aprender mais e significativamente.

Destarte, confiamos na pertinência deste trabalho para os estudos linguísticos que se dedicam ao ensino de gramática, através de aprendizagens ativas e do lúdico, uma vez que parte de uma visão reflexiva dos fenômenos linguísticos que permeiam a Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas, bem como sugere ferramentas metodológicas que podem auxiliar os professores do ensino fundamental. Tais reflexões podem contribuir para um fazer pedagógico que compreenda a aprendizagem como um processo ativo e proponha instrumentos de ensino que possibilitem aos professores de Língua Portuguesa uma atuação consciente e reflexiva frente ao erro de concordância do aluno.

Nossa pesquisa torna-se relevante a partir do momento em que se ocupa do estudo de um elemento linguístico, a concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas, muitas vezes utilizado como elemento de exclusão social, com o fito de compreender as regras da concordância verbal nas pessoas supracitadas em sua forma canônica, agora numa perspectiva lúdica. Assim, acreditamos que a utilização de jogos pedagógicos como ferramenta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa pode viabilizar um processo de reflexão gramatical a respeito da língua.

Nosso trabalho está organizado em seis seções, as quais trazem as seguintes discussões:

Na primeira seção, intitulada *Sociolinguística Educacional e o Ensino de Gramática na Aula de Língua Portuguesa*, trazemos algumas reflexões sobre a Sociolinguística, assim como discutimos as contribuições da Sociolinguística

Educacional para o ensino de Língua Portuguesa. Nela, discorremos acerca dos conceitos de norma-padrão, variação linguística, e, principalmente, sobre noção de erro. Concomitantemente, discutiremos sobre o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, assim como a proposta de Vieira (2018), a partir de três eixos criados pela autora, para que ele aconteça.

Na seção seguinte, buscamos apresentar diferentes enfoques *do Fenômeno Variante da Concordância Verbal em Primeira e Terceira Pessoas do Plural*, sua abordagem nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda nessa seção, retomamos os 3 eixos para o ensino de gramática, propostos por Vieira (2018).

Na seção 4, discutimos, respectivamente, sobre o conceito de Aprendizagem Linguística Ativa (Cf. PILATI, 2017) e sua aplicação ao ensino de gramática, bem como apresentamos discussões sobre o uso de jogos pedagógicos nas aulas de Língua Portuguesa.

Posteriormente, caracterizamos nossa pesquisa, apresentamos os sujeitos de nosso trabalho e a escola campo escolhida. Nesta seção, também trazemos as respostas obtidas no questionário que aplicamos na turma, bem como organização da intervenção e coleta de dados.

Na seção subsequente, expomos a diagnose da marcação do plural na Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas nos textos produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa. Em sequência, apresentamos os jogos pedagógicas confeccionados para as oficinas de intervenção, nomeado de “Roleta dos Sintagmas da Oração: plural ou singular?”, “Dominó: ‘Nós chegou na Escola, e agora?’”, inspirado no livro de Bortoni-Ricardo (2005), “Nós cheguemu na escola, e agora?”; “Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural” e “Trilha da Concordância”, discutindo também a respeito da recepção dos sujeitos às oficinas. Ainda nesta seção, discutimos o impacto da ferramenta escolhida na reflexão e na aprendizagem sobre a Concordância Verbal, a partir da análise da marcação do plural da CVP4 e CVP6 em suas produções textuais pós-aplicação da proposta de intervenção. Após a sexta seção, apresentamos nossas Considerações Finais. Por fim, trazemos as referências que nos deram suporte teórico, base e *corpus* no decorrer da pesquisa apresentada.

Desse modo, esperamos que, a partir de nosso trabalho, possamos contribuir de forma significativa para as pesquisas que envolvem o ensino de gramática e, consequentemente, o ensino de Concordância Verbal de 1ª e 3ª

pessoas do plural, em sua forma canônica, – que ainda perdura como um grande entrave nas aulas de Língua Portuguesa e traz consigo estigmas sociais. Além disso, esperamos despertar nos leitores, sejam eles professoras da Educação Básica ou do Ensino Superior, a necessidade de buscarmos metodologias que possam instigar a reflexão sobre o sistema linguístico e, por conseguinte, fomentar pesquisas e trabalhos sobre o uso de jogos pedagógicos como uma importante e eficaz ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente, no tocante aos métodos utilizados para o ensino de gramática – que é foco de nosso trabalho.

2 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE GRAMÁTICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, trazemos algumas discussões sobre a Sociolinguística, enquanto ramo da Linguística que se preocupa com a relação entre língua e sociedade, assim como discutimos as contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa. Aqui, ainda, dialogamos com algumas noções pertinentes para este trabalho, tais como os conceitos de norma-padrão, variação linguística, e, principalmente, a noção de erro que adotamos a partir do que propõem Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Scherre (2005), Bagno (2007) e Faraco (2015). Elencadas essas discussões, apresentamos reflexões a respeito do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, e expomos a proposta de Vieira (2018), a partir de três eixos norteadores para que o ensino de gramática aconteça.

2.1 **Breve histórico da Sociolinguística**

A Sociolinguística, enquanto ciência autônoma, estabeleceu-se nos Estados Unidos na década de 60, quando um grupo de linguistas, reunidos na cidade Nova York, advertiu que era impossível analisar a língua desconsiderando a sociedade em que ela era falada, ou seja, era necessário entender a língua como uma atividade social, inacabada, em constante mutação, pois, como aponta Bagno (2007, p.39), a língua é “como um ‘substantivo coletivo’ debaixo do guarda-chuva chamado LÍNGUA [...]”. Assim, referimo-nos à língua como uma ação humana sujeita às circunstâncias sociais de interação, incapaz de ser restrita ou unânime e que é construída ao longo do tempo.

Conforme Bortoni-Ricardo (2014, p.13), inicialmente “essa ciência voltou-se prioritariamente para a descrição da variação e dos fenômenos em processo de mudança, inerentes à língua, expandindo-se depois para outras dimensões da linguagem humana”. Ainda segundo a autora, foi uma ciência que já nasceu inquieta com o rendimento escolar de crianças pertencentes a grupos sociais ou étnicos de menos prestígio.

Nesse sentindo, a sociolinguística é compreendida como uma disciplina fundamental aos estudos linguísticos, uma vez que surge preocupada com os aspectos da comunicação verbal no meio social, principalmente no que concerne à compreensão sobre como a comunicação pode influenciar na composição das relações de poder e dominação, assim como na perpetuação das instituições sociais (Cf. GUMPERZ, 1996).

Sendo assim, compreendemos a Sociolinguística como uma área da Linguística que se preocupa em explorar a língua em uso, considerando o contexto situacional do falante, sua cultura, historicidade, tendo por escopo explicar quais são os principais fatores motivadores da variação linguística, que objetiva elucidar a importância de cada um desses fatores no processo de construção linguística, procurando entender a língua como um fenômeno variável e social. Como também esclarece Bagno (2007, p.23), a Sociolinguística é:

> [...] toda e qualquer abordagem do fenômeno língua que leve em primeiríssima conta os falantes dessa língua, isto é, seres humanos de carne e osso, participantes-construtores de uma sociedade dividida em classes, imersos em toda sorte de conflitos sociais, sujeitos-objetos de toda sorte de disputa de poder, portadores-recriadores de uma cultura (por sua vez dividida em muitas subculturas), movendo-se num espaço-tempo socialmente hierarquizado, e herdeiros de uma história que são muitas.

Em síntese, trata-se de campo da Linguística que se preocupa em explorar a língua em uso, considerando o contexto situacional do falante, sua cultura, historicidade, tendo por escopo explicar quais são os principais fatores motivadores da variação linguística, além de elucidar a importância de cada um desses fatores no processo de construção linguística.

Diante disso, a Sociolinguística não somente assegura a posição do sujeito enquanto construtor de seu discurso, como também ressalta a importância do contexto, do grupo social a que pertence, do meio exterior ao sujeito, ou seja, a Sociolinguística preocupa-se em observar o fenômeno linguístico em sua circunscrição dialetal e variacional, ressaltando como a língua funciona em um contexto de fala, e quais os fatores que influenciam para que a variação linguística ocorra. Conforme Bagno (2007), tal vertente da Linguística é

considerada uma militância social em prol da diversidade linguística e contra o preconceito linguístico.

Enquanto ciência autônoma, a Sociolinguística ganha visibilidade a partir dos estudos de William Labov (1972)[6], que foi o percursor da Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação. O linguista buscou desmistificar o conceito de que a língua era homogênea, imutável, e passou admiti-la em suas particularidades e peculiaridades, ou seja, considerando sua heterogeneidade. Labov (1972), após o término de sua pesquisa sobre a estratificação social do inglês em Nova York[7], não só passou a considerar a influência dos fatores externos, como local e contexto social, poderiam condicionar a maneira de falar, tornando a língua um fenômeno dotado de singularidades, mas também instituiu um padrão de descrição e interpretação do fenômeno linguístico em um determinado contexto de fala, mostrando assim que a língua, mesmo apresentando variações, poderia ser sistematizada, pois seguia algum padrão sociolinguístico.

Diante do exposto, entendemos que a preocupação da Sociolinguística é compreender a diversidade linguística, considerando os fatores históricos e sociais dos falantes, uma vez que entende a língua enquanto interação social, que pode sofrer influências dos diversos contextos, e, justamente por isso, pode se transformar.

Ao discorrer sobre as origens e objeto de estudo da Sociolinguística Variacionista, Bortoni-Ricardo (2014, p.52) explica que os autores desta subárea da Sociolinguística afirmavam que na língua, em uma situação de fala:

> [...] o que deveria ser considerado estranho seria a ausência da heterogeneidade estruturada, pois, para eles, o domínio que um falante nativo tem das estruturas heterogêneas não deve ser considerado uma questão de multidialetalismo ou mera performance, mas como parte da competência linguística monolíngue do falante.

[6] William Labov é um linguista estadunidense, amplamente considerado o fundador da sociolinguística variacionista. Labov foi descrito como "uma figura fortemente original e influente que criou grande parte da metodologia" de sociolinguística.

[7] Pesquisa Sociolinguística desenvolvida na cidade de Nova York, disponível no livro “Padrões Sociolinguísticos”, de William Labov, [1972] 2008.

A partir daí, os estudos sociolinguísticos preocupavam-se, também, em estudar os fenômenos que perpassavam a língua, as modificações produzidas pelos seus falantes, seja na modalidade oral ou escrita. Contudo, a Sociolinguística não se limita apenas à Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista, há outras correntes de estudos sociolinguísticos, tais como a Dialetologia e a Sociolinguística Interacional (Cf. BORTONI-RICARDO, 2014).

Enquanto a Dialetologia tem por objetivo registrar, estudar e descrever as variedades linguísticas regionais, de forma sincrônica e diacronicamente, a Sociolinguística Interacional analisa a influência mútua entre língua e sociedade, considerando os aspectos da interação, ou seja, como as relações sociais e o contexto social podem interferir no discurso. Gumperz (1982) *apud* Bortoni-Ricardo (2014) distingue essa última da Sociolinguística Variacionista, afirmando que ela se apoia no pressuposto de que a processo interacional humano é constitutivo da realidade social. Bortoni-Ricardo (2014, p.147) acrescenta que:

> [...] a Sociolinguística interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens.

Assim, a Sociolinguística Interacional compreende a relação entre os fatores sociais e língua, e como isso influencia nas escolhas do falante. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004) buscou estudar como conhecimento advindo dessa vertente pode colaborar com a qualidade da educação brasileira, em especial, quais as contribuições da Sociolinguística Interacional para o ensino de Língua Portuguesa, considerando assim os fatores externos e internos à língua, ou seja, desde o contexto social aos aspectos gramaticais.

Dessa maneira, Bortoni-Ricardo (2004) busca aplicar as pesquisas sociolinguísticas à solução dos problemas da educação brasileira, e assim desponta, no Brasil, o que a autora designa de Sociolinguística Educacional, que tem por intuito desenvolver pesquisas de cunho sociolinguísticos que possam contribuir para a existência de uma pedagogia que não ignore as diferenças presentes na língua, assim como busque “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de

falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos" (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128).

Na próxima subseção, discorremos sobre os impactos da Sociolinguística Educacional nas aulas de Língua Portuguesa e o seu papel no processo educacional brasileiro.

2.2 Contribuições da Sociolinguística Educacional para o Ensino de Língua Portuguesa

Um dos primeiros registros sobre a importância de nos atentarmos à heterogeneidade linguística presente na sala de aula ocorreu no México, por volta da década de 30, quando se pensou em uma educação bilingue, que atendesse uma comunidade que falava outra língua além do espanhol, criando o Projeto Tarasco[8]. Apesar de durar poucos meses, tratava-se de uma ação educativa que, pela primeira vez, considerava a heterogeneidade dos falantes em sala de aula (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

Com o advento da Sociolinguística, na segunda metade do século XX, passa-se a considerar os fenômenos da variação linguística como inerentes à língua também na sala de aula, uma vez que ela parte do estudo entre o desempenho escolar de crianças que são de classes socialmente menos favorecidas.

Nessa perspectiva, inicia-se uma reflexão a respeito da relação entre o ensino de língua e as comunidades das quais os alunos vêm, denominada Sociolinguística Educacional, tendo, no Brasil, Bortoni-Ricardo (2004) como seu principal nome. Dessa forma, Bortoni-Ricardo (2005, p.128) denomina Sociolinguística Educacional "todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional", e isso é possível graças aos trabalhos que vêm sendo realizados acerca da realidade linguística dos falantes da língua, analisando tanto os fatores internos quanto os externos a ela, pois, como acrescenta Faraco (1991, p. 58):

[8] Baseado em princípios linguísticos, o Projeto Tarasco foi criado no México, em 1939, e era fundamentado em uma educação bilingue para um grupo étnico que dominava a língua Purépecha.

> A sociolinguística dá nova força empírica ao princípio de que a mudança não se dá por mera substituição discreta de um elemento por outro, mas que o processo histórico, pressupondo sempre um quadro sincrônico de variação, envolve fases em que as variantes coexistem, ao caso da qual uma termina por vencer a outra, podendo – por vicissitudes do processo – subsistirem áreas sociais e/ou geográficas em que a mudança não se dá.

As pesquisas que partem da Sociolinguística Educacional despontam para uma reflexão a respeito de práticas pedagógicas que possam, através da linguagem, promover a inclusão de discentes vindos de camadas sociais desprestigiadas. Portanto, a preocupação dessa concepção teórica consiste em edificar novas práticas educacionais que possam direcionar o ensino de Língua Portuguesa para que sejam ampliadas as habilidades que são necessárias para uma aprendizagem significativa dos estudantes, desenvolvendo sua competência cognitiva e expandindo sua competência comunicativa, sem que haja preconceito com uma ou outra variante da língua; e, desse modo, eles possam participar de maneira eficaz das diversas práticas sociais que exijam conhecimentos linguísticos.

Nesse sentindo, enfatizamos ainda que a Sociolinguística Educacional pesquisa os fenômenos da variação linguística e como eles podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pois, consoante Bortoni-Ricardo (2005, p.130):

> [...] a tarefa da Sociolinguística Educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos [...]. O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de posturas da escola e da sociedade em geral.

No que concerne às abordagens de língua à luz da Sociolinguística Educacional, citamos os documentos que norteiam o ensino no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.21), que também trazem a necessidade de se discutir a respeito de práticas pedagógicas que reconheçam a existências das variações presentes na Língua Portuguesa, vistas não mais como fenômenos aleatórios, como meros erros, mas como objeto de reflexão,

para que se possa desenvolver metodologias que combatam o preconceito, como mostra o texto:

> [...] a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

À vista disso, além da reflexão acerca do preconceito linguístico e das variações existentes, objetiva-se fazer com que os estudantes tornem-se linguisticamente mais competentes quanto ao uso da língua, de forma que possam fazer suas escolhas linguísticas, conforme a situação comunicativa que se encontrem, seja ela escrita ou falada. Portanto, as variedades linguísticas precisam estar presentes nos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa da Educação Básica, para que seja garantido o respeito à diversidade linguística do país.

Ademais, a Sociolinguística Educacional ainda tem muito a contribuir com o ensino de Língua Portuguesa, para que não seja perpetuada a ignorância às diferenças sociolinguísticas, às variações. Nesse sentido, Cyranka (2015) menciona que a referida subárea da Sociolinguística traz justamente essa possibilidade de revisão das atribuições da instituição escolar, enquanto sua função diante do ensino de Língua Portuguesa.

Na subseção seguinte, apresentamos algumas discussões advindas da Sociolinguística, como o conceito de Variação e noções de erro na Língua Portuguesa.

2.3 Variação Linguística e Noção de Erro

Compreendemos a língua como um fenômeno profundamente social, histórico, cultural, e por isso mesmo ideológico, em que os elementos linguísticos são frutos de situações sociais autênticas e sólidas e que se arraigam como participantes de uma dinâmica comunicativa. Desse modo, a aquisição e o desenvolvimento da língua não se dão em equidade de uma atividade isolada do sujeito, mas essencialmente a partir de sua interação com outrem.

Ao adotarmos o pressuposto de que a língua é heterogênea, assumimos, na aula de LP, uma proposta de ensino que se justifica pelo escopo de ampliar a competência comunicativa dos sujeitos da língua, ou seja, sua capacidade de utilizar adequadamente a língua nas diferentes situações de comunicação, como aponta Travaglia (2009). Assim, sob este viés, as aulas de LP devem ser responsáveis por desenvolver a habilidade de ler, compreender e produzir textos em situações sociocomunicacionais diversas, conhecendo e utilizando, quando necessário, a norma padrão da língua, além de explanar as variedades linguísticas presentes na Língua Portuguesa.

Como já citado na subseção anterior, a Sociolinguística analisa as conexões existentes entre língua, sociedade e a forma como usa-se a linguagem em divergentes circunstâncias sociointeracionais. Geralmente, ela é capaz de espelhar a realidade da fala humana e busca mostrar como um dialeto pode expor a idade, o sexo, e a classe social do falante. Desse modo, a Sociolinguística abarca tanto a pesquisa comparativa entre a variedade dos falares, quanto a variedade existente nos modos de falar de homens e mulheres, jovens, ricos e pobres, letrados e iletrados. Os sociolinguistas acreditam que em quaisquer grupos de fala, habitualmente, existirão formas linguísticas em variação, posto que a língua está condicionada à diversidade de seus falantes.

Uma vez que compreendemos a língua como uma atividade social, dotada de dinamismo e heterogeneidade, já estamos afirmando que ela apresenta variações, ou seja, a língua apresenta mudanças que podem ser influenciadas por fatores linguísticos ou extralinguísticos, tais como faixa etária, contexto social, classe econômica, idade, sexo, entre outros, mas isso acontece de forma sistematizada, segundo a Sociolinguística, e não de maneira aleatória.

No entanto, ao tratar de variação não se pode omitir o grande preconceito que ainda envolve esse fenômeno, uma considerável parcela da sociedade tende a recusar aquilo que não segue à regra – aqui, faz-se referência às regras linguísticas, vistas sob a perspectiva da gramática normativa, mais precisamente à concordância verbal que exclui da sociedade aqueles que usam uma língua diferente daquela prevista nas gramáticas tradicionais, pois, como declara Travaglia (2009, p.65):

> [...] a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos etc.

Dessa forma, ressalva-se a dicotomia valorativa que se estabelece entre os vários usos da língua. Enquanto a norma não-padrão, aquela que é informal e falada por camadas sociais desprestigiadas é censurada, a linguagem padrão, falada por sujeitos elitizados, é tida como um modelo a ser seguido por todos, como afirmam Zilles e Faraco (2015, p.8) “a língua continua sendo forte elemento de descriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais [...]”.

Salientamos que, a todo momento, a escola e a sociedade tentam impregnar-nos um modelo de língua padronizada com o intuito de “unificá-la”, mesmo que sem grande êxito, uma vez que a gramática tradicional, da forma que é difundida na escola, trata a língua como algo imutável, homogêneo, e justamente neste espaço são construídos os conceitos de certo e errado, segundo Vieira e Brandão (2013).

Nesse sentido, cabe postularmos o resgate histórico que Faraco (2008, p.24) realiza para explanar o conceito de norma quando afirma que trata-se de um “termo que usamos [...] para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidades”, e mais adiante, o autor ainda explana como surgiu a norma-padrão, que foi uma maneira de unificar a língua desde a época do Feudalismo, na Europa. Nessa perspectiva, Faraco (2008, p.73) sugere ainda que a norma-padrão consiste em uma “codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência [...] a projetos políticos de uniformização linguística”. Assim, acreditamos que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é fazer com que o discente conheça o sistema que permeia a sua língua materna, enquanto uma instituição social, desde sua forma à função, para assim compreender sua organização, suas variações, e desse modo adequá-la aso diversos contextos de uso.

No entanto, salientamos que o ensino de LP muitas vezes não compreende as variações presentes na língua. Isto posto, faz-se necessária uma proposta pedagógica que seja sensível à variação, que aborde a língua a partir

da reflexão, da criticidade e do respeito às diferenças existentes. Consoante a uma prática pedagógica que objetive um ensino e aprendizagem eficaz da norma-padrão, Zilles e Faraco (2015, p. 27) aludem que ela deve:

> [...] despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas.

Sendo assim, os autores propõem uma pedagogia da variação linguística que reconheça os usos linguísticos dos falantes, sem discriminá-los, combatendo assim os estigmas sociais e linguísticos que formaram a partir da língua, pois, ao ensiná-la, é necessário englobar também a língua do aluno, aquela que ele já domina e traz de seu contexto familiar.

2.3 Gramática e Ensino de Língua Portuguesa

Entendemos que as aulas de LP devem objetivar o estudo do funcionamento da língua, seja ela escrita ou falada. Dessa forma, defendemos o ensino da gramática como o estudo do funcionamento da língua necessita estar presente nas aulas a partir de uma abordagem reflexiva, o que também é apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.59), quando postula que o Ensino de Língua Portuguesa deve “levar os alunos a pensar sobre linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósito definidos”, assim como pela Base Nacional Comum Curricular (2017, p.139), ao assegurar que:

> Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas.

Todavia, o ensino de gramática ainda perpassa por percalços, aulas de LP em que não há estímulo à reflexão acerca dos mecanismos que a formam,

ainda dominam boa parte desses momentos. Muitas vezes, não se leva em consideração que o falante (aluno) chega à escola conhecendo sua língua materna, e que, naquele espaço de formação, ele deve ser levado a refletir acerca da sistematização dessa língua. Sendo assim, “o professor deve partir das instituições e dos conhecimentos de seus alunos sobre o funcionamento de sua língua para trazer à consciência deles informações que já possuem sobre a sua língua” (PILATI, 2017, p.90).

Em contrapartida, ainda é comum ouvir que o ensino de gramática limita-se às regras, perpassando por ferramentas metodológicas utilizadas numa abordagem estritamente prescritiva, que não comporta as necessidades reais da língua, tampouco torna-se significativa para a vida dos alunos – que muitas vezes veem as aulas de português como cansativas, chatas e decorativas - o que vai de encontro ao seu real sentido: estudar a nossa língua materna, viva e dotada de sentido, de forma que a aula seja o espaço propício para o desenvolvimento da competência comunicativa, e isso pode ser fomentado, justamente, com base na compreensão dos mecanismos linguísticos que compõem a língua, ou seja, sua gramática.

A esse respeito, Scherre (2005, p.139) discorre sobre o sentido do ensino de gramática, reconhecendo que ele vai além do ensino de regras, quando aponta que:

> Ensinar gramática normativa não é ensinar a falar, não é ensinar a ler, nem ensinar a escrever. É desenvolver reflexão linguística sobre língua (s) materna (s) e sobre aspectos de uma ou mais segundas línguas. Tendo em vista que a ampliação de conhecimentos é um fato sempre positivo, o ensino de gramática normativa se reveste de especial interesse.

Assim sendo, a escola tem um importante papel neste processo enquanto espaço educacional e social, consiste em um ambiente propício à a orientação do “bom uso” linguístico, e que, por conseguinte, a ela compete fomentar uma reflexão contínua a respeito da língua materna, considerando “as relações entre o uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática”.

Também, em nossa visão, não há problema em ensinar gramática, mas com a concepção de seu ensino que se assume, ou seja, que ferramentas

metodológicas estão sendo utilizadas para que a reflexão sobre a gramática da nossa língua seja estimulada na escola. Dessa forma, a instituição educacional contemplará uma de suas funções, que incide em propagar reflexões sobre a língua materna, a qual os alunos usam com alguma eficiência, tendo em vista suas práticas interacionais.

Ainda nessa discussão, Mattos e Silva (2004, p. 85) sugere, como uma possível causa para o caos do ensino de gramática, o fato dele ainda ser pautado nos mesmos moldes tradicionais de séculos atrás, o que corrobora para seu fracasso, de modo que “se tornou inócuo para atingir o objetivo de dar aos estudantes instrumentos que lhes possibilitem explicitar as estruturas e relações fundamentais que conformam a gramática das línguas”. De fato, a autora chama a atenção à necessidade da busca de novos instrumentos para o ensino de gramática.

Ademais, Campos (2014, p.30) acrescenta que:

> [...] língua existe para produzir significados e propiciar a interação, organizando-se por meio de sua gramática, então esta também é determinada para o mesmo fim. O ensino dos conceitos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua e deve refletir, portanto, essas mesmas compreensões básicas sobre a língua e a linguagem. Assim, ele não pode ignorar o uso e os falantes, não pode contrariar a tendência a renovação da língua nem a existência das variedades linguísticas, não tenho direito de desconsiderar o contexto em que se produzem os sentidos e se empregam as formas gramaticais.

Embora as discussões referentes ao ensino dos conteúdos gramaticais estejam cada vez mais presentes, as aulas de LP ainda são vivenciadas de maneira genuinamente tradicional, desconsiderando a existência de variedades linguísticas e sem considerar o contexto social de produção da língua. Desse modo, essa realidade conserva uma situação de conflito em sala de aula: de um, lado, alguém que não consegue estabelecer uma conexão entre a aula e sua realidade linguística; de outro, alguém que se pergunta sobre a necessidade de ensinar ou não gramática. Tal conjuntura acaba refletindo na metodologia utilizada pela escola, que acaba, por vezes, ignorando os falantes da língua. De fato, a maneira que o ensino de gramática vem sendo praticado não tem dado contribuições efetivas para a compreensão dos fenômenos gramaticais que

permeiam a língua, tampouco contribuído para a formação de cidadãos seguros sobre seus conhecimentos gramaticais implícitos e de sua capacidade de expressão linguística (Cf. PILATI, 2017).

Pensando nessa problemática, discutimos na subseção seguinte a proposta de Vieira (2013) para o ensino de gramática, onde a autora pontua três abordagens para que prática pedagógica compreenda a dinamicidade da Língua Portuguesa, admitindo sua variedade, compreendendo seus sentidos e estimulando a reflexão.

2.5 Os Três Eixos para o Ensino de Gramática propostos por Vieira (2013; 2018): sentido, variedade e reflexão

Durante muitos anos, principalmente no século XX, perpassamos por dicotomias sobre o ensino de gramática, tais como ensinar ou não a ensinar, como ensinar, qual a metodologia mais eficaz? Bagno (2007, p.67-68) é bem radical nesta resposta: “se for para ensinar gramática como mera repetição [...], definitivamente não.” No entanto, mais adiante, o autor defende:

> Mas se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar gramática, sim. Na verdade, mais do que ensinar, em nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos fazer com que ele descubra o quanto já sabe da gramática da língua e como é importante conscientizar esse saber para produção de textos falados e escritos [...].

Ensinar gramática é necessário, como afirma o autor, mas não como forma de eliminação de grupos, não mais com as dicotomias que assolaram por anos as aulas, com os lados opostos de “certo” e “errado”, como forma de exclusão social e linguística, mas de uma maneira que estimule a reflexão a respeito da língua, que possa considerar os fatores linguísticos e extralinguísticos à língua, assim como buscar ferramentas metodológicas que possam fomentar a reflexão sobre ela.

Diante de tais perspectivas, entendemos a necessidade de propormos metodologias que estimulem o ensino de gramática de forma eficaz, que não

seja apenas baseado unicamente no ensino de regras, mas no estímulo à reflexão acerca do funcionamento da língua a partir dos três eixos propostos por Vieira (2013), que são:

(i) *elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática*

O primeiro eixo do ensino de gramática diz respeito ao seu ensino enquanto atividade reflexiva, que permita a abordagem consciente da língua por meio de atividades de caráter linguístico, epilinguístico e metalinguístico. Vieira (2018) nos explica que uma atividade linguística é aquela que o aluno precisa produzir e compreender textos que favoreçam situações para o seu desenvolvimento sintático, uma vez que ele já domina um sistema linguístico até mesmo antes de entrar na escola, mas precisa aprimorá-lo.

Ao tratar das atividades de cunho epilinguístico, Vieira (2018, p.52) defende que “trata-se de levar os alunos [...] a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sua própria linguagem”, praticando a diversidade dos fatos gramaticais da língua que usa, sendo assim, as atividades que trazem essa abordagem são aquelas que incidem em práticas nas quais o estudante atua sobre a linguagem, comparando situações e usos, realizando transformações sobre ela. No que tange às atividades de caráter metalinguístico, consistem na sistematização do que foi construído nas atividades anteriores. Nesse sentido, a metalinguagem é um processo natural que admite a descrição da linguagem a partir da observância das construções sintáticas. Logo, é válido mencionar que a metalinguagem, ora mencionada, não consiste em um fim na aula de gramática, mas em um recurso a ser utilizado na aula de Língua Portuguesa.

Portanto, a abordagem reflexiva da gramática possibilita também reconhecer a importância dos demais eixos de aplicação, visto que a produção de sentido e o reconhecimento das variações linguísticas são cruciais para o desenvolvimento da competência leitora do aluno, assim como da produção textual.

(ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto

O segundo eixo de aplicação proposto por Vieira (2018) consiste na produção de sentidos através do ensino de gramática. Para isso, a autora fundamenta-se na abordagem funcionalista proposta por Neves (2006), que defende “a atuação dos componentes linguísticos, no âmbito lexical e gramatical, como expedientes responsáveis pela produção de sentidos” (VIEIRA, 2018, p.54); e na perspectiva Semiolinguística do Discurso de Pauliukonis (2007), que admite a dimensão discursiva do texto, na qual fica evidente “o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado” (VIEIRA, 2018, p.54).

Assim, o segundo eixo aponta que a análise dos fenômenos gramaticais, enquanto recursos expressivos na construção de sentido do texto, reconhece “os elementos gramaticais como matérias produtoras de sentido” (VIEIRA, 2018, p.55), permitindo confirmar a “articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos” (VIEIRA, p.55), tanto sob a abordagem formalista, quanto pela funcionalista, que traz o texto como unidade básica que permite a materialização da língua, em seu pleno funcionamento.

(iii) instâncias de manifestação de normas/variedades

O terceiro eixo apontado por Vieira (2018) nos remete ao que propõem os estudos sociolinguísticos – a língua é constituída por um conjunto de variedades - reconhecendo a ligação entre a gramática, as normas e a variação. Nesse eixo, o ensino de gramática não deve ser confundido com o ensino da norma-padrão, mas considera necessário que as aulas de Língua Portuguesa promovam reflexões acerca das estruturas linguísticas que o aluno ainda não domina.

Dessa maneira, compreende-se que muitas construções gramaticais difundidas na escola não são conhecidas pelos alunos, pois, muitas vezes, a variedade que eles dominam apresenta outras estruturas.

O ensino de gramática consiste em uma atividade reflexiva, o que faz com que haja uma produção de sentidos e ainda possa identificar a variação e as normas presentes da língua. Dessa forma, é preciso desmistificar a ideia de

que o ensino de gramática consiste exclusivamente no ensino da norma padrão, mas entendê-la como fenômeno linguístico variável, de forma que a gramática passe a ser compreendida enquanto produtora de sentido. Assim, um ensino de gramática baseado nos três eixos citados acima é capaz de abordar, de maneira reflexiva, o funcionamento da língua, assim como estimular o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, ao passo que ele compreenda a língua como fenômeno dinâmico e sujeito a variações.

Logo, compreendemos que a aula de Língua Portuguesa deve reservar um espaço dedicado à gramática, de forma que o desenvolvimento da competência leitora e a produção de textos devam ser seu objetivo crucial; no entanto, entendemos que essas competências só poderão ser desenvolvidas, caso a reflexão linguística também esteja atrelada a elas, para que assim também compreenda-se a existência das variações que permeiam a língua.

Para tanto, selecionamos os eixos 1 e 3, que tratam da abordagem reflexiva da gramática e do reconhecimento da variação presente na língua, respectivamente, como elementos basilares de nosso trabalho, dialogando com nossos objetivos, que, dentre outros, propõe um ensino de Concordância Verbal através de ferramentas metodológicas que promovam a reflexão sobre os fenômenos estudados.

3 CONCORDÂNCIA VERBAL EM PRIMEIRA E TERCEIRA PESSOA

Nesta seção discorremos sobre a Concordância Verbal à luz da Gramática Tradicional e também sob o olhar reflexivo da língua. Ademais, abordamos os 3 eixos para o ensino de gramática, propostos por Vieira (2018), aplicados ao ensino de CVP4 e CVP6 (CHAGAS, 2018). Salientamos ainda que, em nosso trabalho, optamos por analisar as construções morfossintáticas em sua forma canônica: sujeito + verbo.

3.1 Concordância Verbal: diferentes abordagens do fenômeno em estudo

Durante a Educação Básica, sempre nos deparamos com o ensino de regras e conceitos nas aulas de LP, que são de fato necessários para a compreensão de Língua enquanto sistema linguístico. No entanto, esses não fazem sentido para boa parte dos alunos, seja pela falta de estimulo à reflexão ou pelas metodologias utilizadas para a abordagem dos conteúdos, e isso não é diferente quando se trata do ensino de concordância verbal. Nesta seção, trazemos um pequeno recorte das abordagens sobre o uso da CV[9], ora por gramáticos, ora por linguistas.

A realização da concordância verbal consiste na conformidade entre o sujeito[10] e o verbo, na qual há um consenso entre as formas verbais e o seu sujeito, em que “o verbo ‘copia’ os traços de número e de pessoa do sujeito. Se o sujeito é singular e da 1ª pessoa (eu), o verbo flexiona-se na 1ª pessoa do singular. Se o sujeito é plural e de 3ª pessoa, o verbo flexiona-se na 3ª pessoa do plural” (POSSENTI, 2011, p.167), ou seja, temos regras categóricas, nas quais os verbos recebem desinências para concordar em número e pessoa com seu sujeito – esteja ele implícito ou explícito - assim, de acordo com a regra geral da concordância, o verbo e o sujeito estarão sempre em acordo.

[9] Em nosso trabalho, adotamos a sigla CV para Concordância Verbal.

[10] Adotamos a definição de sujeito sintático apresentada por Castilho (2012, p.289): “ [...] constituinte da oração que tem as seguintes propriedades: i) é expresso por um sintagma nominal; ii)figura habitualmente antes do verbo; iii) determina a concordância do verbo; iv) é prenomializável por ele, e v) pode ser eilidido.

Assim sendo, a concordância verbal trata-se de uma temática recorrente nas aulas de Língua Portuguesa, seja em situações de fala espontânea ou nas produções textuais. Espera-se que os alunos sigam categoricamente as regras de CV, conforme a tradição gramatical, ou seja, concordando em número e pessoa, o sujeito e o verbo. No entanto, quando a CV não é realizada a partir dessa ótica, ou seja, quando o sujeito não materializa a marcação de plural e pessoa, conforme a gramática tradicional, pode ser estigmatizado, pois a não aplicação das regras de CV também possibilita uma certa exclusão social.

Bechara (2010, p.431) discorre que concordância verbal é o ajuste do verbo a uma palavra já determinada, que no caso é o sujeito. O autor, ainda tratando sobre CV, de forma categórica, pauta a existência de regras, e afirma que:

> a) se o sujeito for simples e singular, o verbo irá para o singular, ainda que seja coletivo:
> "A vida tem uma só entrada: a saída é por cem portas"
> b) se o sujeito for simples e plural, o verbo irá para o plural:
> "Os bons conselhos desprezados são com do comemorados"

Dessa forma, entendemos que a gramática tradicional situa as construções sintáticas formadas por apenas um núcleo, o que seria a regra geral: sujeito simples e singular, verbo no singular; sujeito simples e plural, verbo no plural. Ou seja, as construções apresentam um verbo que deve se adequar à pessoa e ao número já apontadas pelo sujeito. Logo, se o sujeito estiver no plural, o verbo também estará, se ele estiver no singular, o verbo também estará. No mais, essa relação é ditada pelo sujeito e se materializa na oração através das desinências expressas no verbo.

A esse respeito, Castilho (2012, p.411) afirma que:

> A concordância é a conformidade morfológica entre a classe (neste caso, o verbo) e seu escopo (neste caso, o sujeito). Essa conformidade implica, portanto, na redundância de formas, ou seja, se houver marcação do plural no sujeito haverá marcação de plural no verbo [...].

Diante dessa assertiva, podemos afirmar que, na visão descritiva abordada por Castilho (2012), o sujeito determina a marcação do plural no verbo,

pois a integração entre o sujeito e o verbo se materializa através de suas desinências verbais, tanto de número quanto de pessoa, como ocorre em:

(1) Nós caímos na areia.
(2) Nós fomos pra casa.
(3) Nós dançamos.

Nos três exemplos que seguem, confirmamos o que Castilho (2012) afirma: o verbo concorda com seu sujeito e não com complementos ou adjuntos, pois esses estão no plural e o verbo no singular – conforme seu sujeito determina -, por esta razão o autor afirma que há uma relação assimétrica entre sujeito e verbo (na ordem direta), pois o verbo concorda com o que vem antes dele, e não depois. No caso de sujeitos que apresentam mais de um núcleo ou construção em que estão no plural, no que diz respeito ao número, o verbo vai para o plural, como em:

[11](1) Elas pegarão o caderno.
(2) As vacas correram atrás da gente.
(3) Eles não tinham bola.

Nas perspectivas vistas, a gramática tradicional compreende a CV como uma relação de equivalência de número e pessoa de um sujeito com um verbo, tratando-se de uma regra. Vieira (2013, p.86) comenta que tal abordagem institui que as construções formadas por apenas um núcleo indicam que o verbo deve conformar-se ao número e à pessoa do sujeito e "essa relação entre verbo e sujeito se concretiza por meio das desinências verbais de natureza número-pessoal".

Perini (2010) acrescenta ainda que se compreende a CV como um vínculo harmonioso entre os termos da oração (sujeito (nome) e verbo), no qual o verbo admitirá determinada configuração segundo o sintagma nominal que

[11] Exemplos retirados do *corpus* de pesquisa

ocupa a função de sujeito. No entanto, tal análise não explica algumas construções sintagmáticas realizadas por sujeitos falantes da Língua Portuguesa, pois, algumas vezes, elas podem não apresentar uma consonância de número e pessoa entre o sujeito e o verbo, como em:

[12](1) Os meninos chegou atrasado.
(2) Elas pegou os cadernos na bolsa.
(3) Eles gosta de jogar bola

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2011, p.222) versa que, na Língua Portuguesa falada no Brasil, houve redução nas categorias de número e pessoa verbais, pontua ainda que “A concordância verbal tornou-se uma regra variável e muito frequentemente os sujeitos plurais de 1ª e não 1ª pessoas concorrem com formas verbais não marcadas”, como ocorre em:

(1) Nós se arrumou pra festa.
(2) Eu e Bia foi a primeira que terminou.
(3) Nós comprou maquiagem pra esse dia.[13]

Nesse sentido, tais construções sintáticas são explicadas à luz da Sociolinguística, pois quando um sujeito realiza uma construção verbal distante daquela expressa pela regra de maior prestígio social, ou seja, aquela prevista pela gramática tradicional, induz-nos dizer que ele traz uma nova configuração de paradigma verbal compartilhado por um grupo social de menor prestígio social.

Dessa forma, podemos afirmar que a concordância entre sujeito e verbo não se apresenta como uma “fórmula exata”, na qual a regra será sempre a mesma e não pode surgir de outra maneira, admitimos que se trata de uma construção variável. No entanto, a ausência desta concordância, muitas vezes, é vista pela sociedade como índice determinante de posição social, que pode

[12] Exemplos retirados do *corpus* de pesquisa.
[13] Exemplos retirados do corpus de pesquisa

gerar prejuízos à comunicação (SCHERRE, 2005). A autora afirma que a ausência de marcação de CV possui um estigma social superior a outras realizações na língua portuguesa que também apresentam variações.

A esse respeito, ainda na visão de Scherre (2005), um dos grandes nomes nos estudos sobre a CV no Brasil, menciona que a concordância verbal consiste em um fenômeno sujeito à variação, todavia, mesmo assim, a ausência de marcação nas formas plurais é alvo de estigmatização, isso decorre da associação simultânea ao modo de falar das camadas sociais de menor prestígio social. A *não marcação do plural* nas ocorrências de CV, segundo o prescrito pela norma-padrão, estaria ligada à divisão social. Na visão da autora, aquele que não realiza as marcações do plural previstas pela norma-padrão da língua pode, além de sofrer preconceito linguístico – oriundo do preconceito social, não concorrer em um mesmo grau de igualdade a uma vaga de emprego ou não obter uma nota regular em uma avaliação que exija produção escrita.

Seguindo a mesma perspectiva, Possenti (2011, p.110) acrescenta que “pessoas que escorregam em determinadas construções linguísticas são de alguma forma desprezadas ou desvalorizadas”. Tal fato é também confirmado com Vieira (2013) quando declara que a não concretização da regra de CV, trata-se de um traço de distinção social, de cunho estigmatizante, principalmente no contexto escolar. É válido pontuar que compreendemos que o estudante chega à escola trazendo uma gramática internalizada, construída através das relações estabelecidas ao longo de seu percurso social, e o que ele traz não deve ser descartado, mas respeitado e valorizado. Logo, refletir e compreender as variantes de prestígio social também consiste em um direito desse aluno, para que ele possa escolher quando e como usar as variantes que conhece.

Nesse aspecto, entendemos que muitos falantes podem ser excluídos socialmente por não dominar uma variante de prestígio, um status linguístico tido como o correto, padrão, de maior prestígio social. Infelizmente, essa ainda é uma visão amplamente difundida na escola, logo, não há espaço para o “nós se divertiu”, o que contradiz o pressuposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (1998, p.21), quando afirma que:

> [...] para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

Bagno (2012, p. 641), em sua Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, afirma que a Concordância Verbal é “o fenômeno linguístico que mais tem se prestado a servir de instrumento sociocultural de separação entre os que falam ‘certo’ e os que falam ‘errado’”. Tal afirmação corrobora, mais uma vez, para a necessidade de haver mais trabalho voltados à CV, não somente aos estudos sobre o fenômeno propriamente dito e suas e variações, mas para formas de tratá-lo em sala de aula, para o desenvolvimento de ferramentas metodológicas que contribuem para um ensino eficiente.

No tocante à sala de aula, Vieira (2013, p.85) sugere que:

> [...] o primeiro passo para o estabelecimento de uma metodologia adequada ao ensino da concordância é o conhecimento real dos fatores que presidem à opção do falante pela aplicação ou não da regra, visto que a presença da marcação de número na forma verbal não é categórica em nenhuma variedade do português brasileiro.

Consoante o postulado pela autora, podemos afirmar que o estudo da Concordância Verbal é necessário para que se conheça sua variedade e assim postulem novas formas de abordá-lo na prática pedagógica, uma vez que o ensino da CV incorpora-se às discussões que defendem o ensino da norma-padrão da língua, pois essa é vista como forma de inserção social.

Na próxima seção, trazemos reflexões sobre a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, proposta por Pilati (2017), que direciona a proposta de intervenção com jogos pedagógicos, apresentados neste trabalho, como ferramenta para o ensino da Concordância Verbal.

4 APRENDIZAGEM ATIVA E JOGOS PEDAGÓGICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A presente seção objetiva compreender o conceito de Aprendizagem Linguística Ativa para o ensino de gramática, baseado em Pilati (2017), reconhecendo os métodos de ensino e de aprendizagem propostos por Cagliari (2009), assim como refletir sobre a utilização da ferramenta jogos pedagógicos nas aulas de LP, na perspectiva de versar sobre como ela pode contribuir para a reflexão a respeito da Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural. No tocante aos jogos pedagógicos, trazemos as considerações de Kishimoto (1993), Lopes (2005) e Ramos (2016) que dialogam com a proposta de Pilati (2017).

4.1 Aprendizagem Ativa: método de ensino e método de aprendizagem

As discussões a respeito de metodologias centradas no aluno cresceram ao longo dos anos, com o objetivo de torná-lo cada vez mais ativo no processo educacional. Frente a isso, a Base Nacional Comum Curricular (2017), documento que norteia a Educação Básica no Brasil, discorre em vários trechos que a autonomia do discente deve ser estimulada e desenvolvida ao longo de sua formação. Dessa maneira, a compreensão de que a atmosfera educacional necessita de transformações faz com que alguns professores busquem novas ferramentas na intenção de obter resultados satisfatórios no ensino-aprendizagem, proporcionando uma sala de aula mais dinâmica, na qual o aluno compreenda-se como sujeito na construção do seu conhecimento.

Nessa perspectiva, Pilati (2017) traz-nos reflexões sobre aulas baseadas nos métodos de ensino e de aprendizagem, propostos por Cagliari (2009), a fim de discutir como a distinção entre eles torna-se importante para a prática pedagógica. A respeito do método de ensino, em um panorama geral, o professor planeja sua aula sem considerar seu aluno como o principal sujeito dela, colocando o conteúdo como ponto de partida da situação didática. Assim, há uma programação sequencial do que será ensinado, na qual o aluno recebe a aula pronta, com um modelo a ser seguido de forma repetitiva até que ele

assimile o que está posto, trata-se de um modelo centrado na repetição e na memorização, como ratifica Pilati (2017, p. 96):

> [...] Numa sala de aula tradicional, é respeitada a seguinte sequência didática: apresentação da definição do conteúdo, depois aplicação do conceito aprendido em frases ou em certos contextos gramaticais e realização de atividades descontextualizadas.

Ainda sobre o método de aula centrado apenas no ensino, cabe mencionar que ele configura um modelo de avaliação centrado nos erros (Cf. PILATI, 2017). Cagliari (2009, p.50) acrescenta que: “o problema desse método de ensino é a ênfase no erro do aluno, não no que ele aprende”. Portanto, o autor aponta que isso acontece devido ao modelo de repetição que é adotado, posto que o acerto já é previsivelmente esperado, mas o erro foge ao que foi programado.

Em contrapartida, tem-se o método de aprendizado, no qual aluno passa a ser considerado sujeito da própria aprendizagem, uma vez que ele não é mais tido como uma página em branco que chega à escola, mas como alguém que possui algum conhecimento linguístico. Nesse sentido, o discente pode utilizar seus conhecimentos previamente adquiridos e, conforme a mediação do professor, construir outros. Tal método é centrado na reflexão e no desenvolvimento da capacidade crítica, partindo da realidade do aluno e considerando-o como ser único dotado de capacidade reflexiva, sendo, portanto sujeito ativo de sua aprendizagem (Cf. CAGLIARI, 2009). Outro aspecto importante deste método é o papel do professor no processo de avaliação, no qual ele assume o papel de mediador e auxilia seus alunos a construir seus conhecimentos, compreendendo onde estão errando e o porquê (Cf. PILATI, 2017). Dessa forma, a avaliação não é mais centrada nos erros do aluno, mas em seu percurso de aprendizagem, de maneira que se possa comparar seu ponto de partida e chegada.

Cabe ressaltar que tanto Cagliari (2009) como Pilati (2017) não objetivaram defender um ou outro método como o mais assertivo a ser seguido em sala de aula, mas dispor sobre duas propostas que calham ao contexto educacional, de acordo com o objetivo do planejamento do professor, com sua turma, seu contexto educacional. Nesse sentido, Pilati (2017, p.99) afirma:

> [...] O ponto que gostaria de defender é que não existe uma única forma de fazer aprender, nem uma única técnica que seja efetiva em todas as situações. O professor, consciente das necessidades de seus alunos, deve ser capaz de avaliar as variáveis da situação de ensino e decidir qual método será mais efetivo para qual conteúdo, ou para qual turma.

Posto isso, faz-se necessário que o professor delimite critérios para que possa determinar qual ou quais métodos poderá utilizar em sua sala de aula, partindo do objetivo pretendido, uma vez que não existe apenas uma maneira correta de promover o aprendizado em sala de aula.

As discussões propostas por Cagliari (2009) a respeito das diferenças entre uma aula baseada no método do ensino e no método de aprendizagem permeiam a fase da alfabetização. Pilati (2017), por sua vez, amplia essas reflexões para o ensino de Língua Portuguesa, em especial aos conhecimentos gramaticais sobre a língua a partir da metodologia de aprendizado, posto que a de ensino já é comumente presente na educação brasileira.

Sendo assim, compreendemos a necessidade de buscarmos ferramentas pedagógicas que possam contribuir para o ensino de LP, sob uma perspectiva que dialogue com o método de aprendizagem proposto por Cagliari (2009), ou seja, que considere os conhecimentos prévios do aluno, sua competência linguística e capacidade crítico-reflexiva. Diante disso, Pilati (2017) aponta que, ao buscarmos esse tipo de metodologia, podemos transformar as aulas de gramática, tornando-as mais eficazes, significativas e, principalmente, capazes de contribuir para a compreensão dos fenômenos que compõem o sistema linguístico.

Nesse contexto, ratifica-se que necessitamos propor “uma metodologia que se preocupa em promover o aprendizado ativo dos estudantes” (PILATI, 2017, p.16), uma vez que compreendemos que a edificação do conhecimento de cada sujeito ocorre conforme suas experiências prévias e conhecimentos já adquiridos, compreendendo a aplicação de diferentes ferramentas e símbolos que possam ampliar as suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, defendemos que a aprendizagem efetiva acontece quando os sujeitos envolvidos têm a oportunidade de compreender o porquê de estarem estudando tal assunto. Dessa maneira, compreendemos o ato de

aprender intrinsicamente ligado ao entendimento, e não à memória, ou seja, finda-se a ideia de que aprendemos gramática a partir da memorização de definições abstratas, em que o aluno é exposto às regras e exercícios escritos de memorização (Cf. PILATI, 2017) - o que contribui para a compreensão da língua enquanto conjunto de regras sem sentido – e adota-se a postura de que a gramática deve ser ensinada a partir da mobilização do conhecimento que ao aluno já possui sobre a língua, expondo-o a situações em que seja necessário refletir sobre ela e manuseá-la enquanto algo concreto.

Nessa acepção, Pilati (2017, p.101) defende três princípios básicos a serem seguidos para que se tenha uma aprendizagem ativa nas aulas de LP, com uma metodologia em que objetive um aprendizado significativo e válido da gramática em sala de aula:

> (i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
> (ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
> (iii) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Assim, os três princípios corroboram um distanciamento da concepção de “ensinar” gramática e dialogam com o ato de “fazer-aprender” gramática, uma vez que se parte do conhecimento que o aluno já possui de sua língua materna até a autorreflexão acerca do que se aprendeu e o que ainda falta aprender. Para melhor explanarmos os três pilares da aprendizagem ativa, vamos discutir cada um deles:

a) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno

O princípio que pontua a importância de contemplar o conhecimento que os alunos já possuem da língua considera que é necessário partir do conhecimento implícito (tácito) para que o aluno alcance o conhecimento explícito. Pilati (2017) aponta ainda que o primeiro princípio deve ser entendido sob duas perspectivas: o conhecimento linguístico inato e o conhecimento linguístico pedagógico. Dessa forma, o primeiro princípio indica a necessidade de resgatar o que o aluno aprendeu nas séries anteriores acerca dos aspectos gramaticais da língua. Já aquele, mais complexo, aborda o conhecimento,

mesmo que inconsciente, que o aluno apresenta sobre sua língua enquanto falante dela.

b) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados

O segundo princípio da aprendizagem consiste em aprofundar o conhecimento dos alunos a respeito do assunto estudado, desenvolvendo sua competência em compreender a língua de maneira similar a dos linguistas, ou seja, estimulando a capacidade investigativa deles.

Nesse sentido, quando Pilati (2017) propõe que o aluno assuma a perspectiva de um pesquisador, pensa-se em algo difícil e inalcançável, mas a autora explica que se trata de fomentar no aluno a competência de enxergar os padrões existentes na língua, a partir da investigação. Para tanto, quando o professor adota uma metodologia baseada na aprendizagem linguística ativa, é crucial que ele crie situações de aprendizagem em que os estudantes possam organizar seus conhecimentos linguísticos de forma lógica. Sendo assim, Pilati (2017, p.05) aponta que a aprendizagem pautada na investigação não ocorre de maneira aleatória, e afirma que:

> Para desenvolver a competência numa área de investigação, os estudantes precisam:
> a) possuir uma base sólida de conhecimento factual;
> b) entender os fatos e as ideias dentro do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação;
> c) usar a metacognição, ou seja, os estudantes devem ser orientados para ter o controle de sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetivos da aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcançá-los.

Dessa maneira, no que concerne ao ensino de gramática, é importante ressaltar a importância de o aluno compreender como se organiza a língua que ele fala, identificando seus padrões básicos enquanto sistema linguístico. É válido mencionar que defendemos que o aluno já domina minimamente sua língua, mas de forma inconsciente. Sendo assim, ao estimularmos a investigação e a identificação de padrões, o estudante poderá ter consciência dos fenômenos linguísticos e, dessa maneira, aplicar este conhecimento durante suas atividades de leitura e produção textual.

Outrossim, Pilati (2017) pontua ainda que uma metodologia que busque propiciar a tomada de consciência sobre o que se aprende deve propor atividades que tenham como objetivo fazer com que o aluno: (i) aprenda a identificar padrões; (ii) desenvolva compreensão profunda do assunto estudado; (iii) aprenda quando, onde e por que usar determinado conhecimento, considerando as diversas condições existentes.

c) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas

O último princípio da aprendizagem ativa discorre sobre a importância da participação do aluno no processo educacional para que ele compreenda o assunto estudado. Nesse contexto, Pilati (2017, p.108-109) afirma que, para que ocorra a aprendizagem ativa, o aluno deve sentir-se parte do contexto pedagógico, pois, segundo ela:

> [...] Esse aprendizado ativo requer que, nas práticas de sala de aula, haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem. [...] Para que os alunos tenham contato com a diversidade das estruturas gramaticais, proponho que as reflexões gramaticais sejam levadas para a sala de aula em níveis de complexidade crescente. Nos primeiros níveis de contato com as estruturas gramaticais, é interessante levar materiais concretos para que os alunos possam manipular os conceitos básicos, entender o funcionamento da língua portuguesa, ter contato com as propriedades linguísticas relevantes etc.

Dessa maneira, a aula de Língua Portuguesa deve propiciar aos alunos momentos para a reflexão, para a autoavaliação, momentos de criação e reflexão sobre o que está sendo estudado, para que assim, eles possam assumir o papel de protagonistas, de investigadores da língua, seja de sua modalidade falada ou escrita, e não meros espectadores.

A proposta de aprendizagem linguística ativa apresentada por Pilati (2017) defende que as reflexões gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa sejam proporcionadas com a utilização de materiais concretos, com os quais os alunos possam manipular os conceitos estudados, criar diferentes formas de

organização, para assim entender o funcionamento da língua portuguesa enquanto sistema linguístico. Pilati (2017, p.115) acrescenta que:

> [...] Conceber a gramática como um sistema, que apresenta uma "organização invisível", pode ser uma tarefa bastante abstrata para os alunos da Educação Básica. A solução encontrada para tornar esse sistema abstrato em algo mais concreto [...] foi a transformação do conteúdo gramatical em jogos pedagógicos.

Assim, entendemos que é necessário que os estudantes compreendam o sistema linguístico, mas isso não precisa acontecer sob uma abordagem estritamente abstrata, em que o aluno apenas decore funções dos sintagmas. É necessário que busquemos ferramentas pedagógicas capazes de estimular a reflexão sobre a língua, sobre sua organização, utilizando material concreto, que possibilite ao aluno manusear os aspectos estudados.

Nas subseções subsequentes, apresentamos algumas reflexões sobre os jogos pedagógicos enquanto ferramenta metodológica para o ensino-aprendizagem.

4.2. Contribuições dos Jogos Pedagógicos: primeiras reflexões

Os jogos educacionais vêm sendo utilizados como importantes instrumentos complementares e dinamizadoras do processo de ensino-aprendizagem que tenha como foco a aprendizagem ativa dos discentes. Assim, acreditamos que eles podem, de fato, contribuir para o ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, os jogos pedagógicos mostram-se relevantes para o ensino-aprendizagem, devido às situações que podem promover em sala de aula, que vão desde a construção do conhecimento por meio de atividades lúdicas e prazerosas, ao estímulo em desempenhar ação ativa mediante os desafios apresentados, pois, como afirma Lopes (2005, p.22) "Se os conteúdos programáticos tiverem uma aplicabilidade prática, terão maior probabilidade de serem apreendidos do que as teorias soltas e muitas vezes transmitidas de maneira incompreensível, desestimulante e inútil".

Todavia, definir jogo ainda consiste em uma tarefa difícil, visto que os contextos social, cultural e histórico de uma sociedade definem o teor de uma palavra, do jogo enquanto ação, de sua aceitabilidade (Cf. KISHIMOTO, 1993). A autora pontua ainda que, no Brasil, há muitos termos que se confundem ao tratarmos sobre jogos, e isso mostra a falta de pesquisas nesta área. Nas palavras de Kishimoto (1993, p.16-17):

> Considerar que o jogo tem um sentido de dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. [...] Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem que cada sociedade lhe atribui.

Dessa maneira, assumindo a perspectiva da de Kishimoto (1993), compreendemos o jogo como um feito social, que possui diferentes concepções ao longo da história, uma vez que, em tempos remotos, não era compreendido como algo útil ao desenvolvimento humano. Na Idade Média, por exemplo, o jogo era considerado “não-sério” por estar associado aos jogos de azar. Já no período denominado como Renascimento, inicia-se uma nova concepção de jogos, que emerge a partir da compreensão de brincadeira enquanto atividade livre “que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo” (KISHIMOTO, 1993, p.31).

Assim, os jogos passaram a ser vistos com seriedade e com capacidade de contribuir à educação das crianças, tidos como elementos a serviço da divulgação dos princípios morais, éticos e também conteúdos de geografia, história, entre outros (Cf. KISHIMOTO, 1993). Dessa maneira, as denominações de jogo, em diferentes contextos, mostram que ele é um produto de uma realidade sociocultural, podendo ganhar diversas significações, conforme o contexto sociocultural do qual faz parte.

Ainda de acordo com Kishimoto (2009), um mesmo elemento pode ser ora analisado como jogo, ora como não-jogo. Sendo assim, com o intuito de estreitar essa identificação e diferenciar demais atividades de um jogo, a autora sugere alguns níveis de análise: a existência de um sistema de regras, um objeto e também o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social.

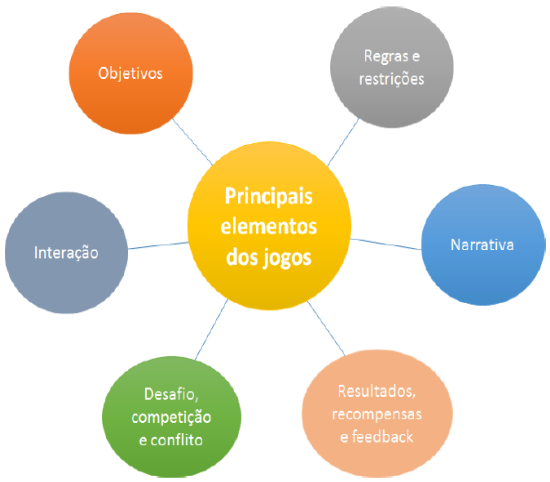
Desse modo, é válido mencionar que os três aspectos citados por Kishimoto (1993) possibilitam uma compreensão do que é necessário para que uma atividade seja considerada um jogo. No que concerne à existência de regras, a autora pontua que se trata de “estrutura sequencial que especifica sua modalidade” (p.17); quanto ao objeto, compreendemos que o jogo consiste em algo concreto, confeccionado; já no tocante ao jogo ser reconhecido enquanto tal, de acordo com a realidade sociocultural compartilhada através da linguagem, é necessário dizer que ele consiste numa representação que lhe é atribuída por determinado grupo social, uma vez que configura-se como um produto social.

À vista desse cenário, a percepção que temos de um jogo e sua utilização como uma ferramenta metodológica que possa favorecer a aprendizagem está intrinsicamente ligada ao modo como o aluno é visto dentro do processo de ensino-aprendizagem e qual a importância que se dá aos métodos elencados para contribuir com esse processo. Ratificamos a fala de Lopes (2005, p.23) quando afirma ser “muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades [...]”, posto que o jogo traz elementos do cotidiano do estudante, sendo capaz de despertar seu interesse e envolvimento, e, dessa forma, torná-lo um sujeito ativo em seu processo de construção do conhecimento.

O jogo pedagógico torna-se um importante aliado enquanto ferramenta educacional para os professores que buscam metodologias significativas, uma vez que, através de um jogo, podemos apresentar conteúdos, avaliar, promover o diálogo, interação e trabalho em equipe, de uma forma lúdica, atrativa e motivadora, e ainda assim atingir os objetivos pretendidos.

Nesse contexto, Ramos *et al* (2016, p.04) apontam que “os jogos são formados por um conjunto de elementos que, por si só, potencializam sua utilização como estratégia de ensino experiencial”, e, dessa forma, são formados por alguns elementos:

IMAGEM 1: Elementos presentes nos jogos



Fonte: Prensky (2007); Wangenheim & Wangenheim (2012) *apud* Ramos (2016)

À vista disso, compreendemos que todo jogo deve apresentar um guia orientativo que objetiva direcionar o jogador sobre seu funcionamento e quais caminhos devem ser percorridos para alcançar o objetivo final. A narrativa de um jogo diz respeito à história que foi elaborada para direcionar o jogador e determinar as suas ações, podendo ser apresentada através de textos, vídeos, sons, imagens, entre outros recursos. Já os objetivos de um jogo possuem, principalmente, a finalidade de estimular o jogador e controlar sua atuação.

No que diz respeito às regras/restrições, elas são responsáveis por estabelecer o que pode e o que não pode ser feito para atingir o objetivo do jogo, e isso é o que direciona as escolhas e resoluções que irão ser adotadas pelos jogadores. No tocante à interação, refere-se ao modo como o jogo é, de fato, jogado, podendo ocorrer com o ambiente onde o jogo está disposto - por meio do feedback por pontuação – ou entre os jogadores. O elemento “desafio, competição e conflito” trata dos problemas ou proposições que os jogadores precisam resolver para alcançar uma pontuação que os deixem mais próximos ao objetivo do jogo. Por conseguinte, a recompensa se refere ao que o jogador recebe quando alcança o objetivo do jogo.

Por último, temos o *Feedback* como importante elemento para o jogo, pois é partir dele que o jogador relata sua percepção sobre o jogo, Ramos *et all* (2016) aludem à sua importância para os jogos educacionais, por indicar os

resultados obtidos pelo jogador, apontando onde ele errou e acertou, e é a partir desse que o professor pode avaliar se o jogo escolhido atingiu a aprendizagem esperada.

Partindo desse contexto, os jogos consistem em estratégias metodológicas que podem ser adotadas em sala de aula como ferramentas eficazes para o ensino-aprendizagem, e, também, com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e estimulantes para os sujeitos envolvidos, como sugere Almeida (2018, p.10):

> O fato de investir em aulas mais dinâmicas é porque a sala de aula é o espaço onde se respiram relações sociais e aprendizagem, é o local em que toda ação a ser implantada é incerta, duvidosa e o professor estará junto para ensinar, acudir, e suprir as possíveis lacunas. Além disso, o jogo, por ser um evento social, com regras (internas ou externas) [...] é o que levará o aluno a pensar, pois sua vitória dependerá de suas iniciativas.

Assim, ao utilizarmos ferramentas metodológicas como os jogos, estaremos estimulando os alunos a refletirem sobre o que está sendo estudado, motivando-os e despertando o interesse para assuntos importantes a sua formação, como a gramática. Por conseguinte, quando o discente percebe, através de algo concreto como um jogo pedagógico, o objetivo de um conteúdo gramatical, a aprendizagem passa a ser ativa (Cf. PILATI, 2017). Desse modo, é válido ressaltar que para um jogo ser compreendido como educacional, ele deve ter objetivos educacionais previamente estabelecidos. Nessa perspectiva, podemos afirmar que um jogo pedagógico deve possuir um formato que estimule a aprendizagem do aluno, envolvendo regras, competição e finalidade educacional. Nesse sentido, Silveira (1998, p.02) afirma que o jogo com finalidade pedagógica consiste em:

> [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência.

Posto isso, é fundamental que os jogos sejam compreendidos como instrumentos pedagógicos que possam constituir-se enquanto meios que favoreçam a aprendizagem, e não meramente com o objetivo único de tornar a

aula divertida ou lúdica. Dessa forma, é necessário que, ao utilizar um jogo em sala de aula, seus objetivos estejam definidos, ou seja, o jogo deve ser projetado para ensinar um assunto específico e/ou reforçar sua aprendizagem, e que haja, também, o envolvimento do professor e do aluno, de forma que ambos, enquanto sujeitos inseridos no processo de aprendizagem, participem daquela situação didática, vivenciando a construção do conhecimento.

Na sequência, trazemos uma subseção que aborda como os jogos pedagógicos podem contribuir para o ensino da Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas no plural.

4.3 Jogos Pedagógicos aplicados à CVP4 3 à CVP6

Os jogos pedagógicos consistem em uma ferramenta de ensino que pode ser uma grande aliada do professor da Educação Básica, posto que, além de objetos socialmente aceitos e culturalmente conhecidos, os jogos são instrumentos eficazes na construção do conhecimento, possibilitando aos sujeitos envolvidos a compreensão de conhecimentos transmitidos socialmente.

Nesse sentido, consideramos que os jogos pedagógicos são importantes instrumentos educativos que contribuem para a aprendizagem e que podem, dessa maneira, fomentar reflexões acerca da organização do sistema linguístico, e, principalmente, da Concordância Verbal.

Nas seções anteriores, discutimos sobre como a Concordância Verbal é abordada por alguns gramáticos e linguistas, e como ela é, muitas vezes, realizada pelos sujeitos de nossa pesquisa – alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, como veremos nas seções posteriores mais detalhadamente, muitos estudantes, mesmo após alguns anos de escolarização, não realizam a Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural na modalidade escrita da língua, em sua ordem canônica. Partindo desse pressuposto, torna-se necessário propor um trabalho pedagógico que estimule a reflexão sobre a CVP4 e CVP6, possibilitando aos alunos uma visão da organização sistemática de uma sentença e, assim, diminuir a incidência da não marcação do plural na modalidade escrita da língua.

Pilati (2017) afirma que a compreensão da gramática enquanto sistema que possui uma organização pode ser difícil para os estudantes da Educação Básica, visto que se trata de uma tarefa abstrata. No entanto, ao transformar este sistema abstrato em um jogo, materializando-o para que o aluno possa manipulá-lo, refletir sobre ele, estamos trabalhando com a concretude do funcionamento desse sistema, uma vez que "[...] a tomada de consciência do sistema linguístico só acontecerá plenamente quando o estudante puder ver o funcionamento desse sistema" (PILATI, 2017, p.90). Assim, proporcionamos que os conceitos abstratos possam ser manipulados, coloridos e dotados de sentido.

Posto isso, defendemos que os jogos pedagógicos, produzidos a partir dos dados obtidos na diagnose sobre como os sujeitos de nossa pesquisa realizavam a CVP4 e a CVP6, configuram-se como recursos importantes para estimular a reflexão sobre a Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural. Nessa perspectiva, acreditamos que o lúdico pode contribuir para a reflexão acerca da língua, desde que possua objetivos claros.

No entanto, é válido mencionar que, de acordo com Sanches *et all* (2020), as atividades lúdicas têm muito espaço na Educação Infantil, mantêm sua presença nas primeiras séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas não permanecem nas aulas voltadas para os Anos Finais, isso mostra a ausência de pesquisas e trabalhos acadêmicos voltados para utilização do lúdico nesta etapa de ensino. Dessa maneira, percebemos que, conforme o tempo escolar passa, a ludicidade deixa de estar presente nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, muitas vezes, há uma quebra na forma como os estudantes vinham aprendendo, e o que poderia ser adaptado de maneira progressiva, consoante a necessidade dos estudantes, é substituído por aulas expositivas.

Nesse contexto, pontuamos um dado importante de nossa pesquisa que mostra a necessidade de utilizarmos jogos educativos nas aulas de Língua Portuguesa. Na fase diagnose, os estudantes foram indagados, por meio de um questionário, se gostariam de utilizar jogos pedagógicos em nossas aulas, e todos afirmaram que sim. Diante disso, percebemos a necessidade na busca de ferramentas metodológicas lúdicas que possam auxiliar a compreensão dos conteúdos.

Salientamos que não defendemos aqui a adoção de um recurso como o mais eficaz para uma série ou ano, mas sim a necessidade de compreendermos como o nosso público aprende, assim como buscarmos métodos e ferramentas que possam auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem, atendendo às particularidades dos estudantes, visto que uma mesma atividade pode não obter o mesmo efeito em turmas diferentes.

Nessa perspectiva, os jogos pedagógicos, ora aqui apresentados, foram pensados e elaborados por nós a partir das reais necessidades dos alunos, representando uma ferramenta crucial para a compreensão e reflexão sobre a organização da CVP4 e da CVP6, que, de fato, pudesse intervir no cenário detectado.

Em nossa pesquisa, propomos a realização de 06 oficinas pedagógicas, que permitam reflexões a respeito da realização da Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural. Em 04 delas, utilizamos jogos pedagógicos, elaborados a partir das dificuldades que os alunos apresentaram na marcação do plural nas sentenças em CVP4 e CVP6, em ordem canônica, na modalidade escrita da língua.

Ressaltamos que os jogos sugeridos em nosso trabalho propõem uma reflexão sobre a CVP4 e CVP6, em ordem canônica, considerando as variáveis que os alunos mais apresentaram dificuldades. Dessa maneira, apresentamos os 04 jogos pedagógicos que utilizamos como ferramenta metodológica de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, para a compreensão e reflexão da CVP4 e da CVP6.

Cabe ressaltar que os jogos pedagógicos elaborados propõem reflexões a nível oracional, considerando as variáveis elencadas por nós, assim como, em diversos momentos, a nível textual. As orações utilizadas em todos os jogos foram retiradas de textos escritos analisado, produzidos pelos alunos, sujeitos de nossa pesquisa.

O primeiro jogo proposto em nosso trabalho é o “Roleta dos Sintagmas da Oração: plural ou singular” (Apêndice 06). Nele, exploramos a Concordância Verbal de 1ª e 4ª pessoas do plural, em sua forma canônica, a fim de refletir sobre a estrutura sintática da oração. Compreendemos a gramática como um sistema estruturado (Cf. PILATI, 2017), buscamos representar no jogo a

estrutura concreta do funcionamento desse sistema, a fim de transformar o que antes era abstrato, o conceito, em algo concreto, palpável, pois, conforme Pilati (2017, p.116)

> Quando os alunos representam as estruturas linguísticas em materiais concretos [...] cria-se uma oportunidade diferente para a observação crítica do nível de compreensão a que chegaram e para que eles mesmos vejam onde estão as incompreensões [...]

Dessa maneira, o jogo proposto possibilita uma reflexão acerca da organização dos sintagmas da oração e a sobre as relações de concordância na CVP4 e na CVP6, em sua forma canônica, pois os alunos precisam realizar a Concordância Verbal de acordo com o sujeito que recebem.

Ressalta-se também que após o término de cada jogo, é importante que o professor faça uma sistematização do que foi visto, pois, nesse momento, os alunos devem ser estimulados a falarem sobre suas percepções no decorrer do jogo, sistematizando e compartilhando assim o conhecimento.

Jogo 01: Roleta dos Sintagmas da Oração: singular ou plural

Estrutura da oração (S + V + O/Adj. Adv.)[14]

IMAGEM 2: Jogo: Roleta dos Sintagmas da Oração: singular ou plural

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Objetivos:

[14] Utilizamos a estrutura canônica Sujeito (S) + Verbo + Objeto/Adjunto Adverbial, baseados na proposta de Pilati 2017, p. 116.

- Identificar a organização dos sintagmas da oração, estabelecendo a ordem das palavras no eixo oracional;
- Realizar a concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas de acordo com o sujeito sorteado;
- Refletir acerca das relações de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas na forma canônica da língua;

Material:

- 15 roletas com 10 casas, cada uma, cada casa com uma cor diferente, e um círculo traçado no meio de cada roleta (organizamos a turma em 5 grupos, cada grupo recebe 03 roletas diferentes; 01 roleta com Sujeito, 01 roleta com verbo no infinitivo e 01 roleta com Objetos e Adjuntos Adverbiais);
- 15 setas a serem colocadas no centro de cada roleta;
- 05 quadros brancos pequenos para que os alunos possam escrever as orações formadas;
- 05 lápis para quadro branco;
- 05 apagadores para quadro branco;

Número de jogadores: Em uma turma de 20 alunos, formamos 05 grupos, os quais foram divididos da seguinte maneira: 03 grupos com 04 alunos, 01 grupo com 03 alunos e outro grupo com 05 alunos.

Como jogar:

- Distribui-se 3 roletas diferentes para 01 grupo de alunos de, no máximo, 05 componentes – que deverão estar em um círculo ou semicírculo para que todos visualizem o material;
- O professor dá o comando para que os alunos girem as roletas ao mesmo tempo, um aluno pode girar todas ou 3 alunos podem girar, cada um, uma roleta;
- Quando as 3 setas pararem, o grupo observa em quais sintagmas elas estão, não podendo mais modifica-las nesta rodada;

- Um dos alunos escreve no quadro branco a oração que pode ser formulada com os sintagmas nos quais as setas estão sobrepostas, realizando a Concordância Verbal;
- A correção/explanação das orações formuladas pelos grupos é realizada pelo professor, que escreve no quadro cada oração, junto aos alunos, em voz alta, socializando se há ou não concordância entre os termos;
- Marca ponto o grupo que realiza a CVP4 e a CVP6 na ordem canônica;
- Ao término de uma rodada, após a socialização das orações formuladas, inicia-se outra, podendo haver quantas rodadas o professor e/ou alunos julgarem necessárias;
- Vence o grupo que alcança o maior número de pontos.

O próximo jogo que apresentamos objetiva intervir na distinção entre a forma verbal utilizada na 1ª pessoa do plural e a que empregamos na 3ª pessoa do singular, a partir da reflexão sobre a CVP4. O jogo “Dominó: “Nós chegou na escola, e agora?” (Apêndice 07) propõe que a complementação de cada sujeito (nós, ele, ela), desde que haja concordância com a oração apresentada. Dessa maneira, ao definir qual oração concorda com o sujeito posto, o estudante reflete sobre a CVP4.

Jogo 02: Dominó: “Nós chegou na escola, e agora?”

IMAGEM 3: Dominó: "Nós chegou na escola, e agora?"

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Objetivos:

- Refletir acerca da Concordância Verbal na 1ª pessoa do plural;
- Distinguir a forma verbal utilizada na 1ª pessoa do plural da 3ª pessoa do singular;
- Compreender a relação entre a não marcação do plural na CVP4 e o preconceito linguístico;

Material:

- 30 peças retangulares divididas em dois espaços do mesmo tamanho, nos quais constam 15 peças do dominó com o sujeito pronominal (ele, ela, nós) e 15 peças com as orações que concordem com cada sujeito.

Número de jogadores: Em uma turma de 20 alunos, formamos 05 grupos, os quais foram divididos da seguinte maneira: 03 grupos com 04 alunos, 01 grupo com 03 alunos e outro grupo com 05 alunos.

Como jogar:

- Cada grupo recebe uma caixa com o dominó, com 30 peças;
- Cada participante recebe 04 peças do dominó no início da rodada. As demais peças são reservadas à parte;

- O jogo inicia com o jogador que tiver a maior quantidade de peças do dominó com o sujeito pronominal “nós” e segue no sentido horário;
- Cada jogador, quando chegar a sua vez, coloca sua peça sobre a mesa completando a extremidade, conforme o solicitado;
- Caso o jogador não possua uma peça do dominó que complete ou seja completada pelas opções nas extremidades, ele pode pedir uma peça que esteja reservada no montante;
- Não havendo mais peças a serem pedidas, quando o jogador não tiver nenhuma que peça que complete ou seja completada pelas opções nas extremidades, ela passa a vez;
- Caso o jogador utilize uma peça errada, que não completa ou não pode ser completada, ele fica uma rodada sem jogar;
- A cada peça jogada, todos os jogadores leem em voz alta e analisam se há concordância entre o sujeito e oração; caso seja percebido um erro, o jogador que colocou a pedra, retira-a e fica uma rodada sem jogar; caso o erro seja percebido somente ao final da rodada, nenhum jogador pontua;
- Vence o jogador que colocar todas as peças sobre a mesa primeiro;
- O professor deve ter uma tabela com todas as possíveis sentenças para conferência ao término do jogo.

O próximo jogo é chamado de “Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural” (Apêndice 08) objetiva a reflexão sobre a CVP6, de forma que haja o raciocínio linguístico sobre a Concordância Verbal de 3ª pessoa do plural, ao analisar as orações formadas. Ao observar as cartas postas na mesa, os alunos analisam se há ou não concordância entre o sujeito e oração.

Jogo 03: Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural

IMAGEM 4: Jogo "Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Objetivos:

- Refletir sobre as relações sintáticas de CVP6;
- Distinguir a forma verbal utilizada na 3ª pessoa do plural da 3ª pessoa do singular;
- Desenvolver o raciocínio linguístico acerca da concordância entre os termos de uma oração.

Material:

- 10 folhas de papel-cartão;

Número de jogadores: Em uma turma de 20 alunos, formamos 05 grupos, os quais foram divididos da seguinte maneira: 03 grupos com 04 alunos, 01 grupo com 03 alunos e outro grupo com 05 alunos.

Como jogar:

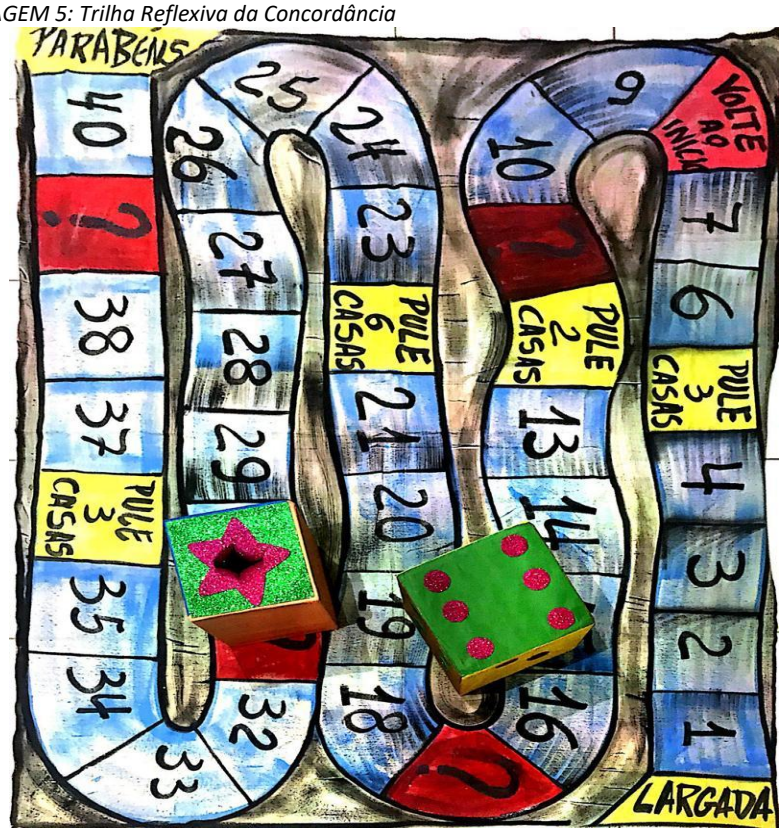
- Cada participante recebe 4 cartas no início do jogo. As cartas que sobrarem ficam reservadas à parte;
- O jogo inicia com o jogador que tira o Carta Coringa. Caso dois jogadores tenham essa carta, os dois decidem na sorte quem inicia;
- Lançada a primeira carta, o jogo segue no sentido anti-horário;

- Cada jogador deve observar nas cartas em mãos se há uma oração ou sujeito que complete a última carta lançada. Caso o jogador não tenha, ele precisar pedir uma carta no montante que ficou reservado;
- Caso o jogador utilize uma carta errada, que não completa ou não pode ser completada, ele fica uma rodada sem jogar;
- A cada carta jogada, todos os jogadores leem em voz alta e analisam se há concordância entre o sujeito e oração; caso seja percebido um erro, o jogador que colocou a carta, retira-a e fica uma rodada sem jogar; caso o erro seja percebido somente ao final da rodada, nenhum jogador pontua;
- Vence o jogador que ficar sem nenhuma carta em mãos.

O último jogo sugerido em nossa proposta para a reflexão sobre a CVP4 e a CVP6 “Trilha Reflexiva da Concordância” (Apêndice 09) desafia o aluno a observar como trechos de algumas músicas que ele já conhece trazem a Concordância Verbal, analisando se há ou não a marcação do plural quando necessário.

Jogo 04: Trilha Reflexiva da Concordância

IMAGEM 5: Trilha Reflexiva da Concordância



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Objetivos:

- Refletir sobre as relações de concordância de P4e P6 em textos diversos;
- Utilizar a CV na norma padrão da Língua Portuguesa;
- Confrontar a Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural empregada em textos diversos com o que foi estudado ao longo dos demais jogos, para reflexão e percepção das relações de CV;
- Aplicar conhecimentos explanados nas oficinas anteriores.

Materiais:

- 01 tabuleiro em tecido com uma trilha contendo 42 casas (a 1ª casa e a última não possuem numeração, pois são “largada” e “parabéns”) e uma tarefa a ser cumprida em cada casa, além de espaços em que constam elementos, como: “pule 2 casas”, “pule 3 casas”, “pule 6 casas”, “volte ao início”, e 4 casas com símbolo da interrogação, nas quais temos elementos surpresa. 01 trilha em papel com as respostas que completem as lacunas dos textos, para conferência; 01 dado e 01 caixa-surpresa.

Número de jogadores: 05 jogadores. Em uma turma com um número grande de jogadores, divide-se a turma em até 05 grupos e, entre eles – ou por sorteio -, escolhem um líder por grupo.

Como jogar:

- Cada jogador deve lançar o dado para definir a ordem do jogo, que iniciará em ordem decrescente, pelo participante que obtiver o número mais alto no lançamento do dado;
- Todos os jogadores devem estar posicionados na casa indicada por “LARGADA”;
- O primeiro jogador lança o dado e se move na trilha, avançando o número de casas indicado na face do dado voltado para cima.
- O jogador escolhe às cegas um texto dentro da “Caixa de Textos” e o lê em voz alta;
- O jogador escolhe se completa a lacuna do texto sorteado ou volta à casa de origem; caso a escolha seja a primeira opção, ele completa o texto com

o verbo no singular ou plural, obedecendo à CVP4 ou à CVP6, explanando para os demais o porquê da escolha daquela forma verbal; a resposta deve ser conferida pelo professor em diálogo com os alunos, estimulando a participação de todos. Em caso de resposta correta, o jogador permanece na casa, já em caso negativo, o jogador retorna à casa de origem (o jogador pode solicitar ajuda a sua equipe para responder);

- Vence o jogador que primeiro chegar à casa “Parabéns”;
- Caso o jogador obtenha mais pontos do que o necessário, ao chegar à casa “FIM”, ele retorna a quantidade de casas excedentes e aguarda a próxima jogada.

Salientamos que os jogos pedagógicos que propomos em nosso trabalho podem ser vivenciados em qualquer turma, desde que o professor realize uma diagnose inicial, capaz de apresentar quais as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, e a partir delas, utilizar esses ou outros jogos para atender à realidade deles.

Na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos de nosso trabalho, bem como a escola campo e os sujeitos de nossa pesquisa. Ademais, também discorremos sobre a coleta de dados realizada.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO

Nesta seção, discutimos o tipo de pesquisa que realizamos e sua importância para o cenário educacional atual, com enfoque para a organização da pesquisa-ação e suas etapas. Também apresentamos a escola campo de nossa pesquisa, destacando sua localização e importância para a comunidade onde está localizada, assim como os sujeitos de nossa pesquisa – integrantes cruciais para que esse trabalho fosse desenvolvido. Ademais, discorreremos a forma como organizamos a coleta de dados, para que cada etapa fosse vivenciada.

5.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa assume a perspectiva de uma Pesquisa-Ação (Cf.TRIPP, 2005), uma vez que, além de identificar uma problemática que necessita de intervenção, age diretamente no problema com o intuito de favorecer o ensino aprendizagem, e em sequência, verifica a eficácia de sua ação sobre o problema detectado inicialmente. Dessa forma, “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se”, como descreve Tripp (2005, p. 09).

Ao discorrer sobre as características que regem uma Pesquisa-Ação, Thiolent (1986, p. 15) a define da seguinte maneira:

> [...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. [...] consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada.

Assim, a Pesquisa-Ação trata-se de uma estratégia efetiva para o contexto educacional por proporcionar uma reflexão acerca de um problema percebido em sala de aula, ao passo que também discorre sobre a necessidade de haver um planejamento de ações que promovam a resolução para o que foi

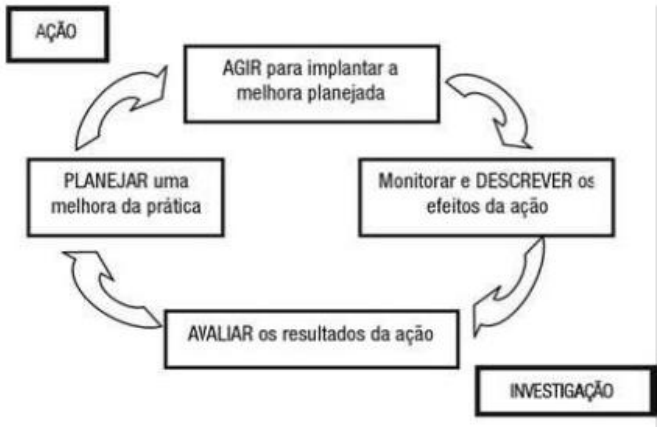
detectado, tendo como o objetivo dual o desenvolvimento da prática pedagógica e a aprendizagem do aluno, como aponta Tripp (2005, p.445):

> A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

A Pesquisa-Ação educacional implica necessariamente em um planejamento de ações por parte do pesquisador para que possa, de fato, intervir na situação-problema identificada. Trata-se de um procedimento que busca uma metodologia sistêmica, com o objetivo de modificar o problema observado. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador se desloca do papel de observador e assume uma identidade participativa, reflexiva, que alude modificar a realidade observada.

Consoante Tripp (2005, p. 446), a Pesquisa-Ação admite um caráter de investigação-ação que perpassa por um ciclo no qual objetiva-se o aperfeiçoamento da prática através de ações sistemáticas que vão desde o planejamento ao agir, conforme o quadro a seguir:

IMAGEM 6: Ciclo da Pesquisa-Ação



Fonte: Trip, 2005, p.446

Tripp (2005) explica o esquema acima afirmando que a maior parte dos processos que buscam evoluir, a partir de uma ação, adotam este ciclo. A

resolução de problemas, por exemplo, inicia-se com a identificação da problemática, o planejamento de uma possível solução, uma ação prática que busque implementar a solução, seu acompanhamento e a avaliação de sua eficácia. Essa consiste, justamente, na proposta de nosso trabalho.

Dessa forma, partindo de um levantamento quantitativo de ocorrências de Concordância Verbal em 1ª pessoa do plural e, posteriormente, também da 3ª pessoa do plural na escrita dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, buscamos compreender as que possam influenciar nas variações utilizadas pelos alunos.

Para tanto, objetivamos refletir sobre do uso da concordância verbal em 1ª e 3ª pessoas do plural encontradas nas produções textuais escritas dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, e assim propor uma intervenção que ofereça ao aluno reflexões pertinentes a respeito da marcação ou não-marcação do plural na escrita. Para isso, trazemos como objetivos jogos s de nosso trabalho: analisar as marcações e/ou a ausência de marcação da concordância verbal em produções textuais dos alunos; identificar os fenômenos de concordância verbal para a elaboração de jogos, como sugestão de intervenção; ao passo que também objetivamos realizar oficinas de intervenção, vivenciando os jogos pedagógicos elaborados com o intuito de estimular a reflexão sobre a concordância verbal de 1ª e 3ª pessoa do plural; e assim diminuir a incidência da não marcação do plural nas realizações morfossintáticas de concordância verbal em 1ª e 3ª pessoas do plural, como consequência da vivência de jogos pedagógicos que explorem tal fenômeno.

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de Palmeira dos Índios-AL, entre os meses de junho a dezembro de 2019, com atividades divididas em ciclos: antes, durante e após a proposta de intervenção, consoante a Tabela 1 apresentada:

Tabela 1: Cronograma de atividades

Período	Atividade	Tempo
Antes da Intervenção	- Caracterização do contexto e sujeitos da pesquisa;	4 meses (junho a setembro)

	- Levantamento de dados a partir da análise de textos escritos pelos alunos, elencado as ocorrências de CV em 1ª e 3ª pessoa; - Confecção de jogos de intervenção.	
Durante a Intervenção	- Realização das Oficinas de Intervenção;	1 mês (novembro)
Depois da Intervenção	- Verificação das ocorrências dos fenômenos escolhidos, através de produção textual.	1 mês (dezembro)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A seguir, apresentamos o contexto de nossa pesquisa, expondo algumas características da Escola campo de estudo.

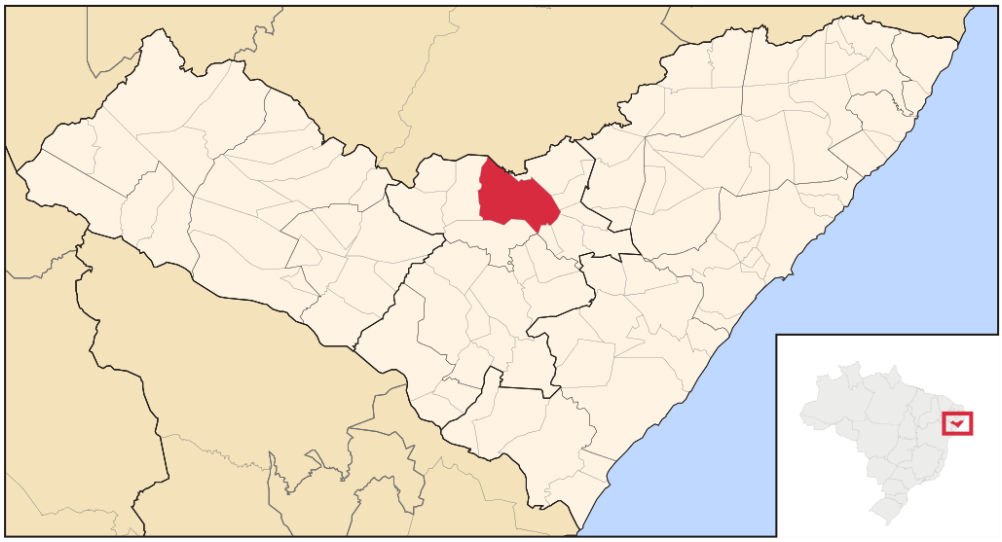
5.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no Povoado Canafístula de Frei Damião, município de Palmeira dos Índios, quarta maior cidade de Alagoas, com aproximadamente 75 mil habitantes, conhecida por ser a terra do escritor modernista Graciliano Ramos, localizada às margens da BR-316, no agreste alagoano, a 140,4 km da cidade de Maceió, capital do estado.

IMAGEM 7: Foto panorâmica do Povoado de Canafístula de Frei Damião, Palmeira dos Índios-AL

Fonte: http://www.tribunadosertao.com.br/2016/06/distrito-de-canafistula-homenageia-frei-damiao/ Acesso em 22/12/2019; Hora: 20h02min.

IMAGEM 8: Palmeira dos Índios no Mapa de Alagoas



Fonte:https://pt.wikipedia.org/wiki/Palmeira_dos_%C3%8Dndios#/media/Ficheiro:Alagoas_Municip_PalmeiradosIndios.svg Acesso em 01/02/2020; Hora: 07h43min.

O município possui 51 escolas públicas, sendo 21 da rede estadual e 30 municipais, das quais 24 atendem ao Ensino Fundamental e 6 Centros de Educação Infantil. As escolas estaduais ficam localizadas em áreas urbanas, rurais e também em aldeias indígenas e comunidades quilombolas, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A escola campo de nossa pesquisa pertence à Rede Estadual de Ensino, atendendo ao Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, localizada na área rural, no Município de Palmeira dos Índios-AL. A escola atende às comunidades de Lagoa da Areia dos Marianos, Lagoa do Canto, Lagoa dos Porcos, Lagoa da Melancia, Xexéu de Baixo, Xexéu de Cima, Jurema, Riacho Fundo de Cima, Riacho Fundo de Baixo, Salobrinho, Sítio Mendes, Sementeira, Algodãozinho, Cascavel, Torrões, Gameleiras, Lagoa do Exu, Pedra Vermelha, Lagoa Dantas, Casinhas, Itapecuru, Travessão, Baixo, Lagoa do Rancho, Mourão, Alto Vermelho, Alto do São José, Alagoinha, Caraíbas Dantas e Sítio do Meio. Dessa maneira, notamos que se trata de uma instituição de ensino de extrema importância na região, por ser a única que oferta o nível médio fora da cidade, assim como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em nível médio.

A equipe escolar é composta por 29 funcionários, distribuídos nas diversas atividades da instituição de ensino, nos três turnos, ofertando as modalidades Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo a um público de 320 alunos.

Quanto à infraestrutura, a Escola dispõe de 12 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação, 01 sala de informática, 01 biblioteca, 01 laboratório de Ciências, 01 sala de recursos de multimídia 01 depósito de merenda, 01 almoxarifado, 08 banheiros, 01 área de serviço, 01 depósito de material de limpeza, 01 quadra de esportes, 02 pátios recreativos e horta.

A área na qual a escola está localizada é caracterizada como rural, mas não possui, em seus documentos, a classificação de Escola do Campo. Os moradores da região têm na agricultura e na pecuária suas principais fontes de renda, e grande parte deles recebem auxílios governamentais. O povoado conta com a maior feira pecuarista do estado, e ainda é reconhecido como importante local de turismo religioso, devido à personalidade católica Frei Damião de Messina ter ali residido durante parte de sua vida.

De acordo com os dados divulgados pelo INEP[15], da última aplicação da avaliação externa (Prova Brasil, hoje Prova SAEB)[16] para as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde se obtém o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no país, a escola campo da nossa pesquisa apresenta baixos índices de aprendizagem, ficando sempre abaixo dos números projetados pelo Ministério da Educação. Cabe salientar que as metas são estabelecidas de acordo com o nível de educação do país e também considera o que a própria escola evolui no decorrer dos anos.

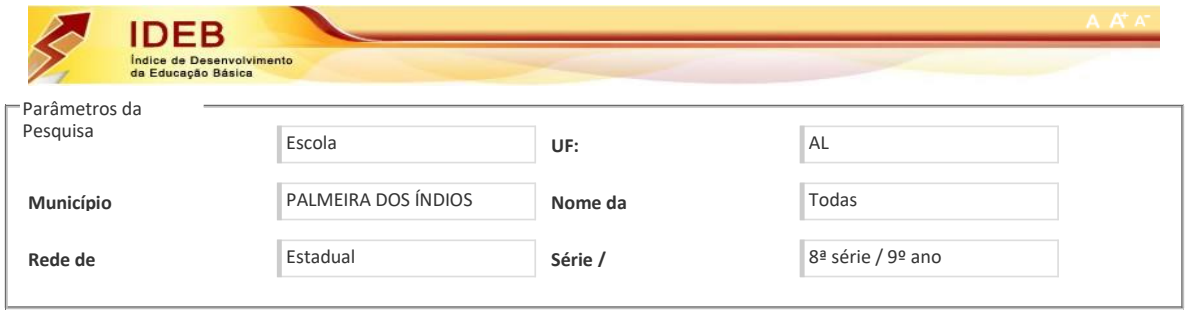
O IDEB considera 3 variáveis para compor a nota das escolas: fluxo de aprovação e reprovação, nota na Prova SAEB – que traz questões de Língua Portuguesa e Matemática e distorção idade-série das turmas. Cabe mencionar que a avaliação de LP aborda um conjunto de competências e habilidades que o aluno daquela série deve ter, que vai desde a interpretação textual, sentidos do texto, gêneros textuais e suas funções aos conhecimentos que perpassam os conteúdos gramaticais que devem ser trabalhados nos Anos Finais.

Desde a criação do sistema de avaliação supracitado, nossa escola campo de pesquisa jamais alcançou o esperado, ficando sempre abaixo das metas traçadas e obtendo o pior IDEB dentre as escolas estaduais pertencentes a Palmeira dos Índios -AL, no que concerne ao Ensino Fundamental.

[15] O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

[16] O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. OP Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

IMAGEM 9: Resultados do IDEB das Escolas Estaduais no território de Palmeira dos Índios- AL



Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
ESCOLA ESTADUAL	3.3	2.8	2.4	2.5	3.2	3.9	4.0
ESCOLA ESTADUAL	2.0	1.8	2.0	2.4	2.1	2.8	4.5
ESCOLA ESTADUAL			2.4	3.3	3.3	3.0	4.3
ESCOLA ESTADUAL			2.2		2.7	3.6	3.6
ESCOLA ESTADUAL	2.0	2.7	1.9	1.9	3.2	3.5	4.9
ESCOLA ESTADUAL	2.5	3.3	1.5	1.8	2.5	3.1	4.0
ESCOLA ESTADUAL			2.8	2.1	1.7	2.4	3.5
ESCOLA ESTADUAL		2.1	1.3	1.4	1.7	3.2	4.1
ESCOLA ESTADUAL		2.9	2.7	2.3	2.6		4.4
ESCOLA ESTADUAL		3.2	3.2	2.0	2.6	3.8	3.8

Fonte: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7563315 Acesso em 06 de janeiro de 2020.

IMAGEM 10: Resultados e metas da escola campo de pesquisa, de acordo com IDEB

	Ideb observado					Metas projetadas					
Escola	2009	2011	2013	2015	2017	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA ESTADUAL	2.8	2.1	1.7	2.4	3.5	3.0	3.2	3.5	3.8	4.1	4.4

Fonte: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7563315 Acesso em 06 de janeiro de 2020.

Desse modo, percebemos que a escola campo de pesquisa teve suas turmas dos Anos Finais devidamente avaliadas, uma vez que todos os campos estão preenchidos, posto que no lado direito da imagem temos as médias projetadas para a escola, e do lado esquerdo o IDEB observado. Assim, notamos que a escola não alcança as médias projetadas desde a criação do sistema de avaliação, como podemos perceber na imagem 06.

No tópico seguinte, apresentamos os sujeitos de nossa pesquisa, a partir da análise das respostas do questionário aplicado, com o intuito de conhecer parte da trajetória escolar e do contexto socioeconômico dos estudantes.

5.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos de nossa pesquisa foram alunos do 8º ano Único, do horário matutino. A turma é composta por 20 alunos, sendo que 09 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades entre 13 e 17 anos.

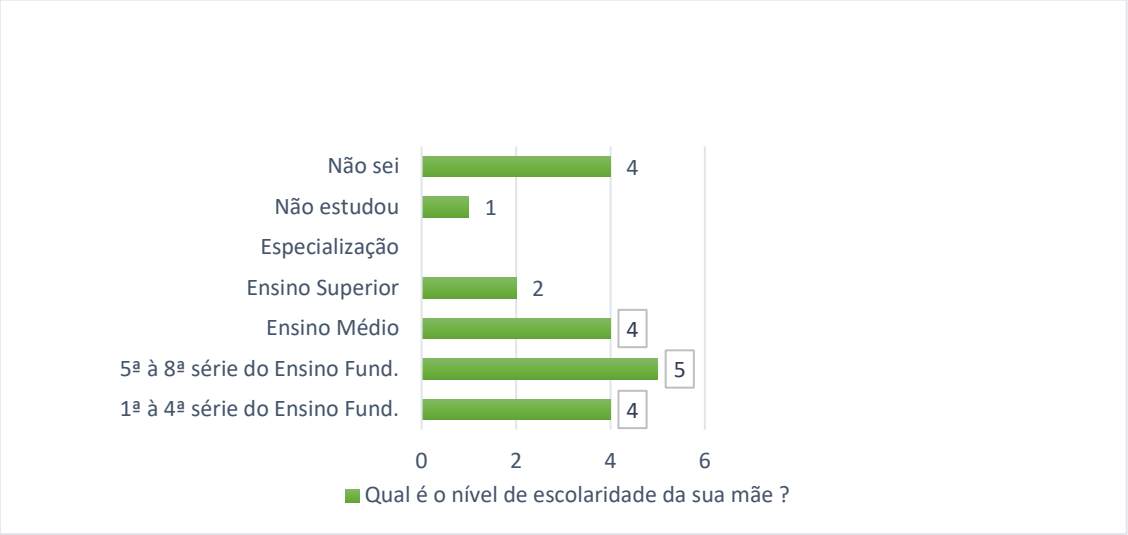
Toda a turma respondeu ao questionário proposto por nós – que teve por objetivo conhecer um pouco mais sobre seu percurso escolar, preferências e o seu contexto social. A partir dos questionários, apontamos que 14 deles afirmaram morar na área urbana (povoado) e 6 na área rural (sítios). Quanto à indicação sobre com quem mora, tivemos um leque de apontamentos, como podemos verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Com quem você mora?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

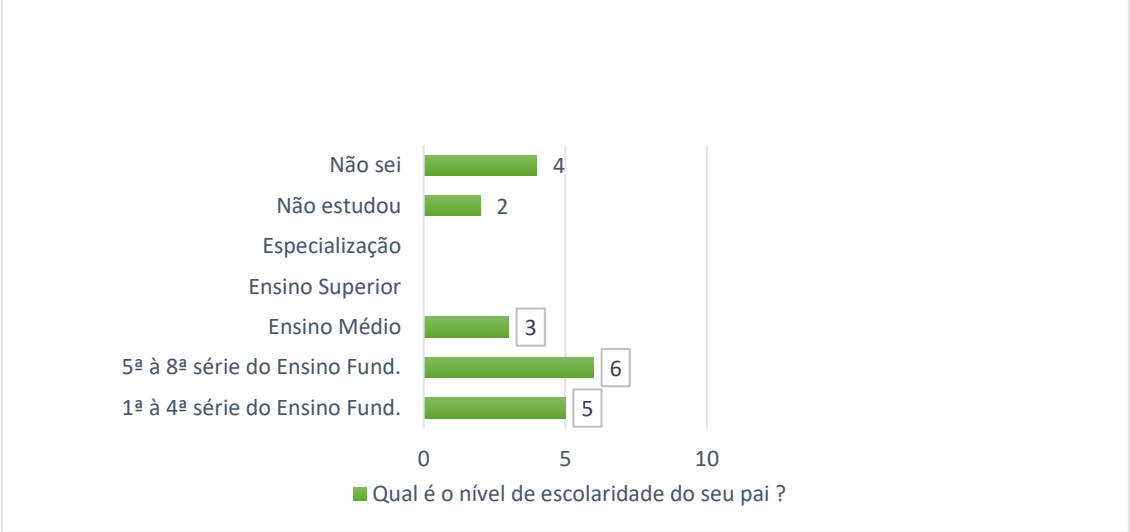
Quando questionados sobre o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, os estudantes atestaram que:

Gráfico 2:Qual é o nível de escolaridade do sua mãe?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 3:Qual é o nível de escolaridade do seu pai?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

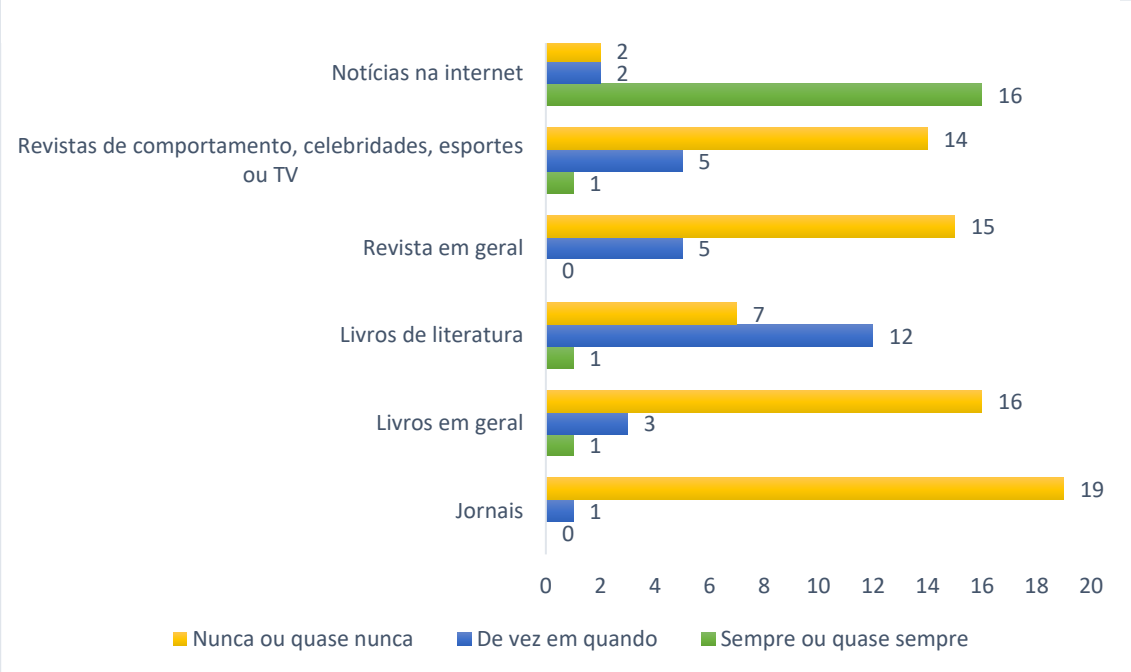
Diante desses dados, percebemos que apesar de pertencer à área urbana – fato que poderia influenciar positivamente no acesso à educação básica e ao ensino superior, a maioria dos pais/responsáveis não concluiu o Ensino Fundamental. Esse fator pode influenciar na maneira como os alunos valorizam

a educação que lhes é ofertada, assim como pode interferir também no desempenho escolar de cada um deles.

Mesmo perante essa realidade, ao serem indagados acerca do incentivo dos pais/responsáveis a virem para a escola e/ou não faltarem às aulas, todos os alunos afirmaram que têm apoio e estímulo em casa para frequentarem assiduamente a escola. E ainda, 14 alunos alegaram que seus pais/responsáveis também os incentivavam a ler, enquanto 6, não.

No entanto, quando perguntamos sobre a frequência com a qual os alunos liam jornais, livros em geral, livros de literatura, revistas de comportamento, celebridades, esporte ou TV, ou notícias na internet, e os alunos tinham as opções: sempre ou quase sempre; de vez em quando e nunca ou quase nunca, os alunos responderam:

Gráfico 4:Com que frequência você lê?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, identificamos que boa parte das atividades de leitura realizadas pelos alunos limitam-se a notícias da internet.

Também questionamos os alunos sobre a ajuda que recebiam para realizar as atividades escolares, e obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 5:Você recebe alguma ajuda para realizar as atividades escolares?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dessa forma, os alunos alegaram ter estímulo em casa para frequentar a escola, apenas 20% dos alunos afirmaram ter ajuda dos pais/responsáveis para realizar as atividades escolares.

Perguntamos também se gostavam das aulas de Língua Portuguesa, 15 alunos responderam que sim, justificando que eram “boas”, que “aprendiam o que a professora explicava”, que eram “divertidas”, “legais”, enquanto 5, afirmaram que não, alegando que as aulas eram “chatas” e “bagunçadas”. Ainda a respeito das aulas, indagamos sobre quais habilidades eles esperavam desenvolver no decorrer da educação básica, as respostas obtidas foram:

Gráfico 6:Que habilidade (s) você espera desenvolver nas aulas de Português?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nessa pergunta, além de apontar a habilidade que gostariam de desenvolver nas aulas de LP, os alunos deveriam justificar sua escolha. As respostas foram diversificadas, alguns alunos, quando marcavam escrita/produção de texto e análise linguística, afirmavam que “quero escrever certo”, “quero aprender a falar certo”, “quero desenvolver minha capacidade de escrever certo”, entre outras respostas.

Durante a realização do questionário, apresentamos aos alunos a música de Adoniram Barbosa, “Samba do Arnesto”, e lançamos o seguinte questionamento: “Observando a letra da música, o que podemos apontar acerca do modo de falar do eu lírico?”, eles foram categóricos ao afirmar que “ele não sabe falar”, “deve ser do sítio”, “nunca foi à escola”, “é burro”. Ainda indagados sobre o eu lírico, propomos a seguinte situação: “Você é um dono de uma empresa que atende diretamente clientes do país inteiro, e o eu lírico presente na música lida fará uma entrevista de emprego. Você daria o emprego a ele? Por quê?”, todos os estudantes responderam que não, com justificativa como “ele não sabe falar”, “ele não conseguiria se comunicar com todas as pessoas”, “ele iria atrapalhar”, “ele é burro”, “ele é do sertão, não sabe falar”, “ele nunca estudou”, corroborando a afirmativa de Possenti (2011, p.110) ao afirmar que “pessoas que escorregam em determinadas construções linguísticas são de alguma forma desprezadas ou desvalorizadas.”

Cabe ainda mencionar Faraco (2015, p. 27) quando pontua que “[...] é preciso ter claro que ninguém pode ser discriminado pela variedade de língua que fala, nem deve ser excluído do acesso aos bens da cultura letrada”. No entanto, os alunos demonstraram opinião contrária a tal assertiva. Na sequência, averiguamos se eles consideravam importante o estudo da Concordância Verbal, categoricamente, todos os alunos responderam que sim, alegando que o seu domínio era necessário para falar “certo”, “bem”, “não passar vergonha falando”, “ter um bom emprego”, “aprender a língua portuguesa”. Com isso, percebemos que ainda há uma concepção em nossos alunos de quem as aulas de gramática apresentam a função de ensinar a falar a língua, mesmo que eles já a dominem com uma certa eficiência.

Concluindo o questionário, perguntamos se os estudantes gostariam de utilizar jogos pedagógicos nas aulas de Língua Portuguesa, mais uma vez, obtivemos 100% de respostas positivas, pois os 20 alunos afirmaram que sim.

Consideramos importante salientar o meio social dos alunos e sua trajetória escolar, assim como suas percepções quanto às aulas de Língua Portuguesa, quanto à Concordância Verbal e ao uso dos jogos pedagógicos. Dessa forma houve a necessidade de aplicarmos um questionário no qual pudéssemos compreender tais fatores que possam influenciar na aprendizagem dos alunos, mas que muitas vezes podem ser desconsiderados pela escola ao longo dos anos.

A percepção dos alunos do 8º ano acerca do certo e do errado, assim como seus anseios por utilizar jogos pedagógicos durante as aulas mostram a realidade de muitas escolas públicas brasileiras. Tais apontamentos mostram que mesmo uma escola com um número reduzido de alunos – como é o caso da nossa escola campo de pesquisa, que certamente conhece a realidade deles, ainda necessita do desenvolvimento de práticas pedagógicas que oportunizem a inclusão linguística e social de seus discentes, considerando suas realidades. Dessa forma, o ambiente escolar, mais precisamente as aulas de Língua Portuguesa, podem minimizar a exclusão social de muitos estudantes, ofertando condições igualitárias de acesso a uma educação de qualidade que oportunize o sucesso escolar e o domínio das variedades presentes na língua, como sugere Faraco (2015, p.09):

> Boa parte de uma educação de qualidade tem a ver precisamente com ensino de língua — um ensino que garanta o domínio das práticas sócio culturais de leitura, escrita e fala dos espaços públicos. E esse domínio inclui o das variedades linguísticas historicamente identificadas como as mais próprias a essas práticas [...]

Considerando o que o autor diz a respeito do compromisso com um ensino de qualidade e a partir das respostas apresentadas pelos estudantes no questionário aplicado, ratificamos que esses alunos advêm de comunidades em situações precárias, com pais/responsáveis com pouco grau de instrução, mas buscam a escola porque almejam um futuro diferente da realidade que possuem.

Na subseção seguinte, discorremos sobre o processo da coleta de dados indispensáveis à concretização desta pesquisa, expondo como ocorreram suas etapas, desde a duração até o que tratamos em cada uma delas.

5.4 Coleta de Dados

A coleta de dados aconteceu em etapas diferentes, pois, como prevê a Pesquisa-Ação, fizemos uma coleta diagnóstica para a identificação da ocorrência dos fenômenos estudados – ação que antecedeu a intervenção, e outra posterior às oficinas de intervenção, que nos permitiu verificar a validade das ações aplicadas. Para o desdobramento da pesquisa utilizamos 24 aulas de 50 minutos cada, como apresentado na Tabela 2:

Tabela 2: Etapas da Pesquisa-Ação

Etapas da pesquisa	Atividade desenvolvida	Tempo
Antes da Intervenção	- Apresentação da pesquisa a ser desenvolvida aos pais/responsáveis e à equipe diretiva da escola, assim como assinatura dos termos de consentimento.	4 aulas de 50 min
	- Aplicação do questionário socioeconômico.	1 aula de 50min

	- Explanação oral com indagações sobre o que é um Diário Pessoal, sua função e sobre quem já teve um diário; - Leitura compartilhada do 1º capítulo do livro Diário de uma Banana, de Jeff Kinney; - Construção de um mapa conceitual sobre o Gênero Diário Pessoal; - Leitura compartilhada de um trecho do livro "Diário de Anne Frank", de Anne Frank;	4 aulas de 50min
	Produção de uma página de um Diário Pessoal – gênero proposto para a coleta de dados.	2 aulas de 50min
Durante a intervenção	**- Oficina 01**: Reflexão sobre Concordância Verbal.	4 aulas de 50min
	- Oficina 02: Reflexões sobre as relações morfossintáticas entre sujeito e verbo. **Jogo 1**: Roleta dos Sintagmas da Oração: plural ou singular?	2 aulas de 50min
	- **Oficina 03**: Reflexão acerca da Concordância Verbal na 1ª pessoa do Plural. **Jogo 2**: Dominó "Nós chegou na escola, e agora?"	2 aulas de 50min
	- Oficina 04: Reflexão sobre a Concordância Verbal na 3ª pessoa do Plural. **Jogo 3**: Cartas da Concordância	2 aulas de 50min
	- Oficina 05: Reflexão acerca da Concordância verbal em 1ª pessoa do plural e 3ª pessoa do singular. **Jogo 4**: Trilha da Concordância	3 aulas de 50min
Após a intervenção	**Oficina 06**: Reflexão sobre a Concordância Verbal. Produção textual.	2 aulas de 50min

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como apontado na tabela 2, precisamos de 9 aulas, com 50 minutos cada uma, para que pudéssemos conversar com alunos, responsáveis e equipe diretiva sobre a pesquisa que realizaríamos, assim como solicitamos a autorização de todos os envolvidos para que os alunos pudessem participar. No decorrer desse período também pedimos que os alunos respondessem a um questionário socioeconômico, a fim de conhecermos a realidade dos estudantes e seus anseios, para assim construirmos um perfil da turma.

Ainda nesta etapa que antecedeu a intervenção, realizamos o estudo de um gênero textual específico, o Diário Pessoal. Nesse momento, iniciamos a coleta de dados propriamente dita de nosso objeto de estudo: a concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural. A escolha deste gênero deu-se por dois aspectos importantes, além de ser um texto proposto para o bimestre em que a pesquisa foi realizada, trata-se de um gênero que não exige um alto grau de monitoramento, permitindo que os alunos escrevessem tal qual utilizavam a CV em suas situações sociointeracionais, e, dessa forma, refletissem sobre a língua em situações reais na quais eles utilizam a CVP4 e a CVP6.

Inicialmente, antes do momento de intervenção e após a explicação de nossa pesquisa aos pais, alunos e equipe diretiva da unidade escolar, assim como da coleta de assinaturas dos termos de participação e consentimento, foram direcionadas 4 aulas, divididas em dois dias, com a mesma quantidade de aulas, para a apresentação, conceituação e discussões a respeito do gênero textual diário pessoal – gênero elencado para nossa coleta de dados, a fim de conhecer suas características, facilitando o momento de produção textual.

Para tanto, realizamos uma explanação oral com indagações sobre o que é um Diário Pessoal, sua função social, e sobre quem já havia possuído um diário, além de promovermos uma leitura compartilhada, de forma que todos os alunos da sala lessem o 1º capítulo do livro “Diário de uma Banana”, de Jeff Kinney. Nesse momento da aula, analisamos alguns aspetos característicos do gênero, como a existência do narrador na 1ª pessoa do singular, o tipo de informações que são escritas e o objetivo do texto. Posteriormente, construímos um mapa conceitual sobre o gênero, a partir da atividade de leitura anterior. Para finalizar esta etapa, lemos um trecho do livro “Diário de Anne Frank”, de Anne Frank, a fim de localizar neste texto os conceitos colocados no mapa conceitual. Ratificamos a importância desta etapa para o nosso trabalho, pois através dela os alunos puderam ter um contato inicial com o gênero textual escolhido, reconhecendo suas características e debatendo sobre função social.

No tocante à proposta para a coleta de dados, a atividade seguinte consistiu em uma produção textual individual e escrita de uma página de diário, momento que aconteceu em duas aulas. Para estimular o momento de produção, primeiramente, retomamos as discussões promovidas na aula anterior,

oralmente. Destarte, debatemos sobre quais assuntos os alunos gostariam de escrever em um diário, e em seguida levamos uma proposta de produção escrita xerocopiada.

Após a produção escrita, os alunos que se sentiram à vontade leram seus textos para os demais colegas. Nesse momento, avaliamos, de forma oral, se os textos lidos apresentavam as características pertinentes ao gênero estudado, uma vez que se tratava também de um gênero textual previsto para o bimestre. Todavia, elencamos aqui que tais discussões não são objeto de estudo de nossa pesquisa, pois, aqui, a produção textual fora utilizada com a finalidade de identificar as ocorrências de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, ou seja, sua marcação ou não marcação.

Posteriormente ao momento de produção escrita dos alunos, os textos foram analisados com o objetivo de quantificar os desvios de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, considerando a língua padrão. Após esse momento, dividimos em uma tabela as ocorrências onde havia a marcação do sujeito e as que não traziam o sujeito explícito, já que a Língua Portuguesa, por ser uma língua pro-drop[17], admite o sujeito desinencial/elíptico.

Ao verificarmos um número alto de casos da *não marcação da concordância* entre sujeito e verbos nas 1ª e 3ª pessoas na forma canônica da língua, elaboramos 4 jogos pedagógicos que oportunizaram a reflexão acerca das relações morfossintáticas elencadas.

Logo após a produção dos jogos, construímos as 05 oficinas de intervenção, parte obrigatória da Pesquisa-Ação, pois como aponta Tripp (2005, p.447) “a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto na da pesquisa”, com a finalidade de intervir numa problemática. Dessas oficinas, 01 necessitou de 4 aulas de 50 minutos, 04 foram organizadas em 2 aulas de 50 minutos, e 01 em 3 aulas de 50 minutos.

Durante a primeira oficina de intervenção, realizamos uma reflexão inicial a respeito das relações de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas, a partir da audição e leitura de trechos de músicas brasileiras que apresentam desvios

[17] Dentro dos estudos realizados por Chomsky, a sintaxe do sujeito tornou-se emblemática a partir da Teoria de Princípios e Parâmetros. Nesse contexto, a expressão “língua pro-drop” diz respeito a línguas que admitem o sujeito nulo/oculto/desinencial (Confere MALTA, 2019).

de concordância. Nessa oficina, os alunos identificaram os desvios, formularam hipóteses que poderiam motivar aquela escrita e reorganizaram as letras eliminando os desvios e estabelecendo a concordância verbal, conforme a norma padrão. Nas oficinas que seguiram, a 2, 3, 4 e 5, aplicamos os jogos pedagógicos da concordância, sendo "ROLETA DOS SINTAGMAS DA ORAÇÃO: plural ou singular?", "CARTAS DA CONCORDÂNCIA: 3ª pessoa do plural", "DOMINÓ "NÓS CHEGOU NA ESCOLA, E AGORA?[18]": 1ª pessoa do plural", "TRILHA DA CONCORDÂNCIA". Cada jogo foi vivenciado em uma oficina, ao término de cada uma, realizamos uma reflexão sobre o que havíamos estudado naquele jogo, assim como uma autoavaliação da participação e conhecimento construído naquelas aulas.

Posteriormente às oficinas de intervenção, realizamos a última, essa foi destinada a uma nova produção textual, do mesmo cunho que a inicial: identificar as ocorrências de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas. No entanto, nesta etapa objetivamos encontrar um número de marcações de plural superior à primeira produção, instigamos os alunos a observarem a concordância entre sujeito e verbo.

Após as produções textuais, analisamos cada texto elaborando um quadro comparativo entre o primeiro e o último texto, a fim de evidenciar a evolução dos alunos no que concerne à marcação de plural nas ocorrências de 1ª e 3ª pessoas. Na sequência, colocamos todos os dados em gráficos e tabelas, comparando as ocorrências em cada texto.

A fim de explanarmos nosso trabalho, descrevemos na seção a seguir a análise e diagnose da marcação de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural nos textos dos alunos sujeitos desta pesquisa, assim como apresentaremos nossa proposta de intervenção.

[18] O jogo "Nós chegou na escola, e agora?" foi inspirado no livro "Nós cheguemu na escola, e agora?", de Bortoni-Ricardo, 2005.

6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Em nossa pesquisa, diagnosticamos nas produções textuais escritas dos alunos do 8º ano de uma escola estadual a marcação do plural na concordância verbal de 1ª pessoa (CVP4), e de 3ª pessoa (CVP6), ambas na forma canônica da Língua Portuguesa (sujeito[19] + verbo). Tal processo deu-se a partir do levantamento quantitativo de ocorrências de CVP4 e CVP6 realizadas pelos estudantes em suas produções escritas. Para melhor compreensão, apresentamos os dados obtidos em tabelas e gráficos, por turma e por aluno, quantificando as ocorrências de marcação e não marcação do plural.

6.1 Análise e diagnose da marcação do plural na CVP4 e CVP6

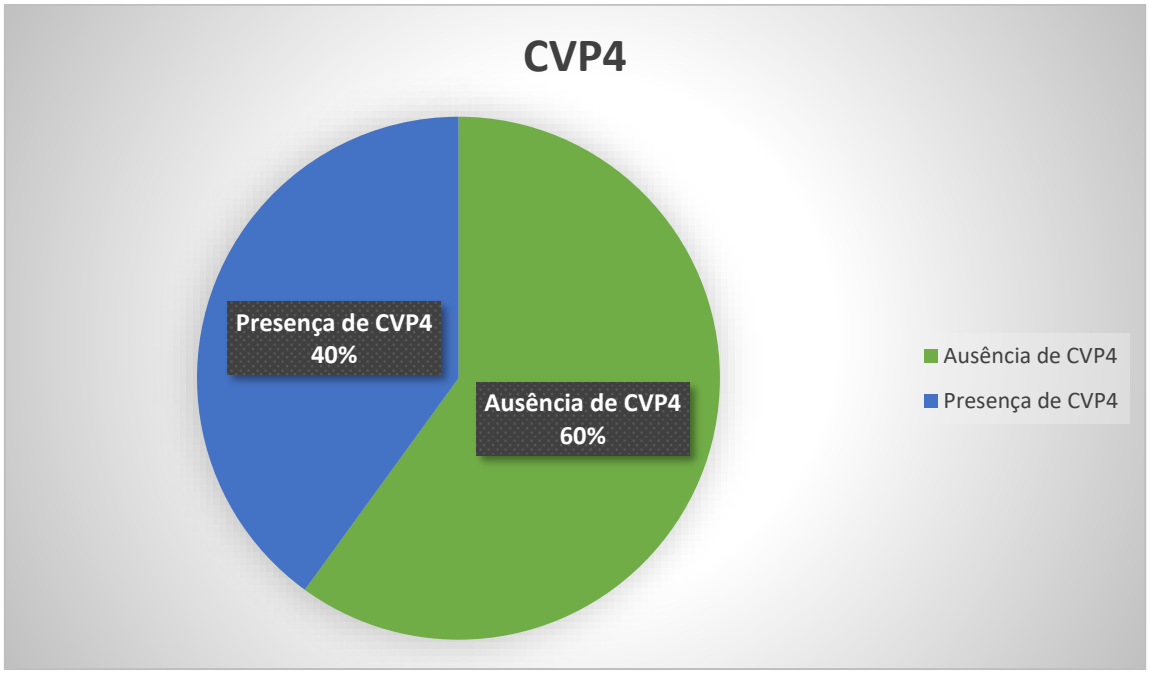
Ao analisarmos as 20 produções textuais escritas pelos alunos do 8º ano Único do Ensino Fundamental, foram coletadas 138 construções sintáticas de CVP4, onde prevaleceu a ausência de marcação de CVP4, com 60% de ocorrências. Salientamos que a CVP4 era inicialmente o nosso único foco de pesquisa, no entanto, devido à recorrência do CVP6 nos textos dos alunos, optamos também por tratar desse último. No tocante à CVP6, obtivemos um total de 67 construções, e mais uma vez a ausência de marcação do plural, quando necessário, prevaleceu, com 51%.

Esse levantamento quantitativo, de cunho diagnóstico, foi realizado a partir das produções textuais escritas dos alunos, sendo de suma importância para que pudéssemos elencar a necessidade desta pesquisa na escola, ao mesmo tempo que foi crucial para a elaboração das oficinas e produção dos jogos pedagógicos para que atendessem às necessidades do público-alvo. Tal estratégia consiste em uma das etapas fundamentais da Pesquisa-Ação, a investigação, pois é necessário investigar, comprovar a existência de um problema de pesquisa, para assim planejar ações que possam intervir em um problema previamente diagnosticado.

[19] Em nossa pesquisa, consideramos ambas as marcações de sujeito: pronominal e composto.

Assim sendo, no gráfico 7 apresentamos o quantitativo de ocorrências de Concordância Verbal[20] , contrapondo os dados que evidenciam a ausência e a presença da marcação de plural na primeira pessoa, considerando o que prescreve a norma-padrão.

Gráfico 7:Ocorrências CVP4



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dessa maneira, de um total de 138 construções sintáticas em que seria necessário realizar a CVP4, localizamos 82 ocorrências em que o plural não estava marcado conforme preconiza a norma-padrão. Assim, os dados encontrados evidenciam que os alunos do 8º ano, sujeitos de nossa pesquisa, em sua maioria, não realizam a CV na primeira pessoa do plural de forma efetiva. Na tabela a seguir, trazemos o quantitativo de ausência de CVP4 nas produções textuais, por aluno.

[20] Optamos por não realizar cruzamento de dados através de programas estatísticos, uma vez que nosso objetivo consiste em desenvolver jogos pedagógicos a partir desse estudo, e não realizar uma descrição detalhada acerca da Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas na perspectiva Variacionista.

Tabela 3:Ausência e presença de CVP4 por aluno.

Aluno	Presença de CVP4	Ausência de CVP4
NCT	5	3
NRS	5	14
EYAS	0	5
RCL	1	4
ABPM	3	1
ABAA	0	2
LHSS	3	1
MFS	2	3
ACCF	2	6
KNTS	2	3
MCS	0	2
JAPA	8	4
TGC	9	4
RSR	2	7
JCPA	2	4
IMLV	4	4
EFC	1	2
MCS	1	5
MMPS	2	5
VTS	4	3

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nesse viés, Vieira (2013) sugere que para compreender o que leva o falante a optar por determinada concordância verbal deve-se considerar 7 variáveis: (1) posição do sujeito em relação ao verbo; (2) distância entre o núcleo do SN e o SV; (3) paralelismo no nível oracional (entre sujeito e verbo); (4) animacidade do sujeito; (5) paralelismo no nível discursivo (ausência de marca de plural em um verbo levaria à ausência do verbo que vem em seguida); (6) saliência fônica e (7) tempo verbal.

Basilados na proposta de Vieira (2013), julgamos pertinente separar em grupos distintos as situações de CVP4 mais recorrentes nas produções textuais, a fim de traçarmos um quadro fidedigno do fenômeno e de suas variáveis, com o intuito de produzirmos jogos pedagógicos que atendam às necessidades de nossa turma de pesquisa. No entanto, salientamos que a proposta de análise da autora parte da Sociolinguística Variacionista, que não é o viés de nossa pesquisa, todavia, em algumas situações, dialogamos com as variáveis propostas. Dessa forma, elencamos 3 variáveis para nossa pesquisa: (1) Presença do sujeito composto por mais de um núcleo (eu + a = nós); (2) Presença de sujeito pronominal (nós) no eixo oracional; e (3) de sujeito pronominal (nós) ausência de sujeito pronominal (nós) no eixo oracional. E obtivemos os seguintes dados:

Tabela 4:Variáveis de CVP4

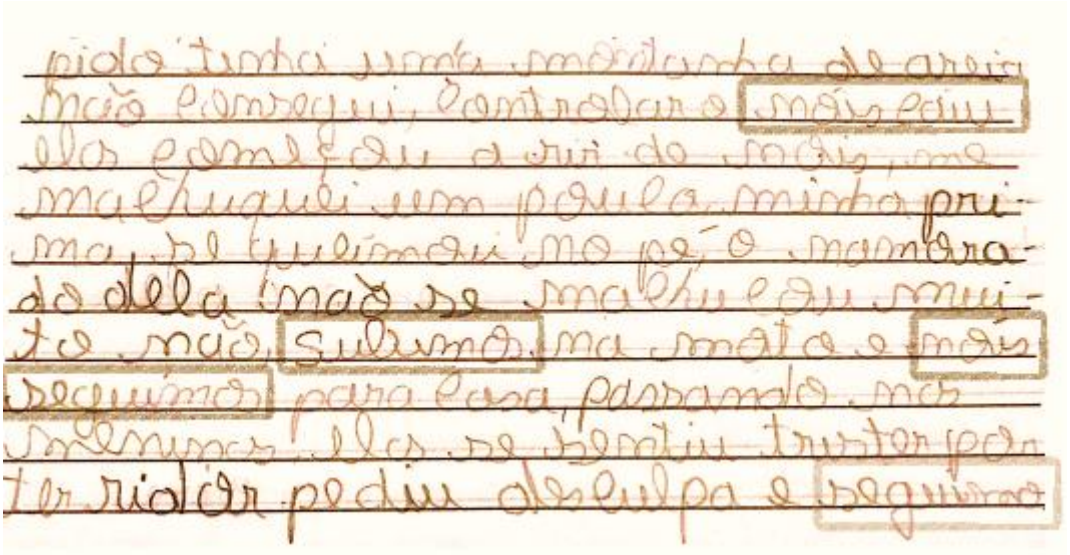
Variáveis	**Ausência de CVP4 Número de ocorrências %**	**Presença de CVP4 Número de ocorrências %**
1. Presença do sujeito composto por mais de um núcleo (A + 1ª pessoa do singular = nós);	67%	33%
2. Presença do sujeito pronominal (nós)	79%	21%
3. Ausência do sujeito pronominal (nós) (SUJEITO ELÍPTICO)	21%	79%

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Diante desses resultados, constatamos que quando os alunos precisaram estabelecer a CVP4 com a presença de um sujeito composto, isto é, formado por dois núcleos, houve 67% de ocorrências em que a marcação de plural não existiu. Mas o dado que mais nos chamou atenção no decorrer desta coleta foi o fato de que os alunos demonstraram uma tendência a realizar a marcação de plural nas situações em que o sujeito não estava explícito (construção sintática permitida por línguas pro-drop), quando esse estava em

uma outra oração, sintaticamente distante, como no exemplo abaixo destacado por nós:

IMAGEM 11: Recorte de um trecho de texto produzido pelo aluno



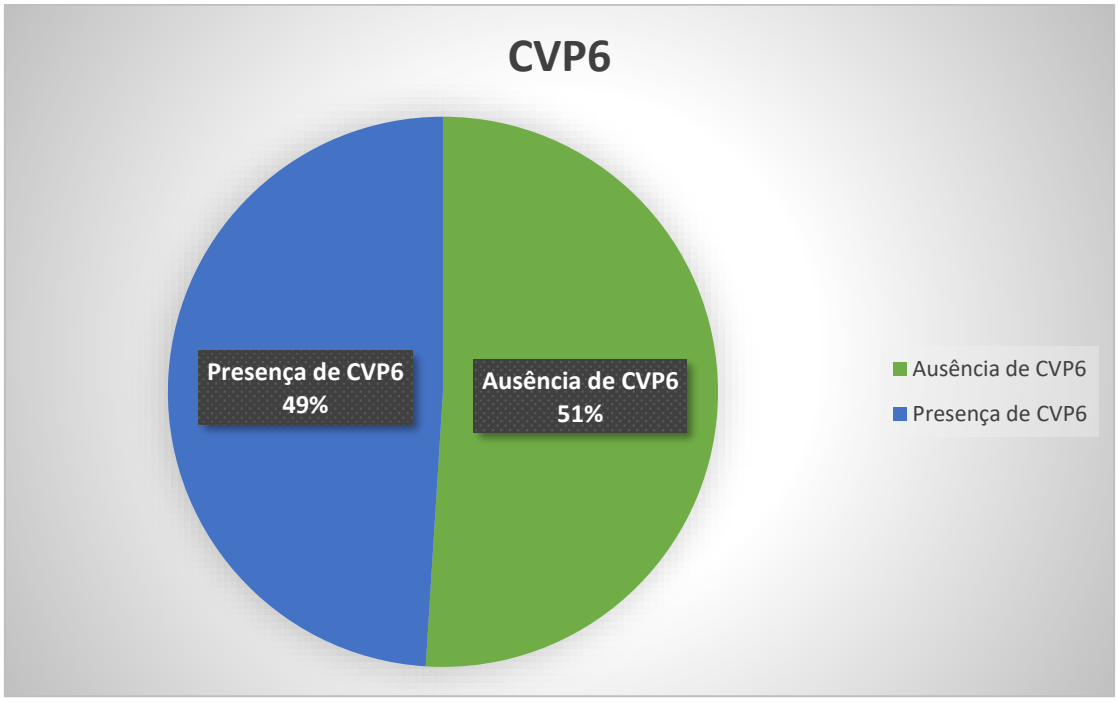
Fonte: Aluno MFS

Nessas situações, quando os alunos precisaram marcar a CVP4 em situações em que o sujeito pronominal não estava explícito naquele mesmo eixo oracional, eles o fizeram. Os dados obtidos contrariam o que Vieira (2013, p.88) chama de “paralelismo no nível discursivo”, ou seja, se há uma sequência de verbo e um deles está sem a marcação da CV, os demais tendem a também apresentarem a ausência de CV. Em nosso exemplo, quando o aluno MFS, na linha 2, escreve n*ós caiu*, notamos a ausência de CVP4. No entanto, na linha 7, ele escreve *(nós) subimos*, a linha discursiva permanece a mesma, o sujeito é o mesmo, mas CVP4 existiu. Tal fato foi verificado em mais de 1/3 das ocorrências de CVP4 com ausência do sujeito pronominal (nós). Dessa forma, acreditamos que a ausência do sujeito explícito favoreça a marcação da CVP4.

Outro aspecto da concordância verbal que analisamos nas produções textuais dos alunos foi a CVP6. Inicialmente, essa não era uma abordagem propostas por nós, no entanto, após as produções textuais dos alunos, percebemos a ausência de marcação de CV na 3ª pessoa do plural também era recorrente nos textos, mesmo que em um número inferior à CVP4.

Sendo assim, no gráfico a seguir, apresentamos o quantitativo de ocorrências de CV de terceira pessoa do plural, contrapondo os dados que evidenciam a ausência e a presença da marcação de plural, de acordo o que sugere a norma-padrão.

Gráfico 8: Ocorrências CVP6



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim, de um total de 67 construções sintáticas nas quais os alunos precisariam realizar a CVP6, identificamos 34 ocorrências em que o plural não estava marcado estabelece a norma-padrão. Assim, os dados levantados comprovam que os alunos do 8º ano de nossa escola campo de pesquisa, em sua maioria, não realizam a concordância no plural em terceira pessoa. Na tabela 05, a seguir, trazemos o quantitativo de ausência de CVP6 nas produções textuais, por aluno.

Tabela 5:Ausência e presença de CVP6

Aluno	Presença de CVP6	Ausência de CVP6
NCT	0	3

NRS	1	3
EYAS	1	2
RCL	1	2
ABPM	0	1
ABAA	2	2
LHSS	0	1
MFS	3	3
ACCF	4	3
KNTS	2	0
MCS	3	1
JAPA	5	2
TGC	3	2
RSR	2	1
JCPA	0	0
IMLV	0	0
EFC	1	2
MCS	1	2
MMPS	4	3
VTS	0	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para esta análise, citamos o modelo de categorização de erros sugerido por Bortoni-Ricardo (2005), com base numa perspectiva sociolinguística. Nesse, a autora (2005, p.56) postula que a CVP6 faz parte da categoria 3: “Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.54), tratando-se de um dos exemplos mais comuns de erros originários da “interferência de regras que alteram morfemas lexicais, implicando modificação nas regras de concordância” (2005, p.56). Dessa maneira, pode haver mudança no sufixo número-pessoal do verbo,

assegurando a ausência de CV, porque a diferença entre a forma de singular e plural é quase imperceptível.

Diante disso, utilizamos as mesmas variáveis de CVP4, com base nos trabalhos de Vieira (2013), com situações sintáticas que podem ser classificadas como as variáveis presentes nas produções escritas dos sujeitos de nossa pesquisa.

Tabela 6:Variáveis de CVP6

Variáveis	**Ausência de CVP6** **Número de ocorrências %**	**Presença de CVP6** **Número de ocorrências %**
1. Presença do sujeito composto por mais de um núcleo	50%	50%
2. Presença do sujeito pronominal (eles)	55%	45%
3. Ausência do sujeito pronominal (eles/elas)	45%	55%

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Perante os resultados, averiguamos que os discentes do 8º ano oscilam quanto à marcação da CVP6, sendo que nas construções sintáticas em que há o sujeito pronominal em P6, eles tendem a não realizar a CV conforme a norma-padrão da língua, o que mostra, mais uma vez, a necessidade de ações interventivas que possam promover a reflexão sobre este fenômeno. Nessa perspectiva, na subseção a seguir, apresentamos nossa proposta de intervenção com o uso de jogos pedagógicos.

6.2 Os Jogos Pedagógicos como ferramenta para o ensino de gramática: proposta de intervenção

A Pesquisa-Ação possui como um de seus principais objetivos a intenção de intervir em um problema previamente detectado. Nesse sentido, de posse dos dados que evidenciam a necessidade de uma prática pedagógica que

estimule a reflexão sobre os aspectos que envolvem a concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas por parte dos alunos do 8º ano, apresentamos nesta subseção a proposta de intervenção por nós desenvolvida na referida turma.

Para tanto, optamos pelas oficinas pedagógicas, definidas por Paviani e Fontana (2009) como uma maneira de construir conhecimento, que tenha por ênfase a ação, mas sem descartar o conhecimento teórico. Assim, uma proposta de intervenção que utilize a metodologia de oficinas busca promover a ação e a reflexão, de forma que o aluno possa apropriar-se do conhecimento através de atividades práticas.

Alinhado à perspectiva de uma fazer pedagógico basilado no princípio de metodologia da aprendizagem ativa, adotamos três princípios da aprendizagem para o ensino de gramática defendidos por Pilati (2017, p. 114):

> I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
> II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
> III) Promover a aprendizagem ativa por meios de habilidades metacognitivas;

Nessa perspectiva, compreendemos os jogos pedagógicos como uma ferramenta de metodologia da aprendizagem linguística ativa (Cf. PILATI, 2017) que pode estimular a autoaprendizagem, na qual os conhecimentos já adquiridos pelos alunos são ativados para que eles possam partir para um conhecimento sistemático, de tal maneira que podem também fomentar a curiosidade dos alunos e estimular a reflexão para a análise e tomada de decisão. A sequência identificar– refletir – agir foi uma preocupação constante na elaboração de nossos jogos. Ratificamos que todas as construções sintáticas utilizadas nos jogos foram retiradas dos textos dos alunos, o que também facilitou o desenvolvimento das oficinas.

Nesse sentido, conforme já listamos no capítulo 5, construímos 6 oficinas pedagógicas, 1 com reflexão, 4 com jogos pedagógicos e 1 com produção textual, que abordaram a concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas, as quais foram organizadas da seguinte forma:

6.2.1 Oficina 01: Reflexão sobre Concordância Verbal

- **Objetivo**: Refletir acerca da relação morfossintática entre sujeito e verbo, avaliando a adequação da norma padrão de concordância verbal, e o preconceito que permeia tal fenômeno;

- **Tempo**: 04 aulas de 50 minutos;

- **Sequência de atividades:**

  - Vídeo: Chico Bento no Shopping (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=5GKNl-vJRSY, acesso em 19 de agosto de 2019);

  - Reflexões sobre a maneira de falar da personagem;

  - Leitura de 5 textos, em material xerografado, realizada em grupos;

  - Reflexões sobre os textos lidos, considerando as características de cada gênero (uma notícia, uma música, página de diário pessoal, relato pessoal e uma tirinha) em grupo;

  - Levantamento das construções morfossintáticas de CVP4 e CVP6;

  - Mini-debate, com a sala em um semicírculo, sobre o preconceito linguístico e social que envolve a concordância verbal;

  - Exposição dos dados levantados pelos alunos, destacando a importância da marcação da concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas.

A oficina 01 aconteceu de acordo com o que havíamos planejado, configurando-se como um momento significante para nossas discussões iniciais acerca de concordância verbal, principalmente no tocante à valorização social que permeia a marcação da CV. A construção desta oficina foi pensada em consonância com a afirmativa de Faraco (2015, p.27):

> Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/aprendizagem de a expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos que distanciam variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas.

Nessa oficina, nós buscamos utilizar a reflexão de Pilati (2017, p.105), quando afirma que para que os alunos possam recuperar e aplicar o conhecimento, eles devem compreendê-lo e organizá-lo previamente, as atividades propostas devem levá-los a "a. aprender a identificar padrões; b) desenvolver uma compreensão profunda do assunto e c) aprender quando, onde e por que usar tal conhecimento".

Para tanto, os alunos expuseram suas opiniões sobre o preconceito linguístico e social que envolve a realização da concordância verbal, enxergando-a como um traço que, muitas vezes, é utilizado como elemento de valor, de estigma social. Salientamos a importância de debates com esta conotação nas escolas, pois ele é capaz de despertar um olhar diferenciado sobre os aspectos variacionais da língua. No entanto, para este momento de nosso trabalho, essa oficina atendeu às expectativas, uma vez que os alunos puderam refletir acerca as relações morfossintáticas entre sujeito e verbo, assim como sobre o preconceito linguístico que envolve o fenômeno estudado – o que foi primordial para o desenvolvimento das oficinas subsequentes.

6.2.2 Oficina 02: Roleta dos Sintagmas da Oração: plural ou singular?

IMAGEM 12: Alunos jogando "Roleta dos Sintagmas da Oração: plural ou singular

Fonte: elaborado pela pesquisadora

- **Objetivos**:

  - Identificar a organização dos sintagmas da oração, estabelecendo a ordem das palavras no eixo oracional;

  - Realizar a concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas de acordo com o sujeito sorteado;

  - Refletir acerca das relações de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas na forma canônica da língua;

- **Tempo**: 02 aulas de 50 minutos;

- **Sequência de atividades**

  - Retomada da aula anterior sobre a relação de concordância verbal;

  - Apresentação do jogo “Roleta dos Sintagmas da Oração: plural ou singular?”;

  - Leitura e explanação das regras do jogo;

  - Realização de uma rodada experimental (a fim de apresentar o jogo aos alunos);

  - Vivência do jogo com a turma dividida em 5 grupos;

  - Exploração oral das dúvidas, erros e acertos dos alunos no decorrer da realização do jogo.

Durante a Oficina 2, nós retomamos as discussões realizadas na Oficina 1, para que pudéssemos direcionar as próximas discussões. Nessa, tínhamos como foco uma reflexão-ação, ou seja, os alunos precisaram construir uma sequência oracional e assim estabelecer a concordância entre os termos da oração. A oficina foi pensada de acordo com a concepção de Pilati (2017) para o ensino de gramática, ao considerar ser de extrema relevância o fato do aluno compreender o funcionamento da gramática da sua língua, os padrões básicos de seus sistema - o qual já domina, mesmo que minimamente, para que assim possa identificar e utilizar tais padrões durante atividades de leitura e produção textual.

Uma vez que estávamos tratando de eixo sintagmático, onde os alunos deveriam formar estruturas sintáticas estabelecendo uma ordem dos constituintes da oração, ao passo que dialogavam entre si para formar orações, pudemos comprovar o que afirma Pilati (2017, p.116):

> Quando os alunos representam as estruturas linguísticas em materiais concretos e têm a oportunidade de apresentar suas criações aos colegas, cria-se uma oportunidade diferente para a observação crítica do nível de compreensão a que chegaram e para que eles mesmos vejam onde estão as incompreensões e percebam a importância do manejo dos materiais concretos para a construção de relações sintáticas abstratas.

Ressaltamos a aceitabilidade dos alunos com o jogo das roletas, eles se envolveram com o jogo, demonstrando curiosidade, vontade de participar e ganhar o jogo – o que para nós é essencial ao trabalho pedagógico com aprendizagem ativas. Tal fator foi crucial para o desenvolvimento da oficina, pois, como sugere Pilati (2017, p.108), “o aluno deve estar envolvido no processo educativo”, o que facilita a compreensão do jogo e do assunto estudado.

O jogo foi realizado em 05 grupos. Para a formação dos grupos, os alunos ficaram livres para escolherem os componentes, pois se tratava de uma competição, logo cada um poderia formar a sua equipe. Ressaltamos que mesmo se tratando de uma competição, os grupos chamavam atenção um dos outros para as construções morfossintáticas, logo não houve uma competitividade acirrada entre eles. Tal fato contribuiu para a organização da sala durante a oficina, além de estimular a reflexão da turma acerca das relações de concordância verbal que objetivamos quando elaboramos o jogo.

Nessa oficina, optamos por realizarmos 10 rodadas do jogo, o que tomou aproximadamente 1 hora e 20 minutos, pois como tratava-se de organização no eixo sintagmático e também de concordância verbal, os alunos precisaram jogar, conversar em grupo para fazer as escolhas sintagmáticas e ainda escrevê-las em uma lousa, além de explicarem suas escolhas ao apresenta-las, de fato, necessitamos de um tempo maior que as demais oficinas.

Após a realização do jogo e premiação do grupo que mais construiu orações com a concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas de acordo com a norma-

padrão da língua, fizemos um momento de reflexão sobre os erros, acertos, e dificuldades no decorrer do jogo. Esse momento de sistematização foi de extrema importância para a reflexão sobre construções como “eles estudou para a prova”, “nós fez o trabalho”, considerações como onde e por que tal oração poderia ou não ser aceita em determinados contextos foram feitas durante o jogo e explanadas neste momento.

6.2.3 Oficina 03: Dominó “Nós chegou na escola, e agora?”

IMAGEM 13: Alunos jogando o dominó: "Nós chegou na escola, e agora?"

Fonte: elaborado pela pesquisadora

- **Objetivos**:

  - Refletir acerca da Concordância Verbal na 1ª pessoa do Plural;

  - Distinguir a forma verbal utilizada na 1ª pessoa do plural da 3ª pessoa do singular;

  - Compreender a relação entre a não marcação de plural da CVP4 e o preconceito linguístico.

- **Tempo**: 02 aulas de 50 minutos;

- **Sequência de atividades**

  - Reflexões sobre as marcações de concordância verbal de 1ª pessoa na música ‘Samba do Arnesto’, de Adoniran Barbosa, através de cópias xerocopiadas da letra da música e sua audição (a música já havia sido apresentada aos alunos durante o questionário socioeconômico);
  - Apresentação do jogo “Dominó ‘Nós chegou na escola, e agora?”
  - Leitura e explanação das regras do jogo;
  - Aplicação do jogo;
  - Sistematização, após a experiência do jogo, discutindo sobre as dúvidas e aprendizagem dos alunos.

No tocante à oficina 03, refletimos, com mais ênfase, sobre a concordância verbal de 1ª pessoa, buscando diferenciar a forma verbal própria dessa pessoa, daquela que é utilizada na 3ª pessoa do singular.

Iniciamos com a retomada da ausência de marcação do plural de 1ª pessoa presente na música “Samba do Arnesto”. Nesta etapa da oficina, baseamo-nos no Eixo 3 para o ensino de gramática: a variação; postulado por Vieira (2013) aplicado à Concordância Verbal. Na qual discutimos o preconceito linguístico associado ao fenômeno da CV, assim como a valorização da norma-padrão em nossa sociedade.

Nesse momento, os próprios alunos relembraram suas respostas durante o questionário socioeconômico e afirmaram que elas foram preconceituosas com o eu lírico da música, diante da forma que ele se expressava. Nesta etapa da oficina, também identificamos a que pessoa as construções sintáticas sem marcação de plural poderiam pertencer. Refletimos também sobre os sujeitos e contextos em que construções sintáticas como “nós vai”, “nós perdeu” poderiam utilizar.

Após esse momento de retomada e reflexão, expomos as regras do jogo. No entanto, os alunos já conheciam a sistemática de um dominó convencional,

gostavam de jogar, e isso facilitou tanto a aceitabilidade do jogo, quando seu manuseio durante a vivência.

Destarte a compreensão do jogo, dividimos a turma, mais uma vez, em 05 grupos. No entanto, nesta oficina, trabalhamos com 05 grupos, os quais foram organizados com 04 grupos de 04 alunos e 01 grupo de 03 alunos, pois um aluno havia faltado. Como se tratava de uma competição individual, a escolha dos componentes do grupo foi realizada através de sorteio, pois nossa ideia nesse momento foi estimular as relações sociais naquele contexto. Assim, os alunos jogaram por aproximadamente 1 hora, um número de rodadas diferente, pois como necessitavam de raciocínio e de movimento de peças, cada grupo tinha o seu tempo.

No decorrer da vivência do jogo, não interferimos nas respostas dadas pelos alunos, mas solicitamos que alguém do grupo anotasse as dúvidas. Quando os alunos perguntavam algo, fazíamos questionamentos ao próprio grupo, estimulado assim a cooperatividade entre eles, ao mesmo tempo que fomentamos a reflexão a respeito do fenômeno abordado e do preconceito linguístico que o permeia.

Dessa maneira, nossa oficina foi pensada também para atingir um dos objetivos do ensino de LP propostos pelos PCN's (1998, p.33): "conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português procurando combater o preconceito linguístico"; assim como atendemos ao que propõe a BNCC (2017, p.64) ao apresentar as competências específicas do componente curricular LP: "Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso".

Passada a vivência do jogo, os alunos socializaram oralmente a experiência, ressaltando pontos positivos, negativos, assim como explanaram os acertos e os erros, avaliando como aquele jogo contribuiu para que eles compreendessem a relação sujeito-verbo. Alguns alunos se arriscaram em falar que por vezes escreviam "nós foi", mas que conseguiram compreender com aquele jogo que o "foi" combinava com "ele", e não com "nós". À vista disso, compreendemos que o jogo pode ser considerado uma atividade com teor educacional, visto que pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, e através dele o educando realiza as atividades propostas com

prazer, alcançando o objetivo proposto e ainda estimula seu raciocínio (KISHIMOTO, 2011). No entanto, sabemos que o prazer em realizar a atividade não é precisamente a sua finalidade, mas aprender de uma forma ativa, propagando a vivência integral de um conteúdo.

6.2.4: Oficina 04: Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural

IMAGEM 145: Alunos jogando "Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural"

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

- **Objetivos**:

  - Refletir sobre as relações sintáticas de CVP6;

  - Distinguir a forma verbal utilizada na 3ª pessoa do plural da 3ª pessoa do singular;

  - Desenvolver o raciocínio linguístico acerca da concordância entre os termos de uma oração;

- **Tempo**: 02 aulas de 50 minutos;

- **Sequência de atividades**

  - Retomada das reflexões realizadas na oficina anterior, explanando as relações sintáticas de CVP4;

  - Leitura e audição da música Eduardo e Mônica, de Legião Urbana. (Disponível em https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22497/)

  - Explanação oral dos elementos da narrativa presentes na música;

  - Identificação das construções sintáticas de CVP6 presentes na música;

  - Apresentação do jogo: “Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural;

  - Explanação das regras do jogo;

  - Vivência do jogo;

  - Sistematização de dúvidas e percepções sobre o jogo.

Na oficina 04, refletimos a respeito das relações sintáticas de CVP6, distinguindo a forma verbal utilizada na 3ª pessoa do plural da 3ª pessoa do singular, buscando desenvolver o raciocínio linguístico acerca da concordância entre os termos de uma oração.

A princípio, retomamos as discussões realizadas na oficina 03, comparando com a relação sintática de CVP6.

Em sequência, distribuímos a letra da música Eduardo e Mônica, da banda Legião Urbana, e logo após a ouvimos. Durante a leitura e audição da música, muitos alunos demonstraram já conhecê-la. Explanamos também alguns elementos da narrativa presentes na música, como personagens, enredo, final, entre outros. Ainda nesta etapa, identificamos de forma oral algumas construções sintáticas de CVP6, observando a marcação de plural.

Após esse momento, apresentamos o jogo, assim como suas regras, seguidas de uma rodada de demonstração. Em seguida, pedimos que a turma se dividisse em 05 grupos para iniciarmos o jogo. Nesta oficina, por se tratar de uma competição dentro do próprio grupo, optamos por deixar os alunos livres para formarem suas equipes. Após essa etapa, iniciamos o jogo de cartas.

Ratificamos que o jogo foi bem recebido pelos estudantes, apesar da maioria não ter contato com jogos de cartas, mas diante das explanações das

regras e demonstração, todos manifestaram interesse pela atividade. Acrescentamos o que ao escolhermos essa metodologia que traz uma atividade lúdica para a sala de aula, com o fito de fomentar o ensino e aprendizagem, buscamos também desenvolver em nossos alunos o interesse pelo que está sendo estudado, uma vez que, como sugere Kishimoto (2011, p.13):

> O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola.

Durante a vivência do jogo, alguns alunos que compreenderam mais rapidamente o funcionamento do jogo ajudavam os colegas, e apesar de ser uma competição, não houve em momento algum uma atmosfera de conflito ou hostil, de forma que todos participaram, cada um em seu ritmo.

Nesta etapa da oficina 04, salientamos a cooperatividade entre os alunos, o respeito pelas regras, além do clima de harmonia estabelecido na sala de aula. Algumas figuras presentes no jogo chamaram atenção dos alunos, assim com as orações presentes nas cartas, que foram retiradas dos textos produzidos pelos alunos, e como complemento, criamos outras em que os nomes dos estudantes eram utilizados como sujeitos no jogo.

O jogo foi vivenciado por aproximadamente 40 minutos; alguns grupos jogaram mais vezes que outras, devido ao desempenho dos membros quanto à compreensão do jogo e à disposição das cartas também.

Após esse momento, com as cartas ainda sobre as mesas dos alunos, solicitamos que as partidas fossem interrompidas e fizemos algumas reflexões sobre o jogo.

Nesta etapa da oficina 04, os grupos tiveram espaço para relatar oralmente suas principais dificuldades na vivência do jogo, sistematizando assim o conhecimento complementar adquirido naquela oficina. Alguns estudantes relataram que ao encontrar uma carta que continha o sujeito composto ou no plural (eles/elas/Rafael e Júlio), alguns colegas ainda tentavam “formar jogo” com uma oração que continha um verbo no singular, mas que os demais do grupo explicavam que o verbo deveria estar no plural, combinando com o sujeito.

Nesse sentido, pudemos comprovar o que aponta Pilati (2017, p.109):

> O material concreto promove a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, despertando a consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais. Além disso, auxilia na identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão.

Ademais, cada grupo apontou seu melhor jogador, que foi aquele que mais formou pares no decorrer das partidas, para que fosse premiado.

6.2.4 Oficina 05: Trilha Reflexiva da Concordância

IMAGEM 156: Trilha Reflexiva da Concordância

- **Objetivos**:

- Refletir sobre as relações de concordância de P4e P6 em textos diversos;

- Utilizar a CV na norma padrão da Língua Portuguesa;

- Aplicar conhecimentos explanados nas oficinas anteriores.

- **Tempo**: 02 aulas de 50 minutos;
- **Sequência de atividades**

- Retomada das oficinas anteriores acerca da relação de CVP4 e CVP6;

- Apresentação do jogo “Trilha Reflexiva da Concordância”;

- Leitura e explanação das regras do jogo;

- Realização de uma rodada experimental (a fim de apresentar o jogo aos alunos);

- Vivência do jogo com a turma dividida em 05 equipes, das quais 3 era formadas por 04 alunos, 01 por 05 alunos e 01 por 03 alunos;

- Exploração oral das dúvidas, erros e acertos dos alunos no decorrer da realização do jogo.

Nesta oficina 05, propusemos que os alunos refletissem a respeito das relações de concordância de P4 e P6 em alguns textos sorteados, completando as lacunas contidas neles de forma que os estudantes utilizassem a CV na norma padrão da Língua Portuguesa, aplicando os conhecimentos explanados nas oficinas anteriores.

À vista disso, iniciamos a oficina com uma roda de conversa sobre as que já havíamos vivenciado durante o bimestre. De maneira suscinta, os alunos expuseram algumas percepções sobre a CV, de qual sua importância dentro da sociedade, refletindo sobre situações sociais em que deveriam expressar-se marcando a CV e outras que poderiam escolher não marcar.

Posteriormente, dividimos a turma em 05 equipes, das quais 04 foram formadas por 04 alunos e 01 por 03 alunos, cada equipe escolheu um representante para estar na Trilha jogando o dado e sorteando o texto. Nesse dia, faltaram 2 alunos. A escalação dos componentes de cada equipe deu-se através de sorteio, pois tínhamos também a finalidade de aproximar os

estudantes ainda mais um dos outros, estimulando o espírito de cooperação e respeito pelos demais. Essa escolha deu-se com base no que afirma Kishimoto (1993, p.15):

> Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Na sequência da oficina 05, apresentamos o jogo “Trilha Reflexiva da Concordância”, explanando suas regras, seguido de uma rodada experimental, na qual participaram alunos que não eram líderes de suas equipes.

O jogo foi vivenciado por aproximadamente 1 hora, contendo 5 rodadas. Mais uma vez, realizamos um sorteio para estabelecer a ordem que seguiríamos no jogo, e o vencedor seria o aluno que chegasse mais longe na trilha. Ratificamos a ausência de intervenção nesta etapa da oficina, os alunos não apresentavam dúvidas em relação aos textos e colocações.

Durante o jogo, os alunos líderes liam o texto sorteador, mas poderiam pedir ajuda para suas equipes para completar o texto e explanar para os demais o porquê da escolha daquela forma verbal. Completamos a trilha 05 vezes, declaramos a equipe vencedora e recolhemos o jogo. Nesta etapa da oficina, realizamos um momento de sistematização do aprendido, da vivência de uma atividade lúdica, na qual eles fizeram parte, ativamente, de um jogo.

6.2.5 Oficina 06: Reflexão sobre a CVP4 e CVP6 e produção textual

Na oficina 06, última de nossa proposta de intervenção, propusemos uma nova produção textual do gênero Diário Pessoal – o mesmo que utilizamos na diagnose inicial -, visto que os alunos já conheciam sua estrutura. De início, com a turma organizada em círculo, realizamos uma roda de conversa refletindo sobre os jogos pedagógicos que foram aplicados, os alunos expuseram suas predileções e dificuldades, avaliando os momentos como positivos, como as

melhores aulas do ano, por não precisarem estar apenas com atividades do livro didático e, ainda, podiam conversar com o colega durante cada atividade, além de compreender melhor o que estava sendo debatido, pontuamos que alguns estudantes afirmaram isso alegando que estavam “pegando” no que estavam estudando. Diante disso, percebemos que, de fato, houve uma reflexão em relação à Concordância Verbal de 1ª e de 3ª pessoa, possibilitada pelos jogos pedagógicos enquanto ferramenta concreta de aprendizagem. Em seguida, os alunos iniciaram a produção textual.

Durante o momento da produção do texto, pudemos perceber uma maior concentração da turma, o que nos faz deduzir que antes de escrever determinadas construções sintáticas, os alunos poderiam estar refletindo sobre a concordância verbal a ser feita.

É válido pontuar que todos os alunos participaram efetivamente das oficinas propostas, mesmo que aqueles que apresentavam uma maior dificuldade de concentração ou de compreensão dos conteúdos até então trabalhados. Dessa forma, corroboramos, em nossa vivência, que os jogos pedagógicos são capazes de motivar a participação dos alunos na aula e beneficiam o processo de aprendizagem. Outrossim, pudemos perceber que os alunos realizaram as atividades propostas em colaboração, ajudando uns aos outros diante das dificuldades que surgiam, não havendo uma disputa ríspida que os pudesse atrapalhar a situação didática. Assim, todos participaram, independentemente do nível de aprendizagem que cada uma se encontrava ou do desempenho.

Na subseção a seguir, fazemos uma análise dos resultados obtidos, a partir das produções textuais realizadas durante a oficina 06, após a vivência dos jogos pedagógicos. Nele, podemos compreender como, de fato, os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, realizaram a CVP4 e CVP6 após a nossa proposta de intervenção.

6.3 Os Jogos Pedagógicos como ferramenta de aprendizagem ativa: análise pós-proposta de intervenção

Analisamos os textos produzidos pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, sujeitos desta pesquisa, na expectativa de avaliar se, de fato, nossa proposta de intervenção obteve um efeito positivo. Para tal, inicialmente, realizamos um novo levantamento quantitativo, considerando as ocorrências de CVP4 e CVP6 nas produções textuais dos alunos.

Após esse levantamento, obtivemos 254 construções sintáticas de Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, das quais 153 foram ocorrências da CVP4 e 101 da CVP6. Posto isso, consideramos as mesmas variáveis utilizadas na diagnose inicial, baseadas na proposta de Vieira (2013).

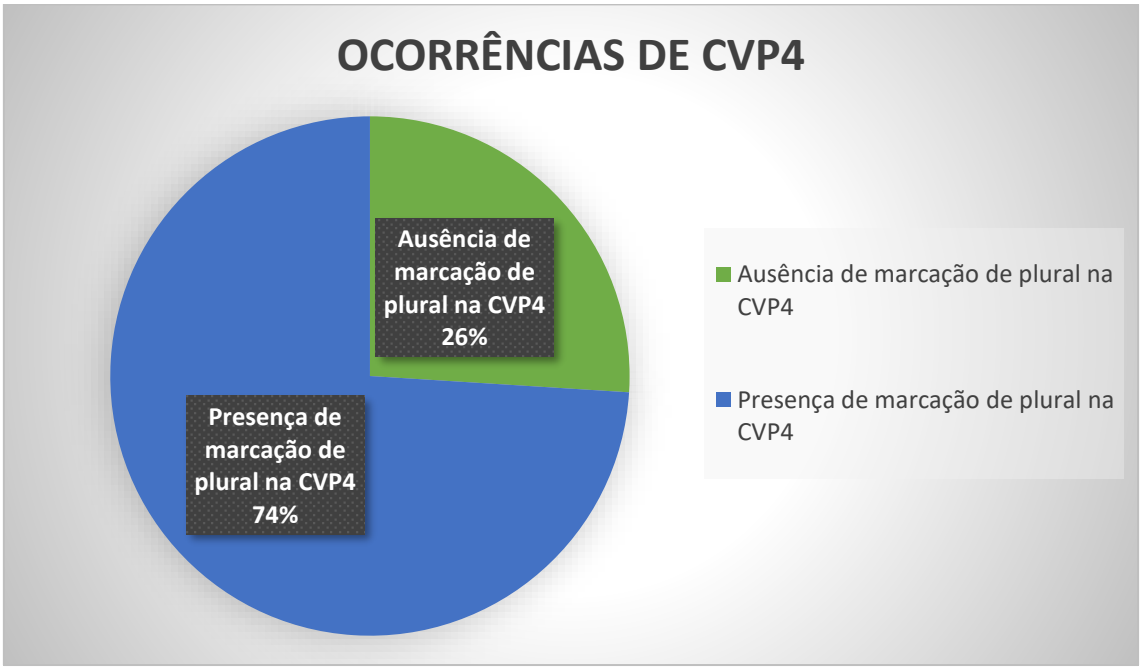
Salientamos que esse levantamento quantitativo foi de suma importância para nosso trabalho, pois, a partir dele, conseguimos traçar um panorama inicial da turma e assim produzir jogos pedagógicos que pudessem intervir diretamente no cenário identificado. Além disso, conseguimos também avaliar a eficácia de nossa proposta de intervenção.

Os dados obtidos a partir da produção textual final dos alunos durante a 6ª oficina são apresentados em gráficos tabelas para uma melhor visualização.

i) CVP4

A Concordância Verbal de 1ª Pessoa do Plural foi analisada nas 20 produções textuais dos alunos sujeitos de nossa pesquisa. Nessa perspectiva, apresentamos no gráfico 9 o quantitativo de ocorrências de CVP4, evidenciando a ausência e a presença da marcação de plural, conforme preconiza a norma-padrão da língua.

Gráfico 9: Ocorrência de CVP4 após a aplicação da Proposta de Intervenção



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dessa forma, após a aplicação de nossa proposta de intervenção, de um total de 153 construções sintáticas em que seria necessário realizar a CVP4, identificamos apenas 40 ocorrências em que o plural não estava marcado, enquanto em 113 construções, havia marcação do plural conforme a norma-padrão. Posto isso, os dados encontrados evidenciam que, após a vivência dos jogos pedagógicos voltados para a CVP4, os sujeitos de nossa pesquisa, em sua maioria, marcaram de forma mais precisa o plural das sentenças em seus textos. Na tabela a seguir, traçamos a tabela 7 com a ausência de marcação de plural antes e depois dos jogos pedagógicos, por aluno:

Tabela 7: ausência e presença da marcação do plural na CVP4 antes e após a aplicação da proposta de intervenção

Aluno	**Antes da proposta de intervenção (fase da diagnose)**		**Após a aplicação da proposta de intervenção**	
	Ausência da marcação de plural	**Presença da marcação de plural**	**Ausência da marcação de plural**	**Presença da marcação de plural**
NCT	3	5	0	5

NRS	14	5	5	9
EYAS	5	0	1	4
RCL	4	1	2	7
ABPM	1	3	3	5
ABAA	2	0	0	2
LHSS	1	3	1	5
MFS	3	2	0	7
ACCF	6	2	0	6
KNTS	3	2	2	7
MCS	2	0	0	3
JAPA	4	8	1	3
TGC	4	9	1	2
RSR	7	2	1	5
JCPA	4	2	2	4
IMLV	4	4	2	7
EFC	2	1	0	4
MCS	5	1	1	8
MMPS	5	2	5	14
VTS	3	4	4	6

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao observar o quadro acima, no qual comparamos a ausência e presença da marcação do plural em construções sintáticas na CVP4, na ordem canônica, antes e depois da vivência da proposta de intervenção, visualizamos uma redução considerável nas ocorrências sintáticas sem marcação de plural, evidenciando que as oficinas pedagógicas com a utilização de jogos pedagógicos obtiveram êxito quanto ao seu objetivo principal.

Nessa perspectiva, ressaltamos alguns casos em que podemos vislumbrar a eficácia de nossas oficinas com jogos pedagógicos, como o do discente NRS que, no a produção textual da etapa de diagnose, construiu 19 sentenças na CVP4, dentre elas, apenas 5 traziam a marcação de plural, enquanto 14 não apresentavam concordância entre sujeito e verbo. Após a vivência dos jogos pedagógicos, o mesmo educando, em uma nova produção de texto, escreveu 14 sentenças na CVP4, mas com 9 construções sintáticas com a marcação de plural, e apenas 5 com ausência de concordância. Citamos também o estudante MCS, que, inicialmente, não marcou o plural em 5 das 6

sentenças em que era necessário, mas, posteriormente, de 9 construções sintáticas em CVP4 que seu texto possuía, 8 havia marcação de plural e apenas 1 não.

A fim de traçar um quadro mais fidedigno quanto à análise dos dados pós-intervenção, retomamos as variáveis utilizadas na diagnose para separar os fenômenos contemplados pelos sujeitos de nossa pesquisa, considerando as 153 ocorrências de CVP4:

Tabela 8: variáveis de CVP4 após a proposta de intervenção

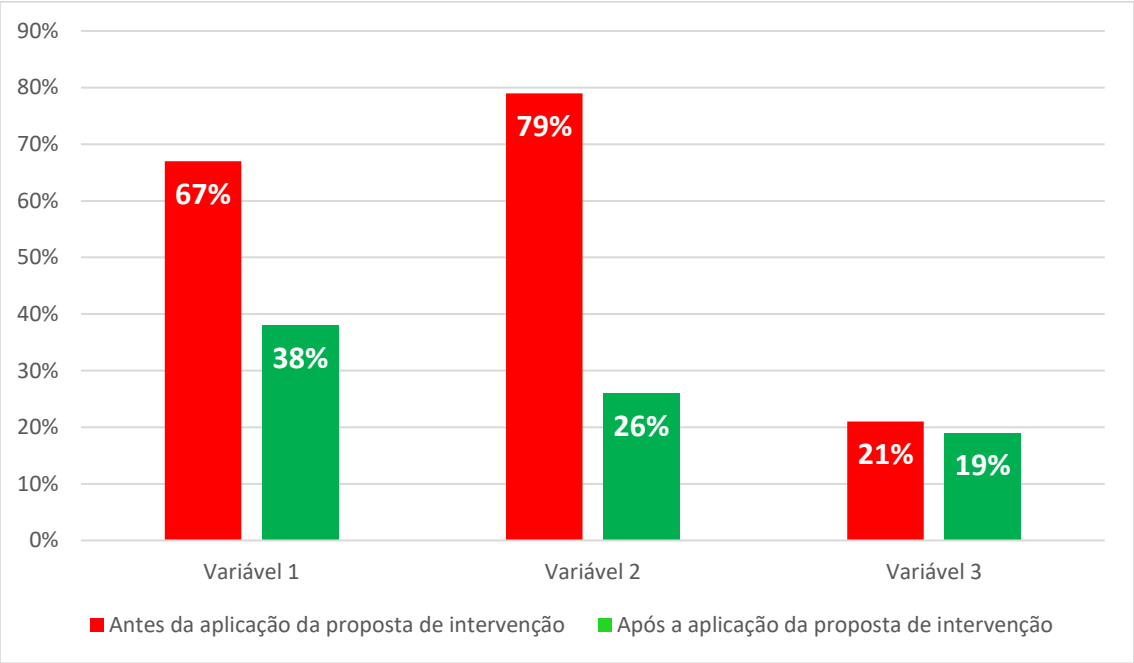
Variáveis	**Ausência de CVP4** **Número de ocorrências** **%**	**Presença de CVP4** **Número de ocorrências** **%**
1. Presença do sujeito composto por mais de um núcleo (A + 1ª pessoa do singular = nós);	38%	62%
2. Presença do sujeito pronominal (nós)	26%	74%
3. Ausência do sujeito pronominal (nós) (SUJEITO ELÍPTICO)	19%	81%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante dos resultados explicitados na tabela 8, verificamos que quando os alunos precisaram estabelecer a CVP4 diante do sujeito composto (formado por mais de um núcleo nominal), houve uma predominância pela marcação do plural. Na sequência, nas duas últimas variáveis, quando analisamos a marcação do plural na CVP4, percebemos que houve um equilíbrio entre elas - que analisavam a presença da marcação do plural diante do sujeito pronominal, explícito e elíptico-, com 74% e 81%, respectivamente.

A fim de ilustrar como os alunos se comportaram dentro dessas variáveis, trazemos o gráfico 10 com o comparativo de construções sintáticas sem a marcação do plural na CVP4 antes e após a proposta de intervenção.

Gráfico 10: Comparativo quantitativo de construções sintáticas sem a marcação de plural na CVP4 antes e após a vivência da proposta de intervenção



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao compararmos os dados de antes e após a aplicação da proposta de intervenção, tendo como base as variáveis utilizadas por Vieira (2013), visualizamos uma redução considerável de construções sintáticas sem a marcação do plural na CVP4. Ao tratarmos na Variável 3, em que analisamos a marcação de plural nas sentenças em que o sujeito era elíptico, nós tivemos a menor redução, de 2%. No entanto, ressaltamos que esse movimento já era previsto, pois os sujeitos de nossa pesquisa demonstraram, já nas produções textuais da diagnose, uma tendência a marcar o plural quando o sujeito estava implícito na sentença.

No tocante à variável 1, quando tínhamos o sujeito composto, formado pelo pronome “nós” + A (outros nomes), tivemos uma mudança de quase 50% em relação à análise diagnóstica, visto que, antes da aplicação das oficinas pedagógicas com os jogos, acreditamos que o sujeito composto favorecia o cancelamento das marcas de concordância na CVP4, haja vista que 67% das construções sintáticas em 1ª pessoa do plural, com mais de um núcleo, não apresentavam conformidade entre sujeito e verbo. Após a vivência dos jogos

pedagógicos, essa porcentagem caiu para 38%, das 24 sentenças em CVP4, apenas 9 não apresentavam a concordância esperada.

Dentre as 3 variáveis elencadas aqui, ressaltamos a 2ª variável - quando o sujeito pronominal “Nós” estava explícito na oração -, como a mais recorrente nas produções escritas pelos sujeitos de nossa pesquisa, tanto antes, quanto após a intervenção, e também aquela que mais demonstra a eficácia dos jogos pedagógicos como ferramenta metodológica para o ensino da Concordância Verbal. Dentre as variáveis que nós elencamos, a 2ª sempre foi o nosso maior desafio, visto que o uso do pronome “nós” seguido de verbo no singular é constantemente alvo de estigma social (Cf. POSSENTI, 2011).

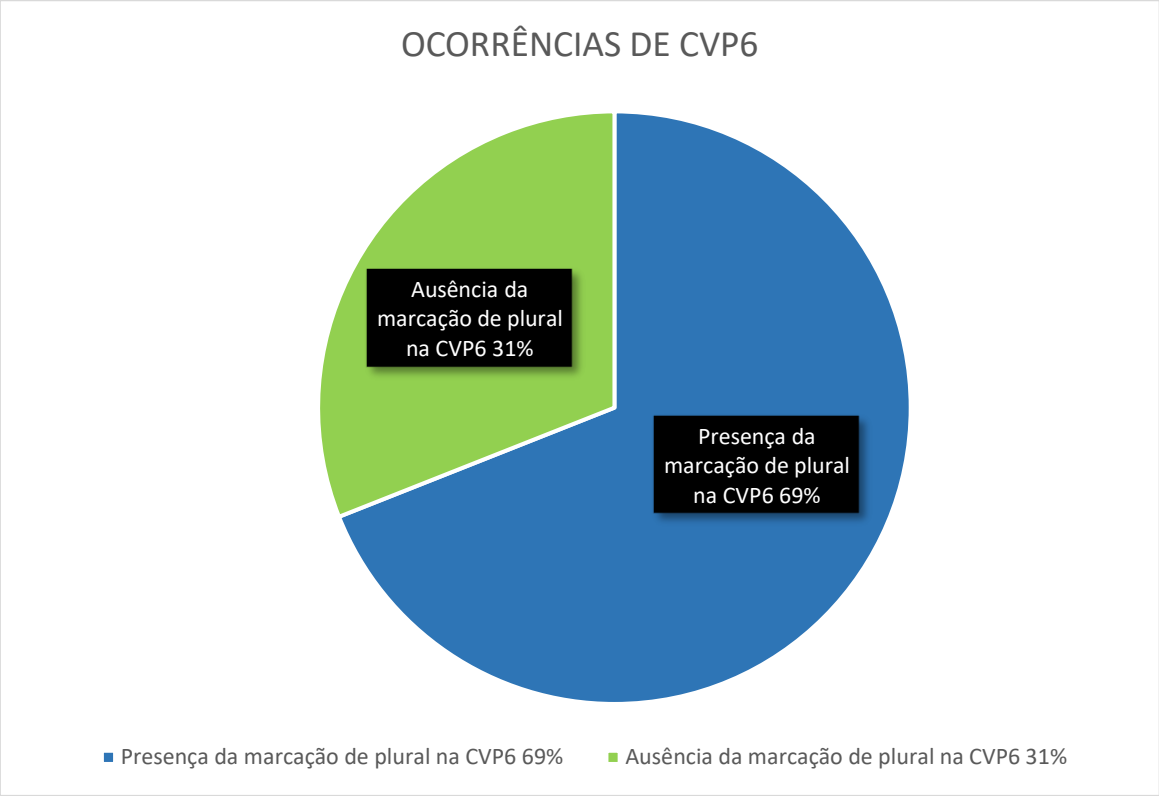
Posto isso, nos textos produzidos após a vivência da proposta de intervenção, tivemos um total de 87 ocorrências de CVP4 com sujeito pronominal “nós” explícito, com um aumento de 24% no uso desse tipo de construção sintática em relação à fase da diagnose, o que equivale a apenas 23 ocorrências que não apresentavam a concordância adequada ao que rege a norma padrão da língua, enquanto o número de erros antes da aplicação dos jogos pedagógicos era 55 de 70 construções com CVP4. Dessa maneira, os alunos usaram a construção sintática mais vezes e realizaram a concordância adequada também mais vezes. Ao observamos o Gráfico 10, podemos visualizar uma regressão de quase 200% de ocorrências da CVP4 sem a marcação do plural. Assim, podemos afirmar que nossos jogos pedagógicos cumpriram um de nossos objetivos, que era justamente diminuir a incidência da não marcação do plural nas realizações morfossintáticas de Concordância Verbal em 1ª pessoa do plural.

ii) CVP6

Junto à análise de CVP4, também realizamos o levantamento das ocorrências de Concordância Verbal de 3ª Pessoa do Plural – CVP6 -, haja vista que, na fase diagnóstica, tivemos um bom número de construções sintáticas em que a concordância entre sujeito e verbo não fora realizada. A fim de avaliarmos se os jogos pedagógicos por nós elaborados contribuíram também para promover a reflexão sobre a CVP6, desenvolvendo a consciência linguística de nossos alunos, avaliamos os 20 textos produzidos, obtendo o seguinte

quantitativo de ausência e presença da marcação de plural para a 3ª pessoa do plural:

Gráfico 11: Ocorrências de CVP6 após a aplicação da Proposta de Intervenção



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dessa maneira, após a experiência vivida nas oficinas pedagógicas com os jogos, de 101 construções sintáticas em que os estudantes precisariam realizar a CVP6, identificamos 69 ocorrências em que havia a marcação do plural, totalizando 69%, e 32 sem a marcação do plural, 31% do total. Isso posto, enquanto na fase de coleta de informações nós tínhamos 51% de ausência da marcação de plural, e, após a intervenção, passamos a ter 31%, é perceptível que houve uma mudança na forma como os alunos realizaram a concordância de 3ª pessoa do plural após a aplicação dos jogos pedagógicos.

Cabe apontar ainda que tivemos um maior de número de sentenças escritas em 3ª pessoa, 101 ocorrências, enquanto na diagnose, obtivemos 67, mas isso não comprometeu nossa pesquisa, visto que o intuito consistia em

analisar como os sujeitos utilizavam a CVP6 após as oficinas com a utilização de jogos pedagógicos. Outrossim, atribuímos o aumento do número de construções sintáticas em CVP6 à extensão dos textos produzidos, pois na produção textual na oficina pós-aplicação dos jogos pedagógicos, notamos que os alunos escreveram mais que na diagnose. Deduzimos que esse fato deu-se por vários fatores, tais como uma maior segurança ao escrever e a interação entre a turma – ambos fomentados pelos jogos pedagógicos em sala de aula.

A fim de evidenciar como cada aluno se comportou na escrita quanto à ausência e à presença da marcação do plural na 3ª pessoa, apresentamos a tabela 8 com os dados individuais de antes e depois da aplicação da proposta de intervenção:

Tabela 9: Ausência e presença da marcação de plural em CVP6 antes e após a aplicação da proposta de intervenção

Aluno	**Antes da proposta de intervenção (fase da diagnose)**		**Após a aplicação da proposta de intervenção**	
	Ausência da marcação de plural	**Presença da marcação de plural**	**Ausência da marcação de plural**	**Presença da marcação de plural**
NCT	0	3	0	3
NRS	1	3	0	2
EYAS	1	2	3	5
RCL	1	2	0	3
ABPM	0	1	1	2
ABAA	2	2	3	4
LHSS	0	1	1	2
MFS	3	3	2	5
ACCF	4	3	2	5
KNTS	2	0	2	2
MCS	3	1	2	3
JAPA	5	2	3	7
TGC	3	2	1	6
RSR	2	1	1	4
JCPA	0	0	2	3
IMLV	0	0	2	2
EFC	1	2	1	4

MCS	1	2	1	2
MMPS	4	3	1	4
VTS	0	1	1	4

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao analisarmos a tabela 9, na qual comparamos os dados obtidos na fase de diagnose de nosso trabalho com os dados pós-intervenção, no que tange à ausência e presença da marcação do plural em CVP6, na ordem canônica, constatamos a redução de construções sintáticas sem a marcação de plural, confirmando que a aplicação dos jogos pedagógicos foi eficaz quanto ao seu objetivo. Isso posto, cabe ressaltar o comportamento linguístico de alguns estudantes na escrita, como o do aluno JAPA que em sua produção textual diagnóstica apresentava uma incidência de não marcação de plural na CVP6 superior à presença de marcação do plural, pois em 7 construções sintáticas, 5 não traziam a concordância esperada, no entanto, após a aplicação de nossa proposta de intervenção, das 9 sentenças em que era necessária a marcação do plural na CVP6, o aluno marcou 7. O mesmo movimento pode ser destacado na escrita do discente MMPS que, inicialmente, não realizou a CVP6 em 4 das 7 construções sintáticas, mas, após a vivência dos jogos pedagógicos, marcou o plural de 3 das 4 sentenças em CVP6.

Com o intuito de apresentarmos uma visão detalhada quanto à análise dos dados de CVP6 após a vivência da proposta de intervenção, trazemos, novamente, as variáveis elencadas na fase diagnóstica de nosso trabalho, classificando as 101 ocorrências de sentenças na 3ª pessoa do plural.

Tabela 10: variáveis de CVP6 após a proposta de intervenção

Variáveis	**Ausência de CVP6** **Número de ocorrências** **%**	**Presença de CVP6** **Número de ocorrências** **%**
1. Presença do sujeito composto por mais de um núcleo	30%	70%
2. Presença do sujeito pronominal (eles)	32%	68%

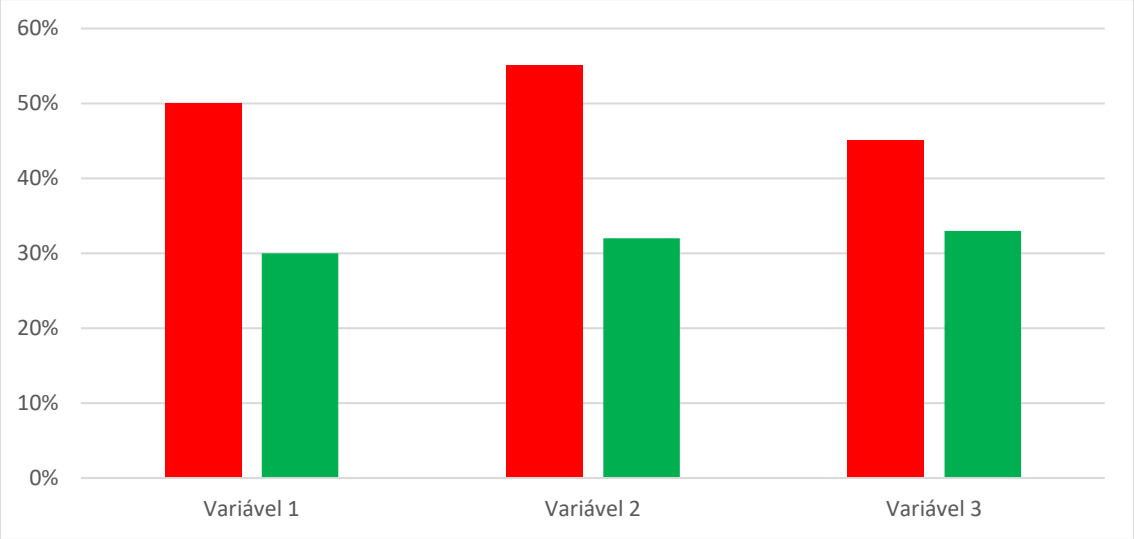
3. Ausência do sujeito pronominal (eles/elas)	33%	67%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Perante os resultados apresentados na tabela 10, podemos verificar que os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, da escola campo de nossa pesquisa, marcaram o plural nas construções sintáticas em CVP6 de forma predominante nas três variáveis elencadas, mostrando um certo equilíbrio entre elas. Dessa maneira, reafirmamos a eficácia de nossos jogos pedagógicos também para trabalharmos a CVP6.

Para uma maior ilustração de como os estudantes se comportaram quanto à marcação de plural das variáveis de CVP6, por nós elencadas, antes e depois da aplicação da proposta de intervenção, apresentamos o gráfico 12:

Gráfico 12: Comparativo de construções sintáticas sem a marcação de plural antes e após a aplicação da proposta de intervenção



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Posto isso, ao comparamos os dados observados no gráfico 12, antes e após a vivência da proposta de intervenção, os sujeitos de nossa pesquisa passaram a construir mais sentenças com a marcação do plural em CVP4, com uma incidência menor de ausência em relação aos dados da diagnose.

No tocante à variável 1, que analisa a marcação de plural em construções com o sujeito composto (formado por mais de um núcleo), em sua

forma canônica, inicialmente, tínhamos a mesma quantidade de marcação e não marcação do plural na CVP6, pois, de 14 sentenças, 7 estavam com o plural marcado e 7 não. Posteriormente às oficinas com jogos pedagógicos por nós propostos, das 17 sentenças produzidas pelos alunos, apenas 5 não apresentavam a marcação de plural nas construções sintáticas com sujeito composto. Cabe salientar que as 5 sentenças sem o verbo no plural foram produzidas por estudantes diferentes.

Referente à variável 2, que observou a marcação de plural quando o sujeito pronominal "eles/elas" estava explícito na sentença, observamos que das 57 ocorrências, 39 apresentavam a marcação de plural, enquanto 18 não - o que corresponde a 32%. Durante a diagnose, no que concerne à CVP6, a segunda variável foi a que mais se destacou, apresentando uma predominância pela ausência do plural (55% das ocorrências não apresentavam conformidade entre sujeito e verbo). Após a aplicação dos jogos pedagógicos, essa variável volta a se destacar, pois foi aquela em que mais obtivemos sucesso, uma vez que a não marcação do plural caiu para quase 30% das ocorrências.

A última variável por nós observada preocupou-se com a marcação de plural quando o sujeito pronominal não estava explícito na oração. Posto que nos preocupamos com os verbos na terceira pessoa do plural, a gramática classifica este sujeito como Indeterminado[21], não iremos estender o debate acerca desta classificação por não ser o foco de nossa pesquisa. Na fase diagnóstica, tínhamos 17 sentenças na terceira variável, mas, ao contrário das demais variáveis, ela foi a única em que o número de construções sintáticas com o verbo no plural era maior do que com o verbo no singular, obtivemos 8 sentenças sem a marcação de plural e 9 com o plural. Após a proposta de intervenção, esse número cresceu ainda mais, pois das, agora, 27 ocorrências na terceira variável de CVP6, 18 apresentavam o verbo no plural e apenas 9 não. Assim, tivemos um aumento de 150% para a marcação de plural para esta variável.

[21] Segundo Bechara (2001), o sujeito indeterminado é o que não se nomeia ou por não se querer ou por não se saber fazê-lo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa ainda encontra muitos desafios quanto à formação de um sujeito capaz de refletir sobre a língua e a realidade a sua volta. Dentre eles, o ensino de gramática encontra uma das maiores dificuldades, visto que perpassa pelo estudo dos aspectos gramaticais da língua de maneira decorativa, que não estimula a reflexão sobre o que está sendo estudado e qual a importância disso para do sujeito.

Diante disso, questionamo-nos a respeito das abordagens pedagógicas mecânicas e repetitivas, que não favorecem a construção do conhecimento, para o ensino de um aspecto gramatical específico, a Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural. Essa, por sua vez, quando não utilizada conforme preconiza a norma padrão da língua, com a marcação de plural, consiste em um fenômeno que é alvo de estigma e divisão social. Dessa maneira, defendemos que ensinar gramática é necessário, no entanto este ensino deve ser pautado também no reconhecimento da existência das variantes presentes na língua, de forma que os estudantes, além de compreende-la enquanto sistema, possam refletir sobre ela e dominar suas variedades formal e informal.

Propomos em nosso trabalho analisar, através de uma produção textual, como os alunos de uma turma de 20 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental marcavam a CVP4 e a CVP6, na forma canônica, na modalidade escrita da língua, e pudemos verificar que as construções sintáticas elaboradas por eles não apresentavam a marcação de plural conforme preconiza a variedade formal da língua. Diante disso, comprovamos nossa hipótese de que, mesmo após vários anos de escolarização, eles não conseguiram compreender as relações sintáticas que norteiam a CVP4 e a CVP6.

Para tanto, após a análise dos dados obtidos, propomos uma intervenção utilizando jogos pedagógicos, elaborados a partir das necessidades que os alunos apresentaram em suas produções textuais, objetivando a reflexão sobre a CVP4 e a CVP6, e também a respeito do funcionamento da língua enquanto sistema linguístico. Cabe ressaltar que os jogos produzidos seguem a perspectiva da Aprendizagem Linguística Ativa apresentada por Pilati (2017), que é baseada em três princípios: i) levar em consideração o conhecimento

prévio do aluno, ii) desenvolver um conhecimento mais profundo dos fenômenos em estudo e iii) possibilitar a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento da metacognição.

Dessa maneira, alcançamos o objetivo de nossa pesquisa que era identificar, analisar e refletir sobre a marcação do plural nas construções sintáticas de CVP4 e CVP6 na produções textuais escritas dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola da Rede Estadual de Palmeira dos Índios-AL, e propor uma intervenção pedagógica que pudesse proporcionar aos alunos reflexões pertinentes a respeito da realização da Concordância Verbal em 1ª e 3ª pessoas do plural e, assim, diminuir a incidência da não marcação do plural nessas realizações morfossintáticas.

Posto isso, percebemos, a partir dos dados obtidos após a aplicação da proposta de intervenção, uma redução de mais de 50% de construções sintáticas em CVP4 e em CVP6 sem a marcação de plural. Além disso, concluímos que os jogos pedagógicos são ferramentas importantes e eficazes no processo de ensino e aprendizagem de gramática, uma vez que possibilitam a reflexão sobre a língua, a interação entre a turma e a percepção concreta do sistema linguístico, visto que o aluno pode manusear estruturas concretas que, até então, eram abstratas.

Ressaltamos ainda que os jogos pedagógicos propostos neste trabalho não podem ser tidos como aulas sobre Concordância Verbal, pois eles não são o fim, não substituem a atuação docente. O jogo consiste em uma estratégia pedagógica elaborada a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos, de forma que possa estimular a reflexão e favorecer a construção de conceitos já vistos.

Dessa maneira, é fundamental que a utilização de um jogo seja conduzida de forma sistemática, baseando-se em um planejamento que dialogue com as reais as necessidades de aprendizagem dos estudantes, que parta de uma análise diagnóstica da turma. Assim, ratifica-se a atuação do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, visto que ele é o responsável pela condução desse processo, de forma que conduz o estudante à reflexão sobre o que está sendo estudado.

Sendo assim, sugerimos a utilização dos jogos pedagógicos como ferramenta para o ensino-aprendizagem da Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, pois eles proporcionam a análise, a reflexão, a autoavaliação e a construção do conhecimento de maneira coletiva e lúdica, promovendo uma prática pedagógica motivadora e eficiente também nas séries finais do Ensino Fundamental.

Destarte, esperamos contribuir com os estudos e práticas docentes voltados ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente, ao ensino de Gramática - haja vista a carência de trabalhos voltados para essa área. Acreditamos que nossa pesquisa possa instigar nos professores da Educação Básica a necessidade de refletir sobre suas práticas diante das dificuldades que os alunos apresentam, no tocante ao domínio da norma-padrão da língua. E assim, nessa perspectiva, também reconhecer que o estudante traz para a escola o seu conhecimento linguístico previamente adquirido, dotado de variáveis de seu meio social, e isso deve ser valorizado, o que não elimina, ao contrário, fomenta ainda mais a ação de proporcionar ao aluno o acesso à variante padrão da língua e à organização do sistema linguístico, para que assim ele possa domina-las, uma vez que seu domínio é uma das mais importantes possibilidades de mudança da realidade para as classes menos favorecidas.

À vista disso, esperamos que nosso trabalho possa contribuir ainda para outras pesquisas voltadas ao desenvolvimento de jogos pedagógicos voltados à Concordância Verbal na ordem indireta (não canônica) e seus casos especiais, de forma que se possa levar os estudantes a refletirem também sobre esses fenômenos do sistema linguístico.

8 REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

BECHARA, E. **Gramática Escola da Língua Portuguesa.** 2ªEd. Ampliada e atualizada pelo novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

_____**Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** A sociolinguística na sala de aula. 1° edição, São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____ **Nós chegamu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____**Do Campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____ **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

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

_____ **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____ Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática:** orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1ªEd., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

DOS SANTOS SANCHES, Bruna et al. A PRESENÇA DO LÚDICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL-6º, 7º, 8º e 9º ANOS. **Unisanta Humanitas**, v. 7, n. 1, p. 25-43, 2020. Disponível em: https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/2449 Acesso em 06 de agosto de 2020, às 20h.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial. 1991.

GUMPERZ, J. El significado de la diversidad linguística y cultural em un contexto post-moderno. In: MUÑOZ, H. e LEWIN, P. F. (org.) **Investigaciones linguísticas** 2. Ciudad del Mexico: UAM/INAH, p. 33-47.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: Tizuko Morchida Kishimoto. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011;

_____ **Jogos tradicionais Infantis**: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. [1972] São Paulo: Parábola, 2008.

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

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. Conjectura. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 77-88.

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

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª Edição, 2017.

POSSENTI, Sírio. **Questões de Linguagem**: passeio gramatical dirigido. 1ª edição – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAMOS, Daniela Karine; LORENSET Caroline Chioquetta, e PETRI, Giani. "Jogos educacionais: contribuições da neurociência à aprendizagem." ***Revista X*** **2.1**.2016 (2016). Acesso em 21 de julho de 2020: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/46530/29523

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se Lindos Filhotes de Poodlle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genético**s. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

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

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set/dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Concordância Verbal. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de Gramática**: descrição e uso. 2ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: Vieira, Silvia Rodrigues. **Gramática, Variação e Ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018

ZILLES, Ana Maria Stahl. FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**. Língua, diversidade e ensino São Paulo SP: Parábola Editorial. 2015.

APÊNDICES

Apêndice 1:Termo de consentimento livre e esclarecido para gestor escolar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestor Escolar

Cara Gestora, a Escola Estadual José Victorino da Rocha foi selecionada como campo de pesquisa para o desenvolvimento do trabalho intitulado: **"A CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1ª E 3ª PESSOAS DO PLURAL: JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM**", de responsabilidade da pesquisadora Jine Kácia de Lucena Monteiro, aluna do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa – PROFLETRAS (CAPES/UPE-Garanhuns), sob orientação do Professor Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira, cujos objetivos são identificar, analisar e refletir acerca das dificuldades dos alunos do 8º ano em compreender as regras morfossintáticas de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, quando explanadas unicamente sob o viés da Gramática Normativa, a fim de compreendermos os fatores extralinguísticos que podem interferir no processo de aprendizagem da concordância verbal na escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, propomos uma intervenção que proporcione aos discentes reflexões pertinentes acerca da variação, que perpassa tal fenômeno da língua, a partir do uso de jogos pedagógicos. Para isso, serão realizadas para coletas de dados, com os alunos do 8º ano, levantamento quantitativo e análise qualitativa dos fenômenos de concordância verbal em 1ª e 3ª pessoa, através da solicitação de produções textuais e realizações de oficinas com jogos pedagógicos. O anonimato dos participantes será garantido em todas as etapas da pesquisa e quaisquer dúvidas, no decorrer do desenvolvimento do estudo, podem ser esclarecidas pela pesquisadora responsável. Ademais, o próprio aluno ou o responsável, a qualquer momento, poderá solicitar a não utilização das produções coletadas para a pesquisa

Agradecendo sua colaboração, solicito o seu acordo nesse documento.

Atenciosamente,

_____

Jine Kácia de Lucena Monteiro
(Pesquisador discente)

Pelo presente, eu, _____, Gestora escolar da Escola Estadual José Victorino da Rocha, aceito que a pesquisa **"A CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1ª E 3ª PESSOAS DO PLURAL: JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM**" seja realizada no 8º ano, do turno Matutino da referida Escola, e autorizo a divulgação das informações necessárias para o trabalho científico realizado pela pesquisadora Jine Kácia de Lucena Monteiro, do Programa de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa da Universidade de Pernambuco, sob orientação do Professor Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira. Fui esclarecida quanto aos objetivos da pesquisa e estou ciente do

trabalho a ser desenvolvido, bem como da garantia do anonimato dos participantes.

Palmeira dos Índios-AL, _____ de _____ de 2019.

_____
Assinatura da Gestora Escolar

Apêndice 2:Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e/ou responsáveis

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) responsável pelo (a) aluno (a):_____

Vimos, através deste, pedir sua permissão para que o (a) referido (a) aluno (a), juntamente com toda a turma do 8º ano do Ensino Fundamental _____, participe de atividades referentes à pesquisa **"A CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1ª E 3ª PESSOAS DO PLURAL: JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA FIXAÇÃO DA APRENDIZAGEM**", de responsabilidade da pesquisadora Jine Kácia de Lucena Monteiro, aluna do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa - Profletras - Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns, sob orientação do Professor Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira, cujos objetivos são identificar, analisar e refletir acerca das dificuldades dos alunos do 8º ano em compreender as regras morfossintáticas de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, quando explanadas unicamente sob o viés da Gramática Normativa, a fim de compreendermos os fatores extralinguísticos que podem interferir no processo de aprendizagem da concordância verbal na escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, propomos uma intervenção que proporcione aos discentes reflexões pertinentes acerca da variação, que perpassa tal fenômeno da língua, a partir do uso de jogos pedagógicos. Para isso, serão realizadas para coletas de dados, com os alunos do 8º ano, levantamento quantitativo e análise qualitativa dos fenômenos de concordância verbal em 1ª e 3ª pessoa, através da solicitação de produções textuais e realizações de oficinas com jogos pedagógicos. O anonimato dos participantes será garantido em todas as etapas da pesquisa e quaisquer dúvidas, no decorrer do desenvolvimento do estudo, podem ser esclarecidas pela pesquisadora responsável.

Neste sentido, solicitamos que nos autorize a utilizar, para fins de análise, as produções escritas dos alunos. Ressaltamos que os dados coletados ficarão armazenados em segurança num computador pessoal e que somente os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Dados pessoais dos participantes, tais como nome, idade, endereço e contatos não serão divulgados quando da publicação dos resultados obtidos deste trabalho.

Informamos, ainda, que você poderá autorizar o aluno a deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento ou fazer quaisquer questionamentos que considerar pertinentes quanto aos objetivos e procedimentos aqui propostos durante o andamento do estudo.

Por fim, após ler este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e aceitar que seu filho (a) participe do estudo, solicitamos que o assine. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca desta pesquisa poderão ser

obtidos junto ao pesquisador responsável, através do telefone: (87) 9 99625-6478.

Eu:_____ _____ fui informado (a) sobre a pesquisa de Intervenção do Mestrado Profissional em Letras, a ser realizada pela pesquisadora Jine Kácia de Lucena Monteiro, na Escola Estadual José Victorino da Rocha, durante o andamento das aulas, sem alteração de quaisquer mudanças nos conteúdos programados para esta unidade, referente ao ano letivo de 2019. E, como responsável pelo (a) aluno (a) em questão, o (a) autorizo a participar do trabalho proposto. Sendo assim, autorizo que os dados coletados sejam utilizados para os fins desta pesquisa.

Assinatura do responsável: _____

Palmeira dos Índios - AL, de _____ de 2019.

Apêndice 3: Proposta de diagnose inicial

Proposta de Diagnose Inicial

Escola:_____

Aluno:_____

Turma: _____ Turno: _____ Professora: _____

Produção Textual

O Diário Pessoal consiste em um texto que relata episódios da vida de quem escreve; apresenta tempo e espaço bem definidos; predomina nele o tempo passado, é escrito em 1ª pessoa; o narrador é o protagonista; pode apresentar trechos descritivos. Escolha um momento vivenciado por você, junto aos seus amigos, e relate-o.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Apêndice 4: Proposta de questionário socioeconômico

Questionário Socioeconômico

Idade: _____ Sexo: ___

1. Sua casa está localizada em? (Marque apenas uma resposta)
(A) Zona rural. (B) Zona urbana
(C) Comunidade indígena. (D) Comunidade quilombola.

2. Você já reprovou alguma vez? (Marque apenas uma resposta)
(A) Não, nunca (B) Sim, uma vez.
(C) Sim, duas vezes. (D) Sim, três vezes ou mais.

3.Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?
( ) Sim ( ) Não

4. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?
( ) Sim ( ) Não

5. Você recebe alguma ajuda para realizar as atividades escolares?
(A) Sim, de meus pais/responsáveis, quando necessário.
(B) Sim, de meus professores.
(C) Sim, de meus colegas de turma.
(D) Não, faço minhas atividades sozinho.
(E) Não faço as atividades.

6. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)
(A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
(D) Ensino Superior
(E) Especialização
(F) Não estudou
(G) Não sei

7. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)
(A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)
(D) Ensino Superior
(E) Especialização
(F) Não estudou
(G) Não sei

8.Com quem você mora? (mais de uma opção poderá ser marcada)
( ) Pai ( ) Mãe ( ) Irmãos ( ) Avós

( ) Tios ( ) Cônjuge ( ) Companheiro (a) ( ) Filhos

( ) Sogros ( ) Outros ( ) Sozinho (a)

9. Preencha o quadro abaixo.

Com que frequência você lê:	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
Jornais			
Livros em geral			
Livros de Literatura			
Revistas em geral			
Revistas de comportamento, celebridades, esporte ou TV			
Notícias na Internet			

10. Você gosta das aulas de Português? ( ) Sim ( ) Não
Justifique sua resposta:_____

_____

11. Que habilidade (s) você espera desenvolver nas aulas de Português?
( ) Oralidade ( ) Escrita/Produção de Texto
( ) Leitura ( ) Análise Linguística
Justifique sua resposta:_____

_____

12. Leia a letra da música "Samba do Arnesto", de Adoniram Barbosa:

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás Nós fumos, não encontremos ninguém Nós voltermos com uma baita de uma reiva Da outra vez, nós num vai mais Nós não semos tatu! O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás Nós fumos, não encontremos ninguém Nós voltermos com uma baita de uma reiva Da outra vez, nós num vai mais	O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás Nós fumos, não encontremos ninguém Nós voltermos com uma baita de uma reiva Da outra vez, nós num vai mais No outro dia encontremo com o Arnesto Que pediu desculpas, mas nós não aceitemos Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa Mas você devia ter ponhado um recado na porta

No outro dia encontremo com o Arnesto Que pediu desculpas, mas nós não aceitemos Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa Mas você devia ter ponhado um recado na porta.	Um recado assim ói: "Ói, turma, num deu pra esperá Ah, duvido que isso num faz mar, num tem importância Assinado em cruz porque não sei escrever" Arnesto.

12. Observando a letra da música, o que podemos apontar acerca do modo de falar do eu lírico?

13. Imagine a seguinte situação:
Você é um dono de uma empresa que atende diretamente clientes do país inteiro, e o eu lírico presente na música lida fará uma entrevista de emprego. Você daria o emprego a ele? Por quê?

13. Você considera importante o estudo da Concordância Verbal? Por quê?

14.Você gostaria de utilizar Jogos Pedagógicos nas aulas de Português?
( ) Sim ( ) Não
Justifique sua resposta:

_____

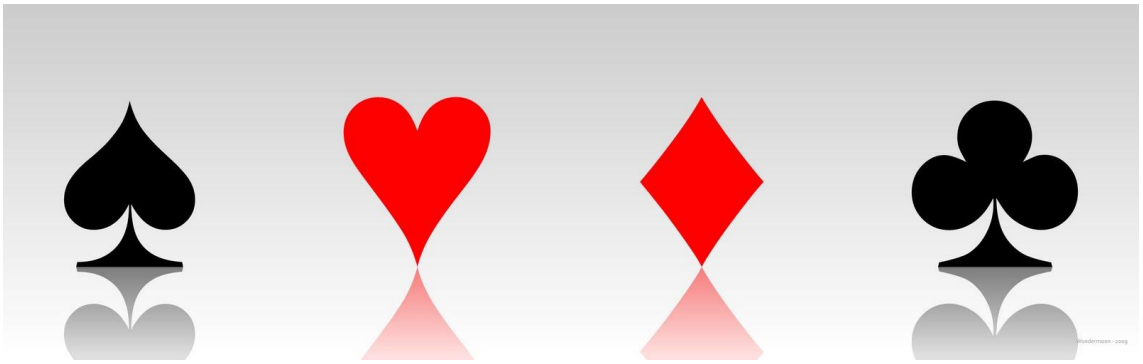
_____

_____

Apêndice 5: Guia do Professor

Guia do Professor

Jogos Pedagógicos para o Ensino de Gramática: Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do Plural



Autora: Jine Kácia de Lucena Monteiro Calado

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos o Guia do Professor, que nomeamos como “Jogos Pedagógicos para o Ensino de Gramática: Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do Plural”, posto que, por meio desse material, trouxemos propostas de jogos educativos que trabalham a Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, na ordem canônica da língua, como uma ferramenta capaz de promover reflexões sobre o sistema linguístico e suas realizações.

Defendemos que o ensino de gramática no contexto escolar é de fundamental importância, uma vez que a gramática é parte constitutiva da língua. Todavia, esse ensino não deveria ocorrer de maneira puramente tradicional, visto que a língua é dinâmica, e o sistema linguístico permite que a variedade linguística ocorra.

Nessa perspectiva, esse Guia do Professor propõe a utilização de Jogos Pedagógicos para abordar os aspectos gramaticais, baseados na proposta de Aprendizagem Ativa, de Pilati (2017) sob um viés lúdico (Cf. KISHIMOTO, 2011) para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os jogos pedagógicos consistem em uma ferramenta de ensino que pode ser uma grande aliada do professor da Educação Básica, posto que, além de objetos socialmente aceitos e culturalmente conhecidos, os jogos são instrumentos eficazes na construção do conhecimento, possibilitando aos sujeitos envolvidos a compreensão de conhecimentos transmitidos socialmente

Nesse sentido, consideramos que os jogos pedagógicos são importantes instrumentos educativos que contribuem para a aprendizagem e que podem, dessa maneira, fomentar reflexões acerca da organização do sistema linguístico, e, principalmente, da Concordância Verbal.

Pilati (2017) afirma que a compreensão da gramática enquanto sistema que possui uma organização pode ser difícil para os estudantes da Educação Básica, visto que se trata de uma tarefa abstrata. No entanto, ao transformar este sistema abstrato em um jogo, materializando-o para que o aluno possa manipulá-lo, refletir sobre ele, estamos trabalhando com a concretude do funcionamento desse sistema, uma vez que “[...] a tomada de consciência do sistema linguístico

só acontecerá plenamente quando o estudante puder ver o funcionamento desse sistema" (PILATI, 2017, p.90). Assim, proporcionamos que os conceitos abstratos possam ser manipulados, coloridos e dotados de sentido.

No entanto, é válido mencionar que, de acordo com Sanches *et all* (2020), as atividades lúdicas têm muito espaço na Educação Infantil, mantêm sua presença nas primeiras séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas não permanecem nas aulas voltadas para os Anos Finais, isso mostra a ausência de pesquisas e trabalhos acadêmicos voltados para utilização do lúdico nesta etapa de ensino. Dessa maneira, percebemos que, conforme o tempo escolar passa, a ludicidade deixa de estar presente nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, muitas vezes, há uma quebra na forma como os estudantes vinham aprendendo, e o que poderia ser adaptado de maneira progressiva, consoante a necessidade dos estudantes, é substituído por aulas expositivas.

Salientamos que não defendemos aqui a adoção de um recurso como o mais eficaz para uma série ou ano, mas sim a necessidade de compreendermos como o nosso público aprende, assim como buscarmos métodos e ferramentas que possam auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem, atendendo às particularidades dos estudantes, visto que uma mesma atividade pode não obter o mesmo efeito em turmas diferentes.

Ressaltamos que os jogos sugeridos em nosso trabalho propõem uma reflexão sobre a CVP4 e CVP6, em ordem canônica, considerando as variáveis que os alunos mais apresentaram dificuldades. Dessa maneira, apresentamos os 04 jogos pedagógicos que utilizamos como ferramenta metodológica de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, para a compreensão e reflexão da CVP4 e da CVP6.

Cabe ressaltar que os jogos pedagógicos elaborados propõem reflexões a nível oracional, considerando as variáveis elencadas por nós, assim como, em diversos momentos, a nível textual. As orações utilizadas em todos os jogos foram retiradas de textos escritos analisado, produzidos pelos alunos, sujeitos de nossa pesquisa.

Jogo 01: “Roleta dos Sintagmas da Oração: plural ou singular”

O primeiro jogo proposto explora a Concordância Verbal de 1ª e 4ª pessoas do plural, em sua forma canônica, a fim de refletir sobre a estrutura sintática da oração. Compreendemos a gramática como um sistema estruturado (Cf. PILATI, 2017), buscamos representar no jogo a estrutura concreta do funcionamento desse sistema, a fim de transformar o que antes era abstrato, o conceito, em algo concreto, palpável, pois, conforme Pilati (2017, p.116)

> Quando os alunos representam as estruturas linguísticas em materiais concretos [...] cria-se uma oportunidade diferente para a observação crítica do nível de compreensão a que chegaram e para que eles mesmos vejam onde estão as incompreensões [...]

Dessa maneira, o jogo proposto possibilita uma reflexão acerca da organização dos sintagmas da oração e a sobre as relações de concordância na CVP4 e na CVP6, em sua forma canônica, pois os alunos precisam realizar a Concordância Verbal de acordo com o sujeito que recebem.

Ressalta-se também que após o término de cada jogo, é importante que o professor faça uma sistematização do que foi visto, pois, nesse momento, os alunos devem ser estimulados a falarem sobre suas percepções no decorrer do jogo, sistematizando e compartilhando assim o conhecimento.

Jogo 01: Roleta dos Sintagmas da Oração: singular ou plural

Estrutura da oração (S + V + O/Adj. Adv.)[22]

IMAGEM 16: Jogo: Roleta dos Sintagmas da Oração: singular ou plural

[22] Utilizamos a estrutura canônica Sujeito (S) + Verbo + Objeto/Adjunto Adverbial, baseados na proposta de Pilati 2017, p. 116.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Objetivos:

- Identificar a organização dos sintagmas da oração, estabelecendo a ordem das palavras no eixo oracional;
- Realizar a concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas de acordo com o sujeito sorteado;
- Refletir acerca das relações de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoas na forma canônica da língua;

Material:

- 15 roletas com 10 casas, cada uma, cada casa com uma cor diferente, e um círculo traçado no meio de cada roleta (organizamos a turma em 5 grupos, cada grupo recebe 03 roletas diferentes; 01 roleta com Sujeito, 01 roleta com verbo no infinitivo e 01 roleta com Objetos e Adjuntos Adverbiais);
- 15 setas a serem colocadas no centro de cada roleta;
- 05 quadros brancos pequenos para que os alunos possam escrever as orações formadas;
- 05 lápis para quadro branco;
- 05 apagadores para quadro branco;

Número de jogadores: Em uma turma de 20 alunos, formamos 05 grupos, os quais foram divididos da seguinte maneira: 03 grupos com 04 alunos, 01 grupo com 03 alunos e outro grupo com 05 alunos.

Como jogar:

- Distribui-se 3 roletas diferentes para 01 grupo de alunos de, no máximo, 05 componentes – que deverão estar em um círculo ou semicírculo para que todos visualizem o material;
- O professor dá o comando para que os alunos girem as roletas ao mesmo tempo, um aluno pode girar todas ou 3 alunos podem girar, cada um, uma roleta;
- Ao girar as roletas do **Sujeito** e do **Verbo**, o grupo observa em quais sintagmas as setas estão;
- O aluno terá que estabelecer a concordância entre eles, no tempo verbal determinado previamente pelo professor;
- O aluno utilizará a roleta 03 de acordo com o verbo sorteado ou caso julgue necessário, uma vez que há verbos não necessitam de complemento;
- Um dos alunos escreve no quadro branco a oração que pode ser formulada com os sintagmas nos quais as setas estão sobrepostas, realizando a Concordância Verbal;
- A correção/explanação das orações formuladas pelos grupos é realizada pelo professor, que escreve no quadro cada oração, junto aos alunos, em voz alta, socializando se há ou não concordância entre os termos;
- Marca ponto o grupo que realiza a CVP4 e a CVP6 na ordem canônica;
- Ao término de uma rodada, após a socialização das orações formuladas, inicia-se outra, podendo haver quantas rodadas o professor e/ou alunos julgarem necessárias;
- Vence o grupo que alcança o maior número de pontos.

Jogo 02: “Dominó: “Nós chegou na escola, e agora?

O segundo jogo objetiva intervir na distinção entre a forma verbal utilizada na 1ª pessoa do plural e a que empregamos na 3ª pessoa do singular, a partir da reflexão sobre a CVP4. O jogo” propõe que a complementação de cada sujeito (nós, ele, ela), desde que haja concordância com a oração apresentada. Dessa maneira, ao definir qual oração concorda com o sujeito posto, o estudante reflete sobre a CVP4.

Jogo 02: Dominó: “Nós chegou na escola, e agora?”

IMAGEM 17: Dominó: "Nós chegou na escola, e agora?"

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Objetivos:

- Refletir acerca da Concordância Verbal na 1ª pessoa do plural;
- Distinguir a forma verbal utilizada na 1ª pessoa do plural da 3ª pessoa do singular;
- Compreender a relação entre a não marcação do plural na CVP4 e o preconceito linguístico;

Material:

- 30 peças retangulares divididas em dois espaços do mesmo tamanho, nos quais constam 15 peças com o sujeito pronominal (ele, ela, nós) e 15 peças com as orações que concordem com cada sujeito.

Número de jogadores: Em uma turma de 20 alunos, formamos 05 grupos, os quais foram divididos da seguinte maneira: 03 grupos com 04 alunos, 01 grupo com 03 alunos e outro grupo com 05 alunos.

Como jogar:

- Cada grupo recebe uma caixa com o dominó;
- Cada participante recebe 04 peças no início da rodada. As demais peças são reservadas à parte;
- O jogo inicia com o jogador que tiver a maior quantidade de pedras com o sujeito pronominal “nós” e segue no sentido horário;
- Cada jogador, quando chegar a sua vez, coloca sua peça sobre a mesa completando a extremidade, conforme o solicitado;
- Caso o jogador não possua uma peça que complete ou seja completada pelas opções nas extremidades, ele pode pedir uma peça que esteja na reserva;
- Não havendo mais peças a serem pedidas, quando o jogador não tiver nenhuma que peça que complete ou seja completada pelas opções nas extremidades, ela passa a vez;
- Caso o jogador utilize uma peça errada, que não completa ou não pode ser completada, ele fica uma rodada sem jogar;
- A cada peça jogada, todos os jogadores leem em voz alta e analisam se há concordância entre o sujeito e oração; caso seja percebido um erro, o jogador que colocou a pedra, retira-a e fica uma rodada sem jogar; caso o erro seja percebido somente ao final da rodada, nenhum jogador pontua;
- Vence o jogador que colocar todas as peças sobre a mesa primeiro;
- O professor deve ter uma tabela com todas as possíveis sentenças para conferência ao término do jogo.

Jogo 03: **“Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural”**

O terceiro jogo objetiva a reflexão sobre a CVP6, de forma que haja o raciocínio linguístico sobre a Concordância Verbal de 3ª pessoa do plural, ao analisar as orações formadas. Ao observar as cartas postas na mesa, os alunos analisam se há ou não concordância entre o sujeito e oração.

Jogo 03: Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural

IMAGEM 18: Jogo "Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Objetivos:

- Refletir sobre as relações sintáticas de CVP6;
- Distinguir a forma verbal utilizada na 3ª pessoa do plural da 3ª pessoa do singular;

- Desenvolver o raciocínio linguístico acerca da concordância entre os termos de uma oração.

Material:

- 10 folhas de papel-cartão;

Número de jogadores: Em uma turma de 20 alunos, formamos 05 grupos, os quais foram divididos da seguinte maneira: 03 grupos com 04 alunos, 01 grupo com 03 alunos e outro grupo com 05 alunos.

Como jogar:

- Cada participante recebe 4 cartas no início do jogo. As cartas que sobrarem ficam reservadas à parte;
- O jogo inicia com o jogador que tira o Carta Coringa. Caso dois jogadores tenham essa carta, os dois decidem na sorte quem inicia;
- Lançada a primeira carta, o jogo segue no sentido anti-horário;
- Cada jogador deve observar nas cartas em mãos se há uma oração ou sujeito que complete a última carta lançada. Caso o jogador não tenha, ele precisar pedir uma carta no montante que ficou reservado;
- Caso o jogador utilize uma carta errada, que não completa ou não pode ser completada, ele fica uma rodada sem jogar;
- A cada carta jogada, todos os jogadores leem em voz alta e analisam se há concordância entre o sujeito e oração; caso seja percebido um erro, o jogador que colocou a carta, retira-a e fica uma rodada sem jogar; caso o erro seja percebido somente ao final da rodada, nenhum jogador pontua;
- O Coringa bloqueia a jogada de qualquer jogador a qualquer momento do jogo;
- As cartas que invertem o jogo e as que tiram o direito de jogar de quem ficar com elas também só podem ser usadas uma vez (por carta);
- O aluno escolhe a carta que pode ser jogada, desde que haja concordância entre o verbo e sujeito, juntando duas cartas para formar uma oração; a exemplo, esperamos que os alunos notem que ao jogar a carta que possui

a oração “gostam de ver séries”, somente quem tiver a carta “Elas”, “Eles” ou “As meninas” poderão jogar;

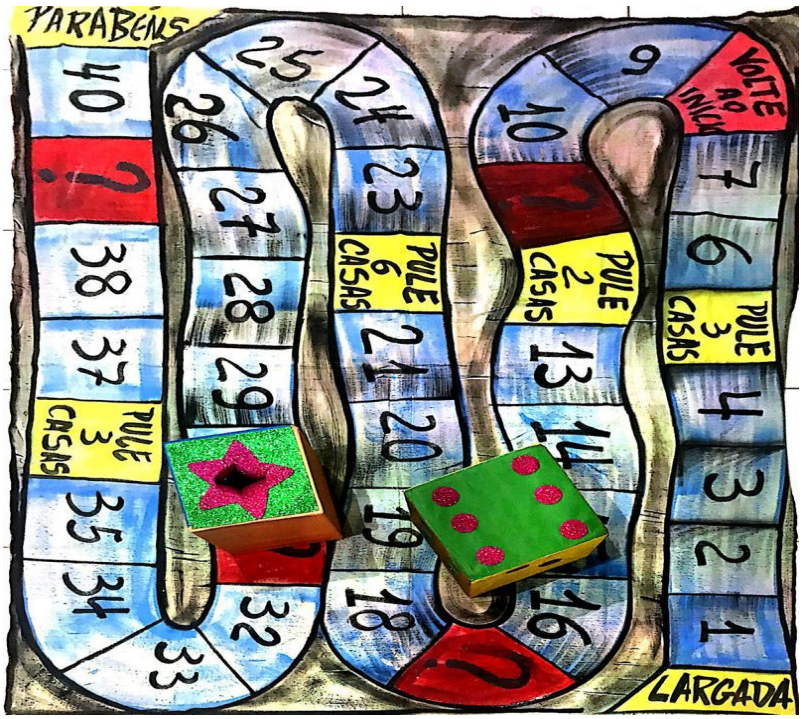
- Ao acertar, o aluno que formar “os pares de cartas” retira-as do jogo e expõe seu par e joga outra carta para dar continuidade ao jogo;
- Vence o jogador que ficar sem nenhuma carta em mãos.

Jogo 04: Trilha Reflexiva da Concordância

O quarto jogo sugerido propõe a reflexão sobre a CVP4 e a CVP6 e desafia o aluno a observar como trechos de algumas músicas que ele já conhece trazem a Concordância Verbal, analisando se há ou não a marcação do plural quando necessário.

Jogo 04: Trilha Reflexiva da Concordância

IMAGEM 19: Trilha Reflexiva da Concordância



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Objetivos:

- Refletir sobre as relações de concordância de P4e P6 em textos diversos;
- Utilizar a CV na norma padrão da Língua Portuguesa;

- Confrontar a Concordância Verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural empregada em textos diversos com o que foi estudado ao longo dos demais jogos, para reflexão e percepção das relações de CV;
- Aplicar conhecimentos explanados nas oficinas anteriores.

Materiais:

- 01 tabuleiro em tecido com uma trilha contendo 42 casas (a 1ª casa e a última não possuem numeração, pois são “largada” e “parabéns”) e uma tarefa a ser cumprida em cada casa, além de espaços em que constam elementos, como: “pule 2 casas”, “pule 3 casas”, “pule 6 casas”, “volte ao início”, e 4 casas com símbolo da interrogação, nas quais temos elementos surpresa. 01 trilha em papel com as respostas que completem as lacunas dos textos, para conferência; 01 dado e 01 caixa-surpresa.

Número de jogadores: 05 jogadores. Em uma turma com um número grande de jogadores, divide-se a turma em até 05 grupos e, entre eles – ou por sorteio -, escolhem um líder por grupo.

Como jogar:

- Cada jogador deve lançar o dado para definir a ordem do jogo, que iniciará em ordem decrescente, pelo participante que obtiver o número mais alto no lançamento do dado;
- Todos os jogadores devem estar posicionados na casa indicada por “LARGADA”;
- O primeiro jogador lança o dado e se move na trilha, avançando o número de casas indicado na face do dado voltado para cima.
- O jogador escolhe às cegas um texto dentro da “Caixa de Textos” e o lê em voz alta;
- O jogador escolhe se completa a lacuna do texto sorteado ou volta à casa de origem; caso a escolha seja a primeira opção, ele completa o texto com o verbo no singular ou plural, obedecendo à CVP4 ou à CVP6, explanando para os demais o porquê da escolha daquela forma verbal; a resposta deve ser conferida pelo professor em diálogo com os alunos, estimulando

a participação de todos. Em caso de resposta correta, o jogador permanece na casa, já em caso negativo, o jogador retorna à casa de origem (o jogador pode solicitar ajuda a sua equipe para responder);

- Vence o jogador que primeiro chegar à casa “Parabéns”;
- Caso o jogador obtenha mais pontos do que o necessário, ao chegar à casa “FIM”, ele retorna a quantidade de casas excedentes e aguarda a próxima jogada.

Salientamos que os jogos pedagógicos que propomos em nosso trabalho podem ser vivenciados em qualquer turma, desde que o professor realize uma diagnose inicial, capaz de apresentar quais as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, e a partir delas, utilizar esses ou outros jogos para atender à realidade deles.

Apêndice 6.Encarte para o jogo “Roleta dos Sintagmas da Oração: Singular ou Plural”

Roleta 1 (sujeito)	**Roleta 2 (verbos no infinitivo)**	**Quadro de Ajuda: complemento ou adjunto adverbial?**
Eduardo	Dormir	Muito alto
Mônica	Amar	O conteúdo
Eduardo e Mônica	Cantar	Alegremente
Mônica e eu	Andar	As pessoas
Eu	Aprender	Pela cidade
Nós	Perder	Novas músicas
Ele	Conhecer	As provas
Ela	Sorrir	Rapidamente
Eeles	Corrigir	As atividades
Elas	Caminhar	

Exemplificação

Roleta 1	**Roleta 2**	**Quadro de Ajuda: complemento ou adjunto adverbial?**	**Resultado (possíveis)**
Mônica e eu	Sorrir	alegremente	Mônica e eu sorrimos. / Mônica e eu sorrimos alegremente.

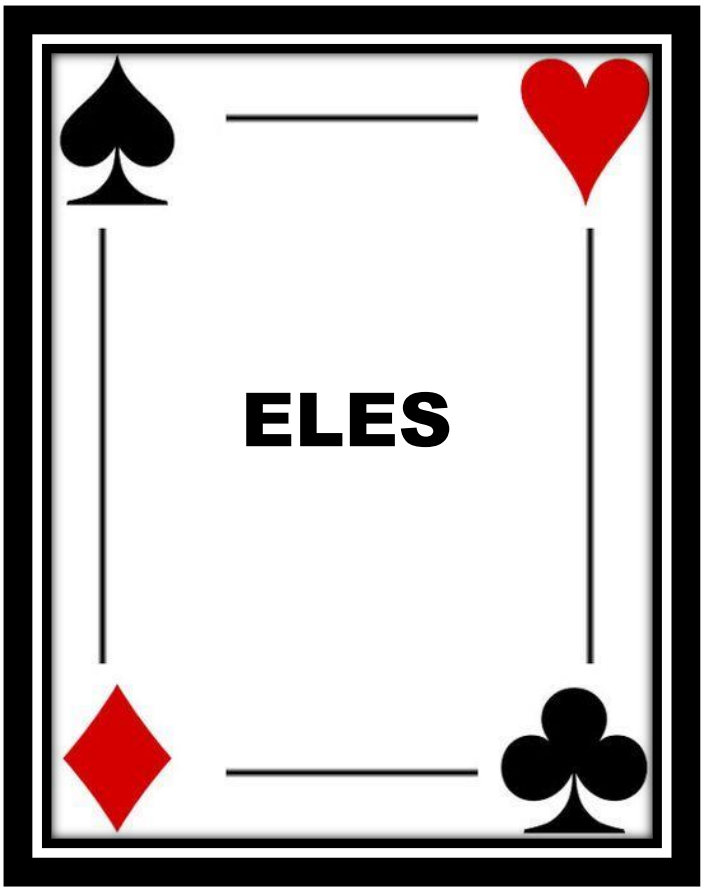
Ele	Andar	Rapidamente / pela cidade	Ele anda. / Ele anda pela cidade. Ele anda pela cidade rapidamente.
Eduardo e Mônica	Andar	Rapidamente / pela cidade	Eduardo e Mônica (ELES) andam. / Eduardo e Mônica andam pela cidade. / Eduardo e Mônica andam rapidamente.

Apêndice 7: Encarte "Dominó: Nós chegou na escola, e agora?"

ELE	ESTUDAMOS PARA A PROVA DE PORTUGUÊS.
ELE	ASSISTIMOS AO FILME MALÉVOLA.
NÓS	PERDEMOS O JOGO DE ONTEM.
NÓS	AMAMOS O FILME MALÉVOLA.
NÓS	VIAJEI DURANTES AS FÉRIAS.
NÓS	DECIDI ESTUDAR UM POUCO MAIS PARA TIRAR BOAS NOTAS EM PORTUGUÊS.
ELE	COMEMORO MEU ANIVERSÁRIO COM MINHA FAMÍLIA.
ELE	FUI À IGREJA ESTE FINAL DE SEMANA.
EU	CORREU PELO PÁTIO DA ESCOLA.
EU	TOMOU SORVETE DURANTE O INTERVALO.

EU	PARTICIPAMOS DOS JOGOS INTERCLASSES .
EU	PEDIMOS AULAS MAIS INTERESSAN-TES.
EU	VIAJOU PARA A CASA DA AVÓ NAS FÉRIAS.
EU	Precisamos uns dos outros.
EU	ESTÁVAMOS ANSIOSOS PELOS JOGOS INTERCLASSES.
EU	Gosto da minha companhia, por isso fico muito sozinha.
EU	DECIDIU PARTICIPAR DAS AULAS.
EU	PEDIU QUE TODOS FICASSEM EM SILÊNCIO.
ELE	FIZEMOS NOVOS AMIGOS ESTE ANO.
ELE	ESTUDOU PARA APRESENTAR O TRABALHO.

Apêndice 08: Encarte para o jogo: "Cartas da Concordância: 3ª pessoa do plural"



ELE

VIAJARAM DURANTE AS FÉRIAS

MARCELO E MARINA

ESTUDAM PARA AS PROVAS.

ÍRIS

GOSTAM DE VER SÉRIES.

ANA, RAFAELA E IASMIN

USA MAQUIAGEM TODOS OS DIAS.

ANTONY

TORCE PARA O FLAMENGO .

ELA

VAI PARA AS FESTAS DA CANAFÍSTULA .

OS JOGADORES

SAÍRAM TRISTES DA REUNIÃO.

ALUNOS E PROFESSORES

PARTICIPARAM DA ENTREVISTA.

AS MENINAS

GOSTAM DE TOMAR SORVETE EM DIAS QUENTES.

NEYMAR

VIAJOU NAS FÉRIAS.

ANITTA

ESTAVA NO ROCK IN RIO.

RAFAEL E JÚLIO

CONSEGUIU TIRAR BOAS NOTAS.

ELE

GOSTA DE TOMAR SORVETE EM DIAS QUENTES.

RAUAN

CONSEGUIRAM TIRAR BOAS NOTAS.

PARABÉNS! VOCÊ É SORTUDO, PEGOU A CARTA QUE PODE INVERTER O JOGO, USE-A QUANDO QUISER.

PARABÉNS! VOCÊ É SORTUDO, PEGOU A CARTA QUE PODE INVERTER O JOGO, USE-A QUANDO QUISER

☹

QUE PENA!
PASSE A VEZ
PARA O
PRÓXIMO
JOGADOR.

☺ **UAU!**
Sortudo, hein? Esta carta bloqueia qualquer jogador, a qualquer momento! Use-a!

☺ **UAU!**
Sortudo, hein? Esta carta bloqueia qualquer jogador, a qualquer momento! Use-a!

☹

QUE PENA!
PASSE A VEZ
PARA O
PRÓXIMO
JOGADOR.

Apêndice 8: Trilha Reflexiva da Concordância

TRECHOS DOS TEXTOS UTILIZADOS NO JOGO “TRILHA REFLEXIVA DA CONCORDÂNCIA”

Texto 01

[...]
“Somos os herdeiros do futuro
E pra esse futuro ser feliz
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
_____ (VAI/VAMOS) ter que cuidar
Bem desse país
[...]”
Disponível em: https://www.letras.mus.br/toquinho/87255/

Texto 02

“[...]
Sonhei que as pessoas _____ [É/ERAM] boas
Em um mundo de amor
E acordei nesse mundo marginal
[...]”
Disponível em: https://www.letras.mus.br/tiago-iorc/dia-especial/

Texto 03

“[...]
Eduardo e Mônica _____ (TROCOU/TROCARAM) telefone

Texto 04

Depois _____ (TELEFONOU/TELEFONARAM) e decidiram se encontrar
O Eduardo sugeriu uma lanchonete
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard.
[...]

Texto 05

Eduardo e Mônica_____ [FEZ/FIZERAM] natação, fotografia

Texto 06

Teatro, artesanato, e _____[FOI/FORAM] viajar
A Mônica explicava pro Eduardo
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar.
[...]”
Disponível em: https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22497/

Texto 07

[...]
“Eu não me imaginava sem você
Meu bem querer, amor pra sempre
Só esses cabelos pretos me _____ [FAZ/FAZEM] bem
E quando não tenho, fico doente”

[...]
Disponível em: https://www.letras.mus.br/gusttavo-lima/1710867/

Texto 08
[...]
“Por isso cuidado, meu bem
Há perigo na esquina
Eles _____ (VENCE/VENCEM) e o sinal
Disponível em: https://www.vagalume.com.br/elis-regina/como-nossos-pais.html

Texto 09
Está fechado pra nós
Que _____ (sou/somos/é/são) jovens”
[...]
Disponível em: https://www.letras.mus.br/elis-regina/45670/

Texto 10
[...]
“Seu sorriso é o que preciso
E quanto ao resto, eu juro, tanto faz
Sua ausência me condena à dor
As nove luas sobre o mar _____ (É/SÃO) suas
E o escuro embaixo dos seus pés é meu
Mas se você quisesse a vida um pouco mais clara
Por você, querida, roubo os raios de Zeus.”
[...]
Disponível em: https://www.letras.mus.br/moveis-coloniais-de-acaju/1908298/

Texto 11
COMO COMECEI A ESCREVER
Carlos Drummond de Andrade

Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema _____ (chegava/chegavam) ao interior do Brasil uma vez por semana aos domingos. As notícias do mundo _____ (vinha/vinham) pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau.
Disponível em: https://jornalggn.com.br/literatura/como-comecei-a-escrever/

Texto 12
Papai _____ (era/eram) assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de Domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que _____ (era/eram) preciso conquistar.
Disponível em: https://jornalggn.com.br/literatura/como-comecei-a-escrever/

Texto 13

Durante o curso, minhas professoras _____ (costumava/costumavam) passar exercícios de redação. Cada um de nós _____ (tinha/tinham) de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Disponível em: https://jornalggn.com.br/literatura/como-comecei-a-escrever/

Texto 14

Daí por diante as experiências _____ (foi/foram) se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a leitura. Alguns elogios da professora me _____ (animava/animavam) a continuar. Ninguém falava em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas _____ (estava/estavam) germinando. Meu irmão, estudante na Capital, mandava-me revistas e livros, e me habituei a viver entre eles. Depois, já rapaz, tive sorte de conhecer outros rapazes que também _____ (gostava/gostavam) de ler e escrever.

Disponível em: https://jornalggn.com.br/literatura/como-comecei-a-escrever/

Texto 15

Então começou uma fase muito boa de troca de experiências e impressões. Na mesa do café-sentado (pois tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado) eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia, e meus colegas _____ (criticava/criticavam). Eles também _____ (sacava/sacavam) seus escritos, e eu tomava parte nos comentários. Tudo com naturalidade e franqueza. Aprendi muito com os amigos, e tenho pena dos jovens de hoje que não _____ (desfruta/desfrutam) desse tipo de amizade crítica.

Disponível em: https://jornalggn.com.br/literatura/como-comecei-a-escrever/

Texto 16

A viagem!

No meu aniversário, fui viajar com o meu tio, com a minha tia e o com meu irmão. _____ (Planejei/Planejávamos) ir a Porto de Galinhas. Contudo havia um probleminha: _____ (teria/teríamos) de ir de avião. Quando fiquei sabendo, desisti da viagem, “vai que aquele avião cai!?”

Percebi que se eu pensasse assim, não ia poder fazer nada na vida!

– Vamos andar de bicicleta?

– Não! Vai que caia e me machuque!

– Vamos à montanha-russa?

– Não! Vai que ela quebre!

Então, decidi. Ia viajar e ia superar o meu medo…

Disponível em: http://escolabarifaldi.blogspot.com.br/2011/03/relato-pessoal.html

Texto 17

Até que o dia da viagem _____ (chegou/chegaram). Estava nervosa, aflita, tremendo… Saí de casa, indo de táxi ao aeroporto de Congonhas. No local, fazendo o check-in, não havia ninguém na fila, foi rápido. _____ (Estava/Estávamos) sentados em frente de onde _____ (iria/iríamos) embarcar.

Depois de uns dez minutos, chamaram o meu voo. Fiquei na frente do avião, não sabia o que fazer: chorar, andar ou voltar.

Determinado momento, tive de entrar. Sentei em meu lugar e o avião decolou. Nada de medo. Até comi meu lanchinho, estava uma delícia…

Ocorreu tudo bem.

A partir daquele momento, não tive mais medo de avião. Inclusive gosto de estar nele.

Beatriz Ferreira Noble

Disponível em: http://escolabarifaldi.blogspot.com.br/2011/03/relato-pessoal.html

Texto 18

Eduardo e Mônica - Legião Urbana

Quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão?
Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque
No outro canto da cidade, como eles disseram
Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer
Um carinha do cursinho do Eduardo que disse
Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir
Festa estranha, com gente esquisita
Eu não tô legal, não aguento mais birita
E a Mônica riu, e quis saber um pouco mais
Sobre o boyzinho que tentava impressionar
E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa
É quase duas, eu vou me ferrar
Eduardo e Mônica trocaram telefone
Depois telefonaram e decidiram se encontrar
O Eduardo sugeriu uma lanchonete
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard
Se encontraram, então, no parque da cidade
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo
O Eduardo achou estranho e melhor não comentar
Mas a menina tinha tinta no cabelo
Eduardo e Mônica eram nada parecidos
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis

Ela fazia Medicina e falava alemão
E ele ainda nas aulinhas de inglês
Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus
Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud
E o Eduardo gostava de novela
E jogava futebol de botão com seu avô
Ela falava coisas sobre o Planalto Central
Também magia e meditação
E o Eduardo ainda tava no esquema
Escola, cinema, clube, televisão
E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente
Uma vontade de se ver
E os dois se encontravam todo dia
E a vontade crescia, como tinha de ser
Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia
Teatro, artesanato, e foram viajar
A Mônica explicava pro Eduardo
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar
Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer
E decidiu trabalhar (não!)
E ela se formou no mesmo mês
Que ele passou no vestibular
E os dois comemoraram juntos
E também brigaram juntos muitas vezes depois
E todo mundo diz que ele completa ela
E vice-versa, que nem feijão com arroz
Construíram uma casa há uns dois anos atrás
Mais ou menos quando os gêmeos vieram
Batalharam grana, seguraram legal
A barra mais pesada que tiveram
Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília
E a nossa amizade dá saudade no verão
Só que nessas férias, não vão viajar
Porque o filhinho do Eduardo tá de recuperação
E quem um dia irá dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão?
Disponível em: https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22497/

Texto 19 - Samba do Arnesto
Adoniran Barbosa

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
Nós fumos, não encontremos ninguém
Nós voltermos com uma baita de uma reiva
Da outra vez, nós num vai mais
Nós não semos tatu!

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
Nós fumos, não encontremos ninguém
Nós voltermos com uma baita de uma reiva
Da outra vez, nós num vai mais
No outro dia encontremo com o Arnesto
Que pediu desculpas, mas nós não aceitemos
Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
Mas você devia ter ponhado um recado na porta
O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
Nós fumos, não encontremos ninguém
Nós voltermos com uma baita de uma reiva
Da outra vez, nós num vai mais
No outro dia encontremo com o Arnesto
Que pediu desculpas, mas nós não aceitemos
Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
Mas você devia ter ponhado um recado na porta
Um recado assim ói: "Ói, turma, num deu pra esperá
Ah, duvido que isso num faz mar, num tem importância
Assinado em cruz porque não sei escrever"
Arnesto.
Disponível em: https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/43968/

Apêndice 9: Fotos

IMAGEM 20: Sujeitos da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora