UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

# SUBSTANTIVOS EM AÇÃO: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA MESMO COM QUEM (AINDA, INFELIZMENTE) NÃO SABE LER

**DARCY DOS SANTOS**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE**
**2024**

**DARCY DOS SANTOS**

# SUBSTANTIVOS EM AÇÃO: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA MESMO COM QUEM (AINDA, INFELIZMENTE) NÃO SABE LER

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de conhecimento:** Linguagens e Letramento.

**Linha de pesquisa:** Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

**Orientadora:** Profª Drª Raquel Meister Ko Freitag

**SÃO CRISTÓVÃO/SE**
**2024**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Santos, Darcy dos

S237s Substantivo em ação : desenvolvimento de habilidades de análise linguística mesmo com quem (ainda, infelizmente) não sabe ler / Darcy dos Santos ; orientadora Raquel Meister Ko. Freitag. – São Cristóvão, SE, 2024.

123 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Literatura brasileira. 2. Língua portuguesa - Substantivo. 3. Gramática comparada e geral. 4. Ensino. 5. Jogos educativos. 6 .Leitura (Ensino fundamental). . I. Freitag,Raquel Meister Ko., orient. II. Título.

CDU 821.134.3(81)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobre todas as coisas, a Deus pela honra e glória!

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, por oportunizar a pesquisa e a intervenção realizadas neste trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa e por fomentar mudanças profissionais de impacto social.

À minha querida orientadora, Profª Drª Raquel Meister Ko Freitag, por seu trabalho sério, compromisso e dedicação à pesquisa. Sua paciência e presteza contribuíram significantemente para meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada por ser terra fértil para uma semente tão cansada!

À coordenação e professores do PROFLETRAS da UFS, pelas ricas contribuições à minha formação continuada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo à pesquisa e qualificação profissional.

Às professoras doutoras Leilane Ramos da Silva e Alessandra Pereira Gomes Machado, por comporem a banca de avaliação deste trabalho de conclusão de Mestrado, pelas leituras e grandes contribuições.

Ao Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (Gelins), pela acolhida e trocas fundamentais para meu crescimento nesta jornada.

Aos meus pais, pelo apoio e confiança!

Aos meus filhos, pela paciência, compreensão e companheirismo nos dias difíceis.

Às minhas irmãs de alma, Nadja Almeida, Valéria Oliveira e Simone Tadeu, por serem meu porto seguro em meio às tempestades e por não me deixarem esquecer da minha força.

À minha querida amiga Kátia Alcântara, agradeço pela confiança, pelas trocas enriquecedoras, apoio constante e parceria nesta caminhada, após um longo período afastadas da academia. Do Mestrado para a vida!

Aos meus alunos, que revelaram gradativo crescimento durante a realização da proposta.

A todos, que de alguma forma passaram por minha vida nesta etapa de crescimento e contribuíram com minha história!

*“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes”*

*(Marthin Luther King)*

## RESUMO

Os últimos resultados das avaliações oficiais, notadamente a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como Prova Brasil, revelam uma lacuna persistente no ensino da leitura no cenário educacional brasileiro: estudantes estão chegando ao Ensino Fundamental Anos Finais ainda sem conseguir ler e compreender textos simples. Esse panorama contrasta com as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documentos oficiais que preconizam a abordagem contextualizada no ensino de gramática no componente curricular de Língua Portuguesa. Dessa dicotomia, surge, então, nossa inquietação: como desenvolver habilidades de análise linguística em estudantes que têm baixa compreensão leitora? Visando superar este desafio, esta pesquisa-ação (Azevedo; Freitag, 2020) se forjou no objetivo de desenvolver um recurso didático para trabalhar a habilidade de classificar a categoria substantivo apoiando-se em recursos lúdicos e multimodais. Essa proposta foi implementada em uma turma do 6º ano na Escola Municipal Manoel Sizino Franco, situada no município de Laranjeiras-SE. O diagnóstico da proficiência leitora da turma seguiu os protocolos em desenvolvimento no âmbito do projeto "Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura", com o protocolo de diagnóstico com teste cloze (Cardoso *et al.*, 2024) e leitura em voz alta (Machado; Freitag, 2019), e revelou baixa compreensão leitora. Adotando uma abordagem de ensino produtivo de gramática, como propõe Gösrki e Freitag (2013), o recurso didático consiste em um jogo de tabuleiro e cartas, denominado "Substantivo em Ação", que mobiliza análise linguística por meio da classificação dos substantivos como apresentado por Perini (2006) e Neves (2011), conceitos de jogos didáticos e educação lúdica, por Almeida (1987) e Antunes (2006), bem como de práticas de análise linguística em livros didáticos, conforme discutido por Ormundo e Siniscalchi (2018). O jogo foi desenvolvido especialmente para estudantes com baixa compreensão leitora, estruturado em quatro fases alinhadas à ordem de classificação do livro didático da escola. Ao explorar cartas ilustradas, os estudantes desenvolvem habilidades de observação e análise visual, promovendo a compreensão dos conceitos de substantivos. A identificação de traços que caracterizam os substantivos estimula o pensamento crítico e a análise linguística, enquanto a fase de classificação promove o debate, fomentando a expressão oral. O desenvolvimento desta atividade sugere que contextualizar a gramática no aprendizado de língua materna com o recurso de jogos didáticos cria condições para o desenvolvimento da capacidade de reflexão consciente sobre as práticas de linguagem, mesmo quando estes estudantes ainda são leitores incipientes.



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

**ABSTRAT**

The latest results from official evaluations, specifically the National Literacy Assessment (ANA) and the National School Performance Assessment (ANRESC), popularly known as *Prova Brasil*, reveal a persistent gap in the teaching of reading in Brazil: students are entering the final years of Elementary School still unable to read and comprehend simple texts. This situation contrasts with the guidelines established by the National Curriculum Parameters (PCN) and the Common National Base (BNCC), which are official documents advocating a contextualized approach to grammar teaching in the Portuguese Language curriculum. From this dichotomy arises our concern: how to develop linguistic analysis skills in students with low reading comprehension? Aiming to overcome this challenge, this action research (Azevedo; Freitag, 2020) forged its objective to develop a didactic resource to work on the skill of classifying nouns using playful and multimodal resources. This proposal was implemented in a 6th-grade class at Manoel Sizino Franco Municipal School, located in the City of Laranjeiras State of Sergipe. The reading proficiency diagnosis of the class followed the protocols developed within the project "Impacts of the covid-19 pandemic on the language of children and adults: focus on reading development and learning," with the diagnostic protocol using a cloze test (Cardoso *et al.*, 2024) and oral reading (Machado; Freitag, 2019), revealing low reading comprehension. Adopting a productive grammar teaching approach, as proposed by Gösrki and Freitag (2013), the didactic resource consists of a board game and cards, called "Noun in Action," mobilizing linguistic analysis through the classification of nouns as presented by Perini (2006) and Neves (2011), concepts of educational games and ludic education by Almeida (1987) and Antunes (2006), as well as linguistic analysis practices in textbooks, as discussed by Ormundo and Siniscalchi (2018). The game was specially designed for students with low reading comprehension, structured in four phases aligned with the classification order of the school's textbook. By exploring illustrated cards, students develop observation and visual analysis skills, promoting an understanding of noun concepts. Identifying traits that characterize nouns stimulates critical thinking and linguistic analysis, while the classification phase fosters debate, encouraging oral expression. The development of this activity suggests that contextualizing grammar in the learning of the native language with the use of educational games creates conditions for the development of conscious reflection on language practices, even when these students are still early readers.

Keywords: Educational games; Grammar teaching; Low reading proficiency; Noun.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Escola Municipal Manoel Sizino Franco ..... 21
Figura 2: Classificação dos substantivos na Gramática Tradicional ..... 38
Figura 3: Anúncio publicitário de uma campanha de interesse social. ..... 42
Figura 4: Tabuleiro e dado ..... 50
Figura 5: Cartas dos substantivos e cartas de recompensa ..... 50
Figura 6: Peões ..... 50
Figura 7: Jogo Substantivo em Ação ..... 51
Figura 8: Tabuleiro da segunda versão do jogo. ..... 52
Figura 9: Peões da segunda versão do jogo ..... 53
Figura 10: Cartas dos substantivos na segunda versão do jogo ..... 54
Figura 11:Cartas de recompensa da segunda versão do jogo. ..... 55
Figura 12: Primeiro dado ..... 56
Figura 13: Dados adicionais. ..... 57
Figura 14: Conjunto de dados do jogo. ..... 57
Figura 15: Atividade “colocar as coisas no lugar certo”. ..... 63
Figura 16: Atividade “colocando as coisas no lugar certo” – docente. ..... 64
Figura 17: Atividade “colocando as coisas no lugar certo” – discentes. ..... 65
Figura 18: Apresentação do recurso didático-pedagógico. ..... 66
Figura 19: Apresentação do recurso didático-pedagógico. ..... 66
Figura 20: Aplicação do recurso didático-pedagógico. ..... 69
Figura 21: Legenda do instrumento de avaliação ..... 73

Gráfico 1: Distribuição etária dos estudantes do 6º ano ..... 23
Gráfico 2: Resultado individual do teste Cloze dos estudantes do 6º ano ..... 29
Gráfico 3: Resultado do teste Cloze da turma do 6º ano ..... 30
Gráfico 4: Resultado diagnóstico da leitura em voz alta da turma do 6º ano ..... 32
Gráfico 5: Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Língua Portuguesa – 5º ano Sergipe ..... 34
Gráfico 6: Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Língua Portuguesa – 9º ano Sergipe ..... 34

Gráfico 7: Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Língua Portuguesa – 9º ano Laranjeiras..... 35
Gráfico 8: Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Língua Portuguesa – 5º ano Laranjeiras..... 35
Gráfico 9: Proficiência Média no Saeb em Língua Portuguesa dos estudantes da Escola Manoel Sizino Franco: 9º ano ..... 36

Quadro 1: Atividade da primeira coleta. ..... 28
Quadro 2: Escala de classificação de proficiência leitora ..... 29
Quadro 3: Atividade da segunda coleta. ..... 31
Quadro 4: Classificação dos substantivos por feixes de traços semânticos. ..... 45
Quadro 5: Ficha de controle dos resultados das jogadas..... 59
Quadro 6: Classificação dos substantivos por feixes de traços semânticos. ..... 60
Quadro 7: Cronograma de desenvolvimento da proposta. ..... 62
Quadro 8: Resultados provenientes da aplicação do recurso didático-pedagógico. ..... 71

Tabela 1: Avaliação do recurso didático-pedagógico individualmente ..... 74
Tabela 2: Avaliação do fenômeno sob o recurso didático-pedagógico ..... 76

## LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GELINS - Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade

GT - Gramática Tradicional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LAMID - Laboratório de Documentação Linguística

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Educação

NGB - Nomenclatura Gramatical Brasileira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP - Projeto Político-pedagógico

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SN – Sintagma Nominal

## SUMÁRIO


**1 PALAVRAS INICIAIS ..... 13**

**2 A ESCOLA ..... 21**

**2.1 Perfil do aluno ..... 22**

**2.2 Escola e família ..... 24**

**2.3 A sala de aula ..... 25**

**2.4 A professora ..... 25**

**3 E A COMPREENSÃO LEITORA DO 6º ANO? ..... 27**

**3.1 Procedimentos metodológicos ..... 27**

3.1.1 Primeira coleta – teste cloze ..... 28

3.1.2 Segunda coleta – leitura em voz alta ..... 30

**3.2 O desafio ..... 33**

**4 A CLASSE DOS SUBSTANTIVOS ..... 37**

**4.1 O LIVRO DIDÁTICO E A CLASSE DOS SUBSTANTIVOS ..... 41**

**4.2 CLASSIFICAÇÃO DOS SUBSTANTIVOS POR TRAÇOS SEMÂNTICOS ..... 44**

**5 O JOGO EDUCATIVO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO PRODUTIVO DE GRAMÁTICA ..... 46**

**5.1 SUBSTANTIVO EM AÇÃO: RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO ..... 49**

5.1.1 Tabuleiro ..... 51

5.1.2 Peças de peões ..... 53

5.1.3 Cartas com substantivos ..... 53

5.1.4 Cartas de recompensa ..... 55

5.1.5 Os dados ..... 56

**5.2 REGRAS E FUNCIONAMENTO ..... 57**

5.2.1 Objetivo geral da atividade ..... 58

5.2.2 Objetivo do jogo ..... 59

5.2.3 Materiais necessários ..... 59

5.2.4 Instruções ..... 59

**5.3 ETAPAS DE EXECUÇÃO DO JOGO ..... 60**

5.3.1 Primeira fase: Identificação do substantivo e valoração semântica ..... 60

5.3.2 Segunda fase: Classificação do substantivo em “Próprios” ou “Comuns” ..... 61

5.3.3 Terceira fase: Conceito e distinção entre substantivos “Abstratos” e “Concretos” ..... 61

5.3.4 Quarta fase: Conceito e distinção entre substantivos “Simples” e “Compostos” ..... 61

5.3.5 Fim do jogo ..... 61

**5.4 RELATO DO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA ..... 62**

5.4.1 Aula 1 – Exposição do conteúdo ..... 62

5.4.2 Aulas 2 e 3 – Testagem do recurso didático-pedagógico na turma de 6º ano ..... 65

5.4.3 Aula 4 – Aplicação de instrumento de avaliação do recurso ..... 72

**5.5 RESULTADOS ..... 73**

**6 PALAVRAS FINAIS ..... 78**

**REFERÊNCIAS** ..... **81**
**ANEXO 1: DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA LEITORA 5º ANO** ..... **85**
**ANEXO 2: DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA LEITORA 9º ANO** ..... **87**
**ANEXO 3: TEXTO USADO PARA O TESTE CLOZE** ..... **89**
**ANEXO 4: TEXTO USADO NA COLETA DE LEITURA EM VOZ ALTA** ..... **90**
**ANEXO 5: AVALIAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO** ..... **91**
**APÊNDICE: MANUAL DE INSTRUÇÕES PARA USO DO RECURSO** ..... **95**

# 1 PALAVRAS INICIAIS

A atividade essencial desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. A capacidade de ler é uma das habilidades mais importantes para a participação na sociedade letrada em que vivemos. Isso significa que saber ler e escrever é estar incluído em todas as áreas do conhecimento que somos capazes de produzir. O Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, diz que "Toda pessoa tem direito à educação". Assim, o aprendizado da leitura é a base da educação e uma condição prévia para o exercício de outros direitos, como o direito à informação e o direito à igualdade de oportunidades. No entanto, sabemos que o processo de alfabetização das redes públicas brasileiras, em sua maioria, não é eficaz.

A excessiva preocupação com a escrita e a pouca dedicação para o desenvolvimento da leitura é um aspecto observado na escola (Kato, 1999). Percebe-se essa prática desde a pré-escola, quando a ênfase é dada à coordenação motora nos testes de habilidades básicas. A escola não deveria se preocupar exclusivamente com a ortografia, mas também com o funcionamento da fala (Cagliari, 2009), pois a forma como os estudantes falam pode interferir diretamente na leitura e causar prejuízos na aprendizagem se os professores não estiverem preparados. À vista desse problema, o grande desafio à formação dos professores alfabetizadores está em ponderar, concomitantemente, as contribuições teóricas e a prática. Soares (2020) considera a necessidade da aprendizagem na formação de um professor alfabetizador:

> ... A formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais e políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2020, p.28).

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 2014, referente ao decênio 2014 – 2024, dentre as suas metas apresentavam-se: alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do ensino fundamental; elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo funcional em 50% (BRASIL, 2015). A comparação dos resultados das edições de 2014 e 2016 da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)

revela uma estagnação no desempenho dos alunos (BRASIL, 2018). Fica evidente que a real situação da alfabetização no Brasil está muito distante daquela determinada pelo PNE.

De acordo com os dados de 2016 da ANA, um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 54,73% dos mais de 2 milhões de alunos que concluíram o terceiro ano do ensino fundamental não apresentaram desempenho considerável no exame de proficiência leitora. No total, aproximadamente 450 milhões de alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que não conseguem identificar informações evidentes em textos simples de até cinco linhas e perceber a finalidade de textos como bilhetes, convites, cartazes e receitas (BRASIL, 2018).

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) evidenciam uma problemática crítica que reverbera nas salas de aula e que está intrinsecamente ligada à deficiência na formação de leitores. Essa lacuna no processo educacional assume contornos mais preocupantes à medida que estudantes com dificuldades na competência leitora progridem para o segundo ciclo do ensino fundamental. A crescente defasagem na aprendizagem, identificada tanto pelos indicadores quantitativos do Ideb quanto pela observação direta dos professores em seus contextos pedagógicos, ressalta a urgência de se abordar a questão da compreensão leitora de maneira mais abrangente.

É inevitável reconhecer que a falta de compreensão leitora compromete integralmente o processo de ensino-aprendizagem. Tal cenário impõe desafios significativos aos educadores, uma vez que demanda a elaboração de estratégias que sejam capazes de envolver e motivar tantos os estudantes que demonstram proficiência na leitura quanto aqueles que estão em estágios mais incipientes dessa habilidade. Diante desse desafio, os professores enfrentam a necessidade urgente de desenvolver abordagens pedagógicas que sejam inclusivas e adaptáveis, de modo a atender às variadas necessidades e habilidades dos estudantes, evitando assim a desmotivação de alguns e o tédio de outros.

Além disso, é crucial contextualizar as dificuldades enfrentadas no ensino escolar à luz das circunstâncias excepcionais vivenciadas em 2021, marcado pela pandemia do COVID-19. As escolas públicas brasileiras foram singularmente afetadas, destacando-se os impactos significativos no desenvolvimento da linguagem oral e nas habilidades de leituras de crianças, jovens e adultos. Diante desse panorama, é importante reconhecer não apenas a persistência dos desafios preexistentes, mas também a emergência de novos obstáculos que demandam estratégias educacionais inovadoras e adaptáveis.

O ensino remoto, adotado como resposta à crise sanitária, acentuou disparidades pré-existentes no acesso à tecnologia. A falta de dispositivos adequados e conectividade confiável

prejudicou a participação em atividades de leitura online e a utilização de recursos digitais. Ainda, a perda do ambiente escolar, que desempenha um papel fundamental como espaço motivador para o processo de compreensão, contribuiu para a diminuição do interesse pela leitura. Com ênfase nesses aspectos, o projeto de pesquisa "Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura" busca avaliar a eficácia de intervenções pedagógicas baseadas em tecnologias educacionais para a alfabetização e destaca a formação continuada de professores da educação básica. Esse projeto, do qual minha pesquisa se articula para o desenvolvimento de novas práticas, destaca a importância de uma abordagem integrada na compreensão e enfrentamento dos desafios educacionais resultantes da pandemia do COVID-19. A colaboração entres as instituições envolvidas - UFS, UFC, UFSC, UFRN, UFRA, PUC-RIO, PUC-RS e UFAC [1] - promove a troca de conhecimento e experiências, consolidando esforços para proporcionar soluções que abranjam desde a educação básica até o desenvolvimento da linguagem oral e da leitura em diferentes faixas etárias. Assim, a perspectiva psicolinguística adotada por esse projeto de pesquisa contribui para uma análise mais profunda e fundamentada, visando o desenvolvimento de recursos humanos especializados e a promoção de estratégias pedagógicas em resposta aos desafios impostos pela pandemia.

Um agravante a essa situação já tão complexa é o uso dos livros didáticos para o ensino e exercício de leitura, prática comum nas escolas, que trazem textos descontextualizados da realidade local dos alunos. Esses textos podem ser desinteressantes, uma vez que não fazem relação com a vivência da criança, fica mais difícil para elas compreenderem o conteúdo e fazerem as conexões necessárias para assimilar a informação. A falta de associações com as experiências pessoais pode, além de dificultar a compreensão do conhecimento de forma mais significativa, também gerar resistência por parte dos alunos na hora das atividades de leitura. Além disso, é importante salientar que o tipo de leitura oferecida nos livros didáticos normalmente está em nível incompatível com a capacidade do aluno de interagir com esses textos.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma iniciativa do Governo Federal que visa oferecer recursos educacionais de qualidade em conformidade com

[1] A Universidade Federal de Sergipe – UFS, Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO, Pontifícia Universidade Católica do Rio do Sul – PUC-RS e Universidade Federal do Acre – UFAC são as instituições envolvidas no projeto de pesquisa "Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura".

as diretrizes curriculares nacionais para as escolas públicas de todo país. Implementado pelo Ministério da Educação, o PNLD também oferece orientações pedagógicas e materiais de apoio aos educadores, auxiliando-os na utilização efetiva dos materiais didáticos. Ainda assim, as atividades de leitura e reflexão sobre a língua portuguesa propostas nos livros didáticos não atendem às reais necessidades dos estudantes da rede pública de Laranjeiras, o que se faz necessário que os professores busquem recursos e estratégias pedagógicas adaptadas a esse contexto.

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

É neste ponto que assiste o âmago dessa pesquisa-ação, que foi forjada no propósito da investigação e intervenção acerca da problemática de **como desenvolver habilidades de análise linguística em estudantes que não apresentam competência leitora adequada para a série em curso.** As respostas apresentadas nesse trabalho foram fundamentadas nas experiências vivenciadas nas disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É importante salientar que "a transformação que o Profletras promove requer um desapego de ideias e práticas e ao mesmo tempo a disposição a novos olhares para velhos problemas" (Azevedo; Freitag, 2020, p.21).

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

É relevante reconhecer que estudantes com problemas na leitura, ou ainda, alunos não leitores, possuem habilidades limitadas de decodificação e compreensão da leitura que pode limitar a capacidade dos estudantes de acessar informações presentes nos textos dos livros didáticos, muitas vezes repleta de termos técnicos e estruturas complexas, tornando a leitura

ainda mais inacessível. Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor adote abordagens diferenciadas que atendam às necessidades dos estudantes na prática da sala de aula. Isso significa que é necessária uma avaliação diagnóstica da turma e estratégias adaptadas para o ensino de Língua Portuguesa, com procedimentos mais práticos para tornar a experiência mais agradável.

Na tendência pedagógica tradicional, conforme destacado por Libânio (2008, p.24), "os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédia". Nesse contexto, observa-se que o conhecimento ministrado pelo professor se desvincula da realidade cotidiana do estudante. Este último, por sua vez, assume um papel passivo ao simplesmente absorver e memorizar as informações transmitidas pelo educador. A interação entre ambos se limita à transmissão do conhecimento por um lado e à assimilação por outro, sem estabelecer uma conexão efetiva com a vida do estudante. Dentro desse paradigma, os conteúdos curriculares ocupam uma posição central, com o objetivo primário de seguir o cronograma curricular estabelecido. Sobre este aspecto, os PCN (1998) destacam que:

> A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto; o uso de texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática normativa mitigada e facilitada (PCN, 1998, p.18).

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é um programa que propicia aos professores que atuam diretamente em sala de aula a oportunidade de explorar e assimilar novas perspectivas na efetiva intervenção no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Através das disciplinas do Profletras, tomei ciência de que toda a vasta experiência que eu imaginava ter não era suficiente sem os aportes teóricos que o curso me ofereceu, que o(a) professor(a) deve estar em constante aprendizado para garantir uma didática que contribua na construção do processo do ensino-aprendizagem de seus estudantes.

Ausubel *et al.* (1980) salienta que, para que ocorra a aprendizagem, é fundamental partir daquilo que o aluno já sabe. No entanto, quando se trata do ensino de fenômenos gramaticais, mais especificamente ao ensino da análise do substantivo para uma turma com dificuldades de compreensão leitora, surgem desafios adicionais. Uma vez que a análise gramatical, incluindo a identificação e classificação de substantivos, requer uma compreensão básica da estrutura e

das funções das palavras dentro de um contexto maior, geralmente um texto. Estudantes com dificuldades na leitura enfrentam barreiras de decodificação e interpretação dos textos, o que torna mais difícil o entendimento das relações sintáticas e semânticas.

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

Um dos objetivos do Profletras é proporcionar oportunidades para a construção de conhecimento e contribuir para a inovação do processo de ensino-aprendizagem, assim, no ciclo da pesquisa-ação, parte-se da identificação de um problema para o desenvolvimento de um produto que possa atender às necessidades indicadas inicialmente (Azevedo; Freitag, 2020). Este trabalho apresenta como produto desenvolvido um manual de instrução do recurso didático-pedagógico “Substantivo em Ação”, que é um jogo de tabuleiro analógico. O recurso de intervenção poderá ser conhecido de forma mais aprofundada na seção 4 desse trabalho e no manual de instrução.

A escolha do fenômeno linguístico “Substantivo” para essa pesquisa-ação decorre da ênfase atribuída aos tópicos gramaticais pertinentes às Classes de Palavras nos materiais didáticos do sexto ano. Essa escolha é respaldada pela necessidade de abordagem desse conteúdo como base para a compreensão de conteúdos posteriores, como por exemplo, a ampliação do vocabulário e compreensão da estrutura linguística. Destaca-se, sobretudo, a relevância do ensino de substantivos em contextos nos quais a proficiência na leitura é incipiente. Mas, do que adianta ensinar substantivo se o estudante não sabe ler? Primeiro, porque esse é um conteúdo presente nos referenciais curriculares, impondo à pessoa docente a necessidade de cumprir o plano de curso. Nesse contexto, ressalta-se que o(a) professor(a) especialista enfrentaria limitações temporais e estruturais para alfabetizar esses estudantes no mesmo intervalo. Segundo, a falta de domínio das habilidades leitoras não invalida a capacidade do estudante na habilidade de observação, de categorização, de levantamento de hipótese ou de construções explicativas. “E, em terceiro lugar, porque esse seria um conhecimento “teórico” da disciplina Língua Portuguesa, e a escola estaria ensinando uma coisa que o aluno ainda não sabe, assim como acontece em Ciências, Geografia, História etc.” (Freitag, 2017b, p.99).

Para fundamentar e enriquecer a presente pesquisa, optamos por incorporar as perspectivas teóricas que contribuem significativamente para o entendimento e aprimoramento

do ensino da gramática. Destacamos a abordagem de ensino produtivo de gramática, conforme proposta por Gösrki e Freitag (2013), no que tange à análise de classes de palavras, elegemos a concepção de Perini (2010) e Neves (2011), visando uma compreensão aprofundada da categoria dos substantivos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais embasadas.

No âmbito das estratégias educacionais, conferimos destaque ao papel dos jogos didáticos e à educação lúdica, conforme ilustrado por Almeida (1987) e Antunes (2006). Esta perspectiva, ao considerar a ludicidade como recurso pedagógico, objetiva tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e dinâmico, fomentando um ambiente propício ao desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

A investigação acerca da leitura em voz alta se respalda nas análises propostas por Machado (2018) e Cardoso *et al.* (2024), as quais se revelam como instrumentos importantes para a compreensão das práticas de leitura de estudantes do ensino fundamental.

Além disso, propomos uma incursão na análise das práticas de estudo do fenômeno substantivo no livro didático, com base nas contribuições de Ormundo e Siniscalchi (2018), visando compreender como tais recursos didáticos abordam a gramática, proporcionando percepções relevantes para o planejamento de estratégias pedagógicas.

Realizou-se uma pesquisa no repositório do Profletras, com o objetivo de identificar trabalhos que abordassem propostas referentes a estudos do fenômeno linguístico substantivo. Foram encontradas somente duas pesquisas relevantes, evidenciando uma notável lacuna nesse domínio de investigação. Essa deficiência destaca a necessidade urgente da participação e contribuição dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Diante dessa carência no acervo do Profletras, almejamos que nossa pesquisa contribua para o desenvolvimento e aprimoramento do estudo dos substantivos, especialmente, nas turmas de estudantes com leitura incipiente.

Os dois trabalhos encontrados abordam a temática do ensino da gramática para turmas do 6º ano, destacando diferentes abordagens e propostas de intervenções: Viglioni (2018) e Freitas (2017). Ambos reconhecem a complexidade do ensino de língua materna, destacando preocupações com a eficácia do ensino de gramática, os métodos utilizados e a relação entre a gramática e as práticas sociais. E, na pesquisa desenvolvida por Viglioni (2018), o projeto de intervenção foca no gênero textual conto, especificamente no ensino das classes de palavras substantivas e adjetivas. A abordagem é fundamentada na gramática reflexiva e na análise linguística. Já a abordagem de Freitas (2017) considera a marcação de número do substantivo comum no português brasileiro, identificando deficiências na compreensão dos aspectos

sintáticos, morfológicos e semânticos, com intervenção que envolve a análise linguística e a reflexão sobre a língua.

Por fim, na busca por estratégias com eficácia pedagógica, a necessidade de abordagens contemporâneas e práticas interativas para lidar com desafios específicos no ensino da língua, corroboramos com as contribuições de Paes (2020) e Andrade (2020), que convergem com os objetivos propostos pelas metodologias ativas. Assim, elegemos a atividade lúdica como recurso no desenvolvimento da aprendizagem significativa.

# 2 A ESCOLA[2]

A Escola Municipal Manoel Sizino Franco é a instituição onde foi desenvolvido o produto do PROFLETRAS. É a segunda maior escola do município de Laranjeiras/SE, situada na Rua Comandaroba S/N, Bairro Centro, CEP: 49170-000, recebe crianças das proximidades e de povoados circunvizinhos.

O Sizino – assim como é conhecida a escola na região –, no ano de 2023, atendeu a um total de 233 estudantes sob a oferta dos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais. Há alguns anos já ofertou a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas atualmente essa categoria de ensino está concentrada em outra escola próxima.

**Figura 1: Escola Municipal Manoel Sizino Franco**

Fonte: Acervo da pesquisadora

A escola está estruturada em 11 salas de aulas, sala de diretoria, de secretaria, de professores, de leitura, de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, despensa,

[2] Os resultados desta seção foram apresentados na forma de comunicação oral intitulada “Ensino dos substantivos: desenvolvendo habilidades de análise linguística com alunos do Ensino Fundamental Anos Finais sem competência leitora” no IX Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – ECLAE, 2023, realizado na Universidade Federal da Bahia – UFBA (Santos, 2023).

almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e área verde. A escola funciona em dois turnos: o matutino com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais que corresponde a 2 turmas de pré-escola e as turmas do 1º ao 5º ano com uma média de 20 alunos por turma, e o vespertino com as turmas do 6º ao 9º ano e com o efetivo de 10 professores especialistas.

Com base nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, a escola apresentou um indicador de qualidade de 3,7 (BRASIL, 2021). Atualmente, estão em vigor três programas de alfabetização: o Alfabetização Pra Valer, promovido pelo Governo do Estado, que estabelece os fundamentos do Pacto Sergipano pela Alfabetização na Idade Certa; o Synapse, em parceria com a Petrobras; e o Maleta Digital. Esses programas incorporam métodos tecnológicos inovadores, porém, diante do contexto atual, acabam reproduzindo práticas tradicionais.

Adicionalmente, além das normativas nacionalmente reconhecidas que regem a educação no Brasil, a instituição adota princípios fundamentados no Referencial Curricular de Sergipe, no Plano Municipal de Educação, no regimento escolar e no Projeto Político-pedagógico da escola. Ressalta-se que o PPP se encontra obsoleto e em fase de reestruturação e a administração municipal ainda não implementa o princípio da gestão democrática com procedimento de seleção para cargos de diretor, coordenador e secretário nas instituições educacionais, persistindo na prática de indicação política como método predominante.

## 2.1 PERFIL DO ALUNO

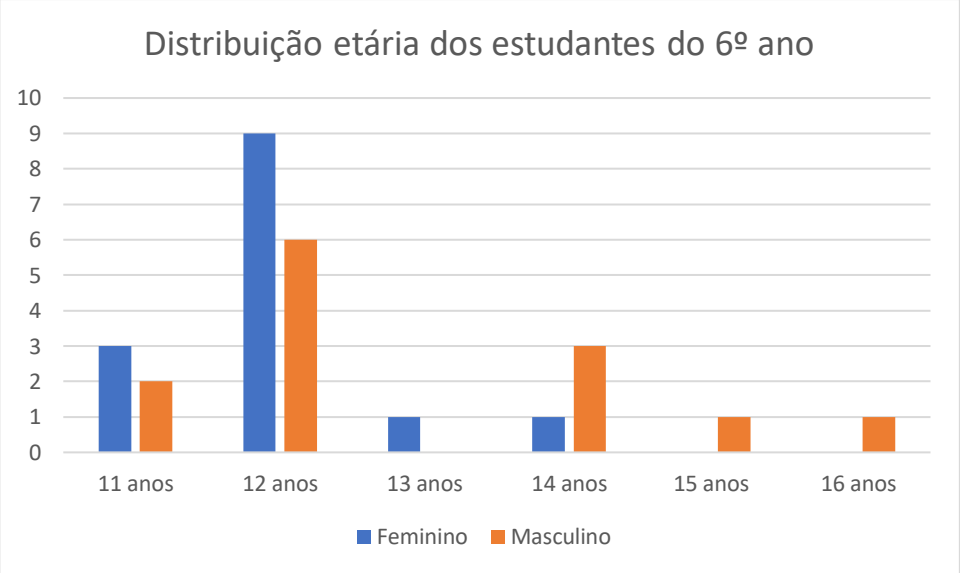
A Escola Municipal Manoel Sizino Franco, como instituição pública de ensino, caracteriza-se pela diversidade e amplitude dos seus estudantes, os quais refletem a realidade socioeconômica e cultural da região. Esse espaço acolhe uma variedade de estudantes do entorno, bem como residentes em fazendas próximas e povoados circunvizinhos. Esses últimos vêm para a escola no transporte escolar disponibilizado pelo programa Caminho da Escola da rede municipal apoiado pelo Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A diversidade cultural é um aspecto importante no perfil dos estudantes da Escola Municipal Manoel Sizino Franco. Os indivíduos de diferentes origens étnicas, culturais e religiosas convivem promovendo uma valiosa troca de experiências, enriquecendo o ambiente escolar. O respeito às diferenças é cuidadosamente trabalhado pelos professores no aprendizado intercultural nos eventos da escola com a comunidade, principalmente durantes as gincanas pedagógicas que costumam movimentar todo o coletivo escolar.

É observado que a maioria dos estudantes apresenta defasagem nos níveis de leitura e escrita, o que impacta no processo de aprendizado, da compreensão e da participação dos alunos em atividades na sala de aula. Muitos demostram desmotivação e insegurança em relação ao estudo e não têm consciência da importância da educação para o futuro e melhoria de suas condições de vida.

Destacamos que a turma selecionada para essa pesquisa-ação foi a do 6º ano (única)[3], composta por 27 estudantes. Dentro desse grupo, 15 possuem 12 anos, 5 têm 11 anos, 4 têm 14 anos, 1 estudante possui 13 anos, 1tem 15 anos e outro com 16 anos. Essa diversidade de faixa etária é mais uma tarefa desafiadora para qualquer professor, considerando que com a diferença de idade está atrelada a distinção de maturidade que se estende desde a discrepância nos níveis de competências e conhecimentos até ao desenvolvimento social e emocional dos alunos. É importante ressaltar que uma parcela significativa desses estudantes apresenta problemas de disciplina, parte desse comportamento é utilizado para esconder o analfabetismo.

**Gráfico 1: Distribuição etária dos estudantes do 6º ano por gênero**




Fonte: Elaboração própria

Os estudantes que estão fora da faixa etária para o 6º ano são meninos, majoritariamente.

Também é importante salientar que os alunos do Sizino não se limitam apenas às dificuldades ou às diferenças culturais. Eles possuem talentos genuínos, habilidades e potencialidades que muitas vezes são revelados durante a trajetória educacional, especialmente

[3] No ano letivo de 2023 a Escola Municipal Manoel Sizino Franco ofertou uma turma de 6º ano, assim denominada como “turma única”.

em atividades interdisciplinares que não exijam tantos conteúdos teóricos e cansativos, a exemplo das gincanas pedagógicas internas que envolvem atividades de performance.

## 2.2 ESCOLA E FAMÍLIA

A participação ativa dos pais e responsáveis na vida escolar dos filhos é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Quando a família se envolve, estabelecendo uma parceria coma escola, resulta em uma educação mais abrangente e eficaz para os estudantes. Contudo, a complexidade e os desafios presentes na relação entre famílias e instituições escolares têm contribuído para um distanciamento crescente.

Em sua maioria, as famílias não mantêm uma interação próxima com os professores responsáveis pela educação de seus filhos, comparecendo à escola apenas em situações circunstanciais, geralmente convocadas pela administração escolar para tratar de questões disciplinares ou para participar de reuniões de pais com calendário definido.

Um dos fatores que contribuem para esse afastamento das famílias do Sizino é a ausência de oportunidades para um diálogo mais acolhedor entre as experiências acadêmicas e o contexto familiar dos educandos. É fundamental reconhecer que a participação dos familiares não pode se limitar a datas comemorativas e reuniões escolares. Em conformidade com Rios e Libânio (2009), conhecer a escolaridade e o nível socioeconômico das famílias auxilia no planejamento de intervenções favoráveis para a interação destas com a escola.

O relato frequente de muitas famílias, especialmente durante reuniões, evidencia a falta de conhecimento e disposição para apoiar a aprendizagem dos seus filhos. Alguns assumem sua formação limitada e dificuldade para entender as demandas escolares, outros deliberadamente se eximem dessa responsabilidade. Rios e Libânio (2009) destacam a preocupação com a falta de integração e colaboração entre essas duas instituições cruciais para o processo educacional:

> O processo educacional de transformação de visão de mundo que deve perpassar essas duas instituições, simultaneamente, mostra-se separado, estanque um do outro. Os familiares desconhecem as suas possibilidades de contribuir com a escola e com as crianças. Observamos que as crianças recebem informações na escola e não encontram possibilidades de partilhá-las e fazer trocas com os familiares. Nessa visão a escola é um lugar de cumprir determinações no âmbito da obrigatoriedade e não da complementariedade quanto ao compromisso de educar em interlocução com a família (Rios; Libânio, 2009, p.48).

Diante deste panorama complexo, a escola deve assumir o compromisso de acolher as famílias e aproximá-las das atividades escolares, principalmente na participação do processo de alfabetização, com propostas claras que facilitem a compreensão e a contribuição das famílias nas tarefas de casa dos estudantes. A intervenção dos professores é crucial na orientação dessas

atividades, que devem apresentar enunciados claros e exercícios que não sejam extensos e cansativos. Desenvolver estratégias que promovam uma comunicação mais regular e colaborativa entre educadores e responsáveis é imprescindível para otimizar o engajamento e apoio parental no processo educacional, sendo essa uma necessidade urgente.

## 2.3 A SALA DE AULA

A sala de aula de uma escola pública apresenta um cenário complexo, repleto de desafios únicos e multifacetados. Nesse ambiente, protege-se diariamente contra obstáculos que vão desde a escassez de recursos até a diversidade de alunos com níveis de habilidades e conhecimentos variados.

Um dos desafios mais evidentes é a carência de recursos e infraestrutura adequada. Problemas como salas de aula superlotadas, falta de materiais didáticos, laboratórios desatualizados e ausência de acesso à tecnologia são obstáculos árduos. Essa realidade impõe dificuldades ao trabalho dos professores, comprometendo a oferta de um ensino de qualidade em um ambiente que exerce impacto negativo na aprendizagem. A exemplo, temos salas de aula extremamente quentes nos dias de sol e muito úmidas nos dias de chuva, o que exige muita resiliência e criatividade dos professores para superar tais entraves.

## 2.4 A PROFESSORA

> *"Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos." (Freire, 1994).*

Trilhar os caminhos da educação em um mundo tão desigual é, no mínimo, um ato de coragem. Assim, sinto-me corajosa a partir do momento que pude me formar professora além das teorias da academia, no chão da sala de aula da escola pública, nas diferenças sociais que tive que entender e tentar, dentro das minhas possibilidades, contribuir da melhor forma para que fossem minimizadas. É uma trilha difícil, precisa ser forte e perseverante. As lutas são enormes, os obstáculos maiores e o sistema voraz. Mas, acreditar numa educação de qualidade que mude vidas é a força motriz que me impulsiona.

Quando assumi o compromisso de ser professora, o fiz pensando em exercer uma educação com humanização. A experiência profissional é validada pelos erros e acertos, e, testemunhar o meu aluno desenvolver a sua competência leitora e habilidades em escrita é combustível para acreditar mais nos acertos da minha prática. E no final, ao invés de ouvir desse

aluno que o maior sonho da vida dele era ter um “três oitão”, a recompensa é encontrá-lo cruzando os portões da Universidade Federal de Sergipe como aluno vinculado.

Sempre acreditei que o fazer professor não é estático, ainda que, às vezes, o próprio sistema trabalhe ao contrário, assim, dedicar-me na busca de conhecimento e capacitação da minha profissão é investir na qualidade de educação que posso levar ao meu aluno. A partir das disciplinas cursadas no Profletras, pude constatar que o ingresso no mestrado foi uma grande oportunidade de inúmeras aprendizagens tanto para mim, quanto para os estudantes inseridos na escola em que desenvolvo meu trabalho.

Atualmente, o processo de aprender é entendido como uma construção que requer papel ativo por parte do estudante. Sob essa perspectiva, tornou-se imprescindível que eu esteja cada vez mais envolvida nas atividades acadêmicas para que, por meio delas, consiga aprimorar a capacidade de aprender para ensinar e de diagnosticar, dessa vez empiricamente, o processo de aprendizagem do estudante para nele poder intervir de forma mais significativa. Afinal, como sugere Freire (2011, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção”.

# 3 E A COMPREENSÃO LEITORA DO 6º ANO?

A preparação para a pesquisa teve início com uma explanação para os alunos da turma do 6º ano, que era uma turma única do turno vespertino, sobre as atividades que seriam desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Poucos questionamentos foram exteriorizados, alguns dos estudantes estavam mais preocupados em saber se essas atividades seriam avaliadas, qual seria a "nota". Diante dessa situação, promovemos discussão em grupo sobre a importância da leitura para as nossas vidas e, gradualmente, foram surgindo relatos que evidenciavam a falta de familiaridade com a leitura.

Considerando o número de analfabetos no Brasil e a realidade local, não é surpreendente constatar que muitos pais dos alunos dessa turma não são alfabetizados. Como consequência, segundo informações dos filhos, não possuem nenhum material de leitura em casa. Inclusive esses mesmos alunos apresentam muita dificuldade em aceitar levar para casa os livros didáticos recebidos da escola e quando levam, há dificuldade maior em querer trazer esses livros de volta à escola.

Todos os estudantes declararam ter pelo menos um membro da família que possui um aparelho celular e utiliza aplicativos de mensagens. Mencionaram que, tanto eles como os pais, preferem se comunicar por mensagens de voz, pois têm dificuldades em ler corretamente. Como observa Solé (1998, p.32) "a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem".

Diante da situação apresentada, com o propósito de identificar o nível de compreensão leitora, os estudantes desta pesquisa participaram de duas coletas em diferentes momentos, realizadas durante os horários da aula do componente curricular Língua Portuguesa, no turno regular de ensino, no período vespertino.

## 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de verificar o nível de compreensão leitora dos estudantes da turma do 6º ano, foram aplicados dois instrumentos de diagnóstico de leitura. O primeiro consistiu na realização de uma avaliação diagnóstica de leitura (teste close), no segundo momento, na atividade de leitura em voz alta.

### 3.1.1 Primeira coleta – teste cloze

A primeira coleta ocorreu no dia 25 de abril de 2023 por meio da aplicação do teste Cloze, usado como instrumento de avaliação de compreensão leitora. A fundamentação do teste Cloze repousa na inclinação humana para completar padrões incompletos com base no que é conhecido, que recorre à utilização de textos previamente lacunados em que os espaços em branco devem ser preenchidos com palavra conhecidas pelo leitor, empregando processos de dedução ou antecipação para possíveis respostas (Cardoso; Menezes, Freitas; Freitag, 2024).

**Quadro 1: Atividade da primeira coleta.**

| DATA | ATIVIDADE | MATERIAL |
|---|---|---|
| 25 de abril de 2023: primeira coleta. | Teste Cloze. | Narrativa escrita: O uso dos celulares por crianças. |

Fonte: Elaboração própria

A professora apresentou o texto[4], selecionado e cedido para essa avaliação pelo Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS)[5], distribuindo cópias individuais aos 29 estudantes presentes na sala de aula e fornecendo orientações claras acerca do procedimento inerente à atividade proposta. Cabe destacar que houve diversas indagações e duas recusas entre os estudantes.

Antes de iniciar a tarefa, a professora organizou a sala com as carteiras enfileiradas e com um distanciamento que pudesse evitar comunicação entres os estudantes. Posteriormente, procedeu a distribuição do texto composto por aproximadamente 200 palavras, no qual, a partir da décima sexta palavra, deliberadamente omitiu a quinta palavra até o final da proposta original, resultando em 27 lacunas. O tempo de resposta para os estudantes variou entre 11 a 40 minutos.

Uma abordagem tradicional para a precisão empregada na avaliação da compreensão leitora é a escala de Bormuth (1968), que consiste na pontuação proporcional ao número de palavras no texto e de respostas corretas (Cardoso; Menezes, Freitas; Freitag, 2024). Esta escala determina níveis de compreensão, a saber:

[4] O texto utilizado no teste cloze está no anexo 3 deste trabalho.
[5] O Gelins é vinculado ao Laboratório de Documentação Linguística (LAMID) da Universidade Federal de Sergipe.

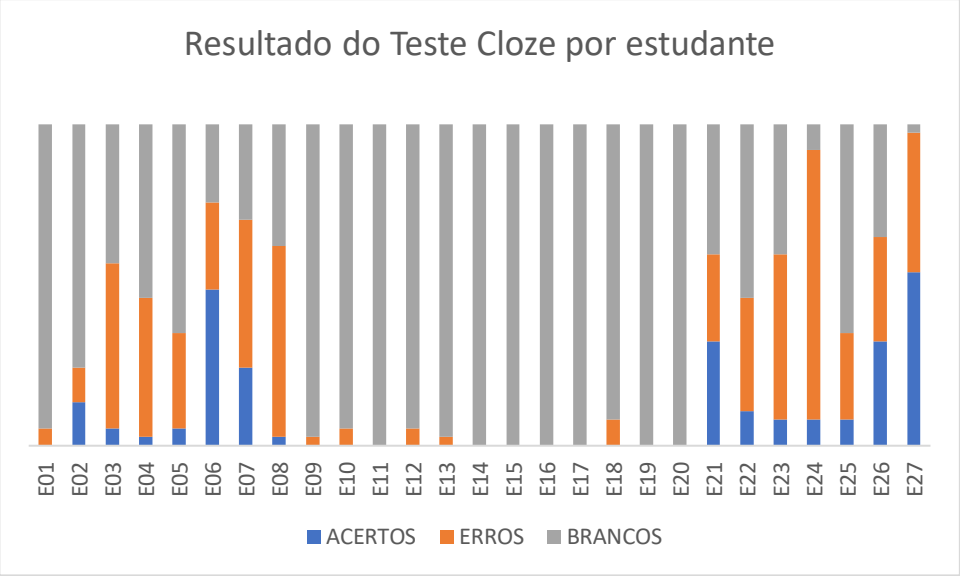
**Quadro 2: Escala de classificação de proficiência leitora**

| Nível de classificação | Porcentagem de acerto % |
|---|---|
| Nível de frustração | Até 44% do total do texto, indicando que o leitor obteve pouco êxito na compreensão. |
| Nível instrucional | Entre 45% a 57% do texto, demonstrando que há compreensão suficiente, mas há necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo). |
| Nível independente | Superior a 57% de acertos no texto, que equivalem a um nível de autonomia do leitor. |

Fonte: Freitag; Tejada (2024, p. 69)

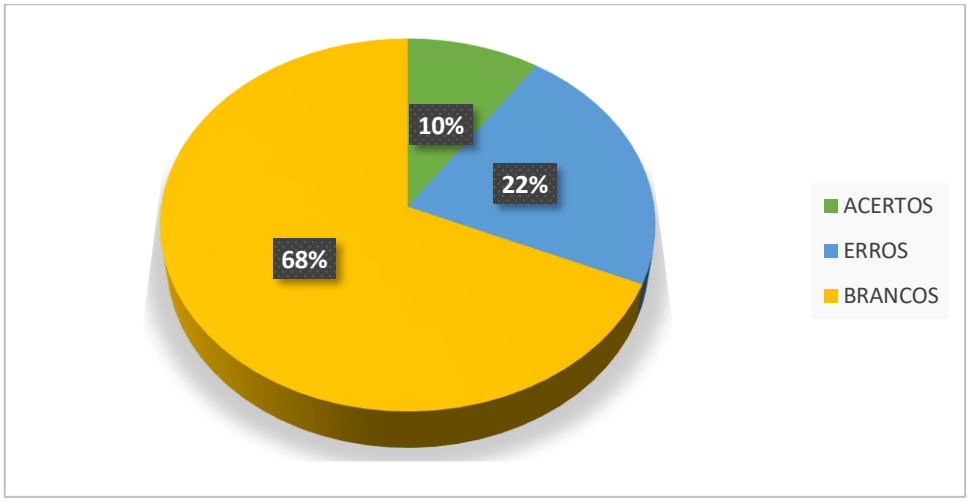
A taxa de acertos foi calculada dividindo o número de lacunas preenchidas corretamente pelo número de lacunas que compõem o teste e, de acordo com a escala de classificação do quadro acima, os resultados obtidos no teste Cloze revelam uma performance que se enquadra predominantemente no "nível de frustração", dada a baixa taxa de acertos, representando apenas 10% do total.

**Gráfico 2: Resultado individual do teste Cloze dos estudantes do 6º ano**




Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 3: Resultado do teste Cloze da turma do 6º ano**




Fonte: Elaboração própria

Conforme evidenciado pelo gráfico 3, que apresenta dos resultados do teste Cloze aplicado à turma do 6º ano, 22% dos estudantes, embora tenham apresentado respostas incorretas, demonstraram compreender instruções. Por outro lado, 68% dos estudantes optaram por não preencher as lacunas, sinalizando uma possível falta de familiaridade com o sistema de escrita ou uma relutância em participar da atividade proposta. Os resultados fornecem uma clara indicação da necessidade de intervenção e suporte suplementar que transcendam às práticas convencionais em sala de aula.

### 3.1.2 Segunda coleta – leitura em voz alta

No dia 15 de maio de 2023, realizou-se a segunda coleta de dados, caracterizada pela leitura em voz alta de um texto previamente elaborado[6]. Nessa atividade tivemos a participação de 25 alunos, todos autorizados pelos responsáveis mediante termo de consentimento livre e esclarecido.

Os participantes foram conduzidos individualmente para a sala de informática da escola, um ambiente mais reservado do prédio, onde foram posicionados sentados diante de uma mesa. Cada estudante recebeu uma cópia do texto em papel A4 com fonte Times New Roman tamanho 18. Durante essa etapa, os estudantes foram devidamente orientados sobre a atividade proposta, e o propósito da leitura foi explicado particularmente por meio de uma conversa informal.

[6] O texto utilizado para a coleta de leitura em voz alta foi resultado de um experimento da turma de Fundamentos para o Ensino da Alfabetização de 2022/2, do Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Federal de Sergipe. Está no anexo 4 deste trabalho.

Ressalta-se que as leituras foram gravadas através do aparelho celular da professora, um dispositivo *Samsung Galaxy A11,* por intermédio da primeira versão do *software* "Leiturando Studio".[7] Importante salientar que, dos 27 estudantes presentes, dois optaram novamente em não participar, enquanto 12 afirmaram não possuir habilidades de leitura.

**Quadro 3: Atividade da segunda coleta.**

| DATA | ATIVIDADES | MATERIAIS |
|---|---|---|
| 15 de maio de 2023: segunda coleta. | Leitura em voz alta. | 1- Texto escrito;<br>2- Aplicativo Leiturando Studio. |

Fonte: Elaboração própria

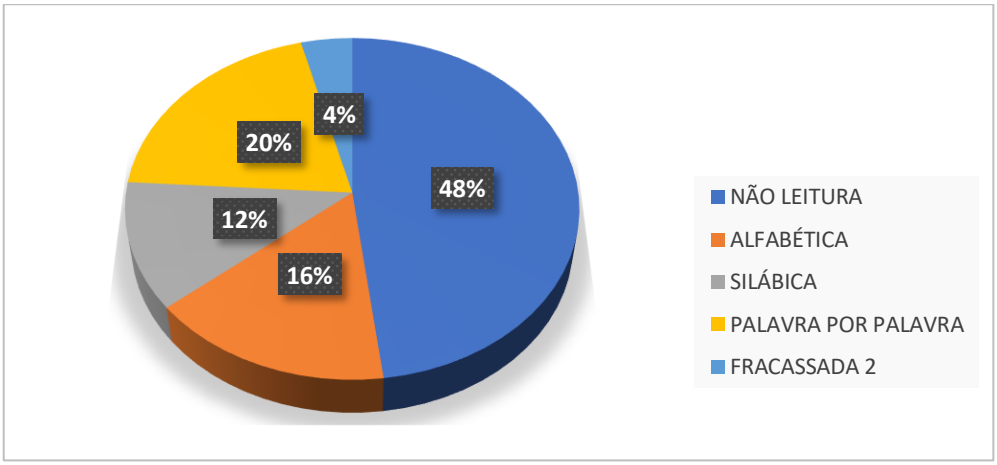
A pesquisa de Machado (2018) analisou a leitura em voz alta de estudantes do 6º e 9º anos do ensino fundamental, identificando, com base em Morais (1996), três perfis de leitura: o leitor fracassado 1, que se refere a ausência de automatização nos processos de leitura. Nesse contexto, a focalização recai na decodificação da palavra escrita, esquecendo os recursos cognitivos para a compreensão do texto; o leitor fracassado 2, "esses leitores ainda estão com a atenção voltada para a decodificação da palavra escrita" (Machado, 2018, p.135) , mesmo realizando menos predições malsucedidas comparadas ao perfil fracassado 1, evidencia uma continuidade na dificuldade de transição para processos de leituras mais avançadas que exijam maior compreensão do texto, ou seja, a atenção está focalizada na decodificação; e, o perfil de leitor hábil, que corresponde aos estudantes com processo de decodificação automatizada com construções mais exitosas do sentido do texto.

A investigação conduzida por Sá (2019), a partir da leitura em voz alta de uma turma do 3º ano do ensino fundamental, identificou cinco tipos de leitura: não leitura, leitura alfabética, leitura silábica, leitura palavra por palavra e leitura hábil.

Considerando as premissas propostas por Machado (2018) e as conclusões derivadas da pesquisa de Sá (2019), emerge uma significativa contribuição para a compreensão do processo de leitura, e ao aplicar a leitura em voz alta na turma do 6º ano da Escola Municipal Manoel Sizino Franco como atividade diagnóstica, identificamos resultados que refletem o panorama atual:

[7] O *software* em desenvolvimento objetiva o monitoramento e automatização da coleta de dados com leitura em voz alta. Está vinculado ao Laboratório Multiusuário de Informática e Documentação Linguística – LAMID/UFS e conduzido por Vinícius Moitinho da Santos, Lucas Santos Silva e Raquel Meister Ko. Freitag.

**Gráfico 4: Resultado diagnóstico da leitura em voz alta da turma do 6º ano**




Fonte: Elaboração própria

Ao disponibilizar o texto e convidar os estudantes à realização da leitura em voz alta, a professora deparou-se com um cenário intrigante, em que dentre os 12 estudantes que foram identificados sem habilidades de leitura, 5 deles prontamente se autodeclararam não leitores. Paralelamente, 6 estudantes, em um primeiro momento, permaneceram contemplativos diante da folha de papel, logo depois, negaram a tentativa de leitura com um movimento de cabeça, retornando para o ambiente de sala de aula. Um destes estudantes buscou, ainda que de maneira incipiente, efetuar o reconhecimento de algumas letras, conforme no excerto (1):

(1) DOC: observe o texto com calma, você poderia ler?
WAL: não
DOC: sabe que letra é essa aqui?
WAL: acho que é o
DOC: e essa outra aqui?
WAL: parece um a
DOC: essa outra? E a primeira letra dessa palavra aqui?
WAL: não sei não

Classificamos 4 estudantes em leitura alfabética que reconheceram apenas as letras, como exemplo apresentamos o excerto 2:

(2) MAR: a... dê... ó... dê... i... a... dê... ((RUÍDO)) a... si... é... mê... é... i... a... é... ((RUÍDO)) i... rê... i... a... si... é... rê... a... mê... u... mê... ((RUÍDO)) cê... i... a... dê... a.

Dos 3 estudantes que foram identificados em leitura silábica, apresentaremos um exemplo no excerto 3:

(3) LUC: O... di...a... te... ((RUÍDO)) a... cê... blé... ia... em... e... la... i... ri... ria... cê... a... nun... ci... ada... ((RUÍDO)) o... fi...ci...a... ofi...cial... men... mente... ((RUÍDO)) ca... can... di... da... ta... candi... data... pa... para... pre... pre... sen... ti... ar.

Os 5 estudantes que realizaram a leitura palavra por palavra demonstraram pausas recorrentes entre as palavras, ocasionalmente apresentando momentos de leitura inicialmente silábica antes de integrar a palavra como um todo. O excerto 4 exemplifica esse padrão de leitura:

> (4) TAY: Che... gou... chegou... o... dia... da... as... assem... bleia... em... que... ela... iria... ser... anunciada... o... oficialmente... como... can... candidata... eleita... para... pre... presidir... a... associação... brasileira... de... produtoras... de... queijo.

Uma estudante específica se alinhou ao perfil de "leitura 2" (leitor fracassado 2), conforme delineado por Machado (2018). Essa categorização se fundamenta no fato de que, embora a estudante tenha demonstrado competência no processo de decodificação, se destacando como a única a percorrer integralmente todo o texto com poucos erros de codificação das palavras em pouco mais de um minuto, todavia, não efetuou o processo correspondente de compreensão textual.

A apresentação de um instrumento diagnóstico voltado para o perfil de leitores emerge como uma contribuição significativa para a abordagem pedagógica da leitura, possibilitando a avaliação do desempenho do estudante nos processos de decodificação e compreensão, alicerçados na identificação de pistas caracterizadas durante a prática de leitura em voz alta (Machado; Freitag, 2019).

## 3.2 O DESAFIO

Os resultados obtidos na análise do perfil leitor dos estudantes da turma em questão refletem uma realidade preocupante, indicando uma significativa deficiência nas habilidades leitoras. Entretanto, conforme documentado no painel educacional de 2021 do Estado de Sergipe, que aborda os resultados do SAEB, essa problemática não é recente, tampouco de fácil solução. Os dados do 5º ano revelam uma disposição em todos os níveis de proficiência em Língua Portuguesa, variando do nível 0, com 9,02%, ao nível 9, com 0,13%. Esses níveis são progressivos e acumulativos, representando diferentes graus de proficiência, sugerindo que, ao situar-se em um determinado nível da escala, os estudantes adquiriram não apenas as habilidades referentes a esse nível, mas possivelmente também desenvolveram competências relacionadas ao nível anterior (BRASIL, 2021). No que concerne aos resultados referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental, observa-se uma prevalência significativa no nível[8] 0

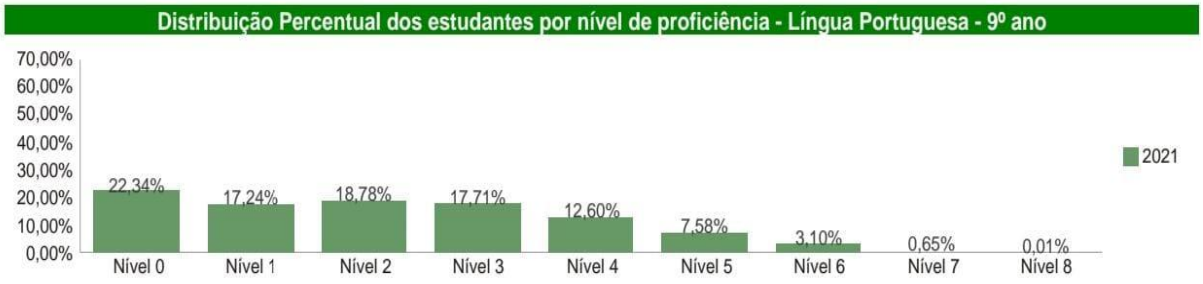
[8] As descrições dos níveis de proficiência em língua portuguesa para 5º e 9º anos estão nos anexos 1 e 2 desse trabalho.

(desempenho menor que 200), abrangendo 22,34% da população estudantil. Tal cenário caracteriza um indicativo de estudantes do 5º e 9º anos que não adquiriram habilidades básicas para essa etapa escolar.

**Gráfico 5: Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Língua Portuguesa – 5º ano Sergipe**

Fonte: Inep, 2021

**Gráfico 6: Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Língua Portuguesa – 9º ano Sergipe**



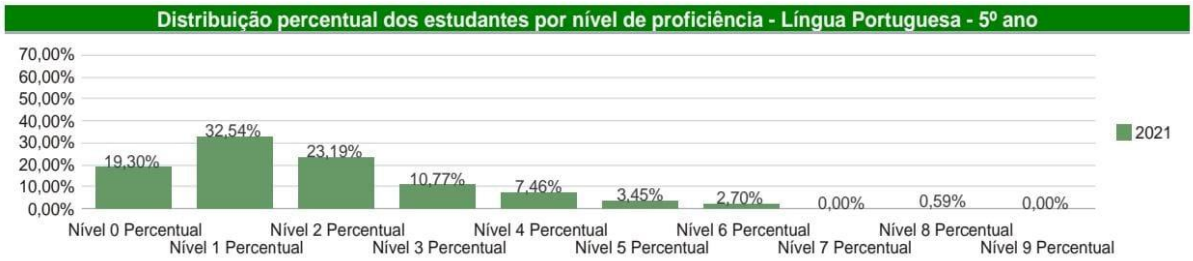

Fonte: Brasil, 2021

Ainda em consonância com os resultados do Saeb de 2021 para o 9º ano, gráfico 7, 45,07% dos alunos da rede municipal de Laranjeiras/SE alcançaram o nível 0, o que representa quase a metade da comunidade escolar do Ensino Fundamental Anos Finais que não demonstram habilidades elementares de proficiência leitora para essa fase escolar. Os resultados das avaliações externas oficiais para os 5º e 9º anos do município de Laranjeiras estão diretamente relacionados com a falta da consolidação das condições básicas de aprendizagem inicial da leitura que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a mais recente referência como documento norteador adotado no Brasil, deve ser completada até o 2º ano (BRASIL, 2018). Isso fica claro nos resultados dos gráficos a seguir:

**Gráfico 7: Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Língua Portuguesa – 9º ano Laranjeiras**

Fonte: Inep, 2021

**Gráfico 8: Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Língua Portuguesa – 5º ano Laranjeiras**

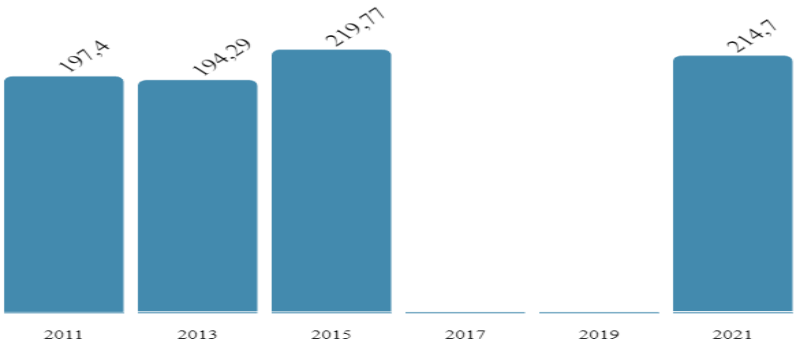



Fonte: Inep, 2021

Os resultados de proficiência em Língua Portuguesa para o 5º ano dos estudantes de Laranjeiras/SE indicam que o nível 1 teve a maior porcentagem com 32,54%, o que reflete um quadro preocupante em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes desse nível de ensino. Parte dessa defasagem pode-se atribuir ao impacto que a pandemia da COVID-19 teve no processo educacional. A interrupção das aulas presenciais forçando uma transição abrupta para o ensino remoto gerou grandes desafios em contextos onde a infraestrutura tecnológica e familiaridade com ferramentas eram limitadas, acarretando uma disparidade no aprendizado.

Conforme os resultados do Saeb, o cenário não é diferente na Escola Municipal Manoel Sizino Franco do município de Laranjeiras/SE, que apresentou nos últimos resultados Nível 1 para proficiência em Língua Portuguesa. Diante das condições determinadas pela pandemia Covid-19 somente uma turma, a do 9º ano, foi submetida à Prova Brasil. Dos 25 alunos matriculados, 23 estavam presentes, resultando em uma taxa de participação de 92%.

**Gráfico 9: Proficiência Média no Saeb em Língua Portuguesa dos estudantes da Escola Manoel Sizino Franco: 9º ano**




Fonte: Saeb, 2021.

Diante do desafio de ensinar os fenômenos linguísticos, especialmente a classe dos substantivos, apropriados ao currículo de Língua Portuguesa destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, surge uma indagação: como abordar tal assunto de maneira eficaz quando lidamos com estudantes que ainda não desenvolveram a habilidade de leitura?

É incontestável que insistir na metodologia tradicional de transmissão do conhecimento constitui um equívoco, e desconsiderar a existência dessa lacuna é negligenciar o direito do estudante ao acesso do saber escolar. A expressiva proporção de não leitores suscita uma iminente necessidade de intervenção pedagógica que contemple a peculiaridade desse contexto. Diante dessa reflexão, propomos uma abordagem adaptada, pautada em estratégias que propiciem a compreensão do fenômeno linguístico por meio uma contextualização multimodal. Para tanto, sugerimos a utilização de imagens associadas à escrita, visando fomentar a produção de narrativas orais que gradualmente introduzam os conceitos pertinentes a classe dos substantivos. Em resposta à urgência pedagógica, emerge a concepção do jogo educativo “Substantivo em Ação”, para contribuir com a democratização do acesso ao conhecimento linguístico no âmbito educacional.

# 4 A CLASSE DOS SUBSTANTIVOS

As coisas da língua são classificáveis, mesmo as pessoas que não têm habilidades leitoras são capazes de classificar, de categorizar. Porque antes mesmo de aprender a ler, já são falantes e, como tal, segundo Perini (2010, p.254), "não costumam ter dificuldade em identificar o núcleo de um SN[9]". O autor explica como isso é possível:

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

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

A gramática tradicional[10] conceitua os substantivos, tal como visto em Cunha e Cintra (2008, p.191), Terra e Nicola (2000, p.51), Cegalla (1997, p.128), Cipro Neto e Infante (2003, p.2004), como "a palavra que designa ou nomeia os seres". Essa abordagem normalmente considera apenas os critérios semânticos, sintáticos e morfológicos, deixando de considerar os aspectos da língua em uso nas circunstâncias reais de comunicação. Essa prática meramente expositiva já vem sendo contestada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, pela BNCC, que norteiam o ensino-aprendizagem contextualizado, com participação ativa do estudante em que o seu protagonismo seja priorizado.

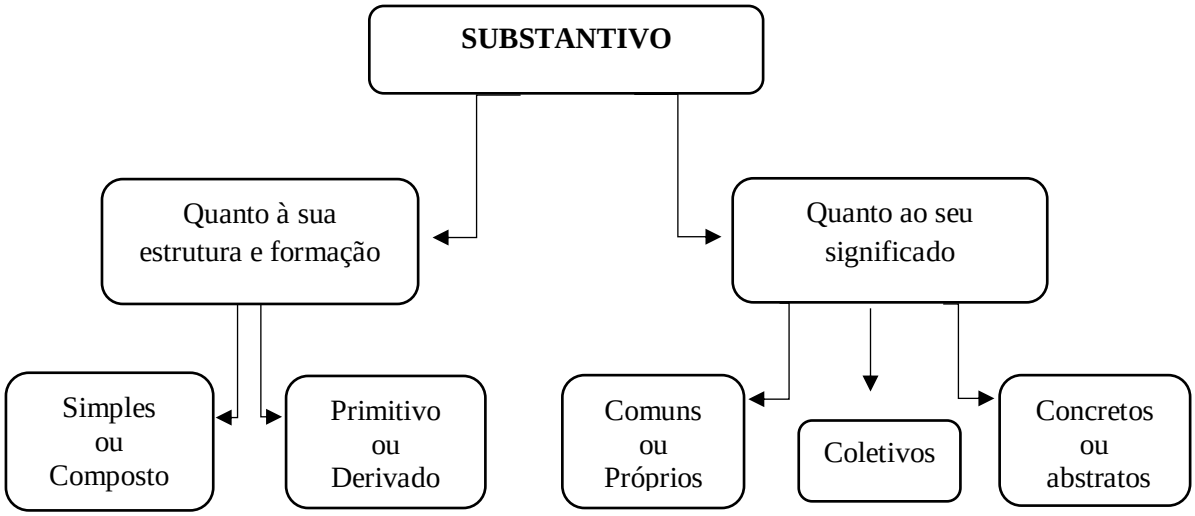
---

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

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

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

**Figura 2: Classificação dos substantivos na Gramática Tradicional**




Fonte: Elaboração própria

O livro didático (PNLD, 2018) *Se liga na língua: produção de texto e linguagem* de Ormundo; Siniscalchi (2018), adotado pela rede municipal de ensino de Laranjeiras nos anos letivos de 2022 e 2023, apresenta o objeto de estudo substantivo direcionado para o 6º ano de acordo com o sugerido pela BNCC na habilidade (EF06LP04), na qual trata da análise da função e das flexões de substantivos. Apresenta o fenômeno como a primeira classe de palavras e o define como: "os substantivos nomeiam seres, objetos, lugares, instituições, ações, sentimentos, estados e conceitos" (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p.122). Na subseção 4.1 será discorrido mais sobre como o livro didático trata a classe dos substantivos.

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

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

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

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

Retomando, Bechara (2009) aponta que os substantivos concretos denotam seres com existência independente, enquanto os abstratos descrevem seres que dependem de pessoas ou coisas para sua existência, como conceitos, sentimentos ou ações que garantem a presença ou participação de alguém ou algo para se manifestarem, como prazer, beijo, trabalho. Essa classificação, conforme exemplificado por Bechara (2009), ajuda a compreender as nuances entre os diferentes tipos de substantivo. Ainda sob a ótica do autor, os substantivos próprios possuem uma dimensão dual, pois, inicialmente, pertencem a uma classe comum, como outros substantivos comuns (por exemplo, "Pedro" e "Maria" remetem-se antes à classe de pessoas), para depois adquirirem uma função individual e específica, identificando exclusivamente um determinado ser ou conjunto. Nesse sentido, a classificação dos substantivos próprios é subdividida em antropônimos, que são referentes a nomes de pessoas, e topônimos, que são relativos a nomes de lugares e acidentes geográficos.

Neves (2011) apresenta os substantivos pelas funções de "denominação" e de "descrição da classe de referentes", classificando-os em comuns e próprios. De acordo com a autora, os substantivos comuns fazem categorizações "rotulando a categoria estabelecida e definindo o conjunto de propriedades que a identifica" (Neves, 2011, p.68). Enquanto que os substantivos

próprios fazem designação individual dos elementos a que se referem construindo sozinhos um "sintagma nominal". Ex.:

(1) Como resposta, o *gato* voltou a miar dentro da bolsa.

(2) Na foto aparece *Maria* ao lado do *gato* preto.

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

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

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

(3) Fizemos *um frango* para o almoço. (contável)

(4) Mostrou o galo, mas comprou os *três frangos*. (contável)

(5) Usar *frango* para a dieta é uma boa opção. (não contável)

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

habilidade de realizar análises morfológicas e sintáticas, além de conhecer as terminologias específicas deste campo do saber.

## 4.1 O LIVRO DIDÁTICO E A CLASSE DOS SUBSTANTIVOS

O livro *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem 6º ano* PNLD – 2018, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, alinhado com as competências gerais da BNCC, apresenta como proposta pedagógica atividades cotidianas que contextualizam com a realidade do aluno, rompendo com paradigmas tradicionais de "exposição - questionário - correção" (Ormundo; Siniscalchi, 2018).

A obra é estruturada em oito capítulos, divididos em seções menores que seguem uma sequência, podendo variar conforme capítulo. As seções que se apresentam em todas as unidades:

- Leitura 1
- Leitura 2
- Se eu quiser aprender mais
- Textos em conversa
- Mais da língua
- Isso eu já vi
- Entre saberes

Os segmentos *Leitura 1* e *2* representam um dos principais eixos da obra, por pressupor que as atividades estão articuladas com as competências e habilidades sugeridas pela BNCC para trabalhar os gêneros textuais contextualizados. Dessa forma, os exercícios de todas as seções são introduzidos por gêneros textuais diferentes. *Se eu quiser aprender mais* é a parte em que os gêneros textuais são pontuados e fazem conexão com a produção textual do aluno. Já a seção *Textos em conversa,* apesar de ser menor que as demais, tem o propósito de ampliação do tema apresentando outros gêneros além do que é central do capítulo. *Mais da língua* é destinada à análise linguística/semiótica dos fenômenos, em que os autores associam as práticas de leitura ao uso e reflexão da língua. A seção *Isso eu já vi* considera a produção escrita e oral vinculadas a momentos de resgate dos conhecimentos anteriores dos alunos sobre o fenômeno linguístico em foco. E, por último, *Entre saberes* é a parte da obra que tem como objetivo a orientação para pesquisas, sejam de campo ou bibliográficas.

O estudo do substantivo é introduzido no capítulo 4 (p.121-135) – *Relato de Experiência: contar o que houve comigo*, na seção "mais da língua". Nesse item é apresentado

um anúncio publicitário seguido de alguns questionamentos. O manual do professor esclarece que a exploração dos fenômenos da língua segue um passo a passo para a exposição dos conceitos e classificação dos substantivos e que "o aluno analisará a função e as flexões das palavras dessa classe gramatical." (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 121). Os autores relacionam o conteúdo à habilidade EF06LP04 da BNCC, que consiste em "analisar a função e flexões de substantivos e adjetivos" (BRASIL, 2018).

**Figura 3: Anúncio publicitário de uma campanha de interesse social.**

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.121)

Observa-se que há uma proposta que envolve os alunos na busca de uma possível elaboração dos conceitos, no entanto, a sugestão parte de textos e exercícios, sem uma problematização que envolva usos da língua, o que não garante o desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o fenômeno. Os exercícios discorridos nessa subseção são:

1. Que tipo de atitude essa campanha pretende combater?
2. Recursos não verbais são importantes para a transmissão de uma mensagem em um anúncio publicitário.

a) Quais figuras foram escolhidas para compor a imagem?
b) Explique a maneira como essas figuras foram organizadas no anúncio e relacione-as ao objetivo dele.

3. No texto verbal, aparecem quatro palavras que nomeiam seres. Quais são elas?
4. Essas palavras fazem referência a um grupo e não a um único ser. Como essa ideia de número é indicada?
5. O texto verbal faz referência a dois momentos: hoje e amanhã. O que significam no contexto desse anúncio?
6. Redija uma frase que traduza a ideia central do anúncio (Osmundo; Siniscalchi, 2018, p. 122).

Depois dessas questões, a subseção informa que “para falar desse anúncio publicitário, usamos palavras que nomeiam seres e objetos: meninos, meninas, homens, mulheres, carrinho, boneca, doce e livros. Essas palavras são substantivos” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p.122). Em seguida é apresentada uma definição: “os substantivos também nomeiam lugares, sentimentos, ações e conceitos”. Quanto às informações acrescentadas, é importante salientar que, mesmo mantendo os critérios semânticos, os autores não se limitam a definir substantivos como palavras que nomeiam seres.

Na subseção seguinte “o substantivo na prática”, os autores apresentam uma parte da classificação dos substantivos e, no manual do professor, informam que discorrerão sobre os substantivos primitivos ou derivados e simples ou compostos nos volumes do 7º e 8º anos, por entenderem ser o momento mais propício para uma reflexão sobre a estrutura das palavras. Nos exercícios dessa subseção pede-se, por exemplo, para que o aluno retome no texto para que servem os substantivos. A partir de outro texto ilustrado propõem a inserção dos conceitos de substantivos concretos e abstratos. Ainda, com o recurso de uma tirinha, introduz a noção de substantivos simples e compostos.

Segundo Ormundo; Siniscalchi (2018, p.123), os substantivos recebem as classificações:

> - *Comum,* que se aplicam a todos os seres de uma espécie. Ex.: cachorro, homem, país pintor.
> - *Próprios,* aqueles que dão nome a um indivíduo específico e são escritos com inicial maiúscula. Ex.: Hulk, Rafael, Brasil, Portinari.
> - *Concretos,* que designam seres reais ou imaginados, objetos, lugares e instituições. Ex.: jardineiro, fantasma, panela, São Paulo, Petrobrás, escola.
> - *Abstratos,* aqueles que indicam ações, sentimentos, qualidades e ideias. Ex.: combate, explicação, alegria, inteligência, igualdade.
> - *Simples,* formados por uma única palavra. Ex.: roupa, flor, pé, sol.
> - *Compostos,* aqueles formados por duas ou mais palavras. Ex.: guarda-roupa, couve-flor, pontapé, girassol.
> - *Derivados,* que se originam de outras palavras. Ex.: jardineiro, cafeteira, contramão.
> - *Primitivos,* aqueles que não se originam de outras palavras. Ex.: jardim, café, mão.
> - *Coletivos,* que designam um conjunto de seres ou objetos da mesma espécie. Ex.: enxame, cardume, constelação, ramalhete, cacho (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p.123).

O capítulo prossegue com as definições e extensos exercícios sobre as flexões de gênero, número e grau dos substantivos. É relevante a proposta dos autores em pretenderem desenvolver um trabalho distanciado dos métodos tradicionais em que o ensino da gramática é predominantemente expositivo como acontece nas gramáticas tradicionais. No âmbito teórico, os autores evidenciam um desprendimento da gramática tradicional, alinhando-se à concepção

funcionalista de ensino de língua portuguesa. Entretanto, na prática priorizam a transmissão do conhecimento de maneira direta e controlada, focando na precisão e correção gramatical acima do contexto de uso real e interação da língua. Consideramos essa dinâmica como reflexo das tensões inerentes ao cenário educacional, em que impulsos renovadores coexistem com arraigadas tradições, evidenciando um desafio no alinhamento prático à proposta inovadora.

## 4.2 CLASSIFICAÇÃO DOS SUBSTANTIVOS POR TRAÇOS SEMÂNTICOS

Pensando em intervir sobre uma realidade muito específica no processo de ensino-aprendizagem das classes dos substantivos em uma turma de 6º ano que não tem habilidades em leitura para inferir informações através de textos escritos, e partindo da afirmativa de Perini *et al.* (1998, p.163) da "facilidade que têm os ouvintes de identificar o núcleo de um sintagma, já que essa identificação é resultado direto da própria compreensão do sintagma", propomos uma atividade de classificação dos substantivos por traços semânticos para uma efetiva apropriação dos conceitos. A atividade será mais bem detalhada no capítulo da metodologia deste trabalho.

Para Perini et. al. (1998), o termo "traço" designa uma potencialidade léxica. Um ou mais traços podem definir uma classe. Nesse sentido, classificar segundo matrizes de traços demanda uma distinção específica de traços que sejam relevantes para a determinação da classe. Conforme Perini (2010, p. 254):

> Os nominais que podem designar coisas são marcados com o traço [+R] (de "referencial"), e os que não podem são marcados com [-R]; os que podem designar propriedades são marcados com [+Q] (de "qualificativo"), e os que não podem são [-Q]. Ex.: Livro [+R, -Q], Darci [+R, -Q], raiva [+R, -Q], enorme [-R, +Q] (Perini, 2010, p.254).

Ainda, existem muitos nominais que têm duas propriedades:

(1) Aquele *velho* caiu da cama.

(2) Estou andando com um carro *velho*.

Em 1, *velho* designa uma coisa; em 2 também pode constituir uma propriedade. Desta forma, *velho* terá que ser marcado como: *velho* [+R, +Q].

O autor enfatiza que "os usuários da língua precisam conhecer o potencial referencial e qualitativo de cada nominal, pois esses são traços essenciais do seu significado" (Perini,2010, p.255). Sendo assim, levando em consideração a palavra em uso, a nossa proposta de classificação semântica dos substantivos segue por oito feixes de traços selecionados a partir do contexto em que foi aplicada a atividade pedagógica alinhada a teoria de que "o receptor vai processar esse SN tendo em mente o potencial semântico de cada uma das palavras, e também

um princípio que vale para todos os SNs: cada SN tem um centro de referência, e apenas um" (Perini, 2010, p. 255).

**Quadro 4: Classificação dos substantivos por feixes de traços semânticos.**

| Concreto | Abstrato |
|---|---|
| Real | Imaginário |
| Animado | Inanimado |
| Contável | Não contável |

Fonte: Elaboração própria

Ex.:

(3) O *trabalho* dignifica o homem.

(4) Felipe pintou a casa, seu *trabalho* ficou maravilhoso.

Em 3, atribuímos os traços [+ inanimado], [+imaginário], [+abstrato]; enquanto em 4, pode ser classificado como [+ concreto], [+real]. Desse modo, entendemos que a abordagem semântica é mais precisa quando feita de forma contextualizada.

É possível inferir que a proposta apresentada no livro didático busca explorar o estudo do substantivo de maneira mais contextualizada quando é feita a relação do conceito de substantivo ao uso da língua em contextos reais, como em anúncios publicitários, por exemplo; entretanto, não fornece informações mais específicas sobre uma proposta de traços semânticos além da perspectiva da classificação tradicional, apresentando, resumidamente a divisão: comuns, próprios, concretos, abstratos e coletivos.

Diante das limitações observadas na abordagem do substantivo no livro didático, a próxima seção direciona-se a apresentar o jogo educativo "Substantivo em Ação" como recurso pedagógico para o ensino produtivo de gramática. Esta abordagem busca engajar os estudantes de forma lúdica e interativa para facilitar a compreensão e aplicação dos conceitos gramaticais em situações reais do uso da língua.

# 5 O JOGO EDUCATIVO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO PRODUTIVO DE GRAMÁTICA

A BNCC prevê uma progressão de aprendizagem, ou seja, as habilidades e competências são desenvolvidas gradualmente ao longo da educação básica e trata em seu texto, desconsiderando as realidades regionais, as habilidades de leitura e escrita como já consolidadas para o Ensino Fundamental Anos Finais. No entanto, diante dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas na turma do sexto ano da Escola Municipal Manoel Sizino Franco, a realidade não acompanha a teoria, e a turma em questão não apresenta habilidade e compreensão leitora adequada para a série em curso. [11]

Ainda, sob o âmbito da BNCC, no campo de atuação da análise linguística/semiótica para os objetos de conhecimento da função e flexões de substantivo, adjetivos e verbo, articula-se na habilidade específica para o 6º ano (EF06LP04):

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

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

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

[11] Os resultados desta seção foram apresentados na forma de comunicação oral intitulada “Substantivos em Ação: uma proposta de ensino da gramática para alunos do Ensino Fundamental Anos finais ainda não leitores” no XI Encontro de Pós-graduação em Letras – ENPOLE, 2023, realizado na Universidade Federal de Sergipe – UFS, (Santos, 2023).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nas habilidades de Língua Portuguesa do ensino fundamental, destaca-se a proposição de atividades lúdicas com o objetivo primordial de facilitar a internalização das relações referenciais presentes no texto, conforme evidenciado no seguinte excerto: "Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógicas

discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc" (BRASIL, 2018, p.75).

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

## 5.1 SUBSTANTIVO EM AÇÃO: RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O recurso didático-pedagógico denominado "Substantivo em Ação" é um jogo de tabuleiro analógico confeccionado com materiais de papelaria de fácil acesso. Foi preparado especialmente para atender às necessidades de aprendizagem de uma turma de 6º ano diagnosticada com baixa proficiência leitora. É importante considerar as dimensões e as cores de cada elemento que compõem o jogo para que a validação da aprendizagem siga a natureza multimodal lúdica, dinâmica e atrativa. Os principais elementos do "Substantivo em Ação" são: o tabuleiro, as peças de peões, as cartas com substantivos, as cartas de recompensa e os dados.

A primeira versão do jogo foi confeccionada sobre uma base de papelão de 48 x 98 cm, revestido com papel dupla face de cor amarela, com uma trilha de 48 casas que atravessam um jardim pintado à mão com tinta guache. As casas são numeradas com três cores distintas, cada cor corresponde a uma ação diferente que é descrita numa legenda no próprio tabuleiro: casas de números vermelhos não pega carta, casas de números verdes pegam uma carta e casas de números azuis pegam duas casas.

De acordo com a indicação da casa, o jogador da vez busca uma ou duas cartas. Essas 54 cartas em 15 x 21 cm são imagens, retiradas de um banco de imagem gratuito da internet, o *pixabay.com*, que correspondem a substantivos. Essas imagens serão fundamentais para o funcionamento da análise linguística, por isso, devem estar nítidas e em bom estado para manuseio. Ainda, têm as cartas menores de 6 x 9 cm que são as "cartas de recompensa" que também contém imagens de substantivos. O dado de 17 x 17 x 17cm, que movimenta os jogadores, foi confeccionado com papelão e revestido com papel camurça amarelo. E, por

último, os indicadores dos jogadores, os peões, são tampinhas de refrigerante de cores diferentes com cobertura nas logomarcas.

**Figura 4: Tabuleiro e dado**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 5: Cartas dos substantivos e cartas de recompensa**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 6: Peões**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 7: Jogo Substantivo em Ação**

Fonte: Acervo da pesquisadora

No decorrer da pesquisa, foi sendo aprimorada a estrutura física do jogo "Substantivo em ação" que consideramos pertinentes para o comprometimento e otimização do processo de aprendizagem e refinamento dos parâmetros metodológicos para a coleta de dados. A melhoria na estrutura do jogo não é meramente estética, mas uma estratégia para fortalecer as contribuições desta pesquisa ao campo acadêmico e pedagógico.

A segunda versão ou versão atualizada do jogo "Substantivo em ação" traz o tabuleiro em maior dimensão e menor número de casas, porque entendemos que as 48 casas da versão anterior deixavam o jogo cansativo e sem dinamicidade. Além disso, as "cartas de recompensa" perderam a descrição "recompensa" para também receber o nome dos substantivos escritos por extenso. E acrescentamos mais dois dados, em que um tem a numeração por extenso e o outro a numeração em algarismos.

### 5.1.1 Tabuleiro

O tabuleiro do jogo "Substantivo em ação", versão atualizada, foi confeccionado sobre uma base de papelão de 1m², revestido com papel dupla face de cor amarela, com uma trilha de 20 casas que atravessam um jardim pintado à mão com tinta guache. As casas são numeradas com três cores distintas, cada cor corresponde a uma ação diferente que é descrita numa legenda no próprio tabuleiro: casas de números vermelhos não pegam cartas, casas de números verdes pegam uma carta e casas de números azuis pegam duas casas. As cores dos números das casas

no jogo foram estrategicamente atribuídas: vermelho para as casas 2, 11 e 18; azul para as casas 5, 9 e 14, enquanto as demais em tonalidade de verde.

A base de papelão é nada mais que uma caixa de papelão grande que foi desmontada cuidadosamente para não sofrer desmembramento, pois é importante que a base não apresente emendas para que ofereça um suporte seguro. Foram usadas quatro folhas dupla face amarelas para revestir toda a base e outra folha verde cortada em tiras para o acabamento das extremidades. Usamos um pote de cola branca grande para colar as folhas de papel. A princípio as casas foram desenhadas com caneta hidrocor preta, mas optamos por colocar sobre esses desenhos casas confeccionadas com EVA de cor laranja e enumeradas com caneta hidrocor. Para preencher os espaços entre a trilha, pintamos à mão flores que desencadearam em um lindo jardim colorido. A legenda foi digitada em papel A4 branco, por esse motivo, preferimos revesti-la com fita adesiva, proporcionando mais durabilidade na integridade das cores.

**Figura 8: Tabuleiro da segunda versão do jogo.**

Fonte: Acervo da pesquisadora

### 5.1.2 Peças de peões

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

**Figura 9: Peões da segunda versão do jogo**

Fonte: Acervo da pesquisadora

### 5.1.3 Cartas com substantivos

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

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

cartas serão fundamentais para o funcionamento da análise linguística, por isso, devem estar nítidas e em bom estado para manuseio.

**Figura 10: Cartas dos substantivos na segunda versão do jogo.**

Fonte: Acervo da pesquisadora

### 5.1.4 Cartas de recompensa

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

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

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

**Figura 11:Cartas de recompensa da segunda versão do jogo.**

Fonte: Acervo da pesquisadora

### 5.1.5 Os dados

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

A introdução de dados adicionais, especificamente um dado com números por extenso e outro com algarismos, foi uma estratégia pensada para o fortalecimento do processo de aprendizagem. Essa melhoria pode ser compreendida sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel *et al.* 1980), que destaca a importância de conectar novas informações ao conhecimento prévio do aprendiz.

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

**Figura 12: Primeiro dado.**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 13: Dados adicionais.**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 14: Conjunto de dados do jogo.**

Fonte: Acervo da pesquisadora

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

## 5.2 REGRAS E FUNCIONAMENTO

As práticas pedagógicas nas teorias que fundamentam a BNCC e o Currículo de Sergipe colocam o aluno no centro da construção do saber. Freire (2011) já enfatizava a importância de

superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no estudante, cativando-o, incentivando-o e dialogando com ele. Partindo desse princípio, o nosso recurso didático-pedagógico é baseado na aprendizagem que combina percursos pessoais com participação significativa em grupos.

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

O recurso didático-pedagógico é desdobrado em quatro fases, cada uma dessas fases obedece a ordem de classificação descrita no livro didático (LD) *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem 6º ano* PNLD, Ormundo; Siniscalchi (2018) adotado pela escola em que os alunos estão inseridos. Ao explorar as cartas com imagens e seus respectivos nomes, os alunos têm a oportunidade de observar e analisar visualmente os objetos representados. Essa atividade estimula a percepção visual e a capacidade de identificar e descrever características dos substantivos, o que contribui para a compreensão dos conceitos.

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

A classificação dos substantivos durante o jogo envolve o debate e a justificativa de escolhas. Os alunos têm a oportunidade de defender suas decisões, o que incentiva o pensamento crítico e a expressão oral. Além disso, a discussão em grupo promove a colaboração e a troca de ideias entre eles, enriquecendo a experiência de aprendizagem.

### 5.2.1 Objetivo geral da atividade

- Desenvolver a habilidade de análise linguística de alunos não leitores por meio da identificação e compreensão do fenômeno substantivo em narrativas orais.

### 5.2.2 Objetivo do jogo

- Percorrer o tabuleiro coletando cartas de substantivos e aprender a identificar, nomear, classificar e elaborar pequenas narrativas com os substantivos representados nas cartas.

### 5.2.3 Materiais necessários

1- Tabuleiro: um tabuleiro colorido e ilustrado com um caminho para ser percorrido pelos jogadores;
2- Cartas de substantivos: um conjunto de cartas com ilustrações que representam diferentes tipos de substantivos (objetos, animais, pessoas, lugares etc);
3- Peões: marcadores que representam os jogadores;
4- Dados: um dado com números de 1 a 6 em algarismo, outro em pontinhos e outro em números por extenso. Porém, apenas um dado por vez deve ser usado em cada partida para determinar os movimentos dos jogadores;
5- Fichas de recompensa: fichas para recompensar os jogadores ao longo do jogo;
6- Quadro ou lousa ou papel para anotar os resultados numa ficha de controle:

**Quadro 5: Ficha de controle dos resultados das jogadas.**

| JOGADORES (equipes) | 1ª FASE | 2ª FASE | 3ª FASE | 4ª FASE |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

Fonte: Elaboração própria

### 5.2.4 Instruções

1- Número de jogadores:

- 2 a 4 jogadores (ou equipes).
- Para equipes: divida a turma em grupos de 3 ou 4 alunos. Os componentes da equipe alternam a jogada a cada partida.

2- Preparação para o jogo:

- Explique aos alunos que irão explorar o fenômeno substantivo por meio de uma atividade divertida. Retome os conceitos elaborados na primeira etapa (atividade “colocar as coisas no lugar certo”).
- Distribua os peões para cada jogador (ou equipe);

- As cartas de substantivos são embaralhadas e colocadas em um monte virado para baixo próximo ao tabuleiro;
- Coloque as fichas de recompensa ao alcance de todos os jogadores;
- Posicione os peões dos jogadores na casa inicial do tabuleiro.

3- Desenvolvimento do jogo

## 5.3 ETAPAS DE EXECUÇÃO DO JOGO

### 5.3.1 Primeira fase: Identificação do substantivo e valoração semântica

Nesta fase, os jogadores classificam os substantivos atribuindo valor semântico depois da aplicação na frase.

- Os jogadores lançam o dado em turnos. O jogador que obtiver o número mais alto começa;
- O jogador deve lançar o dado e mover seu peão pelo número de casas correspondente ao resultado do lançamento;
- Quando um jogador andar com seu peão, deve observar a cor do número da casa em que parou e seguir a orientação da legenda: número de cor vermelha não busca carta, número de cor verde busca uma carta, número de cor azul busca duas cartas.
- O jogador deve observar a ilustração da carta e usar a imaginação para criar uma pequena narrativa relacionada ao substantivo (os outros componentes da sua equipe podem ajudá-lo). Por exemplo, se a carta mostra um gato, o jogador pode dizer: “Eu encontrei um gato perdido na rua e o levei para casa”;
- Se o jogador empregar o substantivo de forma coerente, respeitando a concordância de gênero e número, será recompensado com uma ficha;
- Depois o jogador deverá classificar o substantivo segundo os critérios da legenda:

**Quadro 6: Classificação dos substantivos por feixes de traços semânticos.**

| Concreto | Abstrato |
|---|---|
| Real | Imaginário |
| Animado | Inanimado |
| Contável | Não contável |

Fonte: Elaboração própria

Para cada classificação apropriada, a equipe recebe uma carta de recompensa adicional.

Os jogadores continuam avançando pelo tabuleiro, coletando cartas de substantivos e criando narrativas até que todos tenham alcançado o fim do caminho.
A dinâmica de desenvolvimento das jogadas permanece a mesma para todas as fases, o que as distinguem é o comando de classificação dos substantivos.

### 5.3.2 Segunda fase: Classificação do substantivo em “Próprios” ou “Comuns”

Nesta fase, os jogadores continuarão percorrendo o tabuleiro e criando narrativas com os substantivos, mas agora a ênfase será na distinção entre substantivo comuns e substantivos próprios.

### 5.3.3 Terceira fase: Conceito e distinção entre substantivos “Abstratos” e “Concretos”

Nesta fase, os jogadores retomarão o conceito já apresentado na primeira fase e aprofundarão sua compreensão sobre substantivos abstratos e concretos.

### 5.3.4 Quarta fase: Conceito e distinção entre substantivos “Simples” e “Compostos”

Nesta fase, os alunos exploram os conceitos de substantivos simples e compostos.

### 5.3.5 Fim do jogo

- O jogo termina quando todos os jogadores cumprirem todas as fases;
- Os jogadores contam suas fichas de recompensa;
- O jogador (ou equipe) com mais fichas de recompensa é declarado vencedor.

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

Essa atividade foi desenvolvida levando em consideração alunos não leitores, portanto, a ênfase é a habilidade oral, auditiva e visual. No entanto, se os estudantes apresentarem

habilidades de leitura, o(a) professor(a) pode adaptar para o exercício da escrita dos substantivos ou a criação de pequenas histórias escritas.

## 5.4 RELATO DO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

A proposta foi desenvolvida em um período de 4 horas/aula, sendo 1hora/aula para exposição do conteúdo, apresentação e construções de conceitos sobre o fenômeno substantivo, 2horas/aula para testagem do recurso (o jogo Substantivo em Ação) e 1hora/aula para revisão do conteúdo com outra testagem de recurso (Jogo da Memória) mais a avaliação dos recursos utilizados.

A testagem do recurso foi realizada na turma do 6º ano nos três primeiros horários da quarta-feira do dia 18 de outubro do ano de 2023 no turno vespertino. O primeiro horário correspondeu a aula de introdução do conteúdo do fenômeno, a segunda e terceira aulas a aplicação do jogo.

**Quadro 7: Cronograma de desenvolvimento da proposta.**

| **CRONOGRAMA** | | |
|---|---|---|
| **AÇÕES** | **ETAPAS** | **TEMPO** |
| • Exposição do conteúdo. Data: 18/10/2023 | 1ª Etapa (1º dia) | 1 hora/aula |
| • Testagem do recurso didático-pedagógico. Data: 18/10/2023 | 2ª Etapa (1º dia) | 2 horas/aula |
| • Aplicação da atividade de avaliação do recurso. Data: 26/10/2023 | 3ª Etapa (2º dia) | 1 hora/aula |

Fonte: Elaboração própria

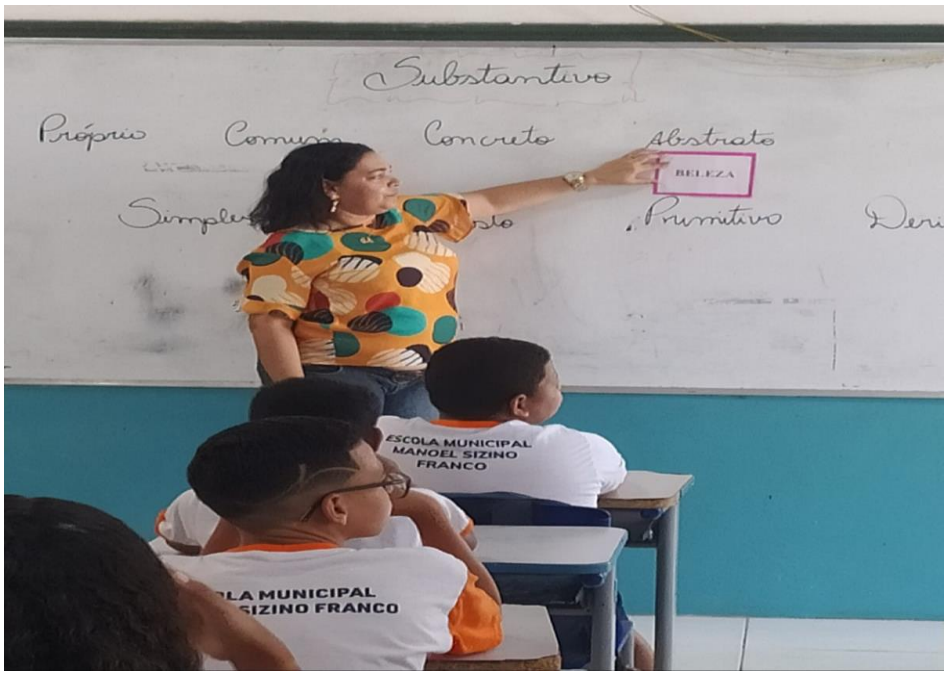
### 5.4.1 Aula 1 – Exposição do conteúdo

O primeiro momento foi uma atividade para a explicação do fenômeno e por último, um jogo analógico que conceitua, classifica e exemplifica o fenômeno em questão.

A atividade destinada para a introdução do conteúdo teve em torno de 50min, equivalente a uma hora/aula. O tempo não é determinado aqui, fica a critério do(a) professor(a). A primeira tarefa consistiu em estabelecer os critérios de classificação dos substantivos (concreto, abstrato, próprio, comum, simples e composto mais flexão de número) seguindo os parâmetros de classificação estabelecidos no LD da turma. Depois a professora fez a mediação da explicação de cada critério estabelecido exemplificando-os. Foram apresentadas fichas com

figuras e nomes de substantivos para os alunos. Essas fichas ficaram em uma pilha sobre uma mesa no centro da sala, foi a estratégia usada no momento como logística para que todos pudessem visualizar e acessar de forma democrática, assim um estudante por vez fez o sorteio das cartas. Depois, o estudante ao identificar o nome da figura na carta, deveria "colocar as coisas no lugar certo" atribuindo uma classificação que foi indicada em colunas ou em colunas na lousa. Por vez, ele tinha que tomar a decisão de qual caixa ou quadro iria depositar sua ficha, inclusive, poderia escolher quantas colunas ou quadros achasse necessário.

**Figura 15: Atividade "colocar as coisas no lugar certo".**



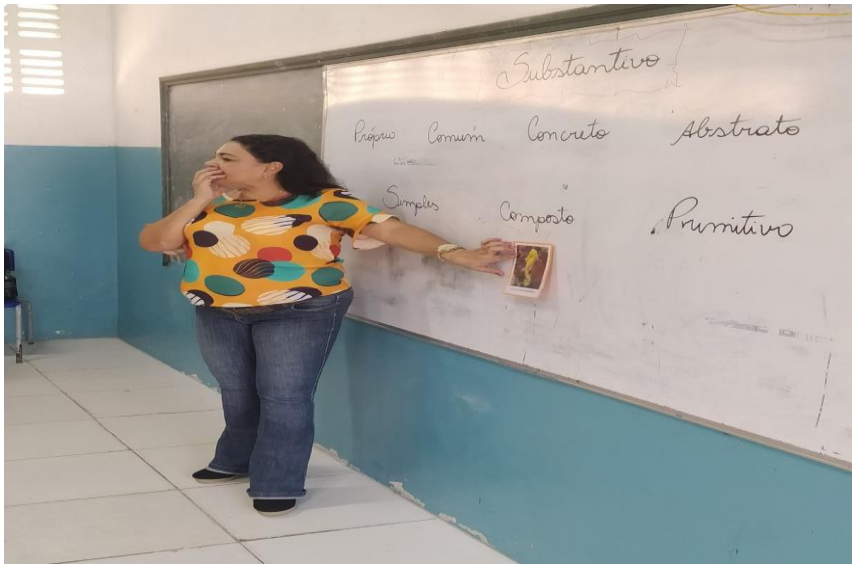

Fonte: Acervo da pesquisadora

No primeiro momento, a professora pesquisadora apresentou aos estudantes as cartas do jogo sob a informação que teriam uma aula diferente, ainda assim, alguns deles resistiram a essa informação e pediram para "escrever", ou seja, queriam a matéria copiada na lousa. Quando visualizaram mais atentamente as cartas do jogo, demostraram mais interesse com a proposta. Através das cartas ofertadas a eles, sob a orientação da professora, foram construindo os conceitos sobre substantivos, sempre com os exemplos que se aproximassem da realidade cultural dos estudantes, como por exemplo, uma carta com a figura de um cachorro foi elencada, logo todos denominaram o animal e, com a orientação da professora, foram fazendo as associações pertinentes a esse substantivo, inclusive, a partir desse exemplo chegamos aos conceitos de substantivo próprio e comum, pois cada estudante teve a oportunidade de dizer nome de seus cães. E assim, com o auxílio das mesmas cartas, foram categorizando as classes dos substantivos que iam surgindo e escritos na lousa pela professora.

A atividade de conceituar e classificar o substantivo denominada “colocando as coisas no lugar certo” se deu com exemplos a partir das figuras designadas nas cartas e expostas na lousa por cada estudante. Nessa oportunidade houve algumas recusas de participação, alguns estudantes não se sentiram à vontade por pensarem que seriam convidados a ler, mas no decorrer da atividade, foram se envolvendo e chegamos a desenvolver a tarefa com a participação de todos. À medida em que avançavam nas classificações, os estudantes iam entendendo que um mesmo substantivo poderia ter mais de uma classificação. Assim, com as classificações sinalizadas na lousa por caneta de quadro, os estudantes, um por vez, colocavam as cartas indicando a classificação que possivelmente se enquadrava determinada carta (substantivo), podendo andar por mais classificações assim entendesse que a mesma carta se adequava há mais de uma classificação.

Em seguida, com a intervenção da professora, os estudantes combinaram as cartas com os substantivos nos demais feixes de traços semânticos, previamente apresentados, que entendessem ser apropriado: real ou imaginário, animado ou inanimado, contável ou não contável. Esses seriam conceitos novos para além do que estava exposto no livro didático, no entanto foi muito mais fácil a compreensão quando associados a exemplos do cotidiano dos estudantes.

**Figura 16: Atividade “colocando as coisas no lugar certo” – docente.**




Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 17: Atividade "colocando as coisas no lugar certo" – discentes.**

Fonte: Acervo da pesquisadora

Todos participaram da atividade, uns mais tímidos que outros, muitos auxiliados por colegas, mas o resultado foi muito bom, porque além de a participação ser unânime, algo muito difícil de acontecer nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente numa turma de sexto ano, ainda houve discussões sobre os acertos. Os estudantes debatiam sobre as possíveis classificações das palavras.

### 5.4.2 Aulas 2 e 3 – Testagem do recurso didático-pedagógico na turma de 6º ano

Finalizada a atividade "colocando as coisas no lugar certo" e sanadas todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes no momento, seguimos para a apresentação do jogo "Substantivo em Ação", na qual foi identificado cada elemento que compõe o jogo e suas respectivas funções. A professora pesquisadora informou detalhadamente todas as regras da atividade e organizou todos os componentes do jogo sobre a mesa, colocando as cartas de substantivos e as cartas de recompensas em pilhas voltadas para baixo ao lado do tabuleiro. Os grupos foram criados em comum acordo, formando-se seis grupos em que, cinco desses grupos contemplavam 4 estudantes e o outro grupo restante ficou formado por 3 participantes. A cor da peça que representa o peão foi selecionada mediante sorteio, um componente de cada equipe lançou o dado e quem alcançava o maior número, podia fazer a escolha da cor de seu peão e já se posicionava no tabuleiro determinando a ordem de saída da jogada.

**Figura 18: Apresentação do recurso didático-pedagógico.**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 19: Apresentação do recurso didático-pedagógico.**

Fonte: Acervo da pesquisadora

A professora solicitou que os estudantes fizessem um círculo com as carteiras para que todos pudessem acompanhar a dinâmica do jogo do melhor ângulo possível. Ademais, foi

requerida a colaboração dos estudantes para montar a base que sustentaria o tabuleiro, composta por quatro mesas posicionadas no centro do círculo.

Posteriormente, com equipes e ordem de saída definidos, demos início ao jogo. O primeiro arremesso do dado foi marcado por uma grande festa, em que o dado predileto adquiriu protagonismo, suscitando uma disputa mais acentuada sobre quem lançaria o dado do que a própria resposta ao que o desafio imposto pelas cartas. O primeiro lançamento, protagonizado pela equipe representada pelo peão preto, resultou em um ponto, possibilitando o avanço de uma casa. A primeira carta que emergiu no jogo para a equipe preta foi "livros", prontamente identificada e classificada como substantivo "comum", "simples", "concreto" e "primitivo". Após a classificação, seguimos com a atividade de construção oral das narrativas, culminando na proposição: "Os livros estão empoeirados". Para conquistar cartas de recompensas adicionais, a professora solicitou à estudante ou à equipe acrescentassem classificações por feixes de traços semânticos. Dessa forma, foram efetuadas mais duas classificações: "real", "contável", resultando na aquisição de mais duas cartas de recompensa para a equipe.

A vez da jogada foi transferida para a segunda equipe, identificada pelo peão azul. Houve uma disputa acirrada sobre quem lançaria o dado, e, após deliberação, foi estabelecido que cada membro das equipes lançaria o dado em rodízio, propiciando a participação de todos na experiência. Com o dado lançado e cinco pontos obtidos, a equipe avançou cinco casas, atingindo a casa de número 5, caracterizada por ser de cor azul, indicando que o participante deveria adquirir duas cartas e, consequentemente, duas construções distintas. As cartas selecionadas foram: "montanhas" e "flor" e suas respectivas construções foram: "As montanhas é bonita" e "A professora ganhou uma flor". Nessa primeira construção houve interferência da professora solicitando a adequação da frase, apontando o trabalho de gênero e número. A primeira carta foi categorizada como "simples", "comum", "concreta" e "inanimada", enquanto a segunda foi classificada como "simples", "concreta", "comum" e "primitiva". A equipe debateu sobre a classificação de "real" e "incontável" para o substantivo "flor", ponderando sobre a impossibilidade de contagem de flores em um campo de muitas flores. Entretanto, após considerações, concordaram que a classificação mais apropriada seria "real". O debate revelou-se intrigante, permitindo a troca de opiniões entre os participantes, inclusive com perspectivas das outras equipes.

A equipe branca foi a terceira a movimentar-se no tabuleiro, obtendo 2 pontos no lançamento do dado. Ao atingir a casa 2, de cor vermelha, indicando que o participante não adquiriria carta nessa jogada, a equipe branca não prosseguiu com a elaboração da atividade, aguardando sua participação na segunda rodada da jogada.

A quarta equipe a ingressar no tabuleiro foi a verde, avançando três casas. A carta de substantivo obtida pela representante da equipe foi “planeta”. Após um breve momento de reflexão, a estudante, com a colaboração da sua equipe, produziu a construção: “O planeta é pequeno” e juntos classificaram em “comum”, “concreto”, “simples” e “real”.

Em seguida, chegou a vez da equipe amarela, a mais ansiosa para lançar o dado, demonstrando entusiasmo em cada oportunidade disponível para manuseá-lo. A maior dificuldade consistiu na seleção do participante que lançaria o dado, dada a ânsia de todos os membros da equipe em participar. Após a escolha e lançamento do dado, a equipe avançou seis casas, provocando grande comemoração, pois foram os primeiros a obterem o maior número possível do dado. A carta selecionada continha o substantivo “poeira”, classificado como “simples”, “comum” e “não contável”. O debate entre os membros do grupo acerca da classificação “não contável” revelou-se crucial para a consolidação do conceito, proporcionando a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre tais conceitos e realizar análises claras, estabelecendo comparações entre “poeira” e outros substantivos não contáveis como “água”, “areia” e “amor”.

A última equipe da primeira rodada foi a representada pelo peão azul-claro, originalmente caracterizado pela cor vermelha, mas devido a alguns contratempos, houve a necessidade de substituição dos peões. Apesar de ser a equipe com menor número de participantes, uma de seus integrantes demonstrou habilidades mais evidentes com a leitura e articulação oral. No lançamento do dado, avançaram apenas uma casa. A carta retirada do monte apresentava a imagem de um “carro” azul, imediatamente toda a equipe sugeriu a construção oral como: “O carro é azul”, contudo, a estudante não acolheu a sugestão e manteve o seu próprio pensamento elaborando: “O carro é um objeto que serve para se locomover”. Este substantivo, “carro”, foi o que recebeu o maior número de classificação durante todo o jogo, sendo informadas como “comum”, “simples”, “primitivo”, “concreto”, “real”, “inanimado” e “contável”.

Nesta fase inicial, todos os participantes receberam as cartas de recompensas, proporcionais ao número de acertos obtidos. Cada carta de recompensa representava um reforço positivo para os estudantes, incentivando a participação. Até os estudantes mais tímidos sentiram-se motivados a participar, buscando conquistar mais cartas. Eles também prestaram atenção às imagens representadas nas cartas e interagiram com elas de maneira lúdica, criando narrativas alternativas às sugeridas pelo jogo.

**Figura 20: Aplicação do recurso didático-pedagógico.**

Fonte: Acervo da pesquisadora

A conclusão desta atividade lúdica proporcionou *insights* relevantes no tocante ao desenvolvimento cognitivo e metalinguístico dos estudantes, evidenciando a eficácia da abordagem pedagógica adotada. A interação entre os estudantes durante o jogo não apenas promoveu a aplicação prática de conhecimentos linguísticos, mas também estimulou a capacidade de análise e argumentação, fundamentais no processo de construção do entendimento conceitual. Para Gösrki e Freitag (2013, p.14), "o ensino de gramática não deve ser descontextualizado, mas deve corresponder a uma práxis que parte da reflexão produzida com/pelos alunos".

Observou-se que a dinâmica do jogo não só fortaleceu os conhecimentos gramaticais dos participantes, como também promoveu a cooperação e o diálogo entre as equipes. A categorização de substantivos, associada à elaboração oral das narrativas, proporcionou um contexto enriquecedor para a internalização dos conceitos semânticos e morfológicos. O debate sobre classificações específicas, como "real" e "não contável", demonstrou não apenas a compreensão conceitual, mas também a capacidade dos estudantes de analisar e justificar suas escolhas linguísticas.

Além disso, a variação de estímulos apresentados pelas cartas contribuiu para a diversificação das construções linguísticas, instigando os participantes a adaptarem seus conhecimentos gramaticais a diferentes contextos. Na aplicação do jogo, a inserção de cartas

de recompensa adicionais, mediante a aplicação de feixes de traços semânticos, ou seja, no final das classificações tradicionais trazidas pelo LD, a professora apresentava outros feixes de traços semânticos, destacou a importância da ampliação do vocabulário e da contextualização dos elementos linguísticos. Estas cartas incentivaram os participantes a explorar e integrar novos termos e conceitos, promovendo uma aprendizagem mais abrangente e contextualizada.

A observação da equipe branca, que ao não avançar na primeira rodada, teve que aguardar sua participação na segunda rodada, ilustrou a relevância do planejamento estratégico e da gestão de recursos linguísticos durante o jogo. Este aspecto, por sua vez, enriqueceu a compreensão dos estudantes sobre a necessidade de considerar variáveis e tomar decisões ponderadas em situações linguísticas diversas.

Portanto, a aplicação desta abordagem lúdica demonstrou não apenas ser uma ferramenta efetiva para o ensino de gramática, mas também ressaltou a importância da interatividade, do debate e da contextualização na consolidação de conhecimentos linguísticos. Essa experiência, permeada por uma dinâmica instigante e participativa, promoveu uma aprendizagem ativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes no âmbito da linguagem e da comunicação. A seguir, expomos um quadro com os resultados provenientes da aplicação do jogo.

**Quadro 8: Resultados provenientes da aplicação do recurso didático-pedagógico.**

| **Testagem do recurso didático-pedagógico** | | | |
|---|---|---|---|
| **Estudante** | **Carta** (substantivo) | **Construção oral** | **Classificação** |
| 01 | livros | Os livros estão empoeirados. | comum, simples, concreto, primitivo, real, contável |
| 02 | montanhas | As montanhas é bonita. | simples, comum, concreto, inanimadas |
| 03 | flor | A professora ganhou uma flor. | simples, concreto, comum, primitivo, real |
| 04 | planeta | O planeta é pequeno. | comum, concreto, simples, real |
| 05 | poeira | A poeira está subindo. | não contável, simples, comum |
| 06 | carro | O carro é um objeto que serve para se locomover. | comum, simples, real, contável, concreto, primitivo, inanimado |
| 07 | grãos | Grãos é pra plantar. | real, concreto, simples, comum |
| 08 | menina | A menina é feia. | comum, simples, real, concreto |
| 09 | alegria | A minha alegria é jogar bola. | abstrato, imaginário |
| 10 | girassol | O girassol é uma planta amarela. | composto, concreto, real, comum |
| 11 | tigre | O tigre fugiu do zoológico. | animado, comum, simples, real |
| 12 | bicicleta | Ganhei uma bicicleta azul. | real, concreto, simples, comum |
| 13 | Maria | Maria é o nome de minha mãe. | próprio, simples, real, |
| 14 | telefone | O telefone é preto. | real, simples, comum |
| 15 | beija-flor | O beija-flor é azul. | composto, real, concreto, animado |
| 16 | gato | O gato caiu do telhado e correu. | simples, animado, real, comum |
| 17 | cavalo-marinho | Tenho um cavalo-marinho. | composto, comum, animado, real |
| 18 | oceano | O oceano é grande. | comum, real, simples |
| 19 | areia | A areia é suja. | comum, não contável, real |
| 20 | cachorro | O cachorro de minha vó é preto. | simples, comum, animado, real |
| 21 | celular | Ganhei um celular novo. | concreto, simples, comum, inanimado |
| 22 | amor | O amor é lindo! | abstrato, simples, imaginário, comum, |
| 23 | São Paulo | São Paulo é uma cidade muito bonita. | próprio, real, concreto, |

Fonte: Elaboração própria

Baseado no protocolo de documentação linguística desenvolvido por Freitag (2017), a testagem do recurso didático-pedagógico na turma do 6º ano foi registrada por uma

documentadora externa[12]. A assistência de uma documentadora externa, aliada à utilização de recursos audiovisuais, revelou-se indispensável para o processo de identificação e análise dos dados coletados relativos à aplicação do jogo. A atuação conjunta desses elementos foi de extrema importância, uma vez que, de maneira isolada, a professora não disporia da capacidade necessária para orientar a turma e captar as informações fornecidas pelos estudantes. Essa abordagem possibilitou uma obtenção abrangente de detalhes sobre o desempenho dos estudantes ao longo da realização da atividade, ampliando significativamente a profundidade e a riqueza das informações coletadas.

### 5.4.3 Aula 4 – Aplicação de instrumento de avaliação do recurso

A avaliação do recurso didático-pedagógico foi conduzida por meio da aplicação de um questionário uma semana após a execução do jogo, precisamente no dia 26 de outubro de 2023. O objetivo dessa atividade consiste em investigar a eficácia do recurso em alcançar seus propósitos, especialmente no que diz respeito à compreensão, por parte dos estudantes, das classificações dos substantivos por meio do jogo didático.

O procedimento ocorreu durante uma hora/aula, correspondente ao quarto horário do dia letivo. Foi necessário reservar um momento para organizar a turma na sala de aula, considerando o retorno dos estudantes do intervalo. Após as considerações iniciais, a turma foi informada de que retomaríamos o assunto tratado no jogo, mas dessa vez usaríamos papel e caneta para registrar as informações. Inicialmente, alguns estudantes demonstraram certo desconforto e resistência à participação, temendo a exigência de leitura e escrita. Entretanto, a professora esclareceu que a atividade, que não valeria "ponto", seria através do meio de leitura mediada e as respostas estavam adaptadas ao nível de compreensão da maioria.

A disposição dos estudantes nas carteiras priorizou um distanciamento, evitando a possibilidade de consulta entre os colegas e comprometimento dos resultados. Após a distribuição dos questionários, a professora orientou que todo o processo de leitura e resposta aconteceria simultaneamente para todos os estudantes, ou seja, a professora fez a leitura de cada item do questionário, permitindo que todos precisassem do mesmo tempo para responder, avançando para a próxima questão somente após todos terem concluído a anterior. Dessa forma, as dúvidas de um estudante serviram como orientação para a turma toda.

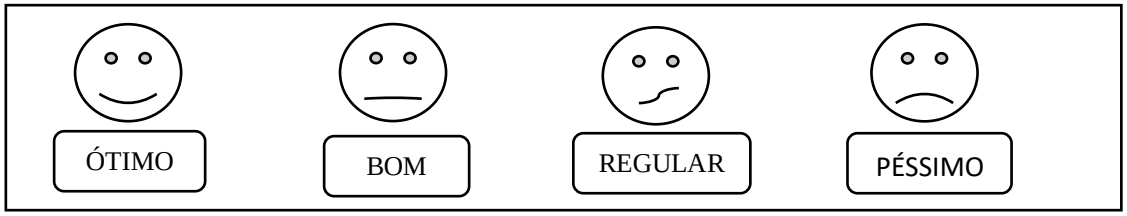
[12] A documentação foi realizada por Flávia Oliveira Freitas, doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe e integrante do Gelins.

A segunda fase do questionário apresentou opções para as respostas na forma de figuras das cartas dos substantivos utilizadas no jogo, incluindo também imagens adicionais não familiares ao contexto do jogo. Essa abordagem foi adotada com o objetivo de avaliar a compreensão do conteúdo além do que foi desenvolvido na atividade lúdica. O instrumento utilizado para essa avaliação está nos anexos deste trabalho.

## 5.5 RESULTADOS

Na presente seção, delineamos os resultados decorrentes da análise conduzida pelos estudantes do 6º ano em relação ao recurso didático-pedagógico, seguida pela exposição dos achados do questionário final. A participação na fase de testagem do mencionado recurso envolveu um contingente composto por 23 estudantes. O processo avaliativo fundamentou-se, no primeiro momento, na atribuição de conceitos conforme descritas na legenda associada à figura 21:

**Figura 21: Legenda do instrumento de avaliação**




Fonte: Adaptado de Paes (2020).

A condução do questionário avaliativo se deu mediante respostas individualizadas, contudo, vale ressaltar que a leitura do instrumento foi mediada pela intervenção pedagógica da professora. Esse protocolo assegurou uma abordagem consistente e uniforme na coleta de informações, minimizando possíveis influências externas que pudessem distorcer os resultados. Concomitantemente, esta abordagem permitiu uma compreensão aprofundada das percepções e reflexões dos estudantes sobre o referido recurso didático-pedagógico e o fenômeno tratado.

Apresentamos uma tabela que delineia a distribuição percentual dos conceitos atribuídos em resposta a cada pergunta individualmente:

**Tabela 1: Avaliação do recurso didático-pedagógico individualmente**

| PERGUNTAS | CONCEITOS | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| 1 - Considerando o jogo "Substantivo em Ação", você acha que entendeu bem o que era pra fazer? | 87% | 8% | 5% | __ |
| 2 - Durante o jogo, você enfrentou alguma dificuldade para participar das construções orais? | 66% | 26% | 8% | __ |
| 3 - Você acha que conseguiu refletir sobre as classificações do substantivo? | 83% | 9% | 8% | __ |
| 4 - Se um amigo seu estivesse pensando em jogar "Substantivo em Ação", você recomendaria? | 100% | __ | __ | __ |

Fonte: Adaptado de Paes (2020).

Em relação à compreensão do jogo "Substantivo em Ação", os resultados revelam um nível de entendimento significativo por parte dos participantes. Uma expressiva maioria, representada por 87%, avaliou sua compreensão como "ótima", enquanto que 8% consideraram "bom" e 5% como "regular". Esta distribuição indica uma clara eficácia na transmissão das instruções e objetivos do jogo, refletindo uma sólida compreensão por parte dos estudantes, corroborando com a efetividade das estratégias pedagógicas implementadas pelo recurso didático-pedagógico.

A análise das respostas evidencia que as experiências dos participantes foram predominantemente positivas, com 66% classificando-a como "ótima", 26% como "boa" e 8% como "regular". A presença de um percentual considerável atribuindo uma avaliação de "ótimo" sugere que, apesar de algumas dificuldades pontuais enfrentadas por uma minoria, a maioria dos estudantes conseguiu superar eficazmente quaisquer obstáculos, indicando uma experiência satisfatória.

No que se refere à capacidade de reflexão sobre as classificações dos substantivos, a análise dos dados destaca um desempenho positivo. A maioria expressiva dos participantes, composta por 83%, avaliou sua reflexão como "ótima", enquanto que 9% consideraram-na "boa" e 8% como "regular". Esses resultados indicam que o jogo desempenhou um papel eficaz

ao estimular a reflexão e a compreensão sobre as classificações gramaticais dos substantivos, atingindo assim seu propósito educacional.

Ao considerar a possibilidade de recomendação do jogo “Substantivo em Ação” a um amigo, a unanimidade dos participantes, representada por 100%, expressou uma disposição positiva para fazê-lo. A receptividade à recomendação indica que os elementos educacionais e lúdicos foram bem equilibrados, contribuindo para a atratividade e utilidade do jogo como ferramenta pedagógica.

Em síntese, os resultados obtidos na análise das respostas evidenciam uma recepção muito positiva em relação ao recurso didático-pedagógico “Substantivo em Ação”. A expressiva maioria dos participantes demonstrou não apenas um entendimento aprofundado das diretrizes propostas pelo jogo, mas também uma habilidade destacada em superar eventuais desafios, conforme indicado pelos percentuais significativos de avaliação “ótima” em ambas as categorias. Além disso, a capacidade do jogo em estimular reflexões aprofundadas sobre as classificações de substantivos foi igualmente perceptível, como corroborado pelos elevados índices de avaliação positiva. A unanimidade da recomendação do jogo a amigos atesta de maneira conclusiva a percepção geral dos estudantes sobre a qualidade e utilidade do jogo como ferramenta educacional. Esses resultados consolidam a eficácia do “Substantivo em Ação” como um instrumento pedagógico lúdico e instrutivo, sugerindo seu potencial para promover a compreensão conceitual de forma envolvente e efetiva no contexto educacional.

Na segunda fase do instrumento avaliativo, abordou-se o conteúdo trabalhado no recurso, proporcionando uma análise dos traços semânticos específicos dos substantivos. Destacamos, a seguir, a tabela que apresenta a distribuição percentual dos conceitos atribuídos em resposta a cada indagação de forma individualizada:

**Tabela 2: Avaliação do fenômeno sobre o recurso didático-pedagógico**

| CONCEITO | ACERTOS | ERROS |
|---|---|---|
| REAL | 100% | __ |
| IMAGINÁRIO | 100% | __ |
| CONCRETO | 87% | 13% |
| ABSTRATO | 69% | 31% |
| ANIMADO | 100% | __ |
| INANIMADO | 100% | __ |
| CONTÁVEL | 91% | 9% |
| NÃO CONTÁVEL | 91% | 9% |

Fonte: Elaboração própria

A análise dos dados relativos aos acertos e erros dos participantes no tocante aos traços semânticos dos substantivos, conforme abordado no jogo, revela padrões distintos de desempenho. Em relação aos conceitos de “real”, “imaginário”, “animado” e “inanimado”, observou-se uma consistente precisão, representada por índices de acertos de 100% em todas essas categorias, indicando uma sólida compreensão dos estudantes. No entanto, ao abordar os conceitos de “concreto” e “abstrato”, a análise aponta uma variação nos índices de acertos, com 87% e 69%, respectivamente. Este resultado sugere que, embora a maioria dos participantes tenha demonstrado uma compreensão robusta do conceito de “concreto”, uma proporção significativa enfrentou dificuldades ao lidar com a categorização de substantivos “abstratos”. Esta divergência indica a necessidade de uma abordagem mais direcionada ou esclarecimentos adicionais relacionados a esse aspecto específico do jogo. Por outro lado, os conceitos de “contável” e “não contável” apresentaram um desempenho significativamente positivo, com índices de acertos de 91%, evidenciando uma compreensão consistente dessas categorias semânticas. Essa análise, portanto, oferece percepções valiosas para aprimorar aspectos específicos do jogo e destaca sua eficácia geral na abordagem do fenômeno substantivo por traços semânticos.

A importância de repensar as práticas tradicionais de ensino de Língua Portuguesa tem sido um dos pilares nos trabalhos do PROFLETRAS, com proposições que abordam o ensino da gramática para além da simples transmissão de regras gramaticais descontextualizadas. Como exemplo, temos a pesquisa de Paes (2020) que contribuiu para este trabalho ao oferecer uma abordagem prática e eficaz para a intervenção no ensino da gramática, especialmente no que diz respeito ao uso das variantes de segunda pessoa do singular (“tu” e “você”), embora

focando em diferentes fenômenos, a autora, ao repensar o emprego dos pronomes em diferentes contextos hierárquicos e de formalidade e informalidade, fornece um modelo de intervenção que vai além da apresentação dos modelos normativos. Ao considerar a influência positiva da abordagem de Paes (2020), integramos os seus princípios metodológicos ao desenvolver o jogo "Substantivo em Ação".

Da mesma forma, esta pesquisa se relaciona com a de Andrade (2020), na medida que compartilhamos de abordagens inovadoras no ensino da gramática, voltadas para a contextualização, reflexão e aplicação prática dos conceitos linguísticos. O autor introduz o "Meminó", um jogo desenvolvido para otimizar o ensino-aprendizagem de metáforas no contexto de gêneros multimodais para estudantes do Ensino Fundamental, reconhecendo a importância da adoção de métodos mais dinâmicos e contextualizados.

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

# 6 PALAVRAS FINAIS

Considerando o propósito deste trabalho, que visou intervir na compreensão dos estudantes acerca da classificação dos substantivos no contexto do ensino de língua materna, direcionado à turma do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, com uma proposta de intervenção voltada para a análise e reflexão linguística, procedemos à investigação da compreensão leitora dos estudantes por meio de duas avaliações diagnósticas, o teste cloze e a leitura em voz alta. A constatação revelou a ausência de proficiência leitora esperada para a respectiva série, delineando, assim, a necessidade de uma reflexão por parte da professora acerca de suas práticas pedagógicas.

Além da análise das avaliações de compreensão leitora dos estudantes mediante avaliações diagnósticas, essenciais para a consecução dos objetivos propostos, analisamos o material didático adotado pela instituição de ensino, considerando que, no contexto da escola pública, o livro didático assume relevância como um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados pelo(a) professor(a) de Língua Portuguesa.

Os resultados obtidos apontaram a necessidade de elaboração de uma proposta de ensino destinado à turma investigada, uma vez que os estudantes evidenciaram uma leitura incipiente e a abordagem do livro didático mostrou-se insuficiente. Diante desse cenário, inserimos uma proposta de intervenção na classificação do substantivo, centrada na análise e reflexão linguística, valendo-nos de um jogo como instrumento didático.

A experiência no desenvolvimento e implementação do recurso didático-pedagógico "Substantivo em Ação" revelou-se um marco significativo no processo de ensino-aprendizagem da análise linguística do fenômeno substantivo para estudantes do 6º ano com leitura incipiente. Os resultados obtidos durante a aplicação do jogo demostraram não apenas a eficácia do material elaborado, mas também ressaltaram a importância do embasamento teórico e prático adquirido por meio do PROFLETRAS.

Os estudantes não apenas demonstraram um engajamento ativo durante as atividades propostas, mas também apresentaram uma melhoria significativa em suas habilidades de identificação, classificação e análise de substantivos. A abordagem lúdica proporcionada pelo jogo facilitou a assimilação conceitual, transformando a aprendizagem em uma experiência dinâmica e envolvente.

Embora inicialmente o jogo "Substantivo em Ação" tenha sido criado como recurso didático para aprimorar o ensino do substantivo, revela-se uma ferramenta versátil com

potencial para abranger diversos aspectos do ensino de Língua Portuguesa e promover a interdisciplinaridade, uma vez que se revela igualmente eficiente no ensino-aprendizagem de outros conteúdos de Língua Portuguesa, como o de outros componentes curriculares, a exemplo da Língua Inglesa e Espanhola. Assim, suas contribuições se expandem para além das fronteiras linguísticas, consolidando-se como uma ferramenta valiosa no cenário pedagógico.

Nesse contexto, fica evidente a importância do PROFLETRAS na formação do profissional da educação. O aprofundamento teórico proporcionado pelo programa permite que o(a) professor(a), no seu papel de mediador, tenha uma abordagem mais reflexiva e fundamentada no processo de ensino, aplicando estratégias pedagógicas mais alinhadas às necessidades específicas da sua turma. A gramática ensinada na escola deve priorizar a inclusão social dos estudantes, os professores devem rever suas práticas. Freire (1998) relata que:

> É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (Freire, 1998, p.105).

Assim, as abordagens tradicionais no ensino de Língua Portuguesa devem ser revistas e aprimoradas para práticas que não apenas instruam quanto a norma-padrão, mas que também propiciem reflexões sobre a língua, sua função e seu funcionamento. Contundo, para que tal transformação ocorra, o(a) professor(a) de Língua Portuguesa deve munir-se de conhecimentos linguísticos, possibilitando que sua prática transcenda a mera transmissão de conteúdo, criando condições para que os estudantes aprendam de forma reflexiva e sistematizada, transformando desafios em oportunidades de aprendizado significativo.

A singularidade deste estudo concerne na abordagem específica voltada para turmas não leitoras, uma discussão por vezes esquecida em pesquisas acadêmicas. A falta de recursos e estratégia pedagógicas adaptadas a esse contexto torna esse trabalho relevante para preencher uma lacuna educacional importante. A compreensão das nuances envolvidas no ensino de substantivos para estudantes não leitores não apenas informará práticas pedagógicas mais eficazes, mas também contribuirá para a promoção de igualdade de oportunidades educacionais.

Por fim, destacamos que persistem lacunas a serem exploradas em relação às estratégias que facilitem a compreensão do ensino de fenômenos linguísticos por estudantes com baixa proficiência leitora, não apenas para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais,

mas no decorrer de todas as etapas escolares. Sugerimos a expansão desta pesquisa para investigar a eficácia de diferentes estratégias de ensino, a adaptação de recursos didáticos e a avaliação do impacto a longo prazo do ensino de substantivos em turmas não leitoras.

# REFERÊNCIAS


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

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

ANDRADE, Édipo S. B. **Meminó:** uma proposta de jogo para o ensino de metáforas na educação básica. Dissertação (Mestrado Profissional) – UFS, 2020.

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

AZEVEDO, Isabel C. M. de; FREITAG, Raquel M. K. **Registros de Práticas Pedagógicas: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

BRASIL**. Assembleia Geral da ONU**. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217, A). Paris

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

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

BRASIL**.** Fundação Capes. **Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).** Brasília: CAPES/MEC, 2013.

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

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

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

BRASIL**.** Ministério da Educação. **Secretaria de alfabetização.** PNA- Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

BRASIL**.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado Anos Finais do Ensino Fundamental:** Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB. Brasília: INEP/MEC, 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

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

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

CAMPOS, Elizabete; CARDOS, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia: **Viva o português:** manual do professor. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CARDOSO, Paloma B.; MENEZES, Keila V. FREITAS, Flávia de Oliveira; FREITAG, Raquel M. K. **Eficiência na leitura:** medidas de precisão e velocidade entre alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <osf.io/47m93>. 2024.

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

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

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

FRAZZON, Lúcia Morosini. **Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.** Revista Pedagógica, v.1, nº3, p.07-32, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas que ousa ensinar. 9ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

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

FREITAG, Raquel M. K. Entre Norma e Uso, Fala e Escrita**:** Contribuições da Sociolinguística à Alfabetização. **Nucleus,** Revista Científica, ISSN:19822278. 2011.

FREITAG, Raquel M. K. *et al.* Teste Close e a competência em leitura de universitários**:** uma experiência no curso de Química/Licenciatura da UFS/Itabaiana. **InterSciencePlace,** n.30, p. 1-13, 2015.

FREITAG, Raquel M. K. **Documentação Sociolinguística:** coleta de dados e ética em pesquisa. São Cristóvão: EdUFS, 2017a.

FREITAG, Raquel M. K. **O Dogma do Sujeito e Outros Dogmas.** Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 19 volume 2, p. 95-106, Jul-Dez 2017b.

FREITAG, Raquel M. K. A Sociolinguística da Leitura. **LETRÔNICA, Revista Científica,** ISSN:19844301. 2020.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; TEJADA, Julian. **Pra ler melhor**. Aracaju: Editora da Seduc, 2024 (no prelo)

FREITAG, Raquel Meister Ko. Ensino produtivo de gramática. FREITAG, Raquel Meister Ko. Freitag; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. (Org.). **Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente**. São Cristóvão: EdUFS, 2015, p. 11-18.

FREITAS, Antonia B. de S. **O ensino da marcação de número do substantivo comum no português brasileiro:** uma proposta de intervenção para o 6º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional) – UESPI, 2017.

GÖRSKI, Edair M.; FREITAG, Raquel M. K. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. *In:* MARTINS, Marco A.; TAVARES, Maria A. (Orgs.). **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa.** Natal: EdUFRN, 2013, p.11-51.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2013.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

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

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

MACHADO, Alessandra P. G.; FREITAG, Raquel M. K. **Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura.** Letras de hoje, v.54, n.2, p. 132-145, 2019.

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

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

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

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: produção de texto e linguagem.** Mbznanual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PAES, Jilcicleide Augusta. **Desenvolvimento de Objeto Pedagógico para o Ensino Produtivo de Gramática:** a balança das relações sociais. Dissertação (Mestrado Profissional) – UFS, 2020.

PERINI, Mário A.; LIBERATO, Yara G.; SARAIVA, Maria E. F.; FULGÊNCIO, Lúcia. **Sobre a classificação das palavras.** Delta v. 14. São Paulo, 1998.

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

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

RIO, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa:** Alfabetização. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. (Org) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SÁ, José J. de S. **Da fala para a leitura em voz alta:** variação linguística, tipos de leitura e desempenho na aprendizagem inicial da leitura de alunos do 3º ano do ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). UFS, São Cristóvão, Sergipe. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

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

VIGLIONI, Denise P. R. **O ensino do substantivo e do adjetivo em perspectiva:** proposta de aplicação a partir do gênero conto. Dissertação (Mestrado Profissional) – UFJF/FALE, 2018.

## ANEXO 1: DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA LEITORA 5º ANO

| | | Percentual |
|---|---|---|
| **Nível** | **Descrição do Nível - 5º Ano do Ensino Fundamental** | **2021** |
| **Nível 0 - Desempenho menor que 125** | O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 5º ano com desempenho menor que 125 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar. | 19,30% |
| **Nível 1 - Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150** | Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar. | 32,54% |
| **Nível 2 - Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas. | 23,19% |
| **Nível 3 - Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal. | 10,77% |
| **Nível 4 - Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos. | 7,46% |
| **Nível 5 - Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas. | 3,45% |
| **Nível 6 - Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. | 2,70% |

| | | Percentual |
|---|---|---|
| **Nível** | **Descrição do Nível - 5º Ano do Ensino Fundamental** | **2021** |
| | Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas. | |
| **Nível 7 - Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos. | 0,00% |
| **Nível 8 - Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas. | 0,59% |
| **Nível 9 - Desempenho maior ou igual que 325** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor. | 0,00% |

Fonte: Brasil (2021).

## ANEXO 2: DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA LEITORA 9º ANO

| | | Percentual |
|---|---|---|
| **Nível** | **Descrição do Nível - 5º Ano do Ensino Fundamental** | **2021** |
| **Nível 0 - Desempenho menor que 200** | O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar. | 45,07% |
| **Nível 1 - Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225** | Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. | 28,48% |
| **Nível 2 - Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas. | 11,88% |
| **Nível 3 - Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances. | 7,45% |
| **Nível 4 - Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos. | 4,16% |
| **Nível 5 - Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances. | 2,97% |

| | | Percentual |
|---|---|---|
| **Nível** | **Descrição do Nível - 5º Ano do Ensino Fundamental** | **2021** |
| **Nível 6 - Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas. | 0,00% |
| **Nível 7 - Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas. | 0,00% |
| **Nível 8 - Desempenho maior ou igual a 375** | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas. | 0,00% |

Fonte: Brasil (2021).

**ANEXO 3: TEXTO USADO PARA O TESTE CLOZE**

O uso dos celulares por crianças

Atualmente, é comum ver crianças utilizando celulares para jogar, acessar a internet ou conversar com amigos. _____, é importante conhecer os _____ e contras deste hábito.

_____ um lado, o uso _____ celular pode ser benéfico _____ as crianças. Elas podem _____ conteúdos educativos ou jogos _____ estimulam o raciocínio e _____ comunicar com pessoas que _____ distantes. Além disso, o _____ pode dar aos pais _____ forma de monitorar seus _____ quando estão fora de_____.

No entanto, algumas precauções _____ necessárias. O excesso de _____ do aparelho pode causar _____ físicos e emocionais, como _____ de cabeça, problemas de _____ e isolamento social. É _____ estabelecer limites sobre o _____ no celular e orientar _____ crianças sobre os perigos _____ internet, do contato com _____ ou do acesso a _____ impróprios.

Nesse caso, os pais _____ devem prestar atenção ao _____ de conteúdo e aplicativos _____ por seus filhos, verificar _____ faixa etária recomendada e _____ as avaliações de outros _____ antes de permitir que _____ criança baixe determinado aplicativo.

_____, o uso do celular _____ trazer benefícios, mas é _____ ter cautela. Os pais _____ estabelecer limites e supervisionar _____ uso do aparelho para _____ a segurança de seus filhos.

Início da atividade: _____

Término da atividade: _____

**ANEXO 4: TEXTO USADO NA COLETA DE LEITURA EM VOZ ALTA**

Chegou o dia da assembleia em que ela iria ser anunciada oficialmente como candidata eleita para presidir a associação brasileira de produtoras de queijo. Fazia um lindo dia e estava tudo pronto. Ou melhor, quase tudo, pois surgiu um problema. Nara acabou se esquecendo de procurar uma roupa para a ocasião. Foi até o guarda-roupa e na esperança de encontrar algum vestido, eis que encontrou um em tom de verde, que nunca havia usado. Agora o pensamento era um só: "espero que ainda caiba em mim". Para sua surpresa, o vestido ficou perfeito! Mas ela não queria ir toda de verde, "parecendo uma ervilha". Nara teve a ideia de colocar uma faixa marrom na cintura. Pegou a tesoura na gaveta e problema resolvido! Mas tinha outra questão a ser resolvida: Nara não tinha muito jeito com maquiagem, então resolveu chamar sua irmã para ajudá-la. Foi um momento de muita descontração, elas riram muito ao se recordar de um episódio familiar em que uma prima achava que tinha perdido o anel de formatura. Depois de alguns minutos, Nara estava pronta! Agora era só passar talco no corpo, ela sempre fazia isso para conter um pouco a transpiração, e borrifar seu perfume de leite de rosas com alfazema, para atrair boas energias.

Esse texto foi resultado de um experimento realizado pelos estudantes da turma de Fundamentos para o Ensino da Alfabetização – 2022.2 da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

**ANEXO 5: AVALIAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO**

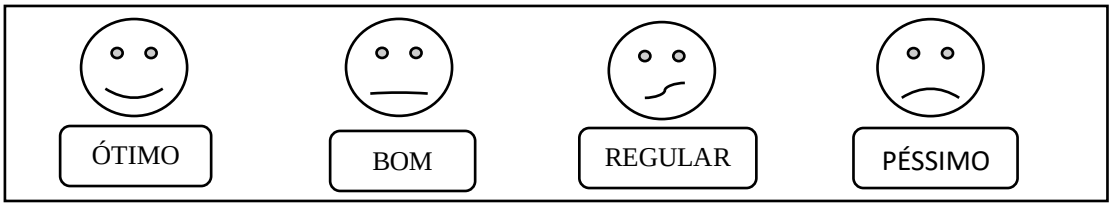
**ESCOLA MUNICIPAL MANOEL SIZINO FRANCO**

PROFª; Darcy dos Santos TURMA: 6º ano DATA: ___/___/___

ALUNO(A): _____ Nº: _____

AVALIAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

1º) RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO DE ACORDO COM A SEGUINTE LEGENDA:




a) Considerando o jogo "Substantivo em Ação", você acha que entendeu bem o que era pra fazer?

b) Durante o jogo, você enfrentou alguma dificuldade para participar das construções orais?

c) Você acha que conseguiu refletir sobre as classificações do substantivo?

d) Se um amigo seu estivesse pensando em jogar "Substantivo em Ação", você recomendaria?

2º) DE ACORDO COM AS CLASSIFICAÇÕES DOS SUBSTANTIVOS, INDIQUE COM UM “X” AS CARTAS COM MESMO TRAÇO SEMÂNTICO:

**a) REAL**

**SAPATOS**

**BRUXA**

**CAVALO**

**MENINA**

**b) IMAGINÁRIO**

**BRUXA**

**UNICÓRNIO**

**CAVALO**

**DRAGÃO**

**c) CONCRETO**

**GIRASSOL**

**GATO**

**SAPATOS**

**AMOR**

## d) ABSTRATO

AMOR

BICICLETA

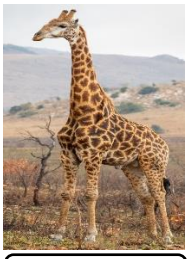
ALEGRIA

FÉ

## e) ANIMADO

CACHORRO

BONECA



GIRAFA

GATO

## f) INANIMADO

GIRAFA

CELULAR

CARRO

BONECA

## g) CONTÁVEL

ÁGUA

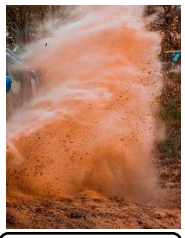
MENINA

ÁRVORE

SANDUÍCHE

**h) NÃO CONTÁVEL**

**AREIA**



**POEIRA**

**BICICLETA**

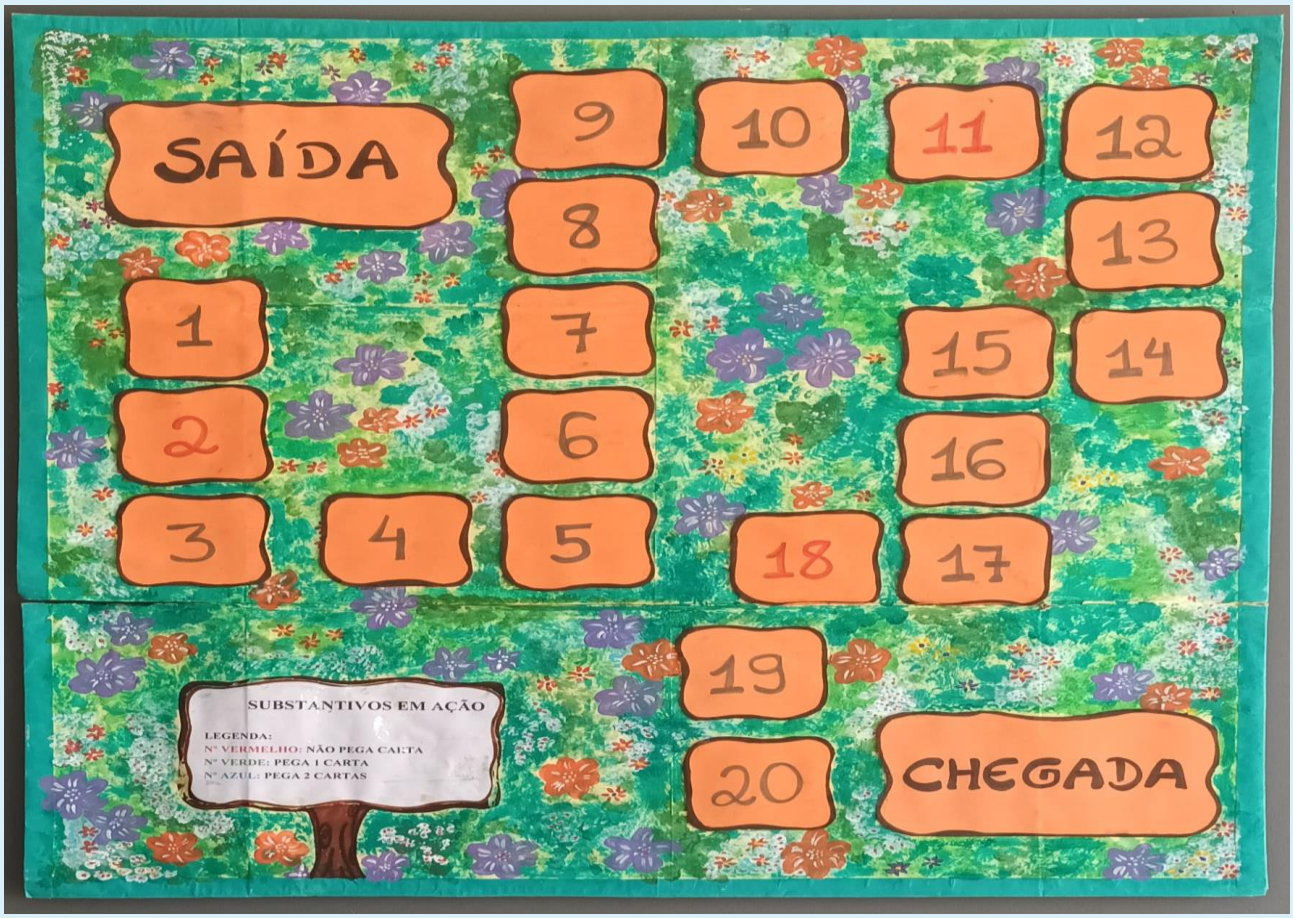
**ÁGUA**

Imagens disponíveis em: pixabay.com

# APÊNDICE: MANUAL DE INSTRUÇÕES PARA USO DO RECURSO

# RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO:

# JOGO SUBSTANTIVO EM AÇÃO




# MANUAL DE INSTRUÇÕES

# PARA USO DO RECURSO

**Mestranda: Darcy dos Santos**

**Orientadora: Profª Drª Raquel Meister Ko. Freitag**

**2024**

PROFLETRAS

# APRESENTAÇÃO

Caríssimo(a) Professor(a),

A capacidade de ler é uma das habilidades mais importantes para a participação na sociedade letrada em que vivemos. Isso significa que saber ler e escrever é estar incluído em todas as áreas do conhecimento que somos capazes de produzir. No entanto, os últimos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, mostram que o ensino de leitura continua falhando no país. Em consequência disso, estudantes estão chegando ao Ensino Fundamental Anos Finais ainda sem conseguir ler e compreender textos simples.

Diante desse cenário e sob as reflexões realizadas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), curso que visa a capacitação de professores de Língua Portuguesa e a melhoria da qualidade do ensino da Educação Básica, desenvolvemos uma proposta pedagógica na Escola Municipal Manoel Sizino Franco, situada em Laranjeiras/SE, em uma turma de 6º ano diagnosticada como não leitora. Essa proposição consiste em desenvolver a habilidade de análise linguística do fenômeno substantivo, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a habilidade específica EF06LP04.

Optamos por uma abordagem ativa, por meio de um jogo de tabuleiro, conectada a situações concretas de produção da linguagem, utilizando recursos visuais e materiais concretos com a implementação de um jogo de tabuleiro denominado “Substantivo em Ação”. Certamente, contextualizar a gramática no aprendizado de língua materna com o recurso de jogos didáticos cria condições para o desenvolvimento da capacidade de reflexão consciente sobre as práticas de linguagem, mesmo quando estes estudantes ainda não sejam leitores proficientes.

Esperamos que esta proposta seja uma contribuição útil para enfrentarmos os desafios presentes em nossa realidade educacional. Juntos, podemos proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa para nossos estudantes.

Um afetuoso abraço!

# SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO ..... 4
1.1 Objetivo pedagógico ..... 5
1.2 Contextualização na aprendizagem de análise linguística ..... 5
1.3 Benefícios do uso de jogos didáticos ..... 5
2 FUNÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO ..... 8
3 COMPONENTES DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO ..... 9
3.1 Tabuleiro: o palco da aventura linguística ..... 9
3.2 Peças de peões: representando os aventureiros linguísticos ..... 10
3.3 Cartas com substantivos: desafios e estratégias ..... 11
3.4 Cartas de recompensa: o estímulo ao conhecimento e à vitória ..... 13
3.5 O dado: lançando as possibilidades linguísticas ..... 14
4 DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE INTRODUÇÃO AO CONTEÚDO SUBSTANTIVO ..... 16
4.1 Uma proposta de classificação dos substantivos por meio de traços semânticos ..... 17
5 APLICAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO ..... 19
6 AMPLIANDO HORIZONTES: EXPLORANDO OUTROS CONTEÚDOS COM O JOGO "SUBSTANTIVO EM AÇÃO" NA EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 23
7 ATIVIDADE AVALIATIVA ..... 25
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 28

[1]

**Caríssimo(a) Professor(a),**

Bem-vindo(a) ao empolgante mundo do "Substantivo em Ação"! Esse jogo de tabuleiro foi cuidadosamente desenvolvido para transformar a aprendizagem da análise linguística do substantivo em uma experiência divertida e envolvente para os estudantes, especialmente para a inclusão dos estudantes ainda não leitores.

## 1 APRESENTAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

As práticas pedagógicas nas teorias que fundamentam a BNCC e o Currículo de Sergipe colocam o aluno no centro da construção do saber. Freire (2009) já enfatizava a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no estudante, cativando-o, incentivando-o e dialogando com ele. Partindo desse princípio, o nosso recurso didático-pedagógico é baseado na aprendizagem que combina percursos pessoais com participação significativa em grupos.

O jogo selecionado como recurso didático-pedagógico para o desenvolvimento das atividades de análise linguística foi uma trilha. O jogo "Substantivos em ação" é um jogo de tabuleiro analógico, projetado para auxiliar no ensino de substantivos de forma lúdica e envolvente, especialmente desenvolvido para estudantes com baixa proficiência leitora. O jogo de regras utiliza recursos visuais e linguagem oral para facilitar a compreensão e promover o aprendizado dos substantivos de maneira divertida e dinâmica.

O jogo é desdobrado em quatro fases, cada uma dessas obedece a ordem de classificação descrita no livro didático adotado pela escola em que os alunos estão inseridos, *Se Liga na Língua, leitura, produção de texto e linguagem, 6º ano* de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Ao explorar as cartas com imagens e seus respectivos nomes, os alunos têm a oportunidade de observar e analisar visualmente os objetos representados. Essa atividade estimula a percepção visual e a capacidade de identificar e descrever características dos substantivos, o que contribui para a compreensão dos conceitos.

A etapa de identificação dos substantivos por categorias promove a classificação e a organização do conhecimento. Os alunos são desafiados a agrupar as cartas de acordo com a sua classe, como pessoa, animais, lugares, sentimentos, objetos. Essa tarefa estimula o pensamento

[1] Crédito da imagem: Aplicativo Avatoon da Enerjoy Limited

abstrato, a habilidade de fazer conexões conceituais e a compreensão das relações entre os substantivos e o debate entre os estudantes.

A classificação dos substantivos durante o jogo envolve o debate e a justificativa de escolhas. Os alunos têm a oportunidade de defender suas decisões, o que incentiva o pensamento crítico e a expressão oral. Além disso, a discussão em grupo promove a colaboração e a troca de ideias entre eles, enriquecendo a experiência de aprendizagem.

### 1.1 Objetivo pedagógico

O “Substantivo em Ação” não é apenas um jogo, mas uma ferramenta educativa projetada para aprimorar a compreensão dos estudantes sobre a classe dos substantivos. Ao mergulhar nesse jogo, os estudantes serão desafiados a aplicar seus conhecimentos em situações práticas, desenvolvendo habilidades analíticas e linguísticas de forma dinâmica.

### 1.2 Contextualização na aprendizagem de análise linguística

A análise linguística desempenha um papel importante no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, capacitando-os a compreender as nuances da linguagem e a se expressarem de maneira mais eficiente. O jogo “Substantivo em Ação” foi criado para propiciar uma contextualização atrativa e prática para a aprendizagem da classe substantivo, integrando conceitos teóricos de uma forma dinâmica e significativa.

Ao invés de abordar a análise linguística de maneira puramente teórica, nosso jogo oferece aos estudantes a oportunidade de aplicar esses conceitos em situações práticas. Cada desafio e atividade do jogo foram elaborados para representar contextos reais nos quais a compreensão dos substantivos é substancial.

O “Substantivo em Ação” não foca apenas nos substantivos isoladamente, mas também integra outras competências linguísticas, como leitura multimodal, compreensão e comunicação oral. Portanto, a contextualização da aprendizagem de análise linguística nesse jogo didático visa transformar a experiência de aprendizagem em algo mais criativo, dinâmico e participativo.

### 1.3 Benefícios do uso de jogos didáticos

Quando se leva em consideração a falta de interesse e a passividade dos alunos pela gramática no aprendizado da língua materna, a introdução do lúdico no ensino-aprendizagem é um recurso didático significativo para “o enriquecimento da prática pedagógica e para sensibilizar educadores e

professores sobre a importância do uso dos jogos e brincadeiras no ensino da Língua Portuguesa" (Nogueira, 2018, p.15). Logo, os professores, especialmente os que atuam nas redes públicas de ensino e vivem em constante competição com ferramentas tecnológicas muito mais atraentes devem buscar os jogos didáticos como aliados no processo de ensino e compreensão do conhecimento para despertar o interesse e a participação mais ativa do estudante no desenvolvimento da aprendizagem.

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

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

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

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

Nas habilidades de Língua Portuguesa do ensino fundamental, destaca-se a proposição de atividades lúdicas com o objetivo primordial de facilitar a internalização das relações referenciais presentes no texto, conforme evidenciado no seguinte excerto: "Organizar e/ou hierarquizar

informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógicas discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc" (Brasil, 2018, p.75).

O jogo desenvolvido nesse trabalho, Substantivo em Ação, está alinhado a BNCC relacionado às práticas de linguagem voltadas ao eixo de análise linguística e semiótica sob objetos de conhecimento da função e flexões de substantivo, adjetivos e verbo, articulando-se na habilidade específica (EF06LP04):

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

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

**Caríssimo(a) Professor(a),**

A abordagem lúdica no estudo de Língua Portuguesa incentiva a participação ativa dos estudantes ampliando suas perspectivas de aprendizagem.

## 2 FUNÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A introdução de estratégias pedagógicas inovadoras é essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto do estudo da língua portuguesa. O jogo didático “Substantivo em Ação” surge como uma ferramenta singular e eficaz para a abordagem do conteúdo gramatical relacionados aos substantivos, particularmente nas aulas destinadas ao público da educação básica.

O “Substantivo em Ação” apresenta-se como um dispositivo pedagógico envolvente, capaz de capturar a atenção dos estudantes de maneira lúdica, desvinculando a imagem do professor do protagonismo. O caráter intrinsecamente motivador dos jogos proporciona um ambiente propício ao aprendizado, estimulando a participação ativa dos estudantes em um cenário que transcende uma abordagem didática tradicional.

Ao incorporar elementos de jogo, o recurso didático em questão fomenta o pensamento criativo dos estudantes. A resolução de desafios e a aplicação de conceitos em contextos diversos estimulam a imaginação linguística, ampliando as perspectivas dos estudantes em relação ao uso dos substantivos na comunicação.

Portanto, o jogo “Substantivo em Ação”, como recurso didático-pedagógico para o ensino de substantivo, tem potencial para promover o engajamento, a aplicação prática de conceitos, o desenvolvimento de habilidades analíticas e estratégicas, o estímulo do pensamento criativo e a integração curricular.

**Caríssimo(a) Professor(a),**

A seguir, apresentamos os componentes integrantes do recurso didático pedagógico "Substantivo em Ação". Vamos explorar os elementos que fazem parte desse jogo tão envolvente e educativo.

## 3 COMPONENTES DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O recurso didático-pedagógico denominado "Substantivo em Ação" é um jogo de tabuleiro analógico confeccionado com materiais de papelaria de fácil acesso. Foi preparado especialmente para atender as necessidades de aprendizagem de uma turma de 6º ano diagnosticada com baixa proficiência leitora. É importante considerar as dimensões e cores de cada elemento que compõem o jogo para que a validação da aprendizagem atenda à natureza multimodal lúdica, dinâmica e atrativa. Os principais elementos do "Substantivo em Ação" são: o tabuleiro, as peças de peões, as cartas com substantivos, as cartas de recompensa e o dado.

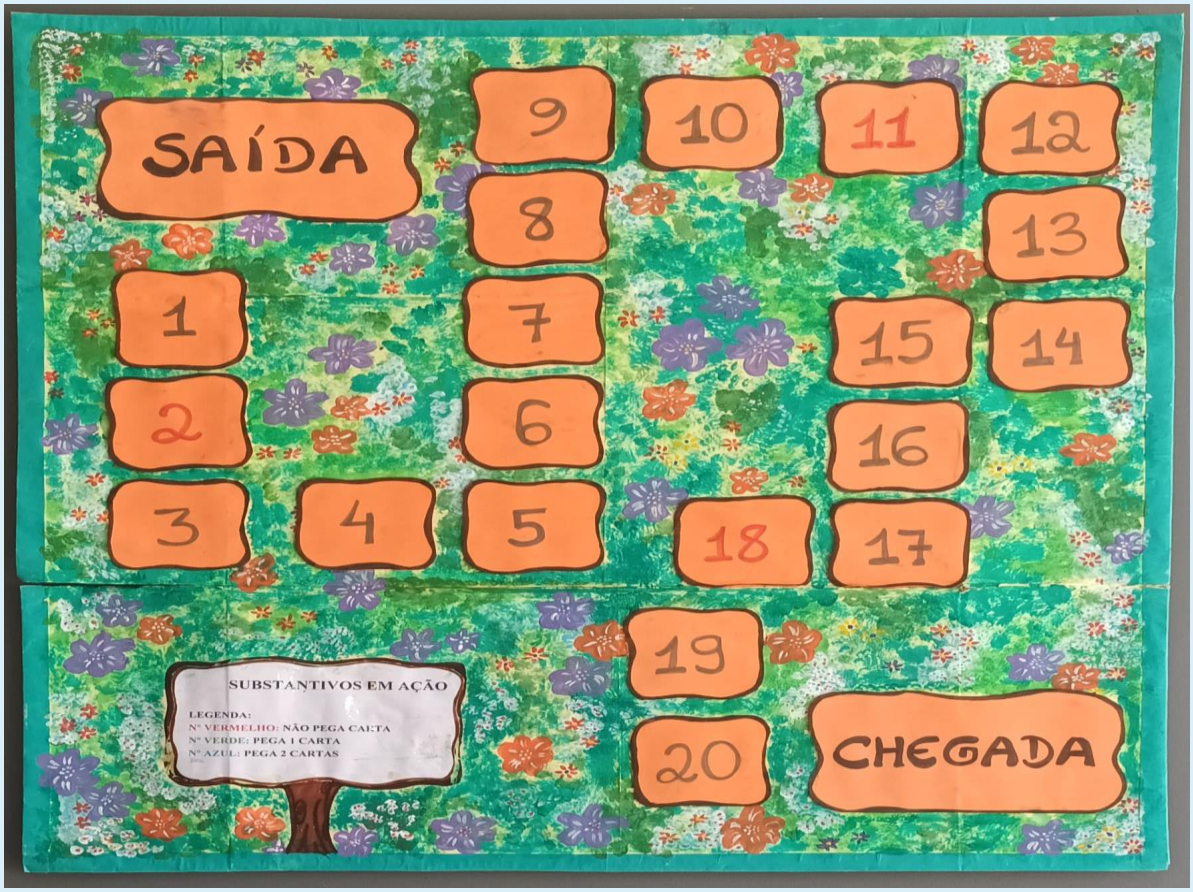
### 3.1 Tabuleiro: o palco da aventura linguística

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

A base de papelão é nada mais que uma caixa de papelão grande que foi desmontada cuidadosamente para não sofrer desmembramento, pois é importante que a base não apresente emendas para que ofereça um suporte seguro. Foram usadas quatro folhas dupla face amarelas para revestir toda a base e outra folha verde cortada em tiras para o acabamento das extremidades. Usamos um pote de cola branca grande para anexar as folhas de papel. A princípio as casas foram desenhadas com caneta hidrocor preta, mas optamos por colocar sobre esses desenhos casas confeccionadas com EVA de cor laranja e enumeradas com caneta hidrocor. Para preencher os espaços entre a trilha,

pintamos à mão flores que desencadearam em um lindo jardim colorido. A legenda foi digitada em papel A4 branco, por esse motivo, preferimos revesti-la com fita adesiva, proporcionando mais durabilidade na integridade das cores.

**Figura 1: Imagem do Tabuleiro**




Fonte: Acervo da pesquisadora

### 3.2 Peças de peões: representando os aventureiros linguísticos

As peças do jogo não são apenas marcadores, são os aventureiros linguísticos que guiarão os estudantes pelo tabuleiro. Cada peça representa a singularidade de cada jogador, transformando em experiência personalizada de aprendizagem.

As peças de peões são representadas por tampinhas de garrafa pet em diversas cores. Usamos tinta para cobrir as logomarcas dos refrigerantes, mas uma segunda opção poderia ser EVA ou adesivos. Para esse jogo, usamos seis cores distintas, pois as representações foram feitas por equipe, ou seja, cada tampinha representava uma equipe.

**Figura 2: Imagem dos peões**

Fonte: Acervo da pesquisadora

### 3.3 Cartas com substantivos: desafios e estratégias

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

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

**Figura 3: Imagem das cartas dos substantivos**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 4: Imagem das cartas dos substantivos**

Fonte: Acervo da pesquisadora

### 3.4 Cartas de recompensa: o estímulo ao conhecimento e à vitória

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

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

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

**Figura 5: Cartas de recompensa**

Fonte: Acervo da pesquisadora

### 3.5 O dado: lançando as possibilidades linguísticas

Não podemos esquecer do elemento crucial que adiciona uma dose de emoção e incerteza ao “Substantivo em Ação”: o dado. Esse cubo numerado não é apenas um instrumento de entrega, é uma chave para desbloquear as infinitas possibilidades linguísticas durante o percurso pelo tabuleiro.

Cada jogador, ao lançar o dado, está lançando-se em uma jornada de descobertas. Os números que surgem no dado determinam o número de casas que avançarão, adicionando uma camada de empolgação e supresa a cada jogada. Embora o movimento seja determinado pelo acaso, a estratégia está nas mãos dos jogadores, que precisam decidir como utilizar cada movimento para enfrentar desafios, coletar recompensas e superar obstáculos.

O dado foi confeccionado a partir de uma base de caixa de papelão, em medidas de 17 $cm^3$ revestido com papel camuça amarelo ou papel dupla face laranja. Um detalhe importante é revestir o dado com fita adesiva transparente ou papel compacto para proteger a integridade da peça por maior tempo. Esse procedimento funciona melhor feito antes de montar o dado. Ainda, uma estratégia para o dado ficar mais atrativo, colocar pedaços de papelão dobrados dentro do cubo para que produza balhuro ao ser lançado.

**Figura 6: Imagem do dado**

Fonte: Acervo da pesquisadora

Apresentamos como sugestão a introdução de dados adicionais, especificamente um dado com números por extenso e outro com algarismos, é uma estratégia pensada para o fortalecimento do processo de aprendizagem. Essa melhoria pode ser compreendida sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que destaca a importância de conectar novas informações ao conhecimento prévio do aprendiz.

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

**Figura 7: Imagem dos dados adicionais**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Caríssimo(a) Professor(a),**

É importante que antes da aplicação do jogo, o conteúdo da aula substantivo também seja introduzido de forma mais dinâmica.

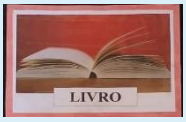
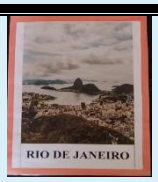
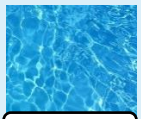
## 4 DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE INTRODUÇÃO AO CONTEÚDO SUBSTANTIVO

A atividade "colocar as coisas no lugar certo" é destinada à introdução dos conceitos de substantivos. As construções dos conceitos são feitas de forma coletiva com a mediação do(a) professor(a) a partir das "cartas de substantivos", as mesmas cartas que serão usadas no jogo. A primeira tarefa consiste em estabelecer os critérios de classificação dos substantivos (concreto, abstrato, próprio, comum, simples, composto, primitivo e derivado). O(a) professor(a) pode colocar essa ordem de classificação exposta na lousa ou em caixas sinalizadas. Em seguida, apresenta aos estudantes as cartas que serão usadas na atividade, embaralha e as coloca sobre a mesa viradas para baixo. O(a) professor(a) solicita a um(a) estudante que vá a frente ou pode levar a pilha de cartas até ele(a), solicita que pegue uma, peça para que observe a imagem e reproduza oralmente o nome da imagem representada na carta, depois, crie uma pequena narrativa. O(a) professor(a), nesse momento, estimula reflexões sobre a aplicação prática dos substantivos e completa com a explicação de cada critério estabelecido exemplificando-os. Depois, o(a) estudante ao identificar o nome da figura na carta, deverá "colocar as coisas no lugar certo" atribuindo uma classificação que estará indicada na lousa ou em caixas. Ele(a) deverá tomar a decisão de qual categoria vai depositar sua carta, inclusive, pode escolher quantas classificações achar necessário.

**Professor(a)!**

A atividade destinada para a introdução do conteúdo poderá ter em torno de 50min, equivalente a uma hora/aula. Porém, se achar necessário, poderá ampliar esse tempo, conforme a necessidade da turma. Explicar aos estudantes que o substantivo pode ter mais de uma classificação.

**Quadro 1: Atividade colocar as coisas no lugar certo.**

| CLASSIFICAÇÃO DOS SUBSTANTIVOS | | | |
|---|---|---|---|
| COMUM | PRÓPRIO | CONCRETO | ABSTRATO |
|   |   | | AMOR |
| SIMPLES | COMPOSTO | DERIVADO | PRIMITIVO |
| | | CAFETEIRA | |
| REAL | IMAGINÁRIO | ANIMADO | INANIMADO |
| | DRAGÃO | | |
| CONTÁVEL | | NÃO CONTÁVEL | |
| | |  ÁGUA | |

Fonte: Elaboração própria

### 4.1 Uma proposta de classificação dos substantivos por meio de traços semânticos

Pensando em intervir sobre uma realidade muito específica no processo de ensino-aprendizagem das classes dos substantivos em uma turma de 6º ano que não tem habilidades em leitura para inferir informações através de textos escritos e partindo da afirmativa de Perini et al. (1998) de que os ouvintes conseguem identificar facilmente o núcleo de um sintagma, porque essa identificação decorre diretamente da compreensão do próprio sintagma, propomos uma atividade de classificação dos substantivos por traços semânticos para uma efetiva apropriação dos conceitos.

A classificação dos substantivos por traços semânticos é uma abordagem que categoriza o "núcleo do sintagma" (substantivo; nome) com base em características de significado. Levando em consideração a palavra em uso, a nossa proposta de classificação semântica dos substantivos segue por oito feixes de traços selecionados a partir do contexto da atividade pedagógica.

**Quadro 2: Classificação dos substantivos por feixes de traços semânticos.**

| Concreto | Abstrato |
|---|---|
| Real | Imaginário |
| Animado | Inanimado |
| Contável | Não contável |

Fonte: Elaboração própria

**LEMBRETE**

Substantivos concretos: referem-se a seres de existência independente.

Ex.: “cadeira”, “cachorro”.

Substantivos abstratos: designam seres de existência dependente.

Ex.: “amor”, “beijo”.

Substantivos reais: correspondem a entidades concretas ou fatos com existência objetiva.

Ex.: “casa”, “rio”.

Substantivos imaginários: referem-se a entidades ou conceitos que existem apenas na imaginação.

Ex.: “unicórnio”, “fada”.

Substantivos animados: referem-se a seres vivos.

Ex.: “pessoa”, “gato”.

Substantivos inanimados: relacionam-se com objetos ou entidades não vivas.

Ex.: “mesa, “montanha”

Substantivos contáveis: podem ser contados.

Ex.: “livro”, “cachorros”

Substantivos não contáveis: referem-se a grandezas contínuas, que não podem ser contados individualmente.

Ex.: “água”, “poeira”

Fonte: Adaptado de Perini (2010); Neves (2011).

**Caríssimo(a) Professor(a),**

Descubra como este recurso didático-pedagógico estimula a participação ativa dos alunos. Explore a aplicação prática do jogo e mergulhe em uma experiência dinâmica e cativante.

## 5 APLICAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A classificação dos substantivos durante o jogo envolve o debate e a justificativa de escolhas. Os(as) estudantes têm a oportunidade de defender suas decisões, o que incentiva o pensamento crítico e a expressão oral. Além disso, a discussão em grupo promove a colaboração e a troca de ideias entre eles(as), enriquecendo a experiência de aprendizagem.

**Objetivo geral da atividade:**

- Desenvolver a habilidade de análise linguística de estudantes não leitores por meio da identificação e compreensão do fenômeno substantivo em narrativas orais.

**Objetivo do jogo:**

- Percorrer o tabuleiro coletando cartas de substantivos e aprender a identificar, nomear, classificar e elaborar pequenas narrativas com os substantivos representados nas cartas.

Materiais necessários:

1- Tabuleiro: um tabuleiro colorido e ilustrado com um caminho para ser percorrido pelos jogadores;
2- Cartas de substantivos: um conjunto de cartas com ilustrações que representam diferentes tipos de substantivos (objetos, animais, pessoas, lugares etc);
3- Peões: marcadores que representam os jogadores;
4- Dado: um dado com números de 1 a 6 para determinar os movimentos dos jogadores;
5- Fichas de recompensa: fichas para recompensar os jogadores ao longo do jogo;
6- Quadro ou lousa ou papel para anotar os resultados em uma ficha de controle:

**Quadro 3: Ficha de controle dos resultados das jogadas.**

| JOGADORES (equipes) | 1ª FASE | 2ª FASE | 3ª FASE | 4ª FASE |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

Fonte: Elaboração própria

Instruções:

**1- Número de jogadores:**

- 2 a 4 jogadores (ou equipes).
- Para equipes: divida a turma em grupos de 3 ou 4 alunos. Os componentes da equipe alternam a jogada a cada partida.

**2- Preparação para o jogo:**

- Explique aos alunos que irão explorar o fenômeno substantivo por meio de uma atividade divertida. Retome os conceitos elaborados na primeira etapa (atividade “colocar as coisas no lugar certo”).
- Distribua os peões para cada jogador (ou equipe);
- As cartas de substantivos são embaralhadas e colocadas em um monte virado para baixo próximo ao tabuleiro;
- Coloque as fichas de recompensa ao alcance de todos os jogadores;
- Posicione os peões dos jogadores na casa inicial do tabuleiro.

**3- Desenvolvimento do jogo**

**Primeira fase:** Identificação do substantivo e valoração semântica

Nesta fase, os jogadores classificam os substantivos atribuindo valor semântico depois da aplicação na frase.

- Os jogadores lançam o dado em turnos. O jogador que obtiver o número mais alto começa;
- O jogador deve lançar o dado e mover seu peão pelo número de casas correspondente ao resultado do lançamento;

- Quando um jogador andar com seu peão, deve observar a cor do número da casa em que parou e seguir a orientação da legenda: número de cor vermelha não busca carta, número de cor verde busca uma carta, número de cor azul busca duas cartas.
- O jogador deve observar a ilustração da carta e usar a imaginação para criar uma pequena narrativa relacionada ao substantivo (os outros componentes da sua equipe podem ajudá-lo). Por exemplo, se a carta mostra um gato, o jogador pode dizer: “Eu encontrei um gato perdido na rua e o levei para casa”;
- Se o jogador conseguir usar o substantivo de forma coerente (observar concordância de gênero e número), ele recebe uma ficha de recompensa;
- Depois o jogador deverá classificar o substantivo segundo os critérios da legenda:

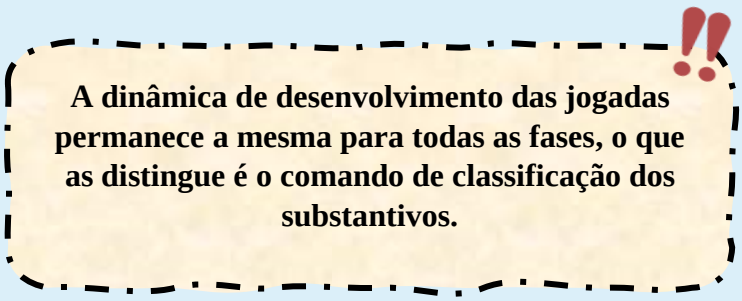
**Quadro 4: Classificação dos substantivos por feixes de traços semânticos.**

| Concreto | Abstrato |
|---|---|
| Real | Imaginário |
| Animado | Inanimado |
| Contável | Não contável |

Fonte: Elaboração própria

Para cada classificação apropriada recebe uma carta de recompensa.

- Os jogadores continuam avançando pelo tabuleiro, coletando cartas de substantivos e criando narrativas até que todos tenham alcançado o fim do caminho.




**Segunda fase:** Classificação do substantivo em “Próprios” ou “Comuns”

Nesta fase, os jogadores continuarão percorrendo o tabuleiro e criando narrativas com os substantivos, mas agora a ênfase será na distinção entre substantivo comuns e substantivos próprios.

**Terceira fase:** Conceito e distinção entre substantivos “Abstratos” e “Concretos”

Nesta fase, os jogadores aprofundarão sua compreensão sobre substantivos abstratos e concretos.

**Quarta fase:** Conceito e distinção entre substantivos “Simples” e “Compostos”

Nesta fase, os alunos exploram os conceitos de substantivos simples e compostos.

**4- Fim do jogo:**

- O jogo termina quando todos os jogadores cumprirem todas as fases;
- Os jogadores contam suas fichas de recompensa;
- O jogador (ou equipe) com mais fichas de recompensa é declarado(a) vencedor(a).

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

**Professor(a)!**

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

**Caríssimo(a) Professor(a),**

Apresentaremos sugestões de conteúdos que podem ser explorados com a utilização do recurso didático-pedagógico.

## 6 AMPLIANDO HORIZONTES: EXPLORANDO OUTROS CONTEÚDOS COM O JOGO "SUBSTANTIVO EM AÇÃO" NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O jogo "Substantivo em Ação" não é apenas uma ferramenta singular para o estudo de substantivos, mas também uma ponte para a abordagem integrada de diversos conteúdos na educação básica. Ao incorporar criativatemente outros temas, o(a) professor(a) pode enriquecer significativamente o aprendizado dos(as) estudantes com o auxílio desse jogo.

### ALGUMAS SUGESTÕES

1. **Sintaxe e compreensão de frases:** expandindo para além dos substantivos, o jogo pode ser adaptado para explorar conceitos de sintaxe, desafiando os(as) estudantes a construírem frases gramaticalmente coerentes. Essa extensão promove uma compreensão mais ampla da estrutura linguística.

Ex.: Introduza cartas de desafio que solicitem aos estudantes que construam frases utilizando não apenas substantivos, mas também explorando elementos sintáticos, como verbo e adjetivos. Isso aprimora a habilidade de criar sentenças gramaticais.

2. **Vocabulário e sinônimos:** incorporar cartas que incentivem a exploração de vocabulário e sinônimos permite que os estudantes ampliem seu repertório linguístico. O jogo pode se tornar um veículo para aprofundar a compreensão das palavras e enriquecer suas habilidades de expressão.

Ex.: Desenvolva cartas que incentivem os(as) estudantes a associá-las com referências aos substantivos apresentados no jogo. Assim, se uma carta mostrar "cachorro", os estudantes podem ser provocados a identificar sinônimos como "cão" ou "animal de estimação".

3. **Análise de textos literários:** o “Substantivo em Ação” pode ser adaptado para conectar-se a textos literários, incentivando os(as) estudantes a identificar substantivos em contextos mais complexos. Isso fortalece suas habilidades de análise textual e compreensão literária.

Ex.: Proponha desafios que levem os estudantes a identificar e categorizar substantivos em trechos de textos literários. Ao conectar o jogo a obras literárias, os estudantes praticam uma análise gramatical em contexto mais amplo e significativo.

4. **Elementos da narrativa:** transformar o jogo em uma exploração dos elementos da narrativa, como personagens e cenários, amplia sua aplicação para além da gramática. Os estudantes aprendem a desenvolver uma apreciação mais profunda das estruturas narrativas enquanto aplicam conceitos de substantivos.

Ex.: Integre no jogo a criação de histórias. Os(As) estudantes podem usar substantivos para desenvolver personagens, ações e cenários, promovendo uma compreensão mais acentuada dos elementos narrativos, como enredo e desenvolvimento de personagens.

5. **Cultura e diversidade:** inserir desafios relacionados à cultura e à diversidade proporciona uma abordagem interdisciplinar. Os(As) estudantes exploram como os substantivos podem refletir e enriquecer a compreensão de diferentes culturas e perspectivas.

Ex.: Adapte o jogo para incluir cartas que explorem substantivos relacionados à cultura e diversidade. Por exemplo, ao apresentar “celebração”, os(as) estudantes podem discutir festivais culturais do ponto de vista local ou mundial, enriquecendo o vocabulário e compreensão das manifestações culturais.

Ao expandir a aplicação do jogo “Substantivo em Ação” para além dos limites gramaticais, permitindo que o jogo transcenda a gramática isolada e se torne uma ferramenta integrada aos diversos aspectos do aprendizado linguístico, é possível proporcionar aos estudantes uma experiência educativa rica e contextualizada, inspirando-os(as) a explorar a linguagem em suas variadas nuances.

**Caríssimo(a) Professor(a),**

A avaliação desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem. A seguir, compartilharemos uma proposta para avaliar o conteúdo trabalhado por meio do jogo didático.

## 7 ATIVIDADE AVALIATIVA

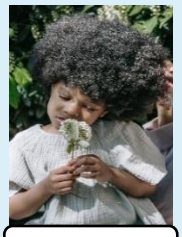
DE ACORDO COM AS CLASSIFICAÇÕES DOS SUBSTANTIVOS, INDIQUE COM UM "X" AS CARTAS COM MESMO TRAÇO SEMÂNTICO:

### a) REAL

SAPATOS

BRUXA

CAVALO



MENINA

### b) IMAGINÁRIO

BRUXA

UNICÓRNIO

CAVALO

DRAGÃO

[2] Imagens disponíveis em: pixabay.com

## c) CONCRETO

GIRASSOL

GATO

SAPATOS

AMOR

## d) ABSTRATO

AMOR

BICICLETA

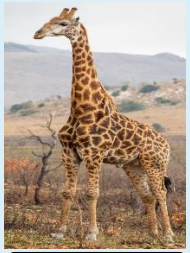
ALEGRIA

FÉ

## e) ANIMADO

CACHORRO

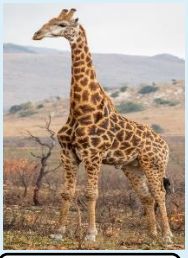
BONECA



GIRAFA

GATO

## f) INANIMADO



GIRAFA

CELULAR

CARRO

BONECA

## g) CONTÁVEL

ÁGUA

MENINA

ÁRVORE

SANDUÍCHE

## h) NÃO CONTÁVEL

AREIA

POEIRA

BICICLETA

ÁGUA

Esperamos contribuir para o ensino da gramática com uma abordagem lúdica que fomente o desenvolvimento de habilidades cognitivas, especialmente na inclusão de alunos com baixa proficiência em leitura.

Escaneie o código abaixo para visualizar o perfil

@GELINSUFS

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


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

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

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

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

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

BRASIL**.** Ministério da Educação. **Secretaria de alfabetização.** PNA- Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

CARDOSO, Paloma Batista; MENEZES, Keila Vasconelos; FREITAS, Flávia Oliveira; FREITAG, Raquel Meister Ko. Eficiência na leitura: medidas de precisão e velocidade entre alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Científica Sigma**, 2024<osf.io/47m93>.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

FREITAG, Raquel M. K. Entre Norma e Uso, Fala e Escrita**:** Contribuições da Sociolinguística à Alfabetização. **Nucleus** (Ituverava.Online), Revista Científica, ISSN:19822278. 2011.

FREITAG, Raquel M. K. **Documentação Sociolinguística:** coleta de dados e ética em pesquisa. São Cristóvão: EdUFS, 2017.

FREITAG, Raquel M. K. A Sociolinguística da Leitura**. LETRÔNICA**, 2020.

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

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

OSMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua, produção de texto e linguagem:** manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PERINI, Mário A.; LIBERATO, Yara G.; SARAIVA, Maria E. F.; FULGÊNCIO, Lúcia. **Sobre a classificação das palavras.** Delta v. 14. São Paulo, 1998.

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