

# Jogos pedagógicos com grupos nominais

## *Pedagogic games using noun phrases*

Nayra Aires<sup>1</sup> , Wagner Rodrigues Silva<sup>2</sup> , Rodrigo Esteves de Lima-Lopes<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>PPG-Letras/Universidade Federal do Tocantins (UFT) - [nayraires@gmail.com](mailto:nayraires@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Federal do Tocantins (UFT)/CNPq - [wagnersilva@uft.edu.br](mailto:wagnersilva@uft.edu.br)

<sup>3</sup>Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)/CNPq - [rl307@unicamp.br](mailto:rl307@unicamp.br)

### Como citar o artigo.

AIRES, N.; SILVA, W. R.; LIMA-LOPES, R. E. de. Jogos pedagógicos com grupos nominais. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 23, n. 2, DT5, 2024.

### Resumo

Busca-se elaborar subsídios pedagógicos que (1) despertem o interesse de estudantes da escola básica por práticas científicas nos estudos linguísticos e (2) fortaleçam a educação científica de professores de Língua Portuguesa. Estudamos comparativamente as perspectivas gramaticais normativa (GN), descritiva do português brasileiro (GDPB) e sistêmico-funcional (GSF), destacando que a GSF aborda o grupo nominal consoante a consciência gramatical. Oportunizou-se a produção de um jogo pedagógico (analogico e digital) que convida o estudante a refletir sobre a composição e os sentidos produzidos por grupos nominais, contribuindo para o desenvolvimento da conscientização sobre o funcionamento da gramática do português.

**Palavras-chave:** Gramática sistêmico-funcional. Educação científica. Educação básica.

### Abstract

We seek to develop pedagogical subsidies that (1) foster the interest of elementary school students in scientific practices in linguistic studies and (2) contribute to the scientific education of Portuguese language teachers. We comparatively studied the normative grammatical perspective (GN), descriptive perspectives of Brazilian Portuguese (GDPB) and systemic-functional grammar (GSF), highlighting that the GSF addresses the nominal group according to grammatical awareness. We wrote a pedagogical game (analogue and digital) that invites the student to reflect on the composition and meanings of nominal groups, contributing to the development of awareness about the functioning of the grammar of Portuguese.

**Keywords:** Systemic-Functional Grammar. Scientific Education. Primary/Secondary Education.

## 1 INTRODUÇÃO

O estudante da escola básica precisa ser preparado para responder adequadamente a demandas sociais e, para tal, faz-se necessário atentarmos para as formas como os componentes curriculares são trabalhados. A abordagem da educação científica se alinha a esse propósito, já que preconiza a realização de investigações por parte dos estudantes e, consequentemente, o desenvolvimento da autonomia (SILVA, 2020). A presente pesquisa

Fonte de financiamento: CNPq projetos nº 441194/2019-2 e CNPq nº 311099/2021-1.

Conflito de interesse: não há.

Recebido em: 21 Dez 2023. Revisões requeridas em: 18 Mai 2024. Aprovado em: 03 Jun 2024.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

<LicenseP

focaliza o estudo da língua materna, mais especificamente o estudo do grupo nominal para fins pedagógicos.

Esta investigação está situada na Linguística Aplicada (LA), caracterizada como um campo de estudos indisciplinados que trata de demandas práticas e relevantes referentes à língua(gem) (SILVA, 2021). Contribui para os trabalhos realizados no grupo de pesquisa “Práticas de Linguagens” (PLES-UFT/CNPq) e está inserida no projeto “Conscientização Gramatical pela Educação Científica” (ConGraEduC-CNPq 441194/2019-2). Trata-se de um programa promovido pelo Governo Federal brasileiro a partir do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Alinhado ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, Educação de Qualidade, integrante da Agenda 2030 da Organização Nações Unidas (ONU), o programa objetiva aprimorar o ensino de ciências em escolas públicas de ensino básico e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento e despertar o interesse discente por práticas de investigação científica.

O ConGraEduC busca desenvolver práticas científicas no ensino de línguas e sensibilizar os estudantes quanto à utilização de elementos linguísticos conforme os contextos sociais de interação. A educação científica aponta para a reflexão, pesquisa, cidadania e para a autoria. Segundo Demo (2015, p. 8, grifos do original), essa última “é entendida como habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio, no duplo sentido de estratégia *epistemológica* de produção de conhecimento e *pedagógica* de condição formativa”.

Entendemos que educação científica se relaciona diretamente à pesquisa e à autoria, pois são meios para desenvolver a criticidade discente, uma das competências atreladas ao letramento científico (SILVA, 2020). O estudo da gramática deve permitir que o estudante utilize a língua de forma hábil, atento a perceber como as escolhas lexicais e gramaticais impactam o discurso. Borges Neto (2013, p. 70) afirma que “a língua é uma importante faceta do mundo que nos rodeia, é objeto de curiosidade por parte dos alunos, e seu estudo pode ser um ótimo local de disciplinamento intelectual”.

Realizamos uma revisão bibliográfica, reunindo conhecimentos com base em trabalhos validados por pares, garantindo-nos uma fundamentação teórica consistente para a produção de um jogo digital. Inicialmente, analisamos as concepções gramaticais e, posteriormente, como o grupo nominal é apresentado nessas literaturas, essa análise foi construída por meio da pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2002, p. 38), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Objetivamos contribuir para despertar o interesse de estudantes da escola básica por práticas científicas no campo dos estudos linguísticos, bem como contribuir para a educação científica de professores de Língua Portuguesa. Assim, elencamos os seguintes objetivos específicos: apresentar um estudo comparativo sobre a abordagem de grupos nominais em gramáticas normativa (BECHARA, 2009; ROCHA LIMA, 2019) e descritiva (PERINI, 2016), realçando a gramática sistêmico-funcional (EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014); e compartilhar um jogo didático focalizando grupos nominais, disponível no Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática (LabGram)<sup>1</sup>.

Interessa-nos compreender como essas gramáticas abordam os grupos nominais na posição de sujeito da oração e podem contribuir com saberes linguísticos para a elaboração de materiais didáticos. Produzimos um jogo didático disponibilizado nas versões analógica e digital, podendo se constituir como uma ferramenta desencadeadora de reflexões sobre a língua, especialmente quando há a mediação do professor. Assim, promovem-se entendimentos sobre a composição de grupos nominais. Conforme Demo (2015, p. 164), “[...] professores podem armar jogos em torno de conteúdos curriculares, de sorte a aumentar a

---

<sup>1</sup> O LabGram é um ambiente virtual em que são disponibilizados materiais didáticos analógicos e digitais produzidos no contexto do ConGraEduC. Disponível em: [www.wagnerdriguesilva.com.br/labgram](http://www.wagnerdriguesilva.com.br/labgram).

motivação intrínseca. Mas não é o centro da atenção. O centro está na oportunidade de pesquisar e elaborar”. O conteúdo deste artigo, associado a outros saberes produzidos no ConGraEduC, pode contribuir para o aprimoramento de aulas de Português como língua materna (ANTONELLA; SILVA; BRITO, 2022; RIBEIRO; SILVA, 2021; SILVA; SANTOS, 2024).

## 2. PERSPECTIVAS GRAMATICAIS E GRUPO NOMINAL

Um dos papéis da escola é viabilizar o acesso ao conhecimento científico. No entanto, esse acesso, por muito, tem acontecido de maneira transmissiva, permitindo até ter uma noção de conceitos científicos, mas muito dificilmente favorece à apropriação deles pelos estudantes. O nosso foco recai sobre o estudo da gramática, que tem importância reafirmada no fato de que a língua(gem) se constitui de fenômenos e mecanismos que devem ser profundamente explorados. A gramática permite conhecermos o funcionamento e a estrutura dessa poderosa ferramenta de comunicação e interação que é a língua. Compartilhamos do mesmo pensamento de Demo (2015, p. 5), ao afirmar que “minha preocupação é o ambiente tristemente obsoleto das escolas e universidades que persistem como instituições do século passado entretidas com embalsamar conteúdos cadaverizados”.

Dessa forma, é relevante analisarmos concepções de gramática compartilhadas na literatura especializada que informa o ensino de língua materna e como essas podem, em alguma instância, impactar os estudantes, usuários da língua, em múltiplos processos de interação social. Como dito, abordaremos três concepções gramaticais: normativa (GN), descritiva do português brasileiro (GDPB) e sistêmico-funcional (GSF). A seguir, discutiremos mais claramente essas três perspectivas.

A comparação entre as abordagens é apresentada no Quadro 1. Apesar de haver alguma relativização com relação à estrutura da gramática em Rocha Lima (2019), que considera a temporalidade como agente de transformação da estrutura linguística, a GN apresenta regras de como se deve estruturar ou formar sentenças, sejam elas do contexto de fala ou da escrita. Há um estabelecimento do que é considerado certo ou errado no uso da língua. Em contrapartida, a GDPB expõe como a língua é usada. Nesse caso, há um recorte, o autor prefere abordar a língua falada conforme a variante dita padrão. Há uma percepção de que o português apresenta variantes de uso a depender do contexto e, assim, há várias normas de uso.

**Quadro 1.** Perspectivas gramaticais

Perspectivas
(GN) “Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.” (BECHARA, 2009, p. 37).
(GN) “É uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o ‘uso idiomático’ dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta.” (ROCHA LIMA, 2019, p. 38).
(GDPB) “gramática é uma disciplina científica” (PERINI 2016, p. 30). “A esse português falado se dá em geral a designação de português falado do Brasil, ou PB. Este livro é uma gramática do PB”. (PERINI 2016, p. 32). “O português falado (PB) descrito nesta Gramática é na verdade uma variedade bastante conservadora – algo como a fala cuidada de pessoas mais escolarizadas.” (PERINI 2016, p. 33).
(GSF) “A gramática funcional se propõe a investigar qual é a gama de escolha relevante, tanto nos tipos de significado que podemos querer expressar (ou funções que podemos querer realizar) quanto nos arranjos linguísticos que podemos usar para expressar esse significado; e para combinar esses dois conjuntos de escolhas. Para identificar escolhas de significado, temos que olhar para fora no contexto.” (THOMPSON, 2014, p. 9).

Fonte: Autoria própria dos autores.

Em contrapartida, a GSF trata do funcionamento da língua tendo em vista o contexto social, e, assim, a língua é vista como uma ferramenta do falante ou escritor para concretizar propósitos. Dessa forma, pensa-se nos participantes, contextos, gêneros etc. Neste artigo, o estudo do grupo nominal, na função de sujeito, é abordado nessas diferentes perspectivas.

Segundo Bechara (2009, p. 31), na GN, sujeito é “o termo ‘referente’, a função sintagmática é a de ‘referência’”. Essa função pode ser desempenhada por um ou mais elementos gramaticais, explicada da seguinte maneira: “Toda expressão nominal, qualquer que seja a função exercida pelo seu núcleo, pode ser expandida por determinantes que têm por missão acrescentar ideia acidental complementar ao significado desse substantivo nuclear. O resultado dessa expansão é um grupo unitário sintagmático nominal” (BECHARA, 2009, p. 371).

A descrição desse elemento determinante na GN acontece em grande medida pela classificação, como em: “Os determinantes estão, em geral, representados pelas seguintes classes de palavras: adjetivo, artigo e pronome demonstrativo ou equivalentes de adjetivos” (BECHARA, 2009, p. 372). O autor segue exemplificando a estrutura desse grupo com base no posicionamento dos elementos gramaticais, aqueles que estão do lado esquerdo ou direito do núcleo, pré e pós determinantes. Há também a diferenciação do que é adjunto adnominal e complemento nominal, conforme o Exemplo 1.

#### Exemplo 1. GN

Poderíamos apontar outros aspectos gramaticais em que os dois termos apresentam traços comuns, como: a) a posição à direita do núcleo; b) a inexistência de pausa; c) a introdução por preposição, obrigatória no complemento nominal e muito frequente no adjunto. Todavia, o complemento nominal está semanticamente mais coeso ao núcleo, por representar uma construção derivada mediante a nominalização, fenômeno que não ocorre no adjunto adnominal. (BECHARA, 2009, p. 373).

Ao comparar os dois termos, há um foco na estrutura e na ordem do grupo nominal, ainda que apresente o quesito semântico para clarificar uma contraposição entre os termos. Na GN de Rocha Lima (2019), ocorre um movimento semelhante, que, ao fazer a distinção entre esses termos, apresenta: “A diferença consiste em que os substantivos do primeiro grupo (copo, rosa) são intransitivos; ao passo que os do segundo (invasão, conversa) admitem emprego como transitivos”<sup>2</sup> (ROCHA LIMA, 2019, p. 297). Assim, percebemos que as GN apresentadas se utilizam bastante da classificação, o que é coerente com a perspectiva do Quadro 1 para esse tipo de gramática.

O sintagma nominal (SN), conforme nomenclatura assumida na GDPB, é “um constituinte composto de uma ou mais palavras, que apresenta certas propriedades [...] sujeito, objeto ou complemento de preposição [...] Dizemos então que o SN tem potencial referencial [...] é sua propriedade semântica básica, e condiciona o modo como ele é constituído internamente” (PERINI, 2016, p. 355-366). Nesse caso, percebemos que, ao apresentar o constituinte, o foco recai sobre como o termo se comporta. Assim como na GN, a GDPB pontua a posição dos elementos dentro do SN. Na língua portuguesa, essa estrutura sintática seria: determinante + núcleo + modificador. Entretanto há uma exposição maior da função semântica desses elementos e da posição dentro do sintagma, conforme aponta o Exemplo 2.

#### Exemplo 2. GDPB

Centro de referência e limitador são funções semânticas, que correspondem a determinadas funções sintáticas: o centro de referência corresponde ao núcleo do SN, e

---

<sup>2</sup> “copo de vinho (adjunto); “rosa com espinhos (adjunto); “invasão da cidade (complemento); “conversa com o pai (complemento)”.

os limitadores têm diversas funções, como modificador, determinante e predeterminante etc. Estes se definem por suas propriedades sintáticas – principalmente por seu posicionamento dentro do sintagma. (PERINI, 2016, p. 357).

A GDPB define os elementos da estrutura sintagmática com mais afinco que a GN. Na GDPB, há capítulos que apresentam explicitamente o SN, enquanto na normativa esses conceitos são mais diluídos em função da sequência tradicional de enfoque das categorias morfológicas e sintáticas. Uma explicação mais explícita das funções sintáticas dos elementos constitutivos do SN permitiria ao estudante fazer suposições mais esclarecidas do funcionamento da língua. Destacamos que a GDPB aponta para as funções dos elementos gramaticais dentro das construções. Dessa forma, busca-se compreender como e por que os elementos se apresentam de determinada forma. Em relação ao SN, Perini (2016) destaca o papel temático, conforme explicitado no excerto do Exemplo 3.

### Exemplo 3. GDPB

A posição do nominal relativamente ao núcleo sempre acarreta alguma diferença, seja de efeito informacional, seja semântica [...]. Para começar com os fatores semânticos, observa-se que certos papéis temáticos só são disponíveis em uma das posições possíveis. (PERINI, 2016, p. 370-371).

Enquanto sujeito, o SN não poderia ser classificado conforme quaisquer papéis temáticos<sup>3</sup>. Esse tipo de conhecimento é essencial ao estudante, pois permite que compreenda os sentidos provocados pela escolha do termo para a função de sujeito daquela construção. Assim, possibilita ao estudante uma análise qualificada de textos e uma maior percepção do processo de escrita. De acordo com Borges Neto (2013, p. 70), “o estudo de gramática (de pontos específicos de gramática e com abordagem radicalmente distinta do que vemos acontecer nas escolas hoje) contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e redação”. No entanto, apesar de o estudo dos papéis temáticos possibilitarem uma análise mais atenta da língua, o número de classificação é extenso e em construção. Ressaltamos que a GDPB não assume o texto como ponto de partida para a análise da língua.

Em contrapartida, a GSF se apresenta como uma teoria pautada no contexto; logo, os sistemas léxico-gramaticais são escolhas feitas para o texto, inserido em contexto, para que sirva a um propósito. O grupo nominal é um complexo de palavras ligadas por uma relação lógica em que o centro é o nome. A constituição, nos termos da GSF, é um processo de criação de significados que se sedimenta na escolha das representações de mundo, na organização da linguagem e nas relações que estabelecemos entre as pessoas. Por isso, podemos compreender pelo contexto, respectivamente, qual a experiência do falante, quais papéis sociais associados e como se organiza a mensagem para construir tais significados. Assim, todo o processo comunicativo é organizado funcionalmente, ou seja, podendo realizar diversas funções e, por conseguinte, representar e construir diversos significados. Todavia, no contexto da GSF três são as principais, aqui chamadas de *metafunções* dada a sua essencialidade para este processo. Cada uma dessas metafunções estaria ligada a uma das sedimentações que colocamos acima (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014): (1) metafunção experiencial instancia nossas experiências no mundo; (2) metafunção interpessoal representa a relação entre as pessoas, os lugares sociais; e (3) metafunção textual organiza o que é dito e dá a linguagem seu status de mensagem.

Na GSF, compreende-se que a interação acontece *por* e *para* o contexto, de forma que outros níveis do sistema linguístico estão interligados e funcionando simultaneamente na produção de sentido no texto. Há dois extratos gramaticais referentes ao contexto: de cultura

---

3 De acordo com Perini (2016, p. 197, grifos do original), “Papel temático é a relação semântica que existe entre o verbo e os diversos sintagmas que coocorrem com ele na oração [...] O papel temático é uma função semântica; ou seja, assim como o SN a dona Teresa pode ter várias funções sintáticas – pode ser sujeito ou objeto, por exemplo – também pode ter várias funções semânticas (papéis temáticos), como Agente, Paciente, Experienciador etc”.

e de situação. Assim, as metafunções são a instanciação linguística da mensagem, ao passo que as variáveis de contexto permitem a interpretação e construção de sentidos pelos falantes.

O contexto indica ao falante ou escritor o que é ou não pertinente no uso da língua na situação interativa. Conforme Figura 1, as escolhas léxico-gramaticais são produzidas levando em consideração as variáveis do contexto de situação e as dinâmicas linguísticas constitutivas das metafunções. As variáveis de contexto são *campo*, *relações* e *modo*. O campo diz respeito à atividade, ação social desenvolvida. As relações se referem a representações assumidas pelos participantes nessa ação social. O modo trata da linguagem enquanto função, no sentido de como ela é produzida ou organizada.

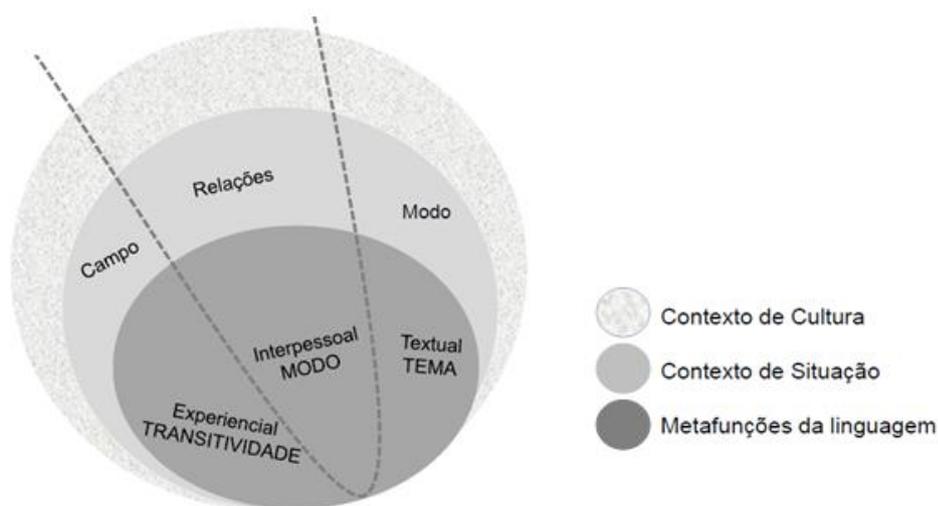


Figura 1. Estratos de Análise.

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Silva (2014, p. 4).

A Figura 1 ilustra a linguagem enquanto sistema sociosemiótico descrita por meio de extratos inter-relacionados. O *contexto* interfere na produção do texto, motivando as escolhas linguísticas. O *contexto de cultura* concerne aos modelos de interação construídos na cultura, também denominados de *gêneros*, práticas institucionalizadas, propósito social de um grupo. O *contexto de situação*, em que estão inseridos os discursos de campo, relações e modo, refere-se a uma ocasião específica, à interlocução imediata. As *metafunções* são sistemas gramaticais pelos quais se efetuam as funções da linguagem. A *variável do campo* corresponde à metafunção experiencial, a das relações corresponde à interpessoal e a do modo à textual. As metafunções estão no nível morfossintático (ou léxico-gramatical, segundo essa teoria) e constroem significados simultaneamente; elas seriam, respectivamente, como o usuário representa o meio, expressa a interação e desenvolve a mensagem. Essa escala semântica é produzida por meio de sistemas léxico-gramaticais nomeados, reciprocamente, TRANSITIVIDADE, MODO e TEMA.

O sistema de TRANSITIVIDADE viabiliza a metafunção experiencial através dos seguintes componentes: *participante* (o que produz ou é afetado pelo processo), *processo* (experiência produzida), *circunstância* (especifica a experiência). O sistema de MODO se relaciona com a metafunção interpessoal e apresenta dois componentes básicos: modo (sujeito + finito) e resíduo (o restante da oração). O TEMA faz parte da metafunção textual e é formado por tema (ponto de partida) e rema (o que segue o tema) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; EGGINS, 2004; THOMPSON, 2014).

A GSF, diferentemente das demais, que têm o sintagma como seu elemento fundante, parte do pressuposto de que a gramática se dá pela escolha lexical no nível do paradigma

(eixo vertical). Ou seja, em vez de se gramaticalizar o léxico por meio de estruturas sintagmáticas (eixo horizontal; GN e GDPB), o léxico assume um papel de organização semântica da mensagem em relações estruturais que servem a este significado.

Na GSF, os elementos gramaticais são considerados peças fundamentais na produção de sentido, o que também abarca a noção de texto e gênero, pois os elementos linguísticos são organizados de forma a possibilitar ao usuário a concretização de um objetivo. Dessa forma, a GSF pode contribuir para que professores e estudantes reflitam sobre as possibilidades de sentidos a partir de escolhas lexicais. Segundo Silva (2011, p. 18), “o trabalho de mediação do professor leva o aluno a analisar os usos e, conseqüentemente, os efeitos de sentido expressos por elementos linguísticos em situações interativas reais, nas modalidades falada e escrita da língua.”

Assim, se analisarmos o grupo nominal com base na GSF, teremos a compreensão do impacto das três metafunções e assim perceberemos *como* e *para quem* o falante ou escritor estruturou a mensagem. Nesse caso, o grupo nominal enquanto sujeito poderia funcionar como participante, modo e tema. O participante tem ainda subcategorias, que dependem da relação morfossintática com os processos. No Quadro 2, apresentamos as que ocupam a função de sujeito da oração no sistema de TRANSITIVIDADE.

**Quadro 2.** Participante da função sujeito no sistema de TRANSITIVIDADE (GSF).

Ator	Participante que realiza a ação do fazer
Meta	Participante que é impactado pela ação do fazer
Experienciador	Participante que realiza ação no campo da consciência
Portador	Participante que carrega alguma característica ou identidade
Possuidor	Participante que possui algo
Identificado	Participante que recebe uma identificação
Dizente	Participante que exprime pela fala
Comportante	Participante de ações psicológicas e fisiológicas

Fonte: Autoria própria dos autores.

A identificação dos processos possibilita a percepção mais clara sobre qual função desempenha esse sujeito e em como o usuário representa as entidades que participam da oração. Conforme o Quadro 2, o participante desempenha funções que o estudante deve aprender a perceber e diferenciar. Há nesse caso a oportunidade de analisar o texto como discurso e notar que esse discurso foi construído para que um certo resultado fosse obtido. Esse tipo de reflexão faz com que o estudante possa exercer uma análise profunda e perceba as implicações políticas e sociais do discurso. Esse tipo de análise é característico do desenvolvimento do letramento linguístico, podendo resultar em desdobramentos na educação científica.

No sistema de MODO, o grupo nominal enquanto sujeito se relaciona com o modo. Segundo Fuzer e Cabral (2010, p. 112): “O sujeito é tipicamente um grupo nominal, que pode ser reiterado no texto por pronomes pessoais ou demonstrativos”. Nesse sentido, a análise não se concentra no nível da oração e sim do texto. O sujeito pode se apresentar em diferentes expressões com diferentes nuances a serem percebidas. Silva (2016, p. 319) aponta que, “na realidade, as construções gramaticais no texto sofrem adequações conforme os gêneros textuais em que os textos se manifestam”. Ao estudar o sujeito nessa perspectiva, o discente pode relacionar as construções gramaticais às demandas do gênero textual.

O sistema TEMÁTICO é fruto da organização da oração em tema e rema. Para GSF, o tema teria um valor funcional, seria aquilo que a proposição desenvolveria no rema, responsável por sua expansão. Em línguas SVO (sujeito + verbo + objeto), como o português, o tema tende a ser o primeiro elemento da oração. Portanto, o grupo nominal na função de sujeito pode funcionar como tema, trazendo a informação inicial. Conforme Eggins (2004, p. 299), “o tema

geralmente contém informação dada, familiar, isto é, informação que já foi mencionada no texto ou pode ser recuperada no contexto”. Dessa forma, o tema, em termos pedagógicos, por ser a primeira informação, pode ser analisado por meio da ênfase. Ao examinar um texto, podemos perguntar por que esse e não outro termo foi posto na posição temática da oração.

Há ainda os elementos gramaticais que formam o grupo nominal: *dêitico*, *numerativo*, *classificador* e *epíteto*. O dêitico é um componente usado para informar a especificação ou a não especificação do núcleo desse grupo. O numerativo é usado para indicar quantidade ou ordem. O classificador caracteriza a subclasse do núcleo. O epíteto indica a qualidade desse núcleo. Os elementos do grupo nominal caracterizados pela GSF são os mesmos elencados na GDPB. Entretanto, são apresentados pela GSF em outro nível de profundidade, conforme Exemplo 4.

**Exemplo 4.** GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014)

A maior parte da oração consiste em um grande grupo nominal [...]. Esse grupo contém o substantivo *trens* [those two splendid old electric trains/aqueles dois esplêndidos trens elétricos antigos] precedido e seguido por vários outros itens [...]. Esses ocorrem em uma certa sequência; e a sequência é geralmente fixa, mas aceita alguma variação. (p. 364).

Perceba que as características vão de não específico para específico. [...] determinadores não específicos são usados para introduzir discurso referente ao núcleo e determinadores específicos são usados para acompanhar esse referente no texto. (p. 365).

Os dêiticos não específicos [...] são determinadores totais ou parciais. Os totais transmitem o sentido de “tudo” (positivo) ou “nada” (negativo), e os parciais transmitem o sentido de nuance. (p. 368)

Um numerativo inexato pode ser exato no contexto [...] por outro lado um numerativo exato pode ser inexato por submodificação. (p. 375).

O epíteto indica alguma qualidade do subconjunto [...] Epítetos são frequentemente realizados por adjetivos. (p. 376).

A gama de relações semânticas que podem ser incorporadas em um conjunto de itens funcionando como Classificador é muito ampla; inclui material, escala e escopo, propósito e função, status e classificação, origem, modo de operação – mais ou menos qualquer característica que possa servir para classificar um conjunto de coisas em um sistema de conjuntos menores. (p. 377).

No Exemplo 4, há excertos sobre os elementos funcionais do grupo nominal. Assim como a GN e GDPB, a GSF apresenta esses elementos por meio de classificações “frequentemente realizados por adjetivos”, entretanto percebemos que o foco não recai na nomenclatura, e sim, na função desses elementos. O uso desses elementos é trabalhado não somente no nível da oração, mas são apresentados em funcionamento no texto. A GSF deixa isso claro: “acompanhar o referente no texto”; “um numerativo inexato pode ser exato no contexto”.

Para a formação de um estudante autor é preciso tomar como ponto focal situações reais. A GSF compartilha desse pressuposto quando afirma: “a sequência é geralmente fixa, mas aceita alguma variação; a gama de relações semânticas”. Essa gramática possui determinações fluídas, claramente dependem do sentido que o falante ou escritor deseja produzir. Outro ponto a destacar é que a GSF, em comparação às outras gramáticas aqui analisadas, demonstra uma complexidade maior ao tratar do grupo nominal. Isso é sinalizado pelo número de páginas reservadas para esse fim, bem como pela apresentação de subcategorias (“eles são determinadores totais ou parciais”). Esse tipo de observação contribui para uma análise mais atenta e auxilia no desenvolvimento de uma percepção mais acurada sobre os elementos do grupo nominal e sua finalidade.

A concordância nominal é um aspecto importante quando tratamos de grupo nominal. A concordância pode ser entendida como a relação, ligação entre os elementos gramaticais e contribui para a clareza dos textos por meio da coesão textual. As gramáticas normativas aqui analisadas abordam esse tópico de forma diluída; dessa forma, a concordância aparece relacionada às classes gramaticais e às orações. A GDPB separa um capítulo para discutir esse tema, conceituando a concordância nominal da seguinte forma: “fenômeno de harmonia de

gênero e número entre diversos nominais dentro do SN” (PERINI, 2016, p. 387). Entendemos que a concordância nominal é essencial para localizarmos o núcleo do SN. Segundo Bechara (2009, p. 121): “A relação gramatical instaura entre o signo delimitador e o signo delimitado é geralmente expressa pela ‘concordância’”.

A GSF é uma teoria linguística originalmente desenvolvida em língua inglesa, a concordância nominal tal qual acontece na língua portuguesa não é apresentada. Ainda assim, acreditamos que esse tópico deve ser abordado com base nas concepções da GSF. Nesse caso, busca-se compreender como a concordância contribui para a construção do texto, instrumento de interação social. Analisaremos os excertos dos Exemplos 5 e 6.

#### Exemplo 5. GN

Um só possessivo pode determinar vários substantivos, em concordância com o que lhe esteja mais próximo. (ROCHA LIMA, 2019, p. 398).

Diz-se concordância nominal a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que se referem. (BECHARA, 2009, p.441).

#### Exemplo 6. GDPB

É bom insistir em um ponto: essas são regras gerais do PB, seguidas por praticamente todos os falantes, de todas as classes sociais e de todas as regiões. Não se trata de linguagem “inculta” ou “regional”, mas do vernáculo comum a todos os brasileiros. (PERINI, 2016, p. 393).

Todos os nominais usados referencialmente têm gênero inerente – são masculinos ou femininos, sem exceção; e o SN do qual são o núcleo “herda” esse mesmo gênero, de modo que podemos dizer não só que a *xícara* é feminina, mas também que o SN *a minha xícara de café* é feminino. Isso vale por exemplo, para efeitos de concordância. (PERINI, 2016, p. 390, grifos do original).

A GDPB apresenta conceitos relacionados a contextos como em “seguidas por praticamente todos os falantes, de todas as classes sociais e de todas as regiões” (PERINI, 2016, p. 393). Em contrapartida, nas GN analisadas, a relação texto, contexto e sintagma nominal não é direta. Notamos ainda que em ambas, GN e GDPB, o foco recai sobre questões relacionadas à metalinguagem, como em, respectivamente: “Um só possessivo pode determinar vários substantivos” (ROCHA LIMA, 2019, p. 398); “concordância nominal a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo)” (BECHARA, 2009, p.441); “o SN do qual são o núcleo ‘herda’ esse mesmo gênero” (PERINI, 2016, p. 390). Nesse sentido, trata-se com mais afinco as relações no campo da oração, mas não se localiza essa oração no texto ou mesmo no contexto. Essas discussões podem ser ampliadas. Segundo Perini (2016, p. 392-393):

O PB trata essa regra de maneira diferente da língua escrita. A marca de plural, a saber, o sufixo -s (e suas variantes alomórficas) o mais das vezes ocorre apenas no primeiro elemento do SN, quando este é um determinante, um quantificador ou um possessivo (ou seja, os elementos pré-nucleares, exceto o modificador).

Assim, orações como “As maranhense gosta desse Tocantins” são igualmente coerentes com expressões tal qual “As maranhenses gostam desse Tocantins”, a depender por exemplo do nível de formalidade ou mesmo se subscreve em gêneros artísticos, conhecidos pela liberdade autoral em relação a convenções da escrita. O estudante pode analisar os diversos tipos de gêneros textuais tendo em vista que a gramática é uma ferramenta para compreensão da realidade e há uma variedade de discursos que precisam ser compreendidos. É papel da escola oferecer essa possibilidade ao estudante, a participação ativa e contributiva em múltiplos espaços sociais.

Conforme GSF, tratamos da referenciação no texto, relacionando-a à concordância nominal. Tomamos a referenciação da seguinte forma: “existem termos em toda língua que têm a propriedade de referência, no sentido específico que usamos aqui; por assim dizer, em vez de ser interpretado semanticamente em seu próprio sentido, eles fazem referência a outro termo para a interpretação” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 31). Os componentes do grupo nominal, os que caracterizam o núcleo, podem ser usados ao longo do texto em referência ao núcleo. Nesse sentido, pode-se analisar o porquê de o usuário da língua escolher utilizar como elemento referenciador um componente do grupo nominal em detrimento de outro. Os elementos do grupo nominal, dêitico, numerativo, classificador e epíteto, ao fazerem referência ao núcleo, podem ser recuperados no texto pela concordância. Um termo pode se relacionar ao outro por meio das flexões de gênero e número.

Nosso intuito com essa análise não é validar ou desvalidar uma ou outra gramática, mas contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre elas. Compreender que há uma multiplicidade de conhecimentos teóricos que podem ser usados no estudo da língua materna e que esses, em sua totalidade, podem mostrar a gramática como uma ciência com conhecimento em curso. Enfatizamos que a análise empreendida neste trabalho não finda a investigação sobre os grupos nominais, enquanto objeto de descrição das três gramáticas observadas. Na verdade, há a possibilidade de um olhar mais profundo sobre essa questão, que *pode* e *deve* ser discutida, mas que não é objetivo deste artigo.

### 3. JOGO DIDÁTICO E O ESTUDO DA GRAMÁTICA

Sob a mediação do professor, o jogo didático aqui compartilhado busca levar o estudante a refletir sobre o grupo nominal, podendo identificar elementos gramaticais e tomá-los como objeto de estudo de forma que se construa uma percepção mais ampla sobre o uso dessas categorias em contextos sociais. A proposição desse tipo de tarefa se insere no que é denominado “atividades epilinguísticas”. Segundo Franchi (1987, p. 41), esse tipo de atividade é a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. Nesse sentido, discute-se a funcionalidade de elementos gramaticais, levando em consideração o contexto. O foco recai sobre os efeitos de sentido desses elementos no texto.

Há, nos jogos didáticos, uma intersecção entre ludicidade e conteúdos científicos. De acordo com Gomes e Reis (2019, p. 4), “jogos permitem o uso integrado, de um lado, como uma ferramenta de aprendizagem e, de outro, como uma experiência envolvente e divertida”. Os jogos usados na sala de aula podem ser transpostos de outros domínios semióticos ou já serem produzidos com fim educacional. No tocante à reflexão sobre a língua, os estudantes podem se beneficiar do uso de jogos didáticos. Conforme Gee (2009, p. 170): “Os games respondem. De fato, nada acontece até que o jogador aja e tome decisões. Daí em diante, o jogo reage, oferecendo feedback e novos problemas ao jogador. Em um bom jogo, as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo.”

Assim, o jogador é desafiado a concluir determinada atividade e, para tal, deve formular estratégias. No nosso caso, o jogador será motivado a formular e avaliar hipóteses sobre o funcionamento do grupo nominal na posição sintática de sujeito, nas dimensões apresentadas pelo jogo produzido e denominado “Quem é?”. A partir da leitura prévia do conto de mistério “A casa da esquina” o estudante deverá, com base em cartas caracterizadoras dos personagens, descobrir representações imagéticas dos protagonistas presentes na narrativa. A proposição dessa atividade está no nível do texto. Compreendemos que o texto deve se constituir como eixo central da aprendizagem, tendo em vista que, por meio dele, são concretizadas interações sociais, sejam estas orais ou escritas.

A produção desse jogo pode contribuir para a inovação das aulas de português como língua materna. Com a mediação do professor, o jogo “Quem é?” tem por objetivo levar o estudante a compreender a composição do grupo nominal, observando a relação entre o

elemento núcleo e os elementos determinantes e modificadores, bem como compreender a relevância da composição do grupo nominal conforme conteúdo do texto. Buscamos assistir o estudante no processo de conscientização gramatical (SILVA; SANTOS, 2024). Segundo Freire (2016, p. 56), “a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico”.

Assim, o referido jogo propõe a reflexão analítica do impacto dos elementos que formam o grupo nominal, sendo eles: dêitico, numerativo, classificador e epíteto. O estudante também poderá ser levado a examinar que implicações são ocasionadas ao se utilizar de um elemento caracterizador em detrimento de outro. Espera-se que, com a mediação do professor, o jogador consiga analisar a realidade exposta no texto e ter êxito nas escolhas propostas no jogo. Esse tipo de atividade intenta contribuir para a formação de um cidadão crítico.

O jogo “Quem é?” foi produzido na versão analógica e digital, ambas disponíveis no LabGram. Na Figura 2, compartilhamos as instruções de como jogar no modelo analógico.

## REGRAS

### MATERIAIS

01 Conto;  
21 Cartas caracterizadoras dos personagens;  
02 Fichas de identificação dos personagens;  
14 Fotos dos personagens;  
04 Cenários da narrativa;  
01 Cartão de resposta.

### COMO JOGAR

1. Escolher um terceiro jogador para ser o juiz da partida ao conferir as jogadas com o cartão de resposta;
2. Ler o conto “A casa da esquina” e os cenários da narrativa;
3. Distribuir uma ficha de identificação para cada participante;
4. Distribuir as cartas caracterizadoras embaralhadas e embarcadas sobre a mesa;
5. Escolher entre os dois participantes do jogo quem iniciará a partida;
6. Escolher uma das cartas caracterizadoras embarcadas por rodada;
7. Identificar o personagem descrito na carta selecionada;
8. Posicionar, na ficha de identificação, a foto correspondente ao personagem caracterizado na carta escolhida;
9. Embarcar novamente a carta caracterizadora selecionada em caso de não identificação do personagem;
10. Atribuir a vitória ao jogador que primeiro preencher corretamente a ficha de identificação.

### OBJETIVO

1. Compreender a composição do grupo nominal, observando a relação entre o elemento núcleo e os elementos determinantes;
2. Compreender a relevância da composição do grupo nominal conforme conteúdo do texto.



Figura 2. Instruções do jogo – “Quem é?”.

Fonte: LabGram.

O jogador terá que relacionar as cartas caracterizadoras dos personagens com o conto lido e com os cenários da narrativa. O estudante formará hipóteses levando em consideração o contexto apresentado pelo texto. Recordemos do conceito de contexto de cultura e de situação tematizados na seção anterior. O contexto se materializa no texto de tal maneira que, para que o leitor compreenda o texto, é preciso recorrer ao que se apresenta na situação

imediate e na história cultural dos participantes. No Exemplo 7, apresentaremos dois excertos do conto apresentado no jogo “Quem é?”<sup>4</sup>.

#### Exemplo 7. Conto “A casa da esquina”

[...] Eu já estava assustado. Todo mundo fala daquela casa. Ouviam coisas à noite, diziam que havia uma luz. Quem contava essas histórias eram os garotos mais velhos, sempre pensei que era para nos assustar. Agora, se o João viu, então pode ser verdade. Carla, bem rápido, respondeu à pergunta do João:

– Eu vou e filmaremos para colocar no *YouTube!* – Todos sorriram. [...].

[...] Na parte de cima da casa, comecei a ouvir uns passos e uma luz amarela começou a iluminar um dos quartos da casa. Mário foi diminuindo o passo e Cecília se aproximou de mim. Abri a porta bem devagarinho e me dei de cara com uma sombra que cada vez se aproximava mais. A sombra tinha um formato incomum e me fez pensar em todos os possíveis monstros. [...].

No primeiro excerto, podemos perceber a noção de contexto de cultura. Uma das personagens apresenta interesse em disponibilizar no *YouTube*, uma plataforma digital, o registro da aventura. Sabido o amplo uso de tecnologias da informação e comunicação, bem como a maneira que as redes sociais são utilizadas na contemporaneidade, o leitor pode inferir que o objetivo da publicação pode não ser, por exemplo, informar, mas produzir conteúdo que gere interação.

O segundo excerto detalha a situação vivenciada pelos personagens ao entrarem em um dos quartos da casa, assim rememoramos o conceito de “contexto situacional”. O personagem pensou em uma infinidade de monstros, tendo em vista o formato incomum da sombra. O leitor só pode compreender o medo e a insegurança do personagem porque teve acesso ao contexto imediato da situação vivenciada pelo protagonista.

Essa percepção crítica do conto deve ser acessada para identificar o personagem apresentado nas cartas caracterizadoras. O jogador também precisará fazer uso dos textos não verbais, os cenários disponibilizados e as fotos dos personagens, dando então ao jogador acesso direto ao contexto de situação. Na Figura 3, compartilhamos algumas cartas.

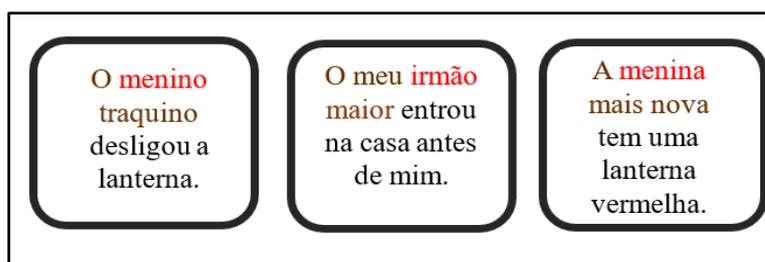


Figura 3. Cartas caracterizadoras.  
Fonte: LabGram.

A primeira carta caracterizadora tem como grupo nominal “O menino traquino”. O jogador terá de identificar de quem se fala, nesse caso o tema da oração, uma informação já conhecida. Essa informação já foi dada no conto. Por meio da leitura do texto, o estudante deverá identificar que personagem pode ser caracterizado como “traquino” e perceber por meio dos cenários que personagem aparece com a lanterna desligada dentro da casa.

Outro grupo nominal é “O meu irmão maior”. Nesse caso, o estudante terá que perceber quais personagens apresentam a relação de irmãos no texto e, posteriormente, compreender qual desses está falando. Podemos identificar quem fala por causa dos elementos

<sup>4</sup> O conto pode ser lido na íntegra no Apêndice deste artigo.

determinantes “maior” e “meu”, respectivamente classificador e dêitico, ou seja, específica ou tipifica esse irmão e qual relação com a pessoa do discurso. Ao identificar de quem se fala o jogador deverá observar o contexto específico presente nos cenários.

Conforme o explícito no cenário, o jogador teria de identificar que opções de representações imagéticas seriam viáveis de serem apontadas enquanto o personagem que discursa e o personagem tema da oração. Ainda em conformidade com a Figura 4, podemos analisar o grupo nominal “A menina mais nova”. Conforme a carta caracterizadora, a menina mais nova carrega uma lanterna vermelha; no entanto a imagem nos aponta duas meninas com lanternas vermelhas. Assim, para descobrir a quem se refere o discurso, o jogador terá que, por meio do conteúdo do conto, sinalizar qual dessas condiz com as outras características apontadas para a personagem mais nova.

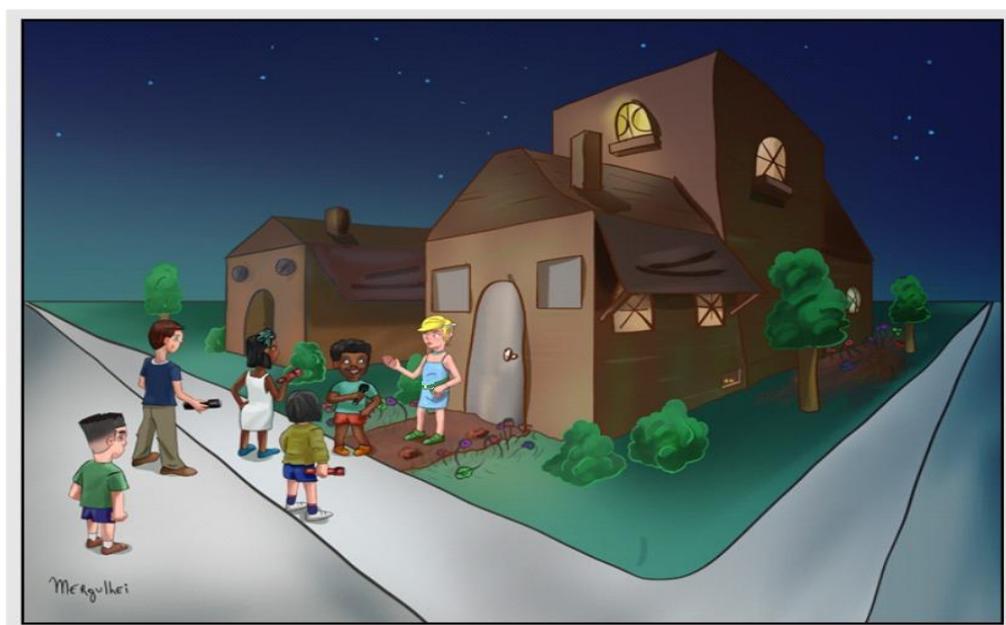


Figura 4. Cenário 1.  
 Fonte: LabGram.

Para que essa sinalização seja bem-sucedida, o estudante deverá utilizar o recurso da exclusão. O jogador perceberá as mudanças ocasionadas pela multiplicidade dos tipos de participantes da metafunção experiencial (ator, comportante, experienciador etc). Na oração em questão (“A menina mais nova tem uma lanterna vermelha”), o participante é o possuidor, enquanto na oração “O menino traquino desligou a lanterna” o participante é ator. Outro ponto a ser ressaltado é que os grupos nominais das cartas caracterizadoras são marcados pelas cores vermelha e marrom. A vermelha marca o núcleo e a marrom, os elementos que especificam esse núcleo, ou seja, dêitico, numerativo, classificador e epíteto. Ressaltamos que todos os elementos determinadores foram contemplados na produção das cartas.

O jogo digital apresenta a mesma dinâmica, no entanto conta com quatro fases, sendo três para relacionar as fotos dos personagens às cartas caracterizadoras e a última para relacionar a foto dos personagens aos nomes desses (ver Apêndice). Os cenários e o texto estão sempre disponíveis para consulta, assim o estudante tem a possibilidade de melhor analisar as hipóteses formuladas. A versão digital também conta com a pontuação. Dessa forma, o estudante saberá de imediato se a hipótese está correta ou errada e, então, na fase seguinte, terá mais chances de produzir suposições assertivas. Na Figura 5, apresentamos uma das fases do jogo na versão digital.

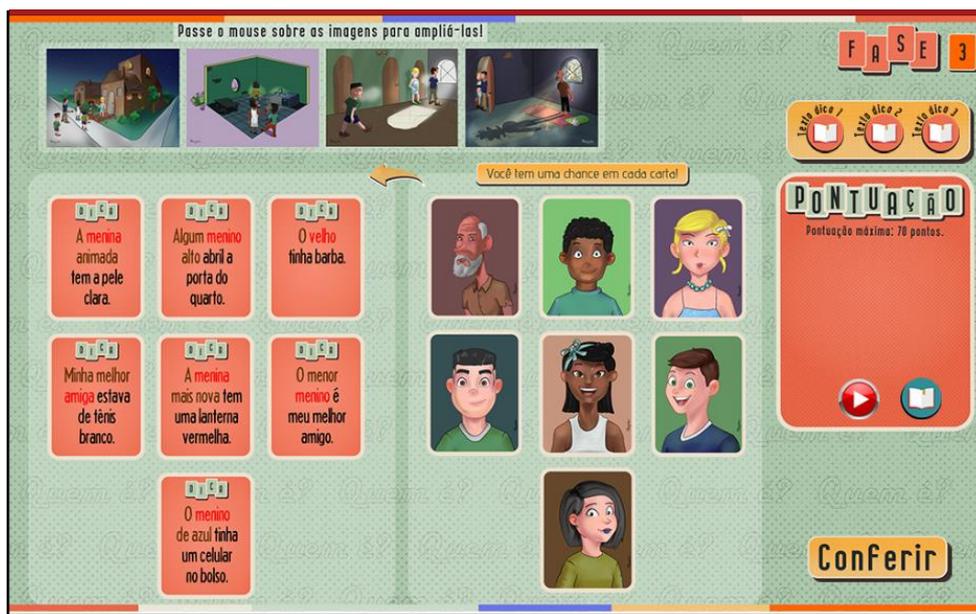


Figura 5. Jogo “Quem é?” - Versão digital.  
 Fonte: LabGram.

De acordo com Koch e Elias (2008, p. 39), “na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória.” Um dos conhecimentos necessários para o processamento textual é o conhecimento linguístico; assim, compreender o uso da língua e como os elementos gramaticais, no nosso caso, os elementos do grupo nominal, produzem e modificam o sentido é essencial para a compreensão da realidade.

Como dito anteriormente, “Quem é?” pode proporcionar situações de atividades epilinguísticas, ou seja, o enfoque recai sobre a funcionalidade e sentidos das escolhas lexicais e gramaticais, não necessariamente das nomenclaturas. Entretanto, enfatizamos que este trabalho não se alinha a concepções que prestigiam atividades epilinguísticas em detrimento de atividades metalinguísticas ou vice-versa. Essas últimas podem ser caracterizadas pelo uso de nomenclaturas e conceitos para falar sobre a própria língua. Sob a mediação do professor, a compreensão das categorias possibilita que o estudante se envolva em práticas de pesquisa sobre a língua e possa desenvolver a educação científica, que pode pressupor a familiarização com termos técnicos.

Segundo Silva (2011, p. 29), a atividade metalinguística “é caracterizada como a atividade em que se procura falar sobre a própria língua, descrevê-la num quadro conceitual intuitivo ou teórico, seja pela teoria da gramática tradicional, seja pelos pressupostos teóricos contemporâneos da ciência da linguagem”. Os dois tipos tematizados de atividade contribuem para a formação da consciência gramatical, contudo optamos por desenvolver o jogo com base no primeiro tipo de atividade, possibilitando ao professor aprofundar ou não o enfoque da metalinguagem a partir do material didático.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação científica envolve a compreensão de ciência e de suas práticas, ou seja, produção, veiculação, participantes, processos, dentre outros. Possibilita a formação do estudante como participante ativo no processo educativo. Desse modo, forma-se para a autonomia, criticidade e cidadania. O estudante reconhece fenômenos linguísticos a fim de poder compreendê-los e manipulá-los, tornando-se um estudante pesquisador.

No ensino de português como língua materna, a educação científica preconiza que os estudantes se envolvam em práticas de pesquisa e, para tal, é necessário que tenham a possibilidade de refletir sobre essa língua, tendo consciência das categorias gramaticais, sistemas linguísticos e das funções que os elementos podem desempenhar em eventos de fala e de escrita. O exame de perspectivas gramaticais pode auxiliar o professor a alcançar esse objetivo, propiciando aos estudantes o uso da língua com maior destreza, ao participarem de múltiplos domínios sociais.

Analisamos diferentes perspectivas gramaticais, GN, GDPB e GSF, focalizando o grupo nominal na posição de sujeito. A GN apresenta o grupo nominal predominantemente por meio de relações com classes gramaticais e pelos possíveis posicionamentos dos elementos desse grupo em relação ao núcleo. A GDPB aborda a posição dos componentes do grupo nominal, com maior exposição da função semântica, apontando os papéis temáticos exercíveis

Por sua vez, a abordagem do grupo nominal na GSF é ampla. Trata do posicionamento dos itens que participam desse grupo e como esses podem especificar o núcleo. A GSF ainda apresenta subcategorias desses itens considerando o uso desses elementos relacionados ao texto e contexto. O estudo da GSF pode ser produtivo para que o estudante se conscientize do funcionamento da gramática, refletindo sobre os usos linguísticos em contextos sociais.

A partir de constructos teóricos, entendemos os jogos didáticos como ferramentas mediadoras no estudo da língua. Em específico, o jogo “Quem é?” convida o estudante a refletir e resolver problemas relacionados à composição e funcionalidade do grupo nominal. Nesse sentido, o estudante pode se inserir em um novo ambiente e se ver responsável pela resolução de problemas, engajando-se em reflexões que gerem soluções práticas e, para tanto, terá de acionar conhecimentos linguísticos ou mesmo refletir sobre as dinâmicas de elementos lexicais e gramaticais. Por fim, os jogos didáticos, analógicos e digitais podem se constituir como ferramentas para fomentar a conscientização gramatical e a educação científica, levando o estudante a ter uma visão crítica da realidade e agir nela, além de oferecer ferramentas para a participação desse estudante em práticas de pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

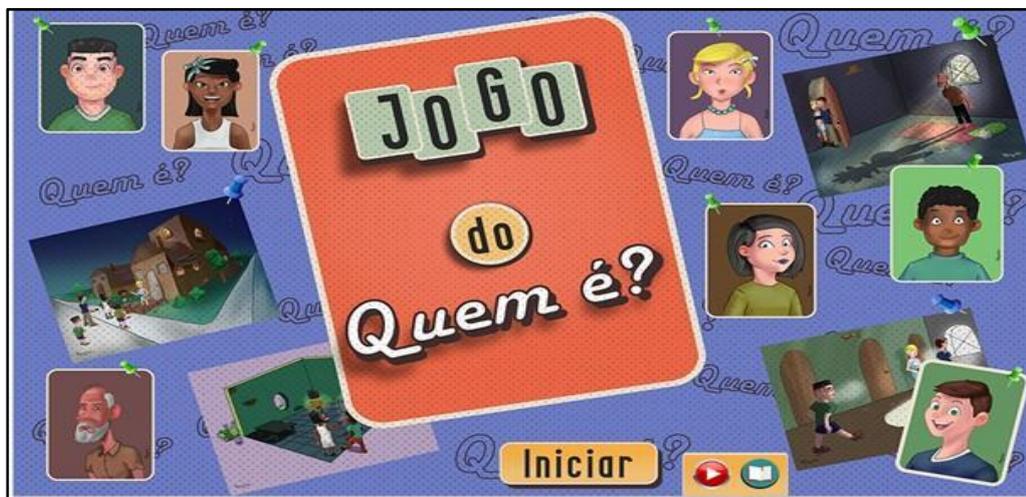
Os autores gostariam de agradecer ao CNPq pelos financiamentos que contribuíram para a realização desta pesquisa, incluindo o projeto ConGraEduC – Conscientização Gramatical pela Educação Científica (CNPq nº 441194/2019-2) e o projeto Humanidades Digitais e suas interfaces com a LA (CNPq nº 311099/2021-1). Agradecem ainda pela bolsa de Iniciação Científica concedida, na ocasião, à primeira autora, e às bolsas de produtividade em pesquisa dos autores.

## REFERÊNCIAS

- ANTONELLA, K.; SILVA, W. R.; BRITO, C. C. de P. Representações sobre o ensino de língua portuguesa numa escola rural. *ALFA – Revista de Linguística*, v. 66, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e14214>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? *ReVEL*, edição especial n. 7, p. 68-83, 2013.
- CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 22, p. 89-100, 2003.
- DEMO, P. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015.
- EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2nd ed. London: Continuum, 2004.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 9, p. 5-45, 1987.
- FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p167>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- GOMES, A. F.; REIS, S. C. Jogos digitais e o ensino de línguas: orientações práticas para a produção de material didático digital complementar. *The Specialist*, v. 40, n. 2, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a6>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. New York: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London: Routledge, 2014.
- KOCK, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LABORATÓRIO VIRTUAL DE PESQUISA ESCOLAR COM GRAMÁTICA-LabGram. Disponível em: <https://www.wagnerrodriguesilva.com.br/labgram/home>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- PERINI, M. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- RIBEIRO, M. A.; SILVA, W. R. Professores como protagonistas na produção de jogos: aspectos dinâmicos e protocolo de atuação. *Revista da Anpoll*, v. 52, n. 2, p. 62-89, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i2>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da Língua Portuguesa*. 55. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.
- SILVA, W. R. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. In: *XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina – ALFAL*, 2014, João Pessoa. Estudos Linguísticos e Filológicos. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 1991-2003.
- SILVA, W. R. *Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna*. Maringá, PR: Eduem, 2011.
- SILVA, W. R. Fortalecimento de letramentos de professoras: um estudo no Mestrado Profissional em Letras. *Letras & Letras*, Uberlândia-MG, UFU, v. 32, n. 2, p. 314-337, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v32n2a2016-15>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas-SP, Unicamp, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813829221620201106>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- SILVA, W. R. (Org.). *Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- SILVA, W. R.; AIRES, N. Educação científica de professoras de língua portuguesa. *Uniletras*, v. 42, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/Uniletras.v42.15756.2020>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- SILVA, W. R.; SANTOS, S. S. Construção de saberes docentes para ensino de gramática em projeto colaborativo entre escola e universidade. In: LIMA-LOPES, R. E.; LASSALVIA, C.; CÂMARA, M. T. *Linguística sistêmico-funcional na América Latina: novos caminhos para o diálogo, entendimento e reconexão*. São Paulo: Pligrafia/Árvore Digital, 2024. (no prelo).
- THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. London/New York: Routledge, 2014.

**APÊNDICE: JOGO “QUEM É?” – VERSÃO DIGITAL**



**CONTO**

### A casa da esquina

A casa da esquina era o mistério do bairro. Ninguém sabia quem era o dono do imóvel e eu já morava naquele bairro desde os meus três anos. Já fazia muito tempo que ninguém via alguém entrar ou sair daquela residência. Ninguém vivo ao menos, mas não dá para acreditar sempre nos meninos mais velhos.

Carla, Mário e eu sempre íamos à tarde para a praça e, quando voltávamos, era de costume que alguém contasse uma história de terror. Tínhamos três grandes amigos. João era o mais animado, mas Cecília não ficava para atrás. Clara, que não gostava muito das histórias contadas, era uma grande medrosa e a mais jovem do grupo. Carla e eu não éramos corajosos, nem assustados. Não podíamos falar o mesmo de Mário, pois era medroso que só ele, até mais que Clara!

Na sexta-feira, última semana de férias, o João, meu melhor amigo, foi contar a história da vez. Para o nosso susto, ele foi falar do que se sucedeu com ele na noite anterior. Eu, Pedro, já dei aquela assustada. Uma coisa é contar história e outra é fazer a gente imaginar ou pensar uma coisa real. Então, João disse:

- Ontem à noite, a mãe disse para eu jogar o lixo fora e eu esqueci. Acordei 1 hora da madrugada com sede, fui beber água e, enquanto saía do quarto, pude ver o lixo que já não deveria estar mais ali. Pensei que seria melhor levá-lo logo para fora, assim ela nem perceberia o meu esquecimento. Então, lá fui eu... Do lado de fora da casa, comecei a escutar uns gritos. Fui olhar a casa, aquela da esquina, e tinha luz lá dentro. Fiquei com medo! Mas, hoje, eu quero ir lá novamente... Vocês vão comigo?

Eu já estava assustado. Todo mundo falava daquela casa. Ouviam coisas à noite, diziam que havia uma luz. Quem contava essas histórias eram os garotos mais velhos, sempre pensei que era para nos assustar. Agora, se o João viu, então pode ser verdade. Carla, bem rápido respondeu à pergunta do João:

- Eu vou e filmaremos para colocar no Youtube! – Todos sorriram. E Cecília também topa a aventura:

- Também vou.

Logo em seguida, Clara diz:

- Já que todo mundo vai, não vou ficar de fora.

Se até a Clara concordou, eu não poderia dar para trás e respondi que também iria! Por último e já com medo, Mário falou:

- Já que todo mundo vai, né?!  
Encontramo-nos na casa do João na noite seguinte do dia do nosso acordo. A minha irmã, Carla, teve que buscar a melhor amiga, Clara, porque, de última hora, ela quis desistir. Se eu soubesse tinha ficado em casa, talvez me livrasse dessa madrugada fria. João não tem o que inventar mesmo, é muito corajoso. Quando Clara chegou, fomos até a casa. Ela ficava na rua mais deserta da quadra, havia apenas uma casa ao lado e o dono já não morava ali há uns meses. Chegando na casa assombrada, ligamos as lanternas e ficamos um olhando para o outro. Ninguém queria entrar primeiro. Cecília, que é metida a corajosa, meteu o pé e foi entrando na casa e fomos atrás. Carla estava com a câmera e foi filmando tudo.

- AAAAAAAhhhh!  
Já me veio um frio na espinha, meus olhos ficaram arregalados e eu comecei a tremer. Foi um grito e tanto. Imaginei que Clara tivesse achado o fantasma, mas, na verdade, um rato havia passado por cima do pé dela. Carla já foi correndo com a câmera, era um momento crucial, teríamos muitas curtidas! Assim que Carla chegou à sala, perto de Clara, começamos a ouvir uns ruídos. A casa tinha dois andares e o ruído vinha da parte de cima. Mais uma vez, entreolhávamos. Dessa vez, quem primeiro subiu na escada fui eu, tremendo de medo, mas tinha que subir, como mais velho da turma, não poderia dar para trás. Fui subindo com a lanterna e ouvimos o barulho de algo quebrando na cozinha. Separamos os grupos. Mário, Cecília e eu exploramos a parte de cima da casa. João, Carla e Clara foram ver a cozinha. Mário teve que filmar a aventura também e nisso meu irmão era ótimo, sabia editar e tudo mais. Na cozinha, outro grito, dessa vez foi Carla que se assustou com um gato todo ouriçado na frente dela. O pobre do gato pulou a janela e deu aquele miado...

Na parte de cima da casa, comecei a ouvir uns passos e uma luz amarela começou a iluminar um dos quartos da casa. Mário foi diminuindo o passo e Cecília se aproximou de mim. Abri a porta bem devagarinho e me dei de cara com uma sombra que cada vez se aproximava mais. A sombra tinha um formato incomum e me fez pensar em todos os possíveis monstros. Mil e uma hipóteses. Um sussurro se repetia e ia cada vez ficando mais audível. Quanto mais alto ficava, mais o frio em minha espinha aumentava. O sussurro de fato pôde ser entendido e ouvimos a seguinte pergunta:

- Quem está aí?

Era uma voz fraca. Pudemos reconhecer um velhinho. Ele veio ao nosso encontro e percebemos que toda a história da casa assombrada tratava do mendigo Maurício que vivia na praça. Ele nos disse:

- Meninos, o que fazem aqui?  
Cecília respondeu:

- Estávamos tentando descobrir o mistério desta casa!  
Maurício retrucou:

- Não acabem com minha graça, durmo aqui há anos e minha diversão é ouvir as histórias assustadoras que inventam sobre esta casa. As crianças da praça soltam pérolas sobre esta casa há muito tempo.  
E foi assim que nossa noite acabou. Desvendamos o mistério e agora seríamos nós quem assustaríamos os meninos do bairro. Talvez eles pudessem ter uma aventura como a nossa...

### Vamos JOGAR?

**Iniciar**

Fonte: LabGram.

### **Contribuição dos autores.**

Primeira autora: Escrita preliminar do artigo, criação e análise preliminar do jogo didático. Segundo autor: Escrita do artigo e aprofundamento da análise do jogo didático. Terceiro autor: Revisão e aprofundamento da fundamentação teórica e da seção analítica e ajustes a partir dos pareceres avaliativos do periódico.