

**Jogando com os advérbios:  
recursos lúdicos como processo de ensino-aprendizagem da Gramática**

*Playing with adverbs:  
playful resources as a Grammar teaching-learning process*

Luiz Miguel Azevedo da COSTA<sup>1</sup>  
Roseane Batista Feitosa NICOLAU<sup>2</sup>

**Resumo**

Desenvolver atividades lúdicas nas práticas de sala de aula é uma atividade produtiva no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, notadamente junto ao conteúdo de Língua Portuguesa. Por isso, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica com uso de recursos lúdicos no ensino de advérbios para alunos do Ensino Fundamental, aplicando charadas como parte integrante do jogo de tabuleiro: “Brincando com os advérbios”, produzido para este fim. A metodologia baseia-se nas pesquisas exploratória e explicativa, e o subsídio teórico advém dos estudos sobre a formação da palavra, de Basílio (2008), a valorização do jogo como recurso pedagógico apoiado em Silveira e Barone (1998), Barros (2002) e Piaget (1978) entre outros, além de concepções teóricas da Linguística Aplicada a partir de Moita Lopes (2009) e Kleiman (2008). Além do jogo são apresentados os procedimentos para sua confecção e jogabilidade, bem como, observações sobre as atividades lúdicas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Jogo pedagógico. Advérbio. Atividade lúdica. Ensino da Gramática.

**Abstract**

Developing playful activities in classroom practices is a productive activity in the teaching-learning process in schools, notably alongside Portuguese language content. Therefore, this work aims to present a pedagogical proposal using playful resources in teaching adverbs to elementary school students, applying charades as an integral part of the board game: “Playing with adverbs”, produced for this purpose. The methodology is based on exploratory and explanatory research, and the theoretical support comes from studies on word formation, by Basílio (2008), the valorization of the game as a pedagogical resource supported by Silveira and Barone (1998), Barros (2002) and Piaget (1978) among others, as well as theoretical concepts of Applied Linguistics from Moita Lopes (2009) and Kleiman (2008). In addition to the game, the procedures for its creation and gameplay are presented, as well as observations on playful activities in the classroom.

**Keywords:** Pedagogical game. Adverb. Playful activity. Teaching Grammar.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Letras do CCAE/UFPB/Campus IV – Mamanguape/PB.  
E-mail: miguelazevedo02@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Professora de Letras do CCAE/UFPB/Campus IV e do mestrado profissionalizante PROFLETRAS/UFPB. E-mail: rosenicolau.ufpb@gmail.com

## Introdução

Embora o advento da globalização exija o uso de recursos digitais presentes nas escolas, sabe-se que se trata de uma realidade demorada e precárias para os alunos de Escolas Públicas, exigindo que as práticas de ensino consideradas *offline* sejam cada vez mais efetivas. Nesse sentido, uma das atividades mais recorrentes na atualidade tem o desenvolvimento de jogos pedagógicos em aula, notadamente os jogos de tabuleiro, que se utilizam de cartas com seus recursos didáticos lúdicos. No Ensino Básico, tais procedimentos têm sido fundamental para manter o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem da língua e a socialização, entre outros benefícios.

Os jogos são ferramentas essenciais no processo de envolvimento e participação dos discentes, principalmente, se for elaborado em detrimento de um conteúdo que foi ou está sendo estudado em sala de aula. É uma oportunidade em que os alunos podem desenvolver habilidades envolvendo, desde a confecção até a execução do jogo que versará sobre um conteúdo trabalhado pelo professor. Mas, também se presta com pertinência aos exercícios de revisão de conteúdos que foram anteriormente estudados, em sala, como é o caso desta proposta.

É importante salientar que, os jogos de tabuleiro têm uma longa história de existência e remonta ao jogo Senet, do Egito Antigo, com cerca de 5 mil anos. Sua jornada passa por diversos outros jogos de diferentes culturas, até chegar aos modernos "eurogames", com o pioneiro deles surgindo em 1995, na Alemanha, intitulado: Colonizadores de Catan. São jogos e cartas e tabuleiro que oferecem um potencial bastante explorado no âmbito educacional em muitos países. Sua aplicação como ferramenta multidisciplinar e, notadamente, em Língua Portuguesa, permite a integração de diversas abordagens e conteúdos, promovendo o aprendizado de forma lúdica e engajadora. (Nicolau e Pimentel, 2018).

Assim, essa pesquisa possui a intenção de demonstrar a proposição do jogo intitulado de "Brincando com os advérbios", cuja produção visa aprimorar a utilização de mecanismos adverbiais, em sala de aula, como um recurso didático lúdico. O direcionamento desse jogo é para os alunos que estão cursando o Ensino Fundamental, especificamente o 7º ano, visto que o ensino do advérbio, geralmente, está presente na grade curricular desse ano. Todavia, o jogo pode ser trabalhado em qualquer ano de

ensino que o professor responsável perceba a necessidade, ou mesmo se adaptado para outro conteúdo. Ou seja, pode servir de matriz para ser adaptado em outras disciplinas.

Diante disso, essa pesquisa justifica-se pelo propósito do jogo permitir ampliar o conhecimento gramatical dos alunos e incentivá-los a entender melhor a presença do advérbio em vários contextos usuais da nossa língua materna. Dessa maneira, fundamentamo-nos em concepções teóricas de autores como Basílio (2008), Bechara (2009), Silveira e Barone (1998), Moita Lopes (2009) e entre outros. Ademais, metodologicamente adotamos uma abordagem qualitativa e aplicada, visto que refletimos sobre a importância de pensar em atividades lúdicas como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando sua inserção nos estudos voltados para a Linguística Aplicada (LA).

### **A valorização dos jogos como um recurso pedagógico**

A palavra jogo possui origem latina “*iocus*” e pode significar vários termos, como divertimento, brincadeira e até passatempo. Assim, entender que o jogo é uma maneira de possibilitar aos seus participantes momentos de lazer e distrações é essencial para que não esqueçamos qual é o seu objetivo principal. Contudo, mesmo que o jogo esteja sendo utilizado como um mecanismo de divertimento, esses participantes não estão isentos do processo de ensino-aprendizagem, visto que cada etapa ou nível pode suscitar diferentes aspectos cognitivos. E, conforme, Nicolau (2018, p.106):

cabe ao professor perceber primeiro como o jogo se adequa ao momento pedagógico – disciplina, faixa etária dos alunos etc.; em seguida, que percepções de mundo a prática vai proporcionar. Usando o prazer da diversão como estímulo inicial, o professor deve conferir as etapas envolvidas no jogo, desde os exercícios de motricidade, passando pela socialização e pelo desempenho cognitivo até chegar ao plano da percepção metafórica da realidade com o envolvimento consciente da ética e das virtudes.

Nicolau (2018, p.29) destaca, ainda, as razões que direcionam para que os educadores valorizem e elaborem, cada vez mais, propostas pedagógicas com jogos, vejamos, as razões apontadas resumidas pelo autor:

o impulso natural que satisfaz a necessidades interiores das tendências lúdicas; a atitude de jogo caracterizada por dois elementos, o prazer e o

esforço espontâneo; a situação de jogo que mobiliza os esquemas mentais, pois, sendo uma atividade física e mental, aciona e ativa as funções psiconeurológicas. Logo, o jogo integra as várias dimensões da personalidade em seus aspectos afetivo, motor e cognitivo.

Dessa forma, por meio do jogo, temos uma variedade de habilidades que estão sendo exercitadas como uma atividade pedagógica.

Outro aspecto necessário que seja compreendido também é que nenhuma área específica é detentora ou unicamente responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Isso se dá pela complexidade existente nesses processos, de acordo com Moita Lopes (2009, p.16): “nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade”. Dessa maneira, a utilização de jogos didáticos em sala de aula pode ser um dos instrumentos que irão auxiliar os alunos a entenderem ou relembrem, por exemplo, os conteúdos que foram trabalhados pelo professor.

Com o advento da Linguística Aplicada (LA), teoria na qual este trabalho está inserido, passou-se a vislumbrar possibilidades de demonstrar caminhos ou soluções para combater as adversidades encontradas no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem da língua direcionando propostas que tornem este processo mais eficiente, envolvente e relevante para os alunos por meio de uma abordagem comunicativa, por meio de uma aprendizagem baseada em metodologia ativa.

Como aborda Moita Lopes (2009, p. 17): “Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula[...]”. Sendo assim, propor atividades lúdicas, como o jogo didático que está sendo apresentado nessa pesquisa, são maneiras de possibilitar novos instrumentos para as aulas de língua portuguesa, demonstrando que essa prática está inserida na área de estudos da LA.

Outrossim, compreender que a valorização das práticas sociais está intrínseca aos estudos da Linguística Aplicada é necessário para que possamos reconfigurar as reflexões sobre as estratégias de tornar cada vez mais acessíveis as aulas de língua portuguesa. Perceber o ensino a partir de práticas sociais é basilar, como cita Kleiman (2008, p.508): “[...]é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência, tem se mostrado eficiente e relevante na formação de professores, fornecendo um modelo que pode, depois, ser recontextualizado pelo professor na sua esfera de atividade, do ensino escolar”. Assim, o

ensino estará permeado de adversidades que estarão associadas às práticas sociais que embasam o dia a dia da comunidade escolar.

Nesse viés, os saberes do processo de ensino-aprendizagem estarão relacionados com as práticas de ação que ocorrem por meio da linguagem. Kleiman (2008, p.511) aborda essa contextualização ao enfatizar que

Os saberes envolvidos na atuação docente são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender.

Compreendemos que os saberes na prática docente envolvem desde as estratégias, que são constituídas pela linguagem, até as práticas sociais que são oriundas dessas mesmas estratégias. Diante disso, torna-se necessário uma reflexão sobre a importância de as diferentes habilidades serem exercitadas ao longo da vida escolar, um exemplo disso é atividade pedagógica com jogos. Os discentes estarão, mesmo que, involuntariamente, mobilizando aspectos sociocognitivos e lidando de maneira interativa com o outro no evento comunicativo que é a linguagem.

### **Reflexões acerca do ensino de gramática pelos caminhos da ludicidade**

O ensino de Língua Portuguesa demonstra, cada vez mais, alterações significativas nos documentos oficiais que regem a prática docente. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, implementados em 1998, até a Base Nacional Comum Curricular, documento recente publicado em 2018, temos uma forte documentação que orienta como deve ser o evento comunicativo que é a aula de Língua Portuguesa.

Entretanto, a prática educacional nem sempre consegue se articular com os preceitos teóricos dos documentos, demonstrando uma falta de articulação entre o que teoricamente é estabelecido e o que, efetivamente, é feito em sala de aula. Os motivos

que culminam para essa falta de articulação são vastos e envolvem aspectos sociais, financeiros e estruturais do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, um grande impasse perceptível, em aulas de Língua Portuguesa, é sobre o ensino de gramática. Apesar de, nos documentos oficiais, percebermos uma orientação para a prática da análise linguística oriunda da exploração de sentido dos textos, algo diferente do ensino tradicional, ainda há uma dificuldade em propor, nas aulas de língua materna, o ensino de gramática. Sigiliano, Ferraz e Pinto (2021, p.8) explicam que

Já há alguns anos, nota-se, por parte de professores do ensino básico, um movimento de implementação de mudanças no ensino de gramática, em que se atribuiu ao texto um papel central no ensino de língua, pautado mais especificamente na abordagem dos elementos linguísticos associados aos efeitos de sentido do texto.

É perceptível, então, uma movimentação para que exista um ensino de gramática, todavia, de maneira considerada adequada aos alunos, uma vez que será priorizada a abordagem de elementos linguísticos em primazia dos efeitos de sentidos proporcionados pelos textos. Essa abordagem só conseguirá ser efetivada com a ampliação de formações continuadas para os professores atualmente em exercício no Ensino Básico.

Em virtude dessa dificuldade, os docentes de Língua Portuguesa acabam seguindo duas abordagens extremas que precisam ser discutidas, a saber: um ensino que considera a abordagem de leitura e produção de texto sem levar em consideração a análise linguística e, em oposição, temos um outro ensino de língua que prioriza aspectos microtextuais sem se preocupar com os sentidos globais do texto e das necessidades dos alunos. Essas duas diferentes abordagens demonstram uma insegurança dos docentes em equilibrar antigas e novas práticas cotidianamente.

Torna-se necessário que pensemos em estratégias que possibilitem os professores de Língua Portuguesa, que estão em exercício no ensino básico, para que se sintam seguros em desenvolver a prática de análise linguística de forma contextualizada. Dado que é de extrema importância o conhecimento dos elementos que estruturam a língua e como ocorre o seu funcionamento em contextos reais de uso. Mendonça (2006, p.204) explica que a análise linguística pode ser vista como uma complementação das “práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir[...]”. É possível que pensemos

em um ensino de língua materna que valorize tanto percepções sobre elementos gramaticais quanto acerca de elementos discursivos e, se possível, de maneira lúdica.

Essa possibilidade de articulação que pode ser feita entre a análise linguística e as práticas de leitura e produção textual indicam também caminhos de ludicidade como uma estratégia de propiciar um ensino que valorize os elementos da gramática, mas organizados de maneira discursiva e contextualizada. Por bastante tempo, não existia aproximação entre a ideia da ludicidade ao ensino de elementos que compõem a gramática de uma língua.

De certa forma, esse afastamento direcionou para que os alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem, passassem a observar a língua somente como um sistema complexo que não poderia ser compreendido de forma lúdica ou instigante. Os resultados dessa equivocada observação dos alunos ocasionaram e ainda ocasionam em um nível alto de desinteresse em se apropriar de aspectos que envolvem mecanismos gramaticais.

Em contrapartida, se no Ensino Fundamental - Anos Finais - e no Ensino Médio encontramos um contexto histórico que vai contra as possibilidades de ludicidade em sala de aula, na Educação Infantil, percebemos uma defesa do lúdico. Sigiliano, Ferraz e Pinto (2021, p.13) explica sobre as escolhas em utilizar o lúdico em algumas modalidades de ensino e em outras não, vejamos:

existe um relativo consenso e maior quantidade de materiais voltados para a ludicidade no ensino de língua portuguesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também observamos que esse caráter lúdico parece perder-se nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (COSTA, 2008). Nesse sentido, nota-se uma ruptura no tipo de estratégias de que se lança mão com o passar dos anos na aula de língua portuguesa, talvez atribuindo-se isso ao fato de que apenas na infância a ludicidade seja vista como um instrumento de ensino e aprendizagem ou de despertar de interesse.

A diferença que é ressaltada pelas autoras pode ser justificada pela faixa etária dos alunos, já que na fase inicial de estudos as crianças são imersas em todas as semioses que envolvem o lúdico, algo que evidencia uma falsa ideia de que para a utilização da ludicidade necessitaria de idades específicas. Todavia, toda e qualquer sala de aula deveria ser lúdica, visto que, para Almeida (2013, p.84), uma localidade lúdica é “aquela em que se apresentam as características do aprender de forma motivada, atraente, com conteúdo

que tenham significação”, demonstrando que todo espaço que escolhe ter o comprometimento com a aprendizagem deve apresentar mecanismos atraentes e que envolvam os participantes que estão ali presentes.

Nessa direção, existindo um ambiente instigante e que os participantes, neste caso os alunos, sintam-se confortáveis nesse local de pertencimento conseguiremos perceber de forma evidente a contribuição da ludicidade para o aprendizado. Além disso, a ideia do termo ludicidade, segundo Sigiliano, Ferraz e Pinto (2021, p.11): “refere-se àquelas atividades que dão prazer, que despertam a experiência interna da plenitude, da diversão e são proporcionadas por ações que envolvem o jogo, a brincadeira e as atividades criativas de uma maneira geral”.

Podemos pensar, então, que dentro dessa noção temos tanto a ideia de jogos como as atividades que, muitas vezes, proporcionam prazer quanto experiências que auxiliam em um desenvolvimento criativo das pessoas que estão participando. Propositadamente, a utilização de charadas como gênero enigmático provenientes das adivinhações que habitam o folclore brasileiro, proporcionam a parte do conteúdo que se complementa com a ludicidade dos jogos. Segundo o Dicionário Caldas Aulete, em sua versão online, a charada é definida como: “Espécie de jogo ou passatempo verbal, em que se propõe um enigma que consiste em indicações ou definições vagas de palavras que são, por sua vez partes ou sílabas da palavra ou frase que se deve adivinhar”.

As charadas podem ser caracterizadas pelo seu jogo de palavras que se completam no contexto dos jogos de tabuleiro e ampliam seu potencial pedagógico.

Nesse sentido, precisamos fundamentar melhor a noção de jogo com Huizinga (2019, p.35-36), que o considera:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exposições de todo gênero. Aventuramos a dizer que a categoria jogo é uma das mais fundamentais da vida.

De acordo com Huizinga (2019), percebemos que alguns elementos são responsáveis por construir a concepção de jogo, a saber: ocupação ou atividade voluntária, determinados limites de tempo e espaço, regras obrigatórias e concessivas,

sentimentos de alegrias e de tensão e uma experiência diferente da vida cotidiana. Desse modo, em maior ou menor nível, esses elementos são responsáveis por construir a noção de jogo que conhecemos, eles não pertencem a uma *checklist* que deve ser seguida, mas que, geralmente, estão intrinsecamente conectados com a atividade que é jogar. Com os elementos mencionados, conseguimos também notar as variadas possibilidades de tipos de jogos, como o jogo de azar, de força, e entre outros, que estão presentes em nosso dia a dia.

Nessa perspectiva, jogos de mesa e tabuleiro fazem parte do nosso cotidiano. Entretanto, por bastante tempo, existiu e ainda existe uma grande dificuldade da sociedade em entender o jogo como uma prática social e educativa que pode ser inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Essa dificuldade ocorre pela falta de percepção do jogo como um instrumento de didatização que pode auxiliar o professor em sala de aula, nesse caso, principalmente o professor de Língua Portuguesa.

Podemos confrontar essa dificuldade de ter o jogo como um instrumento pedagógico com discussões que tenham a intenção de explicar, cada vez mais, o objetivo e os meios para a utilização. Sigiliano, Ferraz e Pinto (2021, p.15-16) explicam quais são os caminhos para que possamos compreender o intuito para utilização do jogo:

Seja com o propósito de introduzir ou de sistematizar um conteúdo, o intuito dessa etapa não é reduzir-se a uma longa exposição feita unicamente pelo docente, mas suscitar uma discussão crítica, na qual as questões propostas pelo professor ou pelos alunos os instigue a refletir, estabelecer relações entre diferentes temas, conectar aquilo que estudam às suas experiências de vida, expressar seus pontos de vista, formular e avaliar hipóteses acerca do funcionamento da língua, numa perspectiva contextualizada e interacional.

Como demonstrado pelas autoras, a utilização do jogo como um instrumento de didatização pode ser feito antes, de maneira introdutória, ou depois, de forma sistemática, durante as aulas planejadas pelos docentes. Ao utilizar o jogo, os alunos poderão ser instigados não só se envolverem no jogo para decidir um vencedor, mas serão instigados a refletir criticamente sobre o conteúdo em um processo interacional e contextualizado de ensino-aprendizagem.

### Breves contextualizações acerca da formação dos advérbios

Como os advérbios são formados? Podemos formar palavras a partir de advérbios? Dúvidas e questões como essas podem ser frequentes quando começamos a estudar sobre esse assunto. O advérbio é uma classe gramatical não derivante, ou seja, sua formação já é derivacional e, por isso, não permite derivações posteriores. Os dois principais processos de formação dos advérbios são por derivação e conversão (Basílio, 2008), todavia, nos atentaremos aqui somente ao processo derivacional.

Essa formação derivacional de advérbios advém de outra classe gramatical que é o adjetivo resultando em advérbios que funcionam como modificadores dos verbos presentes nos enunciados, de acordo com Basílio (2008). Podemos considerar que essa formação do advérbio ocorre por duas motivações: a primeira delas é a motivação gramatical, já que existe uma adaptação entre classes de palavras para que uma palavra demarcada como adjetivo comece a funcionar como um advérbio por conta do contexto enunciativo; a segunda motivação é do ponto de vista semântico, já que temos um aproveitamento do material denotativo nas propriedades do adjetivo para formar um modificador verbal. Percebamos os exemplos:

Quadro 1

Exemplos
(1) Joana é <i>rápida</i>
(2) Joana correu <i>rapidamente</i>

Fonte: os autores

Percebemos que em (1) temos a presença de “rápida” como um adjetivo, visto que a rapidez é atribuída ao sujeito Joana. Em contrapartida, em (2), a rapidez não é mais atribuída à Joana, mas sim ao processo de correr. É interessante notar que temos uma mudança somente na atribuição da propriedade das palavras, devido a rapidamente “se forma pela motivação gramatical de transformar um adjetivo em advérbio por razões de ordem sintática, pelo aproveitamento semântico do material contido no adjetivo” (BASÍLIO, 2008, p.54). Compreender esse processo de formação de palavras, nesse caso

a formação derivacional do advérbio, torna-se fundamental para a percepção inicial de como as palavras que utilizamos usualmente são formadas e classificadas.

Como mencionado anteriormente, os advérbios são expressões modificadoras, segundo Bechara (2009) e, por isso, denotam circunstâncias diversas (modo, tempo, intensidade, condição, lugar e entre outras), desempenhando nas orações funções como a de adjunto adverbial. Vejamos algumas circunstâncias dos exemplos, por intermédio da tabela:

Quadro 2

Exemplos	Circunstâncias respectivamente
(3) <i>Jamais</i> eu quero você <i>aqui</i>	negação e lugar
(4) Estou <i>bem sim</i> , Joana	modo e afirmação
(5) Lucas foi <i>extremamente</i> arrogante, mas <i>tenha talvez</i> esquecido disso <i>hoje</i>	(intensidade, dúvida e tempo)

Fonte: os autores

É possível entender como os advérbios denotam circunstâncias diversas, desde a negação (jamais) até uma circunstância de tempo(hoje). Outras maneiras de perceber os advérbios em contextos de uso é por meio de locuções adverbiais, como em “Joana abriu a porta *com violência*” e “Lucas apalpou as frutas *com delicadeza*”. No recurso didático que será proposto, os jogadores precisarão adquirir conhecimentos sobre as circunstâncias de alguns advérbios que serão utilizados, assim, ressaltando a importância de estudar tanto a formação dos advérbios como suas circunstâncias. A seguir, apresentamos nossa proposta pedagógica com os advérbios.

### **Descrições sobre o jogo “Brincando com os advérbios: um recurso didático como processo de ensino-aprendizagem”**

Os jogos podem ser vistos, inicialmente, como um grande estimulador de habilidades dos alunos, desenvolvendo, desde o interesse por aquele evento que é o ato de jogar até o sentimento de competitividade, que faz com que os discentes busquem compreender o assunto do jogo para que, assim, possam vencer. Essas atitudes dos alunos evidenciam vários comportamentos diferentes do início até o fim do jogo. Silveira e

Barone (1998, p.02) explica sobre as variedades de propósitos que os jogos podem ter no contexto de ensino, vejamos:

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competências.

Por conseguinte, percebemos que a autoconfiança é umas das possibilidades que os alunos podem constituir ao participar desse momento lúdico. A motivação para que os discentes continuem participando dos jogos também possibilita práticas significativas. Outra questão importante que os autores destacam é sobre jogos que são considerados simples, mas que proporcionam o desenvolvimento de várias habilidades, muitas vezes, inimagináveis.

Por isso, ao perceber a importância das atividades lúdicas como um instrumento de ensino-aprendizagem, demonstraremos passo a passo como ocorre o jogo “Brincando com os advérbios”. Esse jogo será importante tanto para efetivação dos aspectos sobre os estudos dos advérbios, como também para aprimorar a relação social entre aluno e professor, visto que o docente será o grande mediador de todo o desenvolvimento da atividade.

Como mencionado anteriormente, temos um jogo que aborda as conceituações sobre os advérbios. Por isso, a sugestão é que essa atividade seja utilizada após o professor já ter dedicado algumas aulas sobre o que é advérbio, como ocorre suas formações e de quais maneiras podemos identificá-lo em contextos usuais da língua; bem como demonstrar a existência de locuções adverbiais, além de dar ciência sobre a denotação das variadas circunstâncias que os advérbios podem expressar. Nesse sentido, os alunos terão conhecimentos suficientes para participar da atividade e utilizar o jogo como uma maneira de fixar todo o conteúdo que foi ministrado pelo docente em sala.

O jogo requer uma confecção simples e acessível, com facilidade de aquisição dos objetos para elaboração. Os materiais utilizados para a confecção desse jogo foram: material em EVA, cola, quente, cola branca, cartolina, papel A4, tesoura e canetas. Podemos notar, então, que foram utilizados seis materiais para confecção física do Jogo. No entanto, é importante destacar que a escolha dos utensílios pode variar a depender da

seleção de cada confeccionista por outros materiais considerados melhores ou que possuem um melhor custo-benefício. A seguir, apresentaremos algumas fotos de partes do jogo já confeccionadas, a saber: o tabuleiro, a roleta, alguns exemplos de charadas e alguns desafios elaborados.

Figura 1 – Tabuleiro do jogo



Fonte: os autores

O tabuleiro possui 20 casas a serem percorridas pelos jogadores, dentre essas casas, quatro são de desafios. Nas casas sem desafios, os jogadores terão que responder a uma pergunta que envolve os conceitos dos advérbios; se acertarem, avançarão uma casa, se errarem, continuarão no mesmo lugar ou terão ou retornarão algumas casas, a depender da exigência do jogo. Em relação às casas que possuem os desafios, os jogadores terão que acertar não apenas uma pergunta sobre os advérbios, mas um desafio considerado um pouco mais complexo.

Figura 2 – Roleta numerada



Fonte: os autores

A roleta é o primeiro objeto a ser utilizado para que o jogo possa ser iniciado. Como vemos, ela é composta de 9 números que determinarão quais serão os desafios que cada time terá que responder. Nesse viés, cada número representado na roleta demonstra o desafio ou pergunta acerca dos advérbios que precisará ser respondida para que o professor perceba se os alunos conseguiram adquirir corretamente os estudos sobre os advérbios, além de identificar um vencedor, algo que influencia totalmente a competição.

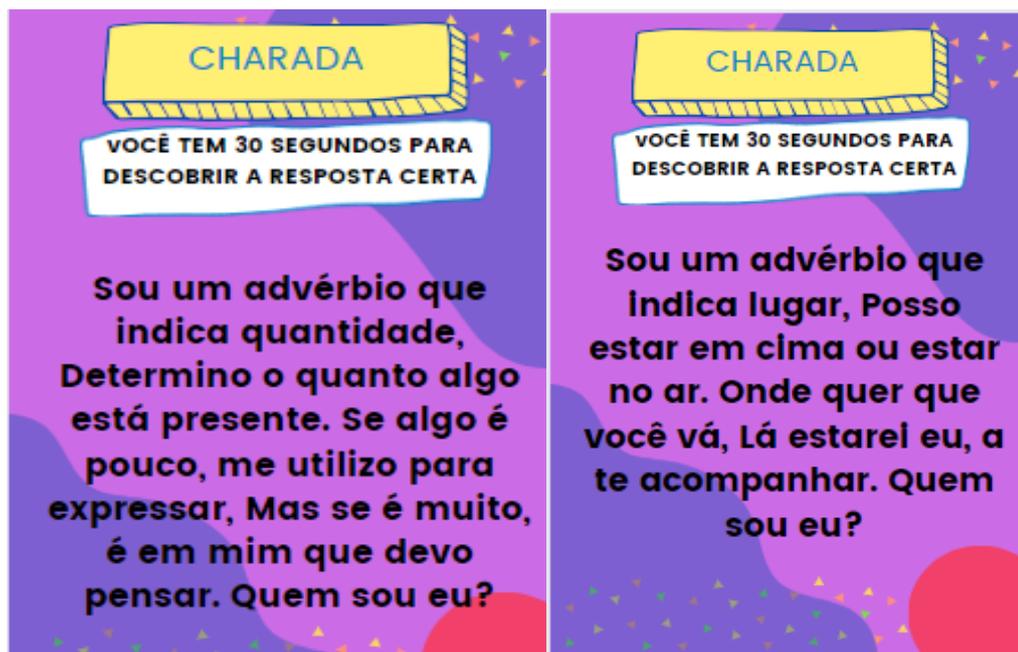
Figura 3 – modelo das cartas



Fonte: os autores

Na imagem 3, temos a ilustração de duas cartas: uma sobre caça-palavras e outra de preenchimento de frases usuais com advérbios. Sobre as duas cartas, os times terão que conseguir responder corretamente em um período de 30 segundos que será contabilizado pela banca organizadora do jogo. Os dois exemplos de cartas fazem parte das casas comuns do tabuleiro e não dos desafios, os quais veremos a seguir.

Figura 4 -Exemplo de charadas



Fonte: os autores

As charadas, demonstradas na imagem 4 acima, são alguns exemplos das cartas utilizadas nas casas que denominamos de desafios. Os desafios possuem um caráter mais rápido e seguem o mesmo tempo de respostas do caça-palavras, por exemplo. Entretanto, por ser um desafio, se os participantes errarem terão que retornar ao início do jogo. Assim, será instigada a vontade de responder corretamente, aumentando a competitividade de cada time.

É importante destacar, também, que cada elaborador do jogo pode construir as cartas à sua maneira. As cartas aqui apresentadas fazem parte de uma pequena demonstração de um todo de 30 cartas que foram construídas. Com isso, ao construir um total considerável de peças, o jogo durará mais de uma aula de Língua Portuguesa, que será explanada pelo professor.

### **Orientações metodológicas de funcionamento do jogo**

O jogo precisará de um mediador para explicar as informações, orientar os participantes, marcar o tempo que cada um tem para responder e fiscalizar para que as regras sejam seguidas corretamente. Além disso, fazemos a sugestão da turma ser dividida

em quatro equipes, dependendo do quantitativo de alunos. Esse processo exige que o professor seja um mediador e um facilitador da aprendizagem.

A atividade tem início com um sorteio, momento em que saberemos qual equipe terá o direito de começar o jogo. A equipe sorteada deverá girar a roleta e o número indicado quando a roleta parar será o responsável pelo desafio que o grupo terá que responder. Esses desafios são compostos por cartas preenchidas por frases usuais da língua, nas quais as equipes terão que identificar o advérbio presente e qual a circunstância que aquele determinado advérbio expressa.

Em sequência, teremos um tabuleiro em que as equipes vão avançar nas casas quando acertarem os desafios propostos, caso errem, terão que voltar uma casa e, assim, também precisarão resolver as adivinhações, caça-palavras e cartas surpresas que estarão presentes na roleta. Vale ressaltar que, cada momento de resposta deverá ser feito em 30 segundos e a equipe vencedora será aquela que conseguir chegar até a casa final do tabuleiro.

### **Considerações finais**

O processo de ensino-aprendizagem por meio de recursos didáticos, como o jogo que foi apresentado, demonstra a importância de se pensar na aula de Língua Portuguesa de maneira mais lúdica e com maior estímulo à participação dos alunos. Os discentes, ao praticarem a atividade que foi demonstrada poderão aprimorar os estudos acerca do assunto advérbio, bem como, sentirão necessidade de aprender os conteúdos explanados pelo professor para que, assim, possam vencer os seus adversários. Percebemos, inclusive, que essa competitividade é benéfica, já que evidencia a aprendizagem dos discentes em sala de aula de forma lúdica.

Nesse trabalho, como foi visto, utilizamos como conteúdo o estudo dos advérbios, um assunto inerente ao ensino de língua materna. Essa escolha metodológica ocorreu por percebermos a necessidade de trabalhar conteúdos voltados para a análise linguística de maneira dinâmica e contextualizada, ressaltando, então, por meio do jogo, o conhecimento sobre os advérbios que são utilizados cotidianamente, muitas vezes, de maneira nem sempre percebida.

Outra questão a ser destacada é que, por meio dessa estratégia pedagógica, o professor poderá perceber a maneira como os alunos assimilaram o conteúdo, bem como

as dificuldades que ainda se encontram presentes, e que poderão ser sanadas em aulas posteriores ao jogo. Nessa experiência, notamos que é importante que existam, cada vez mais, pesquisas voltadas para atividades pedagógicas desse tipo, visto que é uma estratégia que auxilia tanto o estudo sobre a Língua Portuguesa quanto o desenvolvimento de outras habilidades aos discentes.

### Referências

BASILIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE. Online. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/charada>. Acesso em: 02/maio/2024.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 8, número 3, set/dez 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. IN BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: R.C. PEREIRA; P. ROCA. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo, Contexto, p. 11-24, 2009.

NICOLAU, Marcos. **Ludosofia: a sabedoria dos jogos**. 2. ed. João Pessoa: Ideia Editora, 2018.

NICOLAU, Marcos; PIMENTEL, Lucas. Os jogos de tabuleiro e a construção do pensamento computacional em sala de aula. *In: revista Temática*. Vol. 14, n. 11, novembro/2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/42820>

SIGILIANO, N; FERRAZ, F. C.; PINTO, B. M. Ludicidade nas aulas de língua portuguesa. *In: SIGILIANO, Natália Sathler; BERNO, Laís R. (Orgs). Ensinar português de forma divertida: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2021.

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