

**Conexões Linguísticas,
Filosofias e
Cibercultura no Ensino
de Língua Portuguesa**

Antonio Cilírio da Silva Neto

Conexões Linguísticas, Filosofias e Cibercultura no Ensino de Língua Portuguesa



São Luís, 2024

© copyright 2024 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

CONEXÕES LINGÜÍSTICAS, FILOSOFIAS E CIBERCULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Cesar Pires de Assis
Emanuel Gomes de Moura • Fabíola Hesketh de Oliveira
Helciane de Fátima Abreu Araújo • Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva • José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr • Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcos Aurélio Saquet • Maria Medianeira de Souza
Maria Claudene Barros • Rosa Elizabeth Acevedo Marin
Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

Capa: Wedson de Sousa

Conexões Linguísticas, filosofias e cibercultura no ensino de Língua Portuguesa / Antonio
Cílrio da Silva Neto. São Luís: EDUEMA, 2024.

132 p.

ISBN: 978-85-8227-419-4 (Digital)

ISBN: 978-85-8227-416-3 (Impresso)

1.Linguística. 2.Línguas. 3.Ensino de Língua Portuguesa.

I.Neto, Antonio Cílrio da Silva. II.Universidade Estadual do Maranhão. III.Título

CDU: 821.134.3(812.1)

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís - MA

www.editorauema.uema.br - editora@uema.br

Dedico aos meus pais, incentivadores da minha educação.
Aos meus amigos e amigas que sempre me apoiaram.

Em todos os tempos, os linguistas tentaram (re) construir os horizontes de retrospecção. Desde o século XVI, os gramáticos tiveram uma ideia relativamente precisa da gênese das partes do discurso. Seu ponto de vista não é, propriamente histórico: trata-se mais de uma doxografia, de uma coleção de opiniões recolhidas dos predecessores. Esse último só se tornará histórico quando o linguista tomar consciência da cumulatividade possível na disciplina, que ele pode chamar “progresso” e da irreversibilidade das entidades emergentes, segundo os regimes da historicidade que restam ainda a analisar (Puech, 2006 In: COLOMBAT, FOURNIER e PUECH, 2017, p. 256).

PREFÁCIO

Em seus caminhos e discussões sobre o ensino de língua portuguesa, Silva Neto estabelece conexões preciosas entre linguística, filosofia e cibercultura em relação ao ensino dos conceitos de substantivo e de adjetivo; dessa forma, o leitor atento está diante de uma obra inventiva e preciosa, posto abordar a multiplicidade, a interdisciplinaridade e a complexidade linguístico-gramatical.

O autor segue, como ele próprio confessa, o caminho hermenêutico proposto por Hans-Georg Gadamer, com o desejo de oferecer um compêndio didático teórico-prático para o ensino da língua portuguesa e com a aspiração de criar uma obra que não aborde apenas o ensino, mas que chegue aos processos de aprendizagem. Ora, ensino e aprendizagem não podem ser compreendidos mais, após a vivência dos fenômenos quânticos, como acontecimentos separados, já que sempre se constituíram como complementares entre si – só haverá ensino se houver aprendizagem, e só haverá aprendizagem quando houver realmente ensino.

Silva Neto aproxima a hermenêutica de Gadamer da filosofia aberrante do acontecimento de Deleuze, criando rizomas entre essas visões aparentemente díspares, o que é louvável, já que, no ambiente cada vez mais complexo da cibercultura, as afirmações precisam ser vistas em conjunto e por meio da percepção de disparidades e da criação de problemas.

Por fim, o autor apresenta efetivamente um jogo, o que é também elogiável, pois o leitor, caso seja professor de língua portuguesa, poderá usufruir ludicamente dessa proposta para possibilitar aprendizagens em suas classes; ou até para criar, caso seja estimulado por Silva Neto, novos jogos e novos empreendimentos didáticos.

Desejamos, então, uma ótima leitura dessas preciosas e inventivas páginas.

Misleine Peel e Luiz Peel Andrade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Caminhos e discussões sobre o ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: conexões entre linguística, filosofia e cibercultura no ensino de substantivo e adjetivo	13
--	----

CAPÍTULO 1

A cultura digital como jogo do entendimento no Ensino de Língua Portuguesa	17
Princípios que ligam a estrutura do rizoma ao entendimento de rede	18
1.1 Gênese linguístico/filosófica do acontecimento como força ostensiva da linguagem	32

CAPÍTULO 2

MEMÓRIA (SÍMBOLO – universo simbólico>peças e regras do jogo) – JOGO (jogos múltiplos) – FESTA (expectativa)	37
2.1 Conceitos de jogo, símbolo e festa para Gadamer	42

CAPÍTULO 3

Memória e lógica vigotskyana no processo de ensino de língua materna	47
---	----

CAPÍTULO 4

Conexões linguístico-filosóficas no ensino de aspectos da língua portuguesa	51
--	----

CAPÍTULO 5

O ensino de língua portuguesa: conexões linguístico-filosóficas e tecnológica para ensinar/aprender substantivo e adjetivo	55
5.1 O jogo aprender/ensinar substantivo e adjetivo. Atividades de ensino do nome substantivo.....	57
5.2 Atividades de ensino do nome adjetivo	93

6 Conceitos de substantivo e adjetivo delineados pelos linguistas e gramáticos.....	113
6.1 Mecanismo de jogo criado – os conceitos do substantivo e do adjetivo	119
CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

Caminhos e discussões sobre o ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: conexões entre linguística, filosofia e cibercultura no ensino de substantivo e adjetivo

Produzir um livro didático com pretensões teórico-práticas para o ensino de língua portuguesa, especificamente, para a morfossintaxe do substantivo e do adjetivo, com conexões linguístico-filosóficas e da cultura digital, demandou que sigamos o caminho pedagógico do símbolo-jogo-festa proposto por Gadamer (1985). Proposta de trabalho que se destacou pela inovação ao ensino da morfossintaxe do substantivo e do adjetivo explorando as conexões das teorias linguísticas, filosóficas e da cibercultura. Consequentemente, novas perspectivas para as discussões e debates sobre o ensino de língua. Portanto, a produção deste material tem por finalidade oferecer uma proposta didática que apresenta as contribuições dessas conexões para o ensino dessas classes de palavras para professores desenvolverem na educação básica, universitária e para alunos e estudiosos da língua portuguesa.

Sendo assim, no aprofundamento dessa proposta pedagógica, foi importante compreendermos a evolução diacrônica e os apontamentos dispostos nos compêndios brasileiros e portugueses sobre o estudo dos substantivos e adjetivos, sobretudo em: Lopes (2017), Marques e Rocha (2017), Mattos e Silva (2015), Moreira e Pimenta (2016), Raposo (2013), Auroux (2014), Azeredo (2012), Bagno (2011), Bechara (2007,2014), Ilari (2014), Câmara Jr. (2011), Castilho (2012) Cunha e Cintra (2007) entre outros. Adicionalmente, compreendemos que as características e contribuições das teorias de aprendizagem da língua propostas em livros de psicologia, filosofia da educação e da linguagem, entre tantos, como Vygotsky, Michel Serres (Polegarzinha), Gilles Deleuze, Félix Guattari e Pierre Lévy foram importantes para a fundamentação deste produto pedagógico. Outro ponto foi compreendermos a importância das mídias digitais para a proposta de ensino das classes de palavra substantivo e adjetivo, principalmente reconhecermos que o esquema delineado por Gadamer pode se tornar um método linguístico (memória – jogo – expectativa). Portanto, jogos de linguagem baseados nos estudos linguísticos, filosóficos e das tecnologias da cibercultura.

Ao discutirmos sobre ensino das classes de palavras substantivo e adjetivo nas perspectivas das conexões linguísticas, filosóficas da linguagem e da cibercultura respondemos ao problema de pesquisa, ou seja, quais as contribuições que esses estudos oferecem ao ensino da morfossintaxe dos substantivos e adjetivos? Com isso, seguimos os diversos caminhos junto com os autores que abordam esses estudos e consideramos como norte teórico a proposta filosófica do jogo, símbolo e festa delineada por Hans-Georg Gadamer (1985).

Em síntese, apresentamos visões e conexões linguístico-filosóficas e da cultura digital para o ensino de substantivo e adjetivo, considerando que, a partir dos teóricos estudados, constituiu-se uma prática de jogos gramaticais como jogos de linguagem.

Para Wittgenstein (1980, 1994), “os jogos de linguagem” significam o todo, são processos de usos das palavras, sinais ou gestos que se ligam a convenções e comportamentos regulados, segundo Cardoso (2015) e Torrezan (2016). Assim se constitui a gramática e o ensino; dessa forma, compreendemos, então, que a linguagem instaura uma concepção linguística e normativa da realidade.

Contudo, os jogos da língua e da linguagem analisam o funcionamento significativo e comunicativo da linguagem no seu uso real em discursos e em textos, sempre a partir da intencionalidade comunicativa daqueles que falam ou escrevem. Estas motivações teóricas na linguística giram em dois pontos, que vêm das escolas linguísticas: o primeiro trata da concepção de língua e linguagem; o segundo aborda a perspectiva que o pesquisador adota em relação ao seu objeto de estudo (Wilson, 2017).

Diante desses posicionamentos, como subsídio de ensino de língua, a concepção de gramática nesse contexto foi entendida “como o conjunto de regularidades fixadas e definidas pela comunidade linguística como as formas ritualizadas de uso, ou seja, aquelas que se tornam rotineiras e se constituem como valor de troca e interação entre os usuários” (Oliveira e Wilson, p. 239, 2009).

Ainda justificamos que a gramática, segundo Antunes, existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua, “a gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua” (Antunes, 2009, p. 89).

Dessa forma, julgamos importante os estudos linguísticos, os estudos hermenêuticos do jogo, do símbolo e da festa, em Gadamer, que

auxiliam tanto o professor quanto o aluno no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Não obstante, é preciso que os professores de língua compreendam o processo de construção e de recepção do enunciado linguístico não só no tocante à sua intuição básica, mas também no que tange à necessidade da veiculação e da comunicação das informações, assim como na compreensão de seu suporte morfossintático, e ainda, no que diz respeito às contextualizações sociais e culturais de sua realização, pensando sempre na realidade linguística como um todo, não a restringindo com reduções arbitrárias. O produto final desta proposta foi este material, teórico-prático, para o ensino da morfossintaxe do substantivo e do adjetivo numa visão linguístico-filosófica e da cibercultura, voltado principalmente para os estudiosos, para professores e alunos da educação básica.

Em nossa metodologia tivemos como principais referenciais teóricos: a teoria da multiplicidade de Deleuze, os pressupostos defendidos por Michel Serres na obra *Polegarzinha*, onde se fala da relação das tecnologias com a educação. Também em Guattari e Pierre Lévy com relação ao uso das tecnologias, assim como em Gadamer e nos fundamentos de Vigotsky. O nosso ponto de partida metodológico não foi restrito, já que a realidade, tanto teórica quanto prática, nessa produção de ensino é evidentemente complexa, mas exigiu uma postura madura e aberta.

Sendo assim, as contribuições deste livro, em termo de conhecimento novo, foram um conhecimento potencialmente alcançável, além de conhecimento teórico e metodológico. Enfim, com aporte nos estudos linguísticos, filosóficos e da cultura digital produzimos este material que nos permitiu verificar como os autores abordaram e ainda abordam o ensino da morfossintaxe dos substantivos e adjetivos.

CAPÍTULO 1

A cultura digital como jogo do entendimento no Ensino de Língua Portuguesa

O meio digital pode ser profícuo para a aprendizagem dos signos e, também, para o entendimento da gramática. Por isso, os conceitos de substantivos e de adjetivos podem ser buscados e encontrados nas funções da cibercultura e da cibertextualidade. A partir desse entendimento, a relação entre tecnologias e infância resgata o lúdico na criança e até nos adultos. Para Gomes (2016, p. 146), o lúdico “é um instrumento que pode ser utilizado no processo formativo” e que possibilita o acesso à cultura do ser humano. As formas lúdicas se modificam historicamente e possibilitam a inserção de valores, de cultura, apropriação de novos conhecimentos e de sociabilidade, pois é através da diversão que a criança cria uma ponte entre o real e o imaginário.

Provavelmente, ou possivelmente, com as tecnologias digitais a autoridade do professor poderá ceder lugar para o trabalho em equipe na escola, porém essa tensão, ainda, estimula o professor a emperrar o ensino, o qual deve ser cada vez mais contínuo e célere. Concebemos que, na atualidade a palavra de ordem é abolir o aborrecimento de sala e estimular a vontade de trabalhar pelo ensino, intensificando-se o processo de aprendizagem em função da possibilidade de termos um aluno cada dia mais conectado.

Parafraseando Sennet (2000), diríamos que assim como os trabalhadores de empresas, tanto professores quanto alunos na escola, devam agir em função do que pensam, tanto na escola quanto em suas vidas (territórios existenciais), “dando mais controle sobre suas atividades”, mas o que acontece é o contrário “os novos sistemas de informação deixam o indivíduo em qualquer parte da rede pouco espaço para esconderem-se” (Sennet, 2000, p. 63-64).

Para Deleuze e Guattari (1995) ser livre é estar em pura imanência, é conceber o território como lugar de passagem, e não de chegada, o território mistura-se com o mundo a partir da heterogênese e do desejo, como potência de produção do novo. Entendemos que esse movimento contínuo de desterritorialização, em que o aluno e o professor em suas multiplicidades caminhem para uma abertura de novas possibilidades, de novos caminhos e experimentações, para em seguida saírem da repetição

superficial e abrirem-se a essas novas conexões e percepções do mundo digital.

Concomitantemente, nos processos contemporâneos de aprendizagem desafios ainda são enfrentados, segundo Lévy (1996). Para esse autor, o entendimento filosófico de virtual é tido como “toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (Lévy, 1996, p. 47).

Dessa forma, a cultura digital como jogo de ensino de línguas pode nos levar à uma nova formação de professor, onde se reposicionem para atender às diferentes metodologias de sua prática de ensino, porque ensinar significa aprender, construir saberes e trocar experiências. Para Lévy as tecnologias intelectuais são dinâmicas, objetivas e devem ser compartilhadas entre pessoas. Os saberes articulam-se com o novo modelo de educação, com estilos de aprendizagem e com a inteligência coletiva, em que o professor deve animar o intelecto do seu aluno.

Seguidamente, o papel da cibercultura como cultura dotada de técnicas, valores e atitudes e como modelo sociocultural que envolve sociedade, cultura e novas tecnologias requer um reconhecimento mútuo de todos os envolvidos no processo de ensino.

Adicionalmente, as redes sociais, como modo igualitário de organização, têm ligações entre os processos rizomáticos elaborados por Deleuze e Guattari (1995). Para esses autores há seis princípios que ligam a estrutura do rizoma ao entendimento de rede. Observe abaixo:

Princípios que ligam a estrutura do rizoma ao entendimento de rede

- 1. Conexão – um rizoma se liga a qualquer outro.** Todos podem ser receptores tanto quanto emissores de mensagens.
- 2. Heterogeneidade – um rizoma se liga a qualquer outro** Todos podem ser receptores tanto quanto emissores de mensagens.

Nesses dois princípios a rede não possui um centro preestabelecido de origem das mensagens.

3. Multiplicidade – o múltiplo O múltiplo não tem mais relação
é tratado como substantivo, com o uno como sujeito ou como
multiplicidade. objeto, como realidade natural
ou espiritual, como imagem e
mundo.

Nesse princípio as multiplicidades são rizomáticas e denunciam
as pseudomultiplicidades arborescentes (p.17).

4. Ruptura assignificante – um Porém, pode ser retomado a partir
rizoma pode ser rompido e de suas linhas ou agrupando
quebrado num lugar qualquer. outras.

5. Cartografia – o mapa Para Deleuze e Guattari
rizomático é feito de conexões, é desmontável, invertível,
é aberto. susceptível de receber
modificações constantes (p.32).

6. Decalcomania – segue a Copiar algo de alguma coisa.
lógica do decalque.

Nesses dois princípios o mapa rizomático pode ser rasgado,
revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado
por um indivíduo, um grupo, uma formação social (p.30).

Fonte: Adaptado de Champagnatte e Cavalcanti (2015, p. 319) baseados em Deleuze
e Guattari (1995)

Para Champagnatte e Cavalcanti (2015), baseados em Kastrup
(2010), “cartografar é acompanhar os fluxos, os acontecimentos, observar
as potências de transformação do mapa, que está sempre se reconfigurando
em seus movimentos” (2015, p. 319).

Paulatinamente, Lévy diz que o rizoma intensifica a perspectiva
de horizontalidade dos modelos de comunicação e organização sociais,
contrapondo-se à lógica hierárquica que sua expansão vertical nos remete.

Diante dessa observação, Lévy (1993) baseado no entendimento de rizoma de Deleuze e Guattari, percebeu que o hipertexto, como um conjunto de nós, poderia tomar essa forma para descrever e representar a sua teoria, ou seja, a associação do hipertexto à tecnologia intelectual em que o pensamento e a imaginação funcionassem como uma múltipla teia heterogênea em movimento.

Assim, a perspectiva rizomática construiria junto ao conceito de hipertexto um território de informações virtuais em que se conecte links e textos, nascendo a partir daí outras visões e possibilidades de ensino. Lévy faz essa ligação e cria seis princípios para categorizar o hipertexto:

1. Princípio da metamorfose – o espaço hipertextual é dinâmico e instável, gerando alterações e transformações em seu conteúdo ao longo do tempo.
2. Princípio da heterogeneidade – o hipertexto não se constitui apenas de textos, mas de sons, imagens e outras memórias sensoriais complexas.
3. Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas – percebe-se que a partir de um nó se pode acessar toda a rede.
4. Princípio da exterioridade – a rede não possui unidade orgânica, sua composição e recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado com a adição de novos elementos e conexões com outras redes.
5. Princípio da topologia – a proximidade está patente nos hipertextos, os acontecimentos ocorrem por trajetos não fixos, onde a informação circula livremente.
6. Princípio da mobilidade de centros – a rede possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas.

Portanto, a partir desses princípios observamos que o hipertexto, em Lévy (1993), é dinâmico, complexo, formado por “conexões” que necessitam de um exterior, para que tenha um movimento constante, além de possibilitar que a projeção de informações dentro de uma lógica de rede que circule livremente, proporcionando assim, rizomas/ramificações do hipertexto com as pessoas que compõem o ambiente das redes sociais.

Concomitantemente, o filósofo Michel Serres (2013) na sua obra *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia*, de pensar as instituições, de ser e de saber nos indaga sobre o ato de ensinar alguma coisa a alguém, para aquele autor, antes de tudo deveríamos conhecer o sujeito das “redes”. E, nos pergunta: quem gostaria, hoje, de trabalhar na escola, no ensino básico e na universidade?

Com esse questionamento, Serres nos faz pensar sobre esses sujeitos, que estão no processo educacional, nesta era das tecnologias na escola e, na era das redes sociais. O título da sua obra já nos remete aos dedos polegares das mãos, aos polegares ágeis que utilizamos para acessar conhecimentos na rede e que estão disponíveis para *Polegarzinha* que domina as tecnologias. O autor nos informa que o seu texto foi construído a partir da convivência com os netos e da reflexão de seu papel de professor apresentando, uma visão do passado e do presente educacional e faz, ainda, uma reflexão construtiva sobre o futuro da educação.

Serres (2013, 2015) afirma que os sujeitos de que fala “não habitam a mesma terra e não têm a mesma relação com o mundo” de antes, são sujeitos que “admiram a natureza arcadiana, aquela do lazer e do turismo” (2015, p. 13). Diante disso, a *Polegarzinha* e o *Polegarzinho* não mais habitam o nosso espaço e o nosso mundo, “não tem mais a mesma cabeça” (2015, p. 21).

Contudo, esta obra nos mostra uma reflexão, discussão e afirmações produzidas pelo autor em relação ao futuro da educação e o ensino de língua portuguesa, nos mais variados níveis de ensino, seja o básico ou universitário.

Sendo assim, para os *polegarzinhos* e *polegarzinhas* habitar o mundo significa está ligado ao mundo digital, assim, vivemos uma profunda mudança. O mundo é o local de habitação das gerações globalizadas. Serres diz que eles e elas não habitam mais o mesmo espaço, “circulam por um espaço topológico de aproximações” (2015, p. 19). Como afirma Lévy (1993), no princípio da topologia: os acontecimentos ocorrem por trajetos não fixos, onde a informação circula livremente em hipertextos.

Observamos que essas mudanças nos provocaram uma reflexão sobre a aprendizagem, onde os conhecimentos eram buscados nos livros, enciclopédias, dicionários e mais especificamente nas salas de aula da escola e nas bibliotecas. Percebemos que, esses espaços podem estar se diluindo e as proximidades agora são através das novas tecnologias que

“nos obrigam a sair do formato espacial, do livro e da página, para o espaço do hipertexto”, segundo Serres (2015) e Lévy (1993).

Com esse sentimento de pertencimento, podemos pensar como Polegarzinha “meu pensamento se distingue do saber, dos processos de conhecimento – memória, imaginação, razão dedutiva, sutileza e geometria...” (Serres, 2015, p. 42-43), e pede que a reconheçamos, também, pela sua ausência imaterial, pela luz transparente do computador.

Para esse autor, o lazer e as viagens transformaram a percepção do ambiente em que Polegarzinha vive, em que se cruzam e entrecruzam diversos sujeitos, culturas diferentes, textos e hipertextos cada um deixando sua impressão e modo de pensar o mundo.

Poderíamos até pensar que o tempo mudou, mas o que mudou foi a forma que percebemos o tempo, essa percepção liga-se ao avanço das tecnologias, assim, essas mudanças nos levam a pensarmos em novas formas de ensinar e aprender.

Serres (2013) se utiliza, metaforicamente, da história de Saint Denis (São Daniel), que teve a cabeça sua cortada, para ilustrar o corpo docente e dizer que a cabeça do estudante de hoje é outra. A história conta que Daniel, por perseguição do imperador francês Domiciano, o primeiro bispo eleito pelos cristãos, ao ser levado para a forca, por preguiça dos soldados de subir o morro, foi decapitado no meio do caminho. Entretanto, Daniel pegou a sua cabeça no chão e continuou a subir a ladeira, ao ver a cena os soldados fugiram. Daniel ainda deu uma parada e continuou o seu caminho, mais tarde foi canonizado (Serres, 2013, p. 35).

Moral da história. A polegarzinha considera ter a própria cabeça nas mãos e à sua frente em referência ao uso dos computadores. Para Serres “nossa cabeça foi lançada a nossa frente nessa caixa cognitiva objetivada” (2013, p. 36).

Destarte, o pensamento dos sujeitos que adentram a escola mudou, essas polegarzinhas e polegarzinhos se distanciam dos conhecimentos só de livros impressos e se aproximam de um conhecimento que já é circulante nas mídias, que já podem ser encontrados em outras fontes. Eles e elas não se contentam com o que têm, e buscam em outras fontes as novidades do mundo digital, o que causa desordem para as gerações mais experientes. Para Serres, a provocação seria compreendermos que “a desordem, pelo contrário, areja, como em aparelho que apresenta folga. E essa folga possibilita a invenção, a mesma que aparece entre o pescoço e a cabeça cortada fora” (2015, p. 53).

Contudo, quando analisamos os espaços virtuais podemos perceber que as crianças sempre querem se comunicar, gravar e enviar áudios, imagens. Esse processo é mais rápido do que escrever, segundo Serres “todo mundo quer falar, todo mundo comunica com todo mundo, por redes inumeráveis (2015, p. 70). Diante disso, observamos que a voz toma lugar do panorama da leitura, sendo uma das várias formas de espaços possíveis de comunicação.

Serres afirma que vivemos em um contexto desafiador e precisamos refletir o passado, porque “volátil, viva e suave, a sociedade de hoje mostra mil línguas de fogo ao monstro de ontem e de antigamente, duro, piramidal e gelado. Morto” (2015, p. 94), assim necessitamos repensar o processo de ensino a partir das inúmeras possibilidades que as polegarzinhas e os polegarzinhos estão inseridos, mas não sabemos lidar ainda com tudo isso. As mídias digitais são inúmeras e sobremaneira ainda não aprendemos a lidar com tudo isso.

Portanto, percebemos que, com esse entendimento de não pertencimento desse mundo digital, uma saída para professores seria a qualificação digital. Estudarmos, fazendo e pensando o ensino para uma criança que já nasce inserida nas tecnologias digitais, e não pensarmos como no passado quando demorávamos a encontrar uma resposta, mas construindo e avaliando as novas práticas para o ensino de Língua Portuguesa. Por exemplo, Serres, desafiadoramente, nos instiga a perceber que os sujeitos de hoje não são como aqueles do nosso passado educacional.

Paulatinamente, com as reflexões acima e como meio de expressão e de aprendizagem, no ensino dos nomes substantivos e adjetivos, é importante considerarmos que, para Gomes (2016, p. 147), quando a criança faz cultura, ela aciona o pensamento na resolução de problemas significativos, como refletir sobre a língua e a linguagem, na vivência de brincadeiras significativas e recriadas em função da cibercultura, ela pode encontrar os conceitos de substantivo e adjetivo, intervindo, assim, em todo o processo com inteligibilidade, representação e simbolização. A criança aprende interagindo com outras crianças, tanto fora quanto dentro da “rede”, pois esta não é propriedade exclusiva sua; ela aprende com os brinquedos tradicionais e com os tecnológicos, porque com a ludicidade a criança transpõe o real e o reconstrói pela imaginação.

Percebemos que, o conceito de cultura digital, ainda, não é estável, aproxima-se dos conceitos de sociedade da informação, cibercultura, revolução digital e era digital. O sítio “culturadigital.br”

traz seis direcionamentos para a definição de cultura digital baseado em Manuel Castells:

1. Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital;
2. Habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação;
3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação;
4. Interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou a realização do sonho do hipertexto de Nelson com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965;
5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processo de comunicação;
6. Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem limite algum. Neste ponto, me refiro às conexões entre cérebros em rede e a mente coletiva (CULTURADIGITAL.BR, 2018).

Para os ativistas das tecnologias da informação e da comunicação, a cultural digital é a cultura da contemporaneidade, em que as tradições novas e antigas, os signos locais e globais se coadunam e podem mudar comportamentos. A globalização e a tecnologia influenciam na socialização, aquisição de valores, na percepção e ação sobre o mundo, o que inclui os modos de ensinar e de aprender. Diante disso, nos perguntamos: O meio digital é profícuo para o estudo de gramática? E a partir dele, os conceitos de substantivos e de adjetivos podem ser buscados e encontrados em função da cibercultura e da cibertextualidade?

Zacharias (2016), nos diz que, ser letrado, hoje, não é garantia de ser letrado amanhã, porque as tecnologias se renovam, o que exige do ser humano ser experiente em várias mídias, a internet hoje é promotora de hábitos de leituras ubíquas e plurais com menos hierarquias e linearidade, na rede encontramos textos de diferentes gêneros, discursos de várias ideologias, idiomas, culturas e contextos em contraposição às competências tradicionais de só falar/escutar, ler/escrever, ou seja, temos uma variedade de gêneros discursivos encontrados nos mais diferentes suportes da cibercultura. Por isso, a resposta provavelmente é sim.

Dessa forma, necessitamos de ser letrado digitalmente com competência e forma de pensar adicional ao que éramos antes. Para Zacharias (2016) ler, historicamente, era somente decodificar signos e desvendar os sentidos pretendidos pelo autor e não para a construção de sentidos. Diz que ler requer um sujeito envolvido na obtenção de significados, compreensão e interpretação do conteúdo, ler é “produto da interação entre o leitor e o texto” (2016, p. 19). Entendemos que, a intenção do leitor, os seus recursos cognitivos prévios e hipóteses são fundamentais, como as capacidades de analisar, inferir, relacionar, localizar e comparar informações que servem de guia para orientar, interpretar e compreender qualquer texto.

Para essa autora, com a evolução das pesquisas, a abordagem sociocultural da linguagem nos aspectos dialógicos, comunicativos e históricos nos trouxe contribuições para se entender a diversidade de textos ligados às situações de comunicação. Hoje não buscamos somente os aspectos cognitivos e individuais da criança na capacidade leitora, olhamos um conjunto de fatores como as “condições de produção do texto, o interlocutor e as instituições a ele associadas”, ou seja, como atividade social e contextualizada.

Na perspectiva sociodiscursiva, a autora observa a intencionalidade, para que esse texto serve? Observa os gêneros discursivos como organização e estrutura do texto, e ainda, onde o texto circula e qual a finalidade de elaboração desse texto? Ou seja, a informação relacionada à atividade humana. Diante disso, uma variedade de discursos e produções se aproximaram das práticas das mais diferentes situações comunicativas, como oportunidade de lidar com a língua nos mais diferentes usos do cotidiano (Zacharias, 2016, p. 19-20).

Contemporaneamente, com a inserção dos gêneros digitais e de dispositivos eletrônicos no dia a dia, mudanças na produção e propagação da textualização também ocorreram. Concordamos que, se faz necessário incluir no ambiente escolar práticas pedagógicas que vejam os aspectos da multimodalidade, da hipertextualidade e da interatividade marcado pelos ambientes digitais e não somente restrito à cultura do impresso.

Observamos que, os hipertextos digitais contribuem para se pensar a leitura, também, de forma autêntica, porque convida o leitor a produzir diferentes e novas associações, por exemplo no acesso imediato a dicionários e a enciclopédias audiovisuais. Para Zacharias, as ferramentas tecnológicas possibilitam o leitor a opinar, comentar e comprometer-se com o próprio contexto de participação em que estão interligados. Nas

práticas pedagógicas a orientação construtivista e sociointeracionista do ensino centra-se mais no aluno, em seus contextos de interação, diálogo e colaboração, compartilhando impressões, trocando e aprendendo com os colegas significados partilhados a partir dos textos que leem com plena “interatividade” (2016, p. 25).

Atualmente, além de incluir o letramento digital na escola, enquanto prática social, um grande desafio é incluir os recursos digitais. Zacharias cita Martin e Paz, que dizem que os alunos precisam desenvolver as competências de:

buscar informações e aprender a aprender, desenvolvendo estratégias autônomas e autorregularidades para lidar com as informações na internet; aprender a se comunicar utilizando diferentes linguagens e dispositivos midiáticos; aprender a colaborar, de modo a reconhecer a cooperação e o trabalho em equipe como ações importantes para os sujeitos; aprender a participar da vida pública, tornando-se membro ativo, participativo e responsável de diferentes comunidades (Zacharias, 2016, p. 28).

Diante disso, podemos afirmar que, o ensino com os recursos digitais configura descentralizar o papel do educador e permitir aos alunos tomarem para si as rédeas de sua própria aprendizagem, para que se tornem mais participativos na sociedade digital, porque as tecnologias mudam a relação do leitor com os textos e com a própria leitura, nesse sentido os professores são pontes modificadoras em suas formas de ensinar.

Sendo assim, como desafio principal no desenvolvimento do letramento digital na escola, temos a formação dos professores. Para Zacharias, o professor precisa refletir sobre a sua prática individual e coletiva, porque está nele o agenciamento do “esforço, tempo e desejo para promover as necessárias mudanças nos processos de ensino e aprendizagem” (2016, p. 29).

Desse modo, com o uso pedagógico das tecnologias e de sua expansão, o computador, o celular, entre outros, que já fazem parte da vida diária das crianças, são instrumentos que favorecem o conhecimento, representam a realidade, armazenam e processam informações abrindo espaço para a criatividade e a iniciativa, em que as crianças além de terem novos modos de aprender e novas habilidades cognitivas, desenvolvem a “autodidaxia”, característica essencial dos modos de aprendizagem em

sua relação com as tecnologias de informação e comunicação, ou seja, com o favorecimento da aprendizagem cooperativa, de interação entre aluno e professor, num jogo de relações que pode facilitar a percepção dos alunos de seus próprios processos cognitivos (Gomes, 2016, p. 151).

Adicionalmente, com o acesso e o domínio das tecnologias como ferramenta de desenvolvimento do cidadão, podemos constatar um distanciamento entre os que conhecem e os que desconhecem a linguagem digital. Para Gomes, o “uso da mídia digital pode promover saltos qualitativos no desenvolvimento do pensamento humano” tanto em raciocínio abstrato quanto em inferências lógicas com rapidez e eficácia do que qualquer outro ambiente de aprendizagem. Para essa autora, a criança contemporânea pode usar as tecnologias de forma construtiva, porém:

são fundamentais o diálogo e a troca de experiência entre os professores interessados numa prática midiática. No espaço multimídia infantil celulares, MP4, computadores, *tablets*, *iPhones*, *iPode* e outros equipamentos eletrônicos podem ser incluídos no processo ensino aprendizagem, já que eles influenciam a formação das crianças em vários aspectos: desenvolvimento da coordenação motora, do pensamento lógico-estratégico, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento matemático, do conhecimento de mundo e da educação para a diversidade (Gomes, 2016, p. 153).

Observamos que, essas tecnologias têm o papel de facilitar e promover os processos ensino e aprendizagem, porque cremos e muito no ensino da língua portuguesa, dos substantivos e dos adjetivos, para a construção do conhecimento, para uma nova forma de educar, estimulando as múltiplas inteligências no processo educacional da criança. Quando estimulamos o uso dos recursos midiáticos como ação de ensino e aprendizagem, estimulamos a emancipação e a autonomia das dessas crianças, levando-as a um olhar crítico sobre os substantivos e adjetivos ou qualquer outro questionamento buscado. Contudo, tanto os professores, quanto os alunos podem atuar como usuários críticos e ativos da cultura digital, interagindo e criando informações obtidas a partir dessas mídias.

Gomes (2016) defende o investimento na qualificação dos professores quanto uso das tecnologias. Pois, sabemos que a ausência dessas tecnologias no ambiente escolar acontece também em razão da

falta de qualificação do professor em lidar com os materiais tecnológicos na prática didática. Nesse sentido, Gomes (2016) defende que a criança não pode ser inibida quanto ao uso das tecnologias, mas que o professor as utilize de modo construtivo. Diz ainda que, a observação que fazemos sobre as tecnologias na escola, quanto ao uso e estímulo dessas ferramentas tecnológicas, é muito pouca.

Concordamos que a escola é a instituição que o computador deve ser, sem dúvida, um objeto presente, dado que essa ferramenta deve fazer parte do cotidiano do aluno, porque é na escola e é com o professor que a aprendizagem por meio da mídia digital pode promover aprendizagem significativa, uma vez que o professor estabeleça intencionalidade, diretrizes, objetivos, ou seja, o uso das tecnologias para uma aprendizagem planejada. Dado que, a criança por está inserida num mundo digital, vivendo a cultura em rede, já não é passiva, pois recebe informações, conteúdos e transforma-os.

Nessa perspectiva, o sujeito quando é levado a buscar conteúdo ou pesquisar programas e materiais didático-eletrônicos disponíveis no mundo digital, busca-os a partir de aplicativos. Gomes (2016, p. 155), nos dá informações sobre aplicativos para *smartphones*, *tablets* e *iPhones* que ajudam no desenvolvimento cognitivo da criança, auxiliando no processo de alfabetização. Ela, apresenta o Kid Box que permite acesso a vídeos do Youtube que traz conteúdo para crianças não alfabetizadas, além de jogos e atividades educativas para as já alfabetizadas. Outro aplicativo disponível para iOS é “Quero ser da Turma da Mônica” para fãs da Turma da Mônica, em que as crianças montam personagens usando características diferentes do corpo, roupas e acessórios.

Os aplicativos mencionados por essa autora, como ferramenta de apoio, podem ajudar o professor a explorar os conceitos de substantivos e adjetivos. Outro aplicativo é o jogo da memória com imagens coloridas e divertidas para todas as idades, disponível para iOS e Android, nesses, também, podem explorar as classes dos nomes.

Portanto, na educação básica, ainda é tempo da criança está descobrindo, criando e experimentando o mundo, porque com o brincar ela aprende. A brincadeira e o jogo ultrapassam a esfera da vida humana, estão além da racionalidade e da ética. Para Gomes (2016, p. 157), o jogo é elemento e fenômeno cultural, e o jogar e o brincar é anterior à cultura e superior ou autônomo em relação a ela.

Gomes (2016, p. 158) nos diz que, em sala de aula as atividades digitais proporcionam ludicidade e criatividade, podem ajudar a criança

“a construir novas descobertas e amadurecer conceitos” e a promover a socialização. O brincar e o jogar são fundamentais na educação, são através deles que muitas atitudes são conquistadas e gradativamente a maneira de agir e pensar da criança vai sendo construída.

Com isso, observamos que, na busca por uma proposta de ensino para os substantivos e adjetivos, as tecnologias digitais podem ser profícuas para essa compreensão, isso porque os produtos de entretenimento atuais demandam além das atividades mentais, as ações do corpo e das formas cognitivas na cibercultura. Para Régis (2008, p. 35), “as competências cognitivas podem ser observadas em cinco categorias de análise: cibertextuais, sensoriais, lógicas, criativas e sociais”. Essas competências são requeridas nas práticas de comunicação contemporânea, porém fundidas entre si e nas suas interseções.

Adicionalmente, Régis nos mostra que, a **logicidade** se liga às habilidades mentais, à lógica e resolução de problemas. No ensino e aprendizagem das classes de palavras, as tarefas podem aprimorar o caráter lógico da tomada de consciência, análise e reconhecimento de padrões, o aluno pode associar logicamente formando sua enciclopédia intertextual e orientando-se espacialmente. A **criatividade** na rede pode estimular a criação e participação em atividades colaborativas. A criança ou o adulto pode intervir no conteúdo, (re)criando conceitos, características e classificações para substantivos e adjetivos. A **sensorialidade** seria o lugar em que se pode combinar linguagens e textualidades distintas, como os gadgets (aparelhos celulares, aplicativos etc.) que despertam os sentidos e desafiam as capacidades sensoriais. A **sociabilidade** é o modo como as tecnologias digitais ao favorecerem a produção de conteúdo pode levar a criança a buscar em outras mídias a informação que deseja e a criar um processo de colaboração entre indivíduos que se comunicam virtualmente em que produzem e partilham informações (Régis, 2008).

Por último, a **cibertextualidade**, para essa autora a cibertextualidade “compreende o conjunto de características das TIC que ao possibilitar a hibridação de meios, linguagens e textualidade, afeta a produção de textos, sua leitura e participação do leitor” (Régis, 2008, p. 35). Nos diz ainda, que as mídias digitais envolvem habilidades sensoriais e lógicas. Conforme esse entendimento, a cibertextualidade está ligada a outros textos, a uma conexão de diferentes produtos culturais e produtos de leitura ergótica (trabalho e percurso) que demandam, por parte do leitor, a produção e associação de conteúdos diferenciados em relação à leitura linear, ou seja, a movimentação dos olhos durante o ato da leitura (2008, p. 34).

Percebemos, com isso que, a cibertextualidade explora hoje o hipertexto, o texto visual e os trabalhos em mídias programáveis, essas são formas multimidiáticas, porque são híbridas e englobam os mais diversos textos, exploram suas possibilidades gráficas e o som. Assim, a cibertextualidade requer esforço, atenção e memória do indivíduo, seja pelas referências externas, pela cronologia da história ou pela busca de informações de referências e citações em outras portas (Régis, et. al 2009, p. 39).

Quando se elabora proposta de ensino da morfossintaxe do substantivo e do adjetivo voltado às práticas digitais, Ribeiro (2016), diz que precisamos das tecnologias digitais, isso significa modificarmos os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não verbal, significa também compreendermos as diferenças impostas pelo meio digital, ou seja, acessarmos, compreendermos e utilizarmos informações por meio delas, para com isso mudarmos a carga cognitiva, a consciência crítica e para agirmos positivamente na vida e na sociedade.

Essa autora, nos sugere, também, que trabalhemos com os jogos, porque estes são fenômenos culturais e sociais que estão inseridos na vida das pessoas desde os tempos mais remotos. Para Vigotsky (1998), segundo Ribeiro (2016), o jogo seria uma forma pela qual as crianças se apropriariam da experiência social humana e desenvolveriam a personalidade. No brincar a criança organiza seu pensamento, desvenda sua situação cognitiva, visual, auditiva, tátil e motora onde se relaciona com eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Ribeiro (2016), afirma que no contexto educacional, o jogo pode ser um recurso didático-pedagógico para mediar oportunidades de desenvolvimento cognitivo, Régis corrobora com a ideia de que:

os processos cognitivos envolvem não apenas a linguagem simbólica e representacional, mas todo tipo de sinais e estímulos sensoriais e perceptivos que permitem tanto a formulação de códigos e linguagens atuantes em um regime de representação, quanto de outros processos de percepção, intensidades e afetuosidades que extrapolam o campo da linguagem, embora construam igualmente nossas práticas comunicativas e de sociabilidade (Régis, 2008, p. 34).

Em questões de linguagem, há materiais didático-eletrônicos disponíveis no mercado, que podem fundamentar atividades sobre

qualquer classe de palavras, porque os jogos digitais online podem ser instrumentos de mediação na aprendizagem de línguas, porque para se jogar é necessário que se conheça a linguagem e se aprenda sobre essa linguagem.

Para Ribeiro (2016), os jogos online devem ser usados em situações de ensino e aprendizagem para contribuir com a formação de bases linguísticas no ensino da língua portuguesa, esses podem levar os jogadores a participarem de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita no ambiente digital. Nos anos iniciais do ensino fundamental os jogos são utilizados com frequência pelos professores alfabetizadores e quase que esquecidos nos anos finais e no ensino médio, porque os professores consideram os jogos apenas como recursos lúdicos que não servem mais para a transmissão de conteúdo. Ou, então, desconhecem o potencial dos jogos e como eles podem contribuir com a prática pedagógica. Com o jogo a criança imagina, porque o jogo fascina, motiva e leva o jogador a “compreender e a interagir com as mais diferentes convenções, regras, particularidades e desafios” (Ribeiro, 2016, p. 165).

A partir desse entendimento, os jogos digitais podem ser utilizados para fins didático-pedagógicos ou não, assim como para o ensino de língua portuguesa, ou seja, para o ensino de classes de palavras ou qualquer outro conteúdo, porque contribuem com a formação de habilidades específicas, estimulando na construção do conhecimento. Ribeiro (2016), traz como exemplo o jogo “Chefville” da Zynga, nele os jogadores simulam o real no mundo virtual, vivenciam diversos papéis sociais ao interagir com o jogo no comando da história e dos personagens em que entreveem e decidem a direção tomada por eles, corrigindo e repensando as ações equivocadas realizadas no jogo.

No processo de ensino e aprendizagem da língua podemos pensar em um jogo como o “Chefville” em que o indivíduo reflete sobre “as informações contidas nos sons, movimentos, cores, e textos escritos” emergindo estruturas e significados que não se encontram separadamente no processamento textual (Ribeiro, 2016, p. 169). Dessa mesma forma, a criança pode realizar e refletir em atividades de substantivos e adjetivos e até mesmo em conceituá-los de acordo com o que irão descobrindo sobre eles.

Contudo, segundo essa autora, os jogos digitais online constituem objeto motivador de ensino e aprendizagem de língua materna, porque quando a criança ou o adulto joga ele participa de uma ação de linguagem em situação real de uso da língua e exercita sua condição de letrado ao

navegar e interagir com o jogo que “contribui para o aprimoramento do letramento digital” (Ribeiro, 2016, p. 174). No jogo o jogador manuseia elementos gráficos e de navegação que irão ampliar o seu letramento digital e fará com que reflita sobre o uso desses elementos, habilitando-o na manipulação de novos caminhos e de outras práticas sociais na rede.

Enfim, em resposta ao questionamento que fizemos, se o meio digital é profícuo para o ensino de gramática? E se os conceitos de substantivos e de adjetivos podem ser buscados e encontrados em função da cibercultura e da cibertextualidade? Afirmamos que sim, e reafirmamos que, o desafio fundamental no desenvolvimento do letramento digital na escola não está, somente, no aluno e nem nos meios digitais, mas também na formação dos professores, porque é o professor que deverá agenciar seu esforço, tempo e desejo para promover as necessárias mudanças nos processos de ensino e aprendizagem para si e para as crianças, refletindo sobre a sua prática individual e coletiva. Esclarecemos que, a partir desses entendimentos, a nossa proposta de ensino leva em consideração os nossos posicionamentos a respeito das mídias digitais, dos posicionamentos linguísticos e filosóficos como força ostensiva da linguagem.

1.1 Gênese linguístico/filosófica do acontecimento como força ostensiva da linguagem

Para uma gênese linguística do acontecimento e se ter a gramática internalizada como força ostensiva da linguagem nos fundamentamos, também, na lógica do sentido de Deleuze.

Para Cracel (2016), a lógica do sentido de Deleuze, é uma teoria inseparável de paradoxo, diz que esse sentido é uma entidade não existente, tendo com o não-senso relações muitos particulares que insiste ou subsiste, porque se refere ao expresso de uma proposição. Deleuze reverte o platonismo, o que faz subir os simulacros, afirma seus direitos entre os ícones ou as cópias, porque o simulacro não é cópia degradada, encerra uma potência positiva que nega o original e a cópia, o modelo e a reprodução.

Diante disso, a teoria platônica das Ideias foi buscada através da vontade de selecionar e de distinguir a ‘coisa’ e suas imagens. Essa divisão de superficialidade dividiu um gênero em espécies contrárias. Em Deleuze, essa divisão não é absoluta, “mas seleciona linhagens: distinguir os pretendentes, distinguir o puro e o impuro, o autêntico e o inautêntico.

(...) Porque a essência da divisão está em profundidade, na seleção da linhagem” (Deleuze, 2007, p. 259).

Com isso, conforme Deleuze, mostramos aqui que, ao distinguir a essência e a aparência, o inteligível e o sensível, a Ideia e a imagem, o original e a cópia, o modelo e o simulacro como motivo platônico, deslocamos as cópias como pretendentes bem fundados e garantidos pela semelhança. Sabemos que, os simulacros são falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, uma divisão no domínio das imagens-ídolos: as cópias-ícones e os simulacros-fantasmas (CRACEL, 2016, p. 19-20). Isso quer dizer que, “trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros” (DELEUZE, 2007, p. 276).

Para Cracel (2016), os fantasmas não são ação e nem paixão, mas um resultado de ação e de paixão, um puro acontecimento, um efeito, os fantasmas são impassíveis e ideais como todo acontecimento. Deles emanam o retrazar a história que libera os sons, tornando-os independente dos corpos, porque na gênese dinâmica do sentido há uma criação de tudo aquilo que torna a linguagem possível.

A partir desse posicionamento, observamos que, o som deixa de ser independente quando deixa de ser uma qualidade específica, como ruídos, para designar qualidades, manifestar corpos, significar sujeitos e predicados. A voz “tem as dimensões de uma linguagem sem ter a sua condição, ela espera o acontecimento que fará dela uma linguagem” (Deleuze, 2007, p. 198). O acontecimento é o que torna a linguagem possível, o que não significa fazer começar, porque ele é singular, ou seja, coletivo e privado ao mesmo tempo.

Para Cracel (2016, p. 24) esse acontecimento é expresso por meio de proposições distintas de **designação**, **manifestação** e **significação**. Para Deleuze (2007) **a designação** liga-se à proposição de um estado de coisas exteriores, ou seja, na associação de palavras com imagens que representam esse estado de coisas, em que os nomes próprios são os únicos que formam singularidades materiais. Quando o sujeito da proposição fala e se exprime, ele se manifesta. **A manifestação** é o enunciado dos desejos e das crenças desse Eu, por exemplo, na designação o nome próprio representa algo especial, já na manifestação o Eu é um sujeito privilegiado, porque no domínio do pessoal ele designa tudo quanto for possível, não há mais verdadeiro ou falso, mas o que é verdade e o que é engano. A última proposição, **a da significação**, funda-se à relação da palavra com conceitos universais

ou gerais, como o sentido de uma demonstração que não é mais a verdade, mas uma condição de verdade, ou seja, uma proposição que seria verdadeira, não se opondo ao falso, mas ao absurdo. Não havendo significação, não há nem verdadeiro e nem falso.

Deleuze (2007, p. 17-18) afirma que, “da designação à manifestação, depois à significação, mas também da significação à manifestação e à designação, somos conduzidos em um círculo que é o círculo da proposição”, ou seja, num ir e vir, porque **o sentido**, para esse autor, seria a quarta dimensão da proposição que para os Estóicos é o expresso da proposição, entidade complexa e irreduzível, o sentido é neutro, indiferente ao particular e ao geral, sendo de outra natureza pretende-se alcançá-lo.

Dessa maneira é somente pela palavra e pelo desígnio das coisas que se torna a linguagem possível. O que vem primeiro na linguagem não são nem os nomes e nem os verbos, porque o verbo não é ação é acontecimento e a linguagem não vem de raízes primeiras, mas de elementos formadores que a organizam e determinam o seu todo. O que importa na linguagem é “um movimento de ida e de volta, de ação e reação linguísticas que representa o círculo da proposição” (Deleuze, 2007, p. 189).

Observamos que, a linguagem seria um acontecimento único, que se confunde com o que a torna possível, ou seja, “do ir e vir, por ser um espaço aberto” (Cracel, 2016, p. 26).

A linguagem para os Estóicos está no sentido, a quarta dimensão da proposição. O sentido é o expresso nas coisas, é acontecimento puro, liga-se às imagens particulares. Nesse caso, o sentido seria neutro, porém, Deleuze rompendo com o círculo da proposição, diz que só podemos inferir o sentido indiretamente, assim como “em seu poder de gênese, animando então um modelo interior *a priori* da proposição” (Deleuze, 2007, p. 21).

Percebemos que, o sentido teve dupla natureza, para Deleuze o sentido não é atributo da proposição, mas atributo da coisa ou do estado de coisas, por exemplo, quando se diz a palavra “verde” se atribui ao sujeito da proposição, mas o atributo da coisa é o verbo verdejar. O atributo não é um ser e não qualifica um ser; é um extra-ser. A palavra verde é uma qualidade, uma mistura de coisas em que uma clorofila coexiste com todas as partes da folha, ao passo que verdejar não é uma qualidade na coisa, mas um atributo que se diz da coisa e que não existe fora da proposição que o exprime designando a coisa. “O sentido é o

exprimível ou o expresso da proposição e o atributo do estado de coisas” (Deleuze, 2007, p. 23).

O sentido é o efeito de causas corporais e de suas misturas, porque o indivíduo não é separável de um mundo, o qual envolve um sistema infinito de singularidades selecionadas por convergência, ou seja, o interior e o exterior (Cracel, 2016). Para Deleuze o ser é neutro, porque o ser unívoco insiste na linguagem e sobrevém às coisas, não é ativo e nem passivo, é o próprio extra-ser, é a univocidade do ser em três dimensões: “um só acontecimento para todos; um só e mesmo *aliquid* (elemento) para o que se passa e o que se diz; um só e mesmo ser para o impossível, o possível e o real” (Deleuze, 2007, p. 186).

Portanto, na criação da linguagem, o que a torna possível é saber que sempre existe alguém que começa a falar, ou seja, um manifestante (ser), o designado (coisa) e as significações (o que se diz). No entanto, Cracel (2016), nos diz que, para Deleuze o acontecimento não se confunde com nada disto, “ele não fala mais do que dele se fala ou do que se diz (Deleuze, 2007, p. 187). O acontecimento “pertence de tal forma à linguagem que não existe fora das proposições que o exprimem [...], não preexiste à linguagem, mas ele pré-insiste, ele dá fundamento e condição” (Cracel, 2016, p. 75).

Compreendemos que, para Deleuze a linguagem, nesse sentido, se funda no acontecimento. Esse acontecimento não se confunde com a proposição que o exprime, nem com o estado de quem o pronuncia, nem pelas coisas designados, porque só ele torna possível e separa o que torna possível, mas se distingue naquilo que torna possível como um atributo incorporeal que não existe fora da proposição que o exprime, pois somente no exprimível envolvido em um verbo esse acontecimento sobrevém ao estado de coisas, e o sentido insistindo na proposição que o torna possível.

Para Deleuze (2007), a linguagem se organiza em três etapas, uma de superfície transcendental, uma de linha incorporal e a terceira num ponto descentrado. Assim o que torna a linguagem possível é o que a distingue, é a superfície e o que se passa nela, ou seja, o acontecimento expresso. Para esse autor, seria preciso retrair a criação dinâmica da linguagem. Por exemplo, quando um som não tem valor convencional na designação, ele é independente da expressividade e deixa de ser uma qualidade que se refere aos corpos e passa a designar qualidades, manifestar corpos, significar sujeitos e predicados. Diante disso, a “distinção profundidade-superfície é primeira relativamente à

natureza-convensão, natureza-costume, natureza-artifício” (Deleuze, 2007, p. 191). Essa distinção entre profundidade-superfície é que envolve a criação dinâmica da linguagem, “que vai dos estados de coisas aos acontecimentos, que vai das misturas às linhas puras” (Cracel, 2016, p. 77).

Para Cracel (2016, p. 122), devemos pensar o acontecimento como o próprio sentido, pois ele pertence à linguagem, esse pertencimento não é o de interpretação, mas o de experimentação.

Diante disso, sobre o ensino da morfossintaxe dos substantivos e adjetivos para o ensino de língua portuguesa, tivemos como indicação a força ostensiva que a linguagem produz na gramática internalizada, que o sujeito traz.

Compreendemos que tanto na gramática internalizada, quanto na gramática de uso padrão, quando quisermos dar luz aos nomes substantivo e adjetivo poderíamos, por exemplo, fazer um retorno aos estoícos, onde essas classes de palavras representavam para os indivíduos qualidades. Assim, a gramática internalizada e a padrão comporiam um jogo estético (arte), um jogo referencial (a ciência) e um jogo conceitual (filosófico), em que o ser ontológico (o ser em si mesmo, independentemente de como se manifesta) seria o ser com suas características e interligados com o mundo.

Dessa forma, os sentidos dados para os conceitos e o ensino do substantivo e do adjetivo, o re-signo, em que a criança aprende com os signos, passam a ser essências, como diz Deleuze, são acontecimentos, para nós seriam adjetivos. Nesse caso, a criança quando joga, testemunha o que vê e o que sente, pois o jogo provoca o acontecimento e o acontecimento provoca o jogo, a qualidade, o conceito. Posto isso, poderíamos nos perguntar, o que seria necessário para dar sentido a noção de nome? E o que é a palavra? Diríamos para a criança que, o jogo é testemunha do que ele vê e do que faz. E que a força ostensiva da linguagem dos termos substantivos e adjetivos seriam adjetivos.

Portanto, o nome é o que se define no acontecimento ostensivo, ou seja, no uso. O nome é luz, esse é o testemunho. Enfim, essa nova noção de nome e o que é a palavra para a criança é o testemunho, e o adjetivo é o nome elementar que ajuda a entender esse testemunho, em que a luz existe no jogo estético, referencial e filosófico. Passemos para a proposição de jogos de linguagem baseados no esquema de Gadamer: símbolo – jogo – festa.

CAPÍTULO 2

MEMÓRIA (SÍMBOLO – universo simbólico > peças e regras do jogo) – JOGO (jogos múltiplos) – FESTA (expectativa)

Sabemos que na prática do ensino de língua portuguesa precisamos jogar em sala de aula. Porém, que peças e regras podemos seguir? Quais serão as metodologias mais adequadas? Afirmamos que a multiplicidade cultural de Deleuze, as proposições de Serres, Lévy, Deleuze e Guattari sobre tecnologia e educação e o esquema que desenvolvemos baseados em Gadamer são modelos que nos foram profícuos para esta proposta de ensino. Porque no jogo da memória o universo simbólico da criança se une a peças e regras de outros jogos. Portanto, esses vários jogos se transformam em expectativas de aprendizagem e consequentemente a criança faz festa.

Seguidamente, segundo Grondin (2012), a partir do entendimento do símbolo, jogo e festa em Gadamer podemos justificar a experiência de verdade das ciências humanas, partindo da concepção participativa do entendimento, que ele chama de ‘problema hermenêutico’, o qual Dilthey sucumbiu a uma concepção de verdade inspirada na metodologia das ciências exatas.

Contrariamente, em vez de seguir essa metodologia, as ciências humanas, faz melhor, se inspiram na concepção humanista, cujo traço não seja produzirem inicialmente resultados objetiváveis e mensuráveis, mas “contribuir para a formação (*Bildung*) e para a educação dos indivíduos desenvolvendo a sua capacidade de julgar [...], de um senso comum, de um sentido que é comum e justo, que é elevado ao universal, mas não o universal da lei científica” (Grondin, 2012, p. 64), é um ultrapassar de nossa particularidade que nos levam a outros horizontes e que nos ensinam a reconhecer, humildemente a nossa própria finitude.

Coadunamente, Gadamer reconhece toda a legitimidade do método, mas avalia sua imposição como único modelo de conhecimento que pode nos tornar cegos a outros modos de saber. Assim, quando refletimos nas ciências humanas sobre fazer justiça à verdade seria uma reflexão daquilo que chamamos “hermenêutica” e não apenas uma metodologia (Grondin, 2012).

Portanto, quando pensamos nesse encontro com a verdade, aludimos aos conceitos de substantivos e adjetivos que elencamos neste trabalho, conceitos verificados que possuem uma noção de verdade.

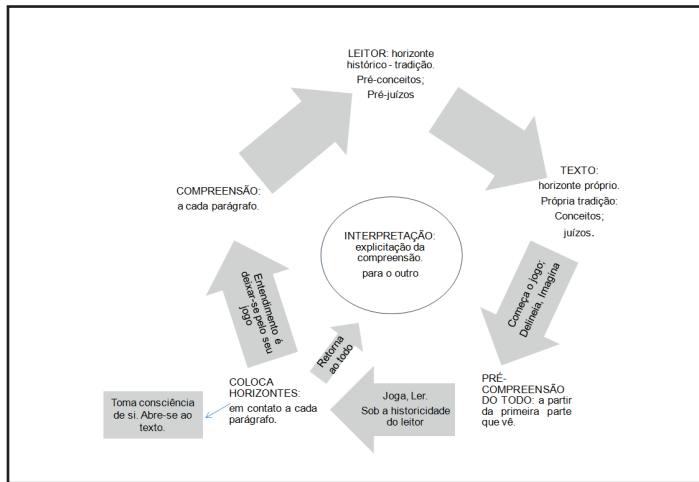
Propomos, assim como Gadamer faz na arte, que partamos primeiro da noção de “jogo”, para entendermos o estudo empreendido nesta tese. E assim, nos deixarmos levar pelo seu jogo, o qual somos menos o que dirige e mais levados a participar de uma verdade superior. O jogo que não é nada subjetivo, mas aquele que joga, que é transportado para uma realidade que ultrapassa, que participa e se dobra à autonomia desse jogo. Por exemplo, como faz “o jogador de tênis que responde à bola que lhe é enviada, o dançarino que segue o ritmo da música e por aquele que lhe lê um poema ou um romance e é tomado por aquilo que está lendo” (Grondin, 2012, p. 65).

Grondin (2012) observa que em Gadamer a subjetividade está em suspeição, porque assim como a obra de arte é algo essencial, a propósito do que é (acréscimo da realidade) e a propósito de si mesmo, a arte nos revela mais do que a própria realidade, ela nos permite conhecer melhor por si mesma, por exemplo, no quadro *Dos de Mayo* de Goya mostrando os pobres camponeses espanhóis fuzilados à queima-roupa pelas tropas francesas, nos mostra o que foi a realidade da ocupação da Espanha por Napoleão. Esse encontro com a verdade, também, nos mostra um encontro consigo, uma verdade a qual participamos.

Consequentemente, a verdade de que fala Gadamer distingue-se da concepção pragmatista que reduz a verdade ao que pode ser útil, diz que “não é a obra que deve se dobrar a minha perspectiva, mas, ao contrário, minha perspectiva que deve se ampliar, ou até se metamorfosear, em presença da obra” (Grondin, 2012, p. 66).

Sendo assim, refletimos sobre os diversos posicionamentos dos gramáticos, linguistas e estudiosos da filosofia e da linguagem em geral, buscamos uma verdade que possa ser útil, uma perspectiva de ampliação e mudança no ensino de língua materna. Assim, exemplificamos abaixo:

Círculo Hermenêutico (Gadamer)



Fonte: Silva Neto (2018).

Gadamer acreditava que a oposição entre razão e tradição é abstrata, porque a verdade devia estar ligada à tradição não no sentido do que é objetivável do entendimento, mas no trabalho da história que se constrói acima do entendimento, o que determina imperceptivelmente, de onde se pode resolver a percepção crítica da hermenêutica, ou seja, de distinguir os pré-juízos legítimos dos não legítimos.

O conceito de hermenêutica para Gadamer é um operar da história, um trabalho da história. Desse modo, ter consciência histórica é ter interpretação objetiva do passado para conferir novos sentidos, mas o princípio filosófico de Gadamer seria desenvolver uma consciência adequada desse trabalho da história, tomar consciência dos limites desse esclarecimento, como afirma: “a) a consciência lapidada e trabalhada pela história; b) a tomada de consciência desse ser-determinado e dos limites que ele impõe ao ideal de uma consciência inteiramente transparente a si mesma” (Grondin, 2012, p. 72). É um levar a consciência a abrir-se à alteridade e a novas experiências.

Para que essa consciência dê conta de sua finitude, aparecerá o entendimento como um advir do trabalho da história, para Grondin:

o próprio entender deve ser pensado menos como uma ação da subjetividade do que como uma inserção em um acontecimento de tradição no qual se mediatizam constantemente o passado e o presente. Eis o que se deve conhecer na teoria hermenêutica, que é muito mais dominada pelas ideias de procedimento e de método (2012, p. 73).

Observamos que o passado e o presente na ideia gadameriana funde horizontes, porque entender o passado não é sair do horizonte do presente, e de seus pré-juízos para um retorno ao passado, é traduzirmos o passado na linguagem do presente. Se a fusão presente e passado for bem sucedida não conseguiremos distinguir o que vem do passado nem o que resulta no presente. Como vimos, no caso dos conceitos de substantivo e de adjetivo, em que o entendimento passa a ser tão fusional que não se distingue o que provém do objeto e o que deriva do sujeito que entende, pois o entendimento encerra uma parte da aplicação.

Portanto, entender é aplicar um sentido ao presente, é a aplicação de um sentido ao presente, quando compreendemos um conceito podemos fazê-lo em outro sentido, em outra compreensão.

Gadamer (1985, p. 20) nos diz que “nossa vida cotidiana é um passar constante pela simultaneidade de passado e futuro”, por ser um horizonte aberto e por ser passado irrepetível, a nossa recordação impera e a liberdade mental: a memória e a recordação que tomam a si a linguagem passada e a tradição de nossa língua e uma audácia de uma nova experimentação com formas de que nunca se ouviu falar que vão de encontro com a forma que já está aprovada são tidas como a mesma atuação.

Diante disso, dizemos que a situação da nossa modernidade extremada que causa conflitos e reflexões é destaque por colocar essa reflexão diante do seu problema, daí esquecemos que o consciente histórico e a reflectibilidade do homem não podem ser associados somente a concepções demasiadamente eruditas ou de uma visão de mundo, temos que pensar o que é evidente para todos. Isso é correto porque a consciência histórica não é uma postura erudita especial, mas uma espécie de instrumentação dos nossos sentidos, e a reflectibilidade não é nenhum reconhecimento ingênuo em frente aos nossos próprios olhos, mas refletir em sua alteridade toda ou parte da tradição da nossa própria história (Gadamer, 1985, p.22).

É assim, com base na situação da Estética Filosófica, que Gadamer aborda os temas do jogo, do símbolo e da festa para encontrar o comum também dentro do diferente, ou seja, “aprender a olhar em conjunto, na direção de uma só coisa”. Para ele “a palavra é a prévia do pensamento que foi realizada diante de nós” (1985, p. 23). A palavra como arte é carregada de sentidos frente a atividade geral plástica do fabricar e produzir, temos aí a poesia que é carregada de sentidos do que aconteceu, e nos ensina a ver o geral no fazer e no sofrimento humano, o geral poético é filosófico (Gadamer, 1985, p. 25).

Segundo Grondin (2012, p. 76), Gadamer dizia que como objeto e elemento da hermenêutica, a linguagem é um processo de entendimento e seu objeto são essencialmente linguísticos. Essa primeira tese, positiva, defendida por Gadamer é que o entendimento é um processo linguístico e a segunda, negativa, é que não há entendimento que não seja expressão linguística, aqui fundimos o processo do entendimento e sua expressão linguística. A linguagem não está restrita a sua própria perspectiva e a condição linguística de nossa experiência de mundo, não exclui outras perspectivas, ao contrário, a linguagem deve ser entendida a partir do diálogo que se abre a tudo que pode ser entendido e a outros horizontes linguísticos que ampliam os nossos.

Sabemos que, a nossa linguagem possui limites, nossas palavras são imponentes para exprimir o que sentimos, mas os limites da linguagem são os limites do nosso entendimento. Dessa maneira, a linguagem absorve as objeções que se levantam contra sua competência, para Gadamer a universalidade da linguagem vai coadunar com a universalidade da razão, se articulando e sendo capaz de ser ela mesma, ela é a luz do próprio ser. Daí surge a segunda grande tese de Gadamer: não só o entendimento da expressão pela linguagem, como objeto do entendimento é ele mesmo linguístico. Assim, a ideia central de Gadamer em relação a esse posicionamento é que, “é a linguagem que faz o ser do mundo aparecer, porque é ela que permite desdobrar a linguagem das próprias coisas, a linguagem encarna a ‘luz do ser’, na qual o ser das coisas se dá a entender” (Grondin, 2012, p. 78).

Contudo, para Gadamer a crítica entre o que é belo e o que não é, não é um juízo de conceitos, nem uma comparação de qualidade, para ele o belo é ele mesmo. A tradição filosófica da Estética, aqui é um meio auxiliar para entendermos o que foi a arte e o que ela é hoje. Por outro lado, não podemos falar que a beleza pertença totalmente ao passado, ao

presente ou ao futuro, ou que qualquer arte seja totalmente pura. Dessa mesma forma podemos pensar sobre a língua e a linguagem. Enfim, passemos aos conceitos de jogo, símbolo e festa.

2.1 Conceitos de jogo, símbolo e festa para Gadamer

O conceito de jogo é função elementar da vida do homem e quando se pensa em jogo implicitamente nos vem a ideia do ir e vir de um movimento que se repete, um movimento que não está ligado a uma finalidade última, isso caracteriza que no movimento nem um nem outro extremo será o seu alvo, porque o movimento é um espaço do jogo, tem a forma do auto-mover-se. Esse auto-movimento é característica do que está vivo e tem esse impulso em si mesmo. Nesse sentido, o jogo é “um auto-mover-se que por seu movimento não pertence fins nem objetivos, mas o movimento como movimento, quer dizer que um fenômeno de redundância, de auto-representação do estar-vivo” (Gadamer, 1985, p. 38).

Dessa forma, para esse autor e para nós, no jogo humano tanto se inclui o jogo da razão quanto da sua anulação. A razão, característica própria do homem se dar nos objetivos. Se tenta alcançá-los conscientemente com a anulação da característica distintiva da razão de impor-se objetivos, ou seja, no jogo do movimento humano. O jogo disciplina e ordena por si mesmo seus chamados movimentos do jogo, como se aí existisse objetivos, por exemplo, como quando uma criança conta quantas vezes uma bola pode bater no chão antes de escapular de suas mãos. Assim, o que nos distingue dos animais é a lógica de um fazer livre de objetivos, de imposição de regras, a criança fica infeliz quando uma bola escapole de sua mão na décima vez e, se orgulhosa como um rei quando consegue umas trinta.

Observamos que o fenômeno da repetição que quer falar de mesmice, aqui é um comportamento sem objetivos, porém é o comportamento intencionado, é o que o jogo quer dizer. Este é um dos passos da comunicação humana, quando algo é representado, ou seja, o próprio movimento do jogo. Assim, como espectador que nos colocamos diante do jogo, que ao final não seja um jogo qualquer, mas aquele definido e determinado. Em última instância, o jogo, também é a auto-representação do movimento do jogo, isso significa ao mesmo tempo que o jogar exige aquele que vai jogar junto, mesmo que seja espectador, e a criança que joga para lá e para cá não escapa a isso.

No jogo do ensino, esse é um fazer comunicativo e o espectador é mais que um observador que vê o que está à sua frente, ele participa e faz parte do jogo. No jogo humano há racionalidade, pois segue regras auto-impostas e identidade daquilo que se quer repetir. Aqui já podemos ver um jogo da identidade hermenêutica, porém essa identidade vai além, porque temos que identificarmos algo que “entendi”, que identifica como o que foi ou o que é, e só essa identidade dá o sentido tanto na obra de arte como no ensino.

Parafraseando Gadamer (1985) sobre a percepção, esse diz que ela se representa dentro de sua própria significação, não se deve entender a percepção como pele sensória das coisas. Perceber é tomar como verdadeira e não colecionar diversas impressões sensoriais, é abstrair aquilo que toca a pessoa através de uma obra artística e se quer homenageá-la apenas do ponto de vista puramente estético. Consequentemente, trata a percepção como um jogo livre que não objetiva apenas um conceito, mas a nos questionar: o que se constrói entre esse caminho livre e a compreensão conceitual? É essa incerteza do remeter a outra coisa que atinge, que se chega a consciência da significância, da significação marcada do que temos diante dos olhos. Gadamer chama essa significação de função simbólica.

O que significa símbolo? Como palavra técnica significa pedaços de recordação. Acrescentamos que, para Gadamer, o símbolo é tido como algo único e este algo especial se representa como um pedaço do ser que completa o algo a ele correspondente, afim de sanar os efeitos de quebra, de integrá-lo, que o completa, o todo, o outro pedaço quebrado sempre procurado, torna-se assim o fragmento vital (Gadamer, 1985, p. 51).

Para esse autor, por exemplo, numa obra de arte há algo como “imitatio” mimese, que não quer dizer algo que imite algo já conhecido, mas o levar a representação, de modo que se torne em plenitude sensória, como se em um re-conhecimento. Daí, o sentido do simbólico consistir não em um alvo significativo que se atinja intelectualmente, mas que contém uma significação em si mesmo.

Diante disso, as reflexões que fazemos sobre o símbolo confluem com as reflexões do jogo, porque o jogo sempre foi uma espécie de autorrepresentação. Na obra de arte, por exemplo, ela não representa algo que não é, não diz algo para que se pense outra coisa, mas para encontrar nela o que ela tem a dizer (Gadamer, 1985, p. 58-59). Assim como arte e o ensino sendo uma arte, todos os que criam

de modo artístico devem abrir-se à linguagem e apropriar-se dela como sua. Para produzir arte e ensino precisamos começar a soletrar, precisamos a aprender o alfabeto e a linguagem daquilo que nos diz algo aí, persistimos afirmando, que em cada caso há uma realização conjunta, a realização de uma coletividade potencial, a festa.

O terceiro ponto do círculo hermenêutico de Gadamer, a festa é tida como a representação da própria coletividade, em sua forma acabada, uma festa é para todos e é para ser comemorada, porém comemorar pode ser algo negativo, pode significar não trabalhar? Não, a comemoração é uma arte e o festejar tem certos modos de representação. Há também uma forma de expressão que se subordina à comemoração e à festa que são as expressões solenes. Essas são muito mais que a expressões solenes, porque temos no silêncio a solenidade da festa, o silêncio solene que se espalha com qualquer um que é posto diante de um momento artístico ou religioso que o “fulmine” (1985, p. 62).

Contudo, na festa nos reunimos para algo, que não é só estar junto, mas antes é a intenção que une todos e nos impede de nos dispersarmos em conversas isoladas ou de nos desunirem em vivências paralelas. O tempo da festa, a festividade, seja da arte ou do ensino de língua, percorre o caminho da observação linguística que reúne a todos, porque a estrutura temporal da celebração não é a de dispor do tempo, uma espécie de retorno, a festa não é monotonia. Os extremos da monotonia ou do dinamismo visam o tempo do mesmo modo, ou seja, como algo que ou não é preenchido com alguma coisa ou é preenchido com algo.

Portanto, novamente surge a diferenciação do espaço do jogo entre identidade e diferença, por exemplo o texto poético em cada reprodução, em cada declamação ou leitura em voz alta, só transmite uma real experiência artística quando, com o nosso ouvido interior, ouvimos algo completamente diverso do que se passa diante de nossos sentidos. Para Gadamer, na experiência da arte há uma forma específica de se demorar nela, um demorar pelo fato de não se tornar monótono, quanto mais se entra na arte, nos demoramos. A experiência do tempo na arte é aprender a se deter e isso se chama eternidade (1985, p. 68-69).

A reflexão sobre o jogo, o símbolo e a festa nos fazem perceber que, diante da arte e do ensino das classes abertas de palavras nome: substantivo e adjetivo, na tarefa de reunir fatos dispersos e oposições em tensão, será preciso a iluminação da tradição histórica e a iluminação progressista.

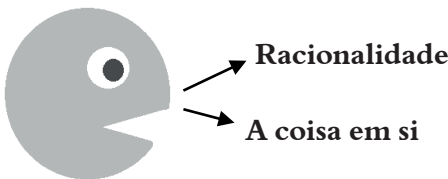
Dessa forma, a iluminação da tradição, com a cegueira da cultura, e a iluminação progressista com a cegueira crítico-ideológica, nos faz acreditar que o tempo deve recomeçar. Ao passo que, a arte propõe a contemporaneidade do fato passado e do fato presente, para ela nada é inicial e nada é degeneração, a arte é uma superação do tempo.

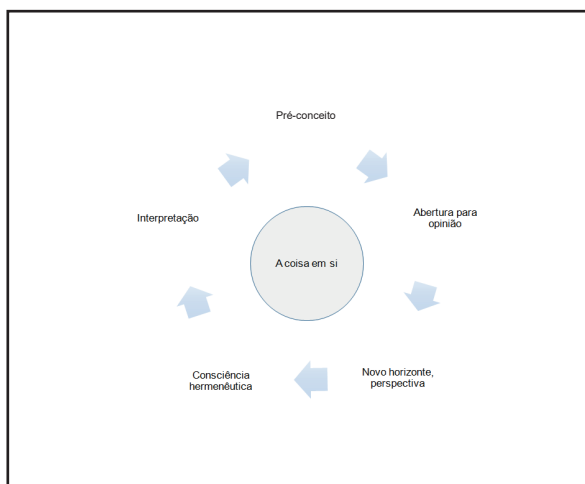
Com isso, o primeiro passo do jogo da arte, é nos dizer que, o nosso comportamento em relação ao mundo, será formado ou jogado junto com o jogo de formar. E nesse jogo, dizemos que o símbolo é aquilo que se reconhece como algo que já conhecemos, porque o símbolo é uma tarefa de construção. E por fim, a festa que reúne a todos.

Para Gadamer, a obra de arte, não é só aceitar e conservar o que é transmitido, porque a arte é o que ainda não está lá na coerência total de um produto final, mas sim em transitoriedade impetuosa. Ela é transformada num produto permanente, duradouro, de modo que crescer dentro dela, quer dizer ao mesmo tempo, crescer para além de nós mesmos. Para esse autor, é na permanência hesitante que existe algo durável e isto é, arte hoje, arte ontem e desde sempre (Gadamer, 1985, p. 79).

Paulatinamente, a base epistemológica das artes se liga ao jogo, ao símbolo, e a festa, para Gadamer: 1. a arte é ciência; 2. interpretar o mundo e criar objetos; 3. sentir, perceber, pensar e transcender; 4. numa só experiência. Para esse autor o limite ajuda o ser humano a auto-mover-se. Desse modo, o jogo possibilita a criação de símbolo, pois é fruto de convenção e para o jogo há regras. O símbolo dá segurança e é genérico, a criança indica até criar o símbolo. A festa é o social livre, o jogo está ligado ao símbolo e a festa, porque ele é um ato de construção é o auto-mover-se ativo, conforme observamos abaixo:

O jogo para Gadamer é a coisa em si





Fonte: Silva Neto (2018).

Contudo, para Gadamer o real não é sempre apropriado pela linguagem e que o ser propriamente dito seria cognoscível, ao contrário, a linguagem nos permite conhecer o ser das coisas, ela é a articulação do próprio ser das coisas, é um elemento universal no seio do qual se banham o ser e o entendimento.

Enfim, no jogo do ensino de língua materna devemos levar em conta elementos do jogo hermenêutico: memória, símbolo e festa para a compreensão do ensino dos substantivos e adjetivos cuja finalidade culminou na apresentação desta proposta de ensino. Compreendemos que o esquema básico de Gadamer pode se tornar um método linguístico (memória – jogo – expectativa).

CAPÍTULO 3

Memória e lógica vigotskyana no processo de ensino de língua materna

Concordamos que a memória da criança, conforme Vigotsky (2007), se desenvolve junto com outras funções psicológicas, porém as funções psicológicas não são substituídas por outras. O desenvolvimento da criança ocorre tanto na estrutura da memória como no caráter daquelas funções das quais ocorre o processo de lembrança, “de fato, o que muda são as relações interfuncionais que conectam a memória a outras funções” (Vigotsky, 2007, p. 47). As crianças mais velhas têm a memória diferente das crianças mais novas, assim assumem papéis diferentes nas atividades cognitivas. Para as crianças mais novas pensar é lembrar, é um processo baseado nas suas lembranças, porque:

o conceito do ato de pensar na criança, quando da definição de conceitos, é determinado tanto pela estrutura lógica do conceito em si, como é pelas suas lembranças concretas. quanto a seu caráter ele é sincrético e reflete o fato de o pensar da criança depender, antes de mais nada, de sua memória (Vigotsky, 2007, p. 48).

Coadunamos com o pensamento desse autor, para ele em pesquisas com análises do significado das palavras, as associações por trás das mesmas, são fundamentalmente diferentes se forem empregadas por crianças pequenas em relação aos adultos. Isso ocorre porque as crianças fazem associações com uma série de exemplos. Para elas, as palavras são construídas de maneira semelhante a que são representadas pelos nomes das classes de elementos, pois emitir palavras não é emitir conceitos para as crianças, mas é nomear coisas conhecidas ou elementos visuais comuns.

Para Vigotsky desde os primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo a memória é característica mais do desenvolvimento psicológico do que do pensamento abstrato, nesse desenvolvimento ocorre transformação, especialmente na adolescência. No final da infância as relações interfuncionais intervêm na memória. Para as crianças pequenas “pensar significa lembrar” enquanto que para o adolescente “lembrar significa pensar”. Na adolescência a memória está carregada de lógica, onde o processo de lembrança se reduz a

estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a considerar em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado.

Portanto, a lógica em Vigotsky (2007) é indicativa de que as relações entre as funções cognitivas mudam no curso de seu desenvolvimento, na idade de transição, as ideias e conceitos, as estruturas mentais deixam de ser organizadas de acordo com o tipo de classes e passam a se organizarem como conceitos abstratos. Por isso, o desenvolvimento da memória não diz somente a respeito de mudanças que ocorrem dentro do sistema de memória, mas desta e de outras funções.

Citemos por exemplo, segundo Vigotsky, que para uma criança dá um nó, ela transforma o processo de lembrança numa atividade externa, e isso é suficiente para demonstrar as formas superiores de comportamento. Contrariamente, nesta forma superior elementar do ser humano alguma coisa é lembrada. No primeiro caso um elo temporário é formado, no segundo os seres humanos criam um elo através de uma combinação artificial de estímulos.

Para Vigotsky a verdadeira essência da memória humana está no fato dos seres humanos lembrarem com a ajuda dos signos. A característica básica do comportamento humano é “que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle”, diz ainda que a essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos para não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do movimento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais (Vigotsky, 2007, p. 50).

Adicionalmente, Luria (2015, p. 51), diz que as crianças novas quando colocadas diante de palavras simples, como diante de uma imagem de um trenó para ajudar na lembrança da palavra “cavalo”, não dá qualquer atenção a estímulos auxiliares, recorrem a diversas palavras, mas de maneira assistemática, sem engajar-se numa atividade de lembrança. A criança mais velha já presta atenção a estímulos auxiliares, em vez de incorporar uma corrente de associações, ainda no exemplo da imagem trenó, poderia sugerir à criança a palavra “neve” e não “cavalo”, porque as conexões entre os estímulos a serem recordados e os evocados ainda eram feitos pelo sentido convencional das palavras, isto é, pela cultura.

Sendo assim, é partir dos nove ou dez anos que, para Luria (2015, p. 51), a criança passa a criar seus próprios estímulos evocadores e assim qualquer estímulo auxiliar teria sucesso em assegurar a recordação. Para esse autor, a ideia de usar dois conjuntos de estímulos, um conjunto primário, que tem que ser dominado, e o outro, auxiliar, que seria o instrumento para o domínio sobre o primário, foi a ferramenta metodológica dos seus estudos.

Portanto, segundo Luria (2015), Vigotsky dizia que no desenvolvimento da relação fala-pensamento da criança, os aspectos verbais e motores do comportamento estão unidos. A fala envolve elementos referenciais, conversação orientada para os objetos, expressões emocionais, e outros tipos de fala social, como a criança é rodeada pelos mais velhos, a fala passa a adquirir cada vez mais características demonstrativas, que permitem indicar o que ela faz e quais são as suas necessidades.

Dessa maneira, segundo Luria, depois de um tempo a criança, internamente, usa a fala para estabelecer diferenciações para consigo mesma. A fala deixa de ser um “meio de guiar o comportamento dos outros e passa a servir à função de auto-orientação” (Luria, 2015, p. 53).

Portanto, no estudo dos substantivos e adjetivos além de levarmos em conta o jogo que a memória e a lógica vigotskyana percorrem, buscamos refletir nas peças e regras do jogo que mostraremos a seguir. Então, como criar as memórias para jogar? Hoje é impossível pensar algum jogo sem considerar as mídias e os equipamentos digitais, porque jogos diferentes exigem jogos também diferentes.

CAPÍTULO 4

Conexões linguístico-filosóficas no ensino de aspectos da língua portuguesa

A linguagem concretizada nas línguas é uma maravilhosa invenção de que nos falam os filósofos e os linguistas e dentre essas invenções temos a língua portuguesa (Mira Mateus e Nascimento, 2005). Para o gramático “escolher” é “excluir” e também “instituir” uma variedade da língua como referência, ele constrói seu objeto ao mesmo tempo que o descreve, essa construção está em interação com o objeto dos outros atores, o que vai contribuir na instituição da língua comum (Colombat, Fournier, Puech, 2017, p. 116).

Dessa forma, teorias e metodologias linguísticas são desenvolvidas a respeito da linguagem e de seus códigos linguísticos a partir de filósofos, lexicógrafos, gramaticógrafos e linguistas. Assim, os estudos filosóficos acerca da linguagem e o estudo da construção e produção de materiais pedagógicos e de ensino como códigos, também são inerentes para o entendimento do homem enquanto ser social.

Propomos a proposta filosófica que Gadamer (1985) faz na arte e, portanto, partimos primeiro da noção de “jogo”, para entendermos a elaboração desse material. E assim, nos deixamos levar pelo seu jogo, o qual somos menos o que dirige e mais levados a participar de uma verdade. Para o autor, o jogo que não é nada subjetivo, mas aquele que joga é transportado para uma realidade que ultrapassa, que participa e se dobra à sua autonomia. Consequentemente, a verdade de que fala Gadamer, segundo Grondin, distingue-se da concepção pragmatista que reduz a verdade ao que pode ser útil, diz que “não é a obra que deve se dobrar a minha perspectiva, mas, ao contrário, minha perspectiva que deve se ampliar, ou até se metamorfosear, em presença da obra” (Grondin, 2012, p. 66).

Quando ampliamos essa mudança temos o jogo da hermenêutica que para Gadamer é um operar da história e um trabalho da história. Desse modo, ter consciência histórica é termos a interpretação objetiva do passado para conferirmos novos sentidos. Segundo Grondin (2012, p. 72) o princípio filosófico de Gadamer é “a consciência lapidada e trabalhada pela história; e a tomada de consciência desse ser-determinado e dos limites que ele impõe ao ideal de uma consciência inteiramente

transparente a si mesma”. É um levar a consciência a abrir-se à alteridade e a novas experiências, a novas compreensões.

Diante dessas compreensões, entender é aplicar e quando há aplicação damos um sentido ao presente, dessa forma, quando compreendemos um conceito podemos fazê-lo em outro sentido, em outra compreensão.

Para Gadamer o **jogo** é “um auto-mover-se, é a auto-representação do estar-vivo” (Gadamer, 1985, p.38). Para ele a percepção como um jogo nos leva ao questionamento: o que se constrói entre o caminho livre e a compreensão conceitual? É a incerteza do remeter a outra coisa que se chega a consciência da significância que temos diante dos olhos. Gadamer chama essa significação de **função simbólica**. O **símbolo**, numa obra de arte, há algo como “imitatio” mimese, que nos leva a representação. Daí, o sentido do simbólico consistir não num alvo significativo que se atinja intelectualmente, mas que contém uma significação em si mesmo. Para produzir arte e ensino precisamos começar a soletrar, precisamos a aprender o alfabeto e a linguagem daquilo que nos diz algo, pois em cada caso há uma realização conjunta, a realização de uma coletividade potencial, **a festa**.

A festa como terceiro ponto do círculo hermenêutico de Gadamer é tida como a representação da própria coletividade. O tempo da festa, seja da arte ou do ensino de língua, percorre o caminho da observação linguística que reúne a todos, ela é uma espécie de retorno. Ao refletirmos sobre o jogo, o símbolo e a festa, podemos dizer que, o jogo possibilita a criação de símbolo, pois é fruto de convenção e para o jogo há regras, que o símbolo dá segurança e é genérico, a criança indica até criar o símbolo e a festa é o social livre. E, por fim, compreendermos que o jogo está ligado ao símbolo e a festa, porque ele é um ato de construção é o auto-mover-se ativo.

Como proposta de produzirmos um material didático de ensino sobre substantivo e adjetivo e sua concordância foi preciso seguirmos além das pesquisas dos estudos filosóficos da linguagem, também nos fundamentarmos nos estudos da psicologia da linguagem de Vigotsky (2007), essa nos revela que dá nome é função primária da fala das crianças, que quando escolhe um objeto específico começa a perceber o mundo não só através dos olhos, mas também através da fala, esta é a parte essencial do seu desenvolvimento cognitivo.

Contudo, no ensino e usos dos aspectos morfossintáticos de substantivos e adjetivos a linguagem se conecta com o ser e o

entendimento, nela habita a hermenêutica com a pretensão de sustentar a universalidade para, enfim, irmos além de um horizonte de uma reflexão sobre as ciências humanas, para vir a ser uma reflexão filosófica universal sobre o caráter linguístico (Grondin, 2012).

Nesse sentido, nos estudos linguísticos Henriques (2014) diz que o objeto de estudo da morfologia se concentra tanto o professor quanto o pesquisador, em dois caminhos o da palavra e o dos seus elementos constituintes. Porém, quando definimos morfologia como o estudo das unidades e dos princípios que regem a estrutura interna da palavra, seja pela formação de novas bases lexicais, seja pela sua flexão, dizemos que o componente morfológico da língua está vinculado a outras partes da gramática. Isso ocorre porque nem tudo que se refere à unidade “palavra” é competência da morfologia, já que a palavra é multifacetada.

Para Henriques a maioria de nossas palavras tem um significado lexical (objeto de estudo da lexicologia e da lexicografia), as palavras combinam-se entre si para constituir uma unidade de classe superior, o sintagma (objeto da sintaxe) e, como componente fonológico, é determinante nas combinações entre morfemas e entre vocábulos. Todas essas subdivisões servem para descrever o objeto “palavra”, mas têm sua precariedade com limites não nítidos que exigem do analista um grande esforço, porque como sistemas integrantes de um sistema complexo, como o de uma língua, elas se entrecruzam ou se superpõem de modo também complexo, cabendo à gramática a tarefa de descrever como se interrelacionam esses subsistemas (Henriques, 2014, p. 01).

Sendo assim, para se falar de gramática, é necessário ter a noção de gramática como um “aparato que arranja os sentidos na língua” (Neves, 2012, p. 24). Entre outras considerações, a gramática ora pode nos ajudar a organizar a língua, ora pode nos deixar de fora de tal organização.

No tocante a classificação das palavras e flexões “pode-se dizer que uma teoria das partes do discurso chegou a ser bastante completa e claramente constituída na gramática grega. As denominações de classes” (Neves, 2012, p. 218), muito especialmente a denominação portuguesa de substantivo - *hypárktikos* - termo grego que não designa classe de palavras. O termo grego para substantivo como classe é - *ónoma* - nome, de certo modo a sua aplicação é semelhante.

Oliveira (2011) registra que Apolônio Díscolo organizou toda a matéria linguística de sua época, porém quase todas se perderam, dos quatro estudos que restaram “*do pronome, das conjunções, dos advérbios, e*

da sintaxe das partes da oração”, e Díscolo ordenou as partes da oração: duas como essenciais e as outras como acessórias, colocando o nome em primeiro lugar e o verbo depois, sem as quais a oração estaria incompleta.

Ao percebermos que a herança grega da gramática da língua deixou marcas na história da sistematização gramatical no Brasil, assim como em sua organização por via da gramática latina e do esforço de estudiosos de Alexandria, que nas suas formulações se amparavam no pensamento grego, apesar de tudo que a ciência linguística tenha colaborado no estudo da linguagem e da língua no Ocidente, Neves diz que “as organizações oficialmente instituídas conservam um núcleo comum bastante fixo do conjunto de termos que designam unidades, categorias e funções ligadas ao funcionamento das diversas línguas dessas nações” (2012, p. 238).

Por fim, as contribuições deste material de ensino será reconhecermos que os pesquisadores que investigam as teorias de análises linguísticas e filosóficas dispensam importantes reflexões na elaboração de propostas educacionais. Para nós, será um conhecimento potencialmente alcançável. Precisamos tanto de pesquisa, quanto de prática de ensino para o metamorfosear do fazer educativo. As atividades aqui propostas não encerram o ensino da classe do “substantivo e “adjetivo, isso porque são amplos e complexos o ensino dessas classes. O nosso intuito será auxiliarmos tanto o professor quanto o aluno nesse processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, pretendemos contribuir na prática do ensino de aspectos gramaticais da língua portuguesa para os mais diversos estudiosos.

CAPÍTULO 5

O ensino de língua portuguesa: conexões linguístico-filosóficas e tecnológica para ensinar/aprender substantivo e adjetivo

Neste capítulo apresentamos o produto de ensino, ou seja, o ensino e aprendizagem do substantivo e adjetivo para alunos em fase de aquisição de leitura, escrita e período de obtenção de conceitos na língua portuguesa.

De início vale pontuar que quando estudamos as classes de palavras compreendemos a organização da língua e da linguagem, pois aprender a classificar as palavras em substantivo, adjetivo, numeral, artigo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição, ainda se faz importante, além de ser um legado da tradição dos estudos gramaticais. Como diz Campos, as classes de palavras desenvolvem “a capacidade de perceber semelhanças e diferenças entre unidades lexicais, [...], estabelecer as bases para o estudo das estruturas morfossintáticas da língua e a compreensão do funcionamento do sistema gramatical” (2014, p. 67). Permitir que o aluno faça essas percepções por meio das tecnologias, de forma mais ampla, torna a aprendizagem uma experiência que faz uso das tecnológicas que compreende o contexto da sociedade atual. De forma mais precisa, torna a aprendizagem mais dinâmica, lúdica, interativa e consequentemente mais prazerosa.

Afirmamos que é desde os primeiros anos do ensino fundamental que a escola tem como procedimento levar o aluno a refletir sobre a língua e a linguagem. No que diz respeito, ao ensino das classes gramaticais nome substantivo e adjetivo, é procedimento da escola propiciar aos alunos que façam relações e associações dos nomes e características com figuras, objetos, animais, coisas em geral etc.

Na escola, segundo Campos (2014), trabalhamos com formas, cores, dimensões, quantidades, posição relativa, usos de objetos, constituição física e corporal de animais variados, porque a percepção desses objetos se faz necessária para a formação de noções e conceitos nas várias áreas do conhecimento.

No estudo da língua portuguesa, a partir da alfabetização, começamos a entrar em contato com uma série de conceito, classificações que irão nos orientar no uso da língua escrita, como, por

exemplo, a distinção entre letras maiúsculas e minúsculas nas palavras e nos textos; a ordem em que o alfabeto se apresenta, confecção de listas e no dicionário; divisão de sílabas das palavras e posição da sílaba tônica, no ensino da acentuação gráfica, no ensino de classes de palavras etc. Esse ensino deve levar em conta a experiência já adquirida por todos os envolvidos, cujo objetivo não é memorizar e repetir a nomenclatura gramatical que pode não ser compreensível. Estudamos as classes de palavras para que os alunos se familiarizem com elas e observem algumas de suas propriedades no funcionamento da língua, e passem a atribuir nomes à essas classes, a partir da “necessidade de dar nomes às coisas que passamos a conhecê-las” (Campos, 2014, p. 68).

Quando pensamos em elaborar estas propostas de jogos linguísticos para o ensino e aprendizagem do substantivo e adjetivo, e sua concordância, pensando em crianças do 5º ano do ensino fundamental, precisamos seguir as pesquisas desenvolvidas por linguistas e gramáticos, relacionadas ao ensino e uso de aspectos da morfologia, da sintaxe, da semântica, além dos estudos filosóficos da linguagem e das contribuições dos estudiosos das mídias digitais.

Para Campos (2014) os alunos desde a alfabetização já entram em contato com a noção de nome, nomes concretos como o dos colegas, objetos de sala, de animais, brinquedos, alimentos e do material escolar, que são frequentemente utilizados para as atividades de leitura e escrita de textos; nomes próprios e comuns, em que são utilizadas letras maiúsculas e minúsculas, na escrita de seus próprios nomes, no da escola, da cidade, do país. Os professores ampliam esses conhecimentos até o 4º ano do ensino fundamental com as noções de qualidades, quantidades e de forma bastante interpretativa, podendo utilizar as designações de adjetivo, numeral, verbo, sem a pretensão de que os alunos as utilizem, sem a preocupação inicial com a questão da terminologia (Campos, 2014, p. 70).

Segundo Campos (2014), os conteúdos destes três critérios, morfológico, sintático e semântico, não podem ser transformados em conteúdos de aprendizagem, em que os alunos precisem decorar terminologias, como se fossem importante identificá-las, o importante é que os alunos tenham uma boa compreensão de como fazer comparações entre as palavras, porque uma das finalidades do estudo das classes de palavras e principal foco “é desenvolver a capacidade de reconhecer as semelhanças e diferenças de comportamento que existem entre grupo de palavras, com o objetivo de compreender melhor o uso que se pode fazer delas” (Campos, 2014, p. 70) para posterior nomeação.

Diante disso, segundo Campos (2014), quando fazer os alunos apreenderem as classes de palavras, a pensarem sobre sua língua para a comunicação verbal, e quando o professor deve ensinar esse conteúdo? Afirmo que, é a partir do 5º ano escolar, quando o professor partindo naturalmente do que o aluno já sabe, propicia “dados linguísticos e condições para refletir, observando o uso, comparando palavras e frases entre si, levantando hipóteses, verificando sua validade, generalizando e tirando conclusões” (Campos, 2014, p. 70) junto com os alunos.

De fato, em aulas de língua, o interesse recai sobre atividades que proporcionem aos alunos capacidade de escutarem, captando o essencial de uma mensagem e identificando o fio de uma exposição. Ou que, “proporcionem a capacidade de exprimirem o que sentem, sabem e pensam, informando, persuadindo, explicando, argumentando e contra-argumentando” (Ferraz, 2007, p. 45). Em concordância aos princípios dessa autora, escolhemos os textos “Convite” de Paulo Paes e “As borboletas” de Vinícius de Moraes. As escolhas atendem a proposta de um ensino caracterizado pelo prazer, haja vista que, a poesia é uma produção de estética prazerosa. Além disso, a representação do universo da criança é presente nas poesias escolhidas e, em razão disso são concebidas como recursos de importante significância para o ensino de língua materna, pois as poesias ao valorizarem o universo e o imaginário da criança representam um ensino que valoriza o conhecimento adquirido do aluno como ponto de partida, forma de ampliação e como modo de autorreconhecimento. Que criança que não se reconhece no brinquedo? Ou na beleza de uma borboleta?

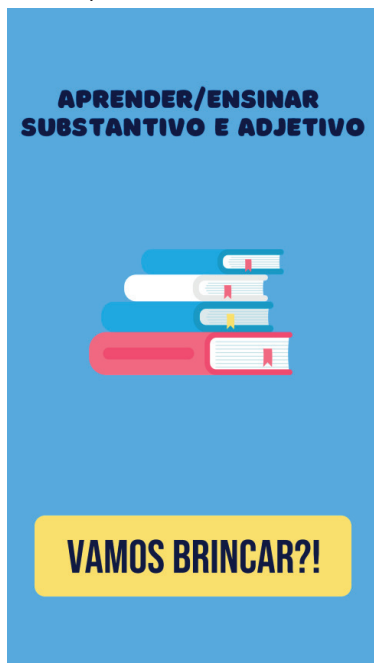
5.1 O jogo aprender/ensinar substantivo e adjetivo.

Atividades de ensino do nome substantivo

O jogo apresenta na primeira tela a poesia Convite de Paulo Paes, e a solicitação para que o aluno leia a poesia. Em seguida a pergunta: Vamos brincar de poesia? O jogo é aberto por essa tela como forma de convite para uma viagem pelo conhecimento que constitui o substantivo e sugere ações que compreendem a leitura fora da ação decodificadora de signos que não é capaz por si só de garantir ao aluno aquisição de competências para as assimilações, inferências, reflexões e entendimentos do texto. Visto que ler não é só soletrar e pronunciar uma

palavra após outra, mas realizar o movimento hermenêutico constante que é comandado pela expectativa de sentido do todo e preenche-se, a partir de cada parte individual, finalmente na elaboração significativa do todo (Gadamer, 1985 p. 49-50).

Tela 1ª: Aprender/ensinar substantivo e adjetivo



Fonte: Silva Neto (2019)

O jogo proposto por Gadamer exige uma série de comandos. Sendo assim, é necessário um jogo de linguagem explicitado por Saes (2013, p. 53-54), que descreve o jogo como ações de comandar e agir segundo comandos; descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas; produzir um objeto segundo uma descrição (desenho); relatar um acontecimento; conjecturar sobre o acontecimento; expor uma hipótese e prová-la; apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas, ler, representar teatro; cantar uma cantiga de roda; resolver enigmas; fazer uma anedota; contar; resolver um problema de cálculo aplicado; traduzir de uma língua para outra; pedir; agradecer; maldizer; saudar; orar etc.

Essa proposição de jogo, em Gadamer, apresenta-nos relevantes ações de exploração do texto para o ensino de língua materna; em consideração à importância e à valorização dessas ações, propomos uma série de atividades/comandos para que esse ensino ocorra de maneira profícua. Nas telas 2 e 3 temos um convite irrecusável: “vamos brincar de poesia?”

Telas 2ª e 3ª: Leitura do poema “Convite”

LEIA A POESIA DE PAULO PAES

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia.
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

*Que legal!
Você vai se encantar pelo mundo de
representações dos substantivos e
adjetivos!!*

FONTE: PORTALDOPROFESSOR.MEC.GOV.BR/FICHATECNICAULA. ACESSO: 20/12/2017. AUTOR: JOSÉ PAULO PAES

Temos para você um convite irrecusável.
Vamos brincar de poesia?

☒ Sim

Fonte: Silva Neto (2019)

Segundo Gadamer a arte possui horizontes próprios, para nós o texto também é constituído de horizontes próprios, de tradição própria e de conceitos e juízos. Sendo assim, o jogo começa a partir do contato do leitor com a poesia, em que há delineamento da imagem por meio de pré-compreensão do todo a partir da primeira parte que ele vê. Nesse contexto, o professor deve ter ciência de que os pré-conceitos e os pré-juízos do aluno estão sendo delineados pelos horizontes e tradição própria do texto e por seus conceitos e juízos. O professor deve ter clareza de que o aluno faz uma pré-compreensão de todo poema a partir da primeira parte do que vê. O professor deve levar o aluno a reconhecer as percepções que ele realiza em contato com o poema.

Nas telas, segunda e terceira, propomos ao aluno um convite irrecusável para aprendizagem. Fazendo uso dos princípios hermenêuticos de Gadamer (1985), é interessante explorarmos as sensações que a palavra “convite” produz como forma de antecipação e com a intenção provocar os pré-conceitos e os pré-juízos que o aluno possui em relação ao tema, antes do aprofundar a exploração do texto. Além disso, quando a palavra convite é explorada no jogo temos uma significativa estratégia par envolver o aluno nas outras atividades. Além disso, a palavra irrecusável confere ao termo convite o sentido de chamamento a algo de bom, prazeroso, agradável é por essa razão não a algo que não se consegue nem se deve recusar. As acepções da palavra “irrecusável” na atividade são reforçadas pela ausência de um ícone que possibilite a recusa do convite. Vemos que a forma como atividade é constituída o aluno tem apenas a possibilidade de aceitar o convite. E ao aceitar o aluno se abre à poesia que é um “fazer criativo que excede o simplesmente verbal, alcançando todo fazer inventivo humano” (Oliveira e Silva Neto, 2017, p. 10).

Na quarta e quinta tela do jogo é solicitado que o aluno CLIQUE, na poesia, em todas as palavras que designam objetos e coisas. Ao final da tela há um comando que finaliza a atividade. Ao finalizar a atividade no comando FIM, o jogo deve mostrar em verde as palavras que o aluno acertou e em vermelho as que ele possivelmente tenha errado. Como apresentamos na quarta tela abaixo, esperamos que os alunos identifiquem e clique nas palavras: convite, poesia, palavras, bola, papagaio, pião, água, rio, dia como nomes simples.

Telas 4ª e 5ª: Clicar em palavras que designem coisas e objetos

CLIQUE NAS PALAVRAS QUE DESIGNAM
NOMES DE OBJETOS E COISAS

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

AUTOR: JOSÉ PAULO PAES
FONTE: PORTALDOPROFESSOR.MEC.GOV.BR/FICHATECNICAULA. ACESSO: 20/12/2017.

Ao finalizar clique no ícone abaixo

Fim

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

AUTOR: JOSÉ PAULO PAES
FONTE: PORTALDOPROFESSOR.MEC.GOV.BR/FICHATECNICAULA. ACESSO: 20/12/2017.

Fonte: Silva Neto (2019)

Essa atividade do jogo evidencia que a leitura que o aluno faz do poema deve levá-lo a reconhecer que a “linguagem tem função exclusiva de representar o mundo” (Wittgenstein, 1994), nesta proposta esse reconhecimento pode ser feito por meio do jogo através da leitura numa perspectiva histórica do aluno. Essa leitura permite que o aluno faça inferências das suas vivências a cada verso do texto. Para Gadamer, a leitura sob a perspectiva histórica do leitor faz com que ele tome consciência de si e abra-se ao jogo. O autorreconhecimento faz com que o aluno deixe-se levar pelo jogo.

Na sexta e sétima tela do jogo é requerido ao aluno que CLIQUE em palavras, na poesia, que designam objetos e coisas que ele mais utiliza. Ao final da tela há um comando que finaliza a atividade. Ao finalizar a atividade no comando FIM, o jogo deve mostrar uma mensagem de aprovação do tipo: Que legal! E ilustrações de imagens retratada na poesia.

Telas 6ª e 7ª: Clicar em palavras que designem coisas e objetos que mais utiliza

DOS OBJETOS E COISAS DESIGNADAS PELAS
PALAVRAS, QUAIS SÃO AS QUE VOCÊ MAIS USA?

Parabéns!!

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

AUTOR: JOSÉ PAULO PAES
FONTE: PORTALDOPROFESSOR.MEC.GOV.BR/FICHA TECNICAULA. ACESSO: 20/12/2017.

Ao finalizar clique no ícone abaixo

Fim

Que legal!!!



Fonte: Silva Neto (2019)

O jogo ao propor que o aluno clique em palavras presentes na poesia que fazem parte do seu vocabulário promove uma excelente oportunidade de explorar a sua subjetividade, pois os “conteúdos trabalhados devem apresentar um caráter significativo, ou seja, buscar relação com o contexto sociocultural dos discentes” (Hitzschky et. al, 2018, p.117). Possivelmente todas palavras que designam coisas e objetos presentes na poesia serão clicados pelos alunos, pois essas palavras em grande maioria são comuns ao universo do aluno. O interesse da questão é levá-lo posteriormente a reconhecer que ele faz uso corriqueiro do nome dos objetos, coisas, seres e lugares. Ou seja, a atividade deve levar a aluno a reconhecer que todo sujeito faz uso da gramática. Uns de forma consciente e outros inconscientemente. Estudar a língua materna representa essa construção de consciência. Nesse contexto, Oliveira e Silva Neto (2017) expõem que:

o símbolo cria pela imitação, seja da ação, seja da paixão, seja da cognição; em outras palavras, cria pela mimese narrativa, em que os símbolos indicam ações, actantes, lugares e tempos; pela mimese afetiva, em que os símbolos jogam com emoções presentes, transformando-as em versos, rimas, aliterações, figuras e estrofes; ou pela mimese cognitiva, em que os símbolos brincam com a razão, com inferências, com lógicas e com ilações, num jogo de linguagem criativo e profícuo (Oliveira, Silva Neto, 2017, p. 12).

A sétima e oitava tela exploram a relação de sentido existente entre as palavras bola, papagaio e pião no poema “convite”. Vejamos:

Telas 7ª e 8ª: Exploração das palavras bola, papagaio e pião no poema

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Quanto ao sentido as palavras/nomes bola, papagaio e pião tem uma relação de sentido. Que designação tem essas palavras?

brinquedo
lugar
ser

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

brinquedo
lugar
ser

Fonte: Silva Neto (2019)

Essa atividade mostra para o aluno que as palavras tem relação de sentido que as aproximam e as distanciam. Dessa forma, esperamos

que, os alunos apontem bola, papagaio e pião com designação de brinquedo. Nesse sentido, é importante ressaltarmos que como parte da dinâmica circular dos fundamentos teóricos de Gadamer (1985), a interpretação acontece na explicitação da compreensão das assimilações, das inferências, das reflexões que são realizadas do poema. Os jogos de linguagem devem levar o aluno a construir suas interpretações.

A nona e décima tela exploram a ampliação de sentido determinado pelo contexto.

Telas 9ª e 10ª: Exploração do sentido da palavra “poesia”

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Considerando o verso: "Vamos brincar de poesia?"
Que sentido a palavra/nome poesia
tem no texto?

texto

brincadeira

leitura

texto

brincadeira

leitura

Fonte: Silva Neto (2019)

Essa atividade tem o objetivo de suscitar no aluno o reconhecimento da influência e/ou determinação do contexto nos possíveis sentidos das palavras. Ou seja, as palavras não têm significados fixos, haja vista que representam diversos e inumeráveis contextos humanos. Nesta perspectiva, o propósito é levá-lo à percepção de que um único nome pode designar diferentes coisas, assim como uma

coisa, pode receber diversas designações. O professor pode explorar esse fenômeno da língua a partir da análise do nome “papagaio” que na poesia tem designação de brinquedo (pipa) e que todo o contexto ajuda nessa constituição de sentido, pois além desse, papagaio nomeia também seres/animal. Essa atividade oportuniza, ainda, que o aluno perceba o quanto é amplo a abrangência do significado dos nomes refletindo as relações daqueles, (ser, coisa, fenômeno...) que ele (nome) designa. Consequentemente, o aluno amplia seu entendimento e a atividade ajuda-o a construir seu conceito de “substantivo”.

A décima primeira e segunda telas exploram o uso da metáfora presente na poesia para mostrar a atemporalidade das palavras. Para isso é proposto que o aluno clique em palavras que se ligam ao termo “PALAVRAS”:

Telas 11^a e 12^a: Clicar em palavras que se ligam ao termo “PALAVRAS”

A poesia apresenta uma comparação do termo/nome "PALAVRAS".
Clique nos termos que são comparados à "PALAVRAS"

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Fonte: PORTALDOPROFESSOR.MEC.GOV.BR/FICHATECNICAULA. ACESSO: 20/12/2017.

Autor: JOSE PAULO PAES

A poesia apresenta uma comparação do termo/nome "PALAVRAS".
Clique nos termos que são comparados à "PALAVRAS"

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Ao finalizar clique no ícone abaixo

Fim

Fonte: Silva Neto (2019)

Nessa atividade as relações que as palavras mantêm são marcadas pela metáfora. Isso compreende a teoria da interação semântica de Black (1962, 1966, 1992, 1993), em que defende a metáfora como “um fenômeno muito peculiar em que os termos que formam um enunciado metafórico interagem, simultaneamente, criando uma operação mental, na perspectiva de que a linguagem elabora maneiras de pensar” (Silva Neto, Fossile, e Herênio, 2015, p. 776).

Portanto, esperamos, de modo mais preciso, que o aluno perceba que o termo “PALAVRAS” interagem simultaneamente aos termos bola, papagaio, pião e pelas expressões “água do rio” e “cada dia”. De modo mais amplo, é importante que o aluno entenda que a metáfora é fenômeno inerente à construção de sentido das palavras e ligados aos contextos que ela pode construir.

A décima terceira e quarta telas exploram o uso da metáfora presente na poesia para mostrar a atemporalidade das palavras, enquanto que, a décima quinta e sexta exploram a construção que a metáfora produz. Ou seja, mostra a primeira parte do paralelo construído pelas metáforas. Clique:

Telas 13^a e 14^a: Exploração do uso da metáfora na poesia

Clique na poesia os termos que atribuem sentidos do lúdico, do prazer, da brincadeira.

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

AUTOR: JOSÉ PAULO PAES
FONTE: PORTALDOPROFESSOR.MEC.GOV.BR/FICHATECNICAULA. ACESSO: 26/12/2017

termos que atribuem sentidos do lúdico, do prazer, da brincadeira.

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Ao finalizar clique no ícone abaixo

Fim

Fonte: Silva Neto (2019)

Nesta atividade o aluno analisa o sentido construído pela metáfora nas primeiras estrofes da poesia. Sendo assim, ele percebe que a metáfora produz uma interação semântica entre o termo “PALAVRA” com os termos “BOLA”, “PAPAGAIO” e “PIÃO”, atribuindo ao termo “PALAVRA” o proveito e desproveito imprimidos pelos sentidos dos brinquedos. A metáfora atribui ao termo “PALAVRA” o lúdico, o prazer, a brincadeira, o encantamento e o desgaste dos sentidos imprimidos pelos os termos “BOLA”, “PAPAGAIO” e “PIÃO”.

A décima quinta e sexta telas é continuação da abordagem da metáfora. Nessas telas é explorada o segundo sentido que são atribuídos ao termo “palavras”.

Telas 15ª e 16ª: Exploração do sentido metafórico do termo “palavras” na poesia

Clique na poesia
versos que atribuem sentidos de renovação.

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Fonte: PORTALDOPROFESSOR.MEC.GOV.BR/FICHA TECNICAULA. Acesso: 20/12/2017.

Autor: JOSÉ PAULO PAES

Versos que atribuem
sentidos de renovação.

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Ao finalizar clique no ícone abaixo

Fim

Fonte: Silva Neto (2019)

Nessa atividade o aluno analisa a metáfora nos últimos versos da poesia e deve perceber o novo sentido que o termo “PALAVRA”

assume com as expressões “como a água do rio” “que é água sempre nova” e “como cada dia” “que é sempre um novo dia”. O aluno deve perceber que as relações que as palavras mantêm entre si podem ser estabelecidas pelo jogo de interesses que elas precisam. Dessa forma, a atividade pretende que o aluno compreenda que ao não encontrar o sentido de renovação nos termos bola, papagaio e pião, ele buscou em outras expressões, “como a água do rio” e “como cada dia”. O aluno deve compreender o jogo quando a poesia se constrói valendo-se dos sentidos proveitosos dos brinquedos e descartando os desproveito e buscando em novas palavras ou expressões os sentidos que precisa.

É importante destacarmos que essa questão é muito importante se considerarmos que o aluno no 5º ano está em fase de consolidação de conceitos, classificações e na construção da autonomia de aprendizagem e, por essas razões questões que permitem fazer assimilações simples e complexas são imprescindíveis. Além disso, a questão faz com que o aluno reflita sobre as relações e sentidos que foram construídos e desconstruídos. Visto que, inicialmente brincar com bola, papagaio e pião é como brincar com palavras, mas notamos que houve um distanciamento quando colocado que bola, papagaio e pião se desgastam, por outro lado brincar com as palavras não. Para marcar o caráter de renovação das palavras, ela se associa à água do rio e dia para autenticar seu fenômeno de renovação.

A atividade da décima sétima e oitava telas reforçam no aluno reflexões importantes para construção do conceito de “substantivo”, fazendo com que ele realize assimilações necessárias do que já sabe com o que se pretende construir, neste caso o conceito de substantivo. Veja:

Telas 17ª e 18ª: Reflexões para a construção do conceito de substantivo

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Existe alguma coisa no mundo que
não tem nome?

SIM NÃO NÃO

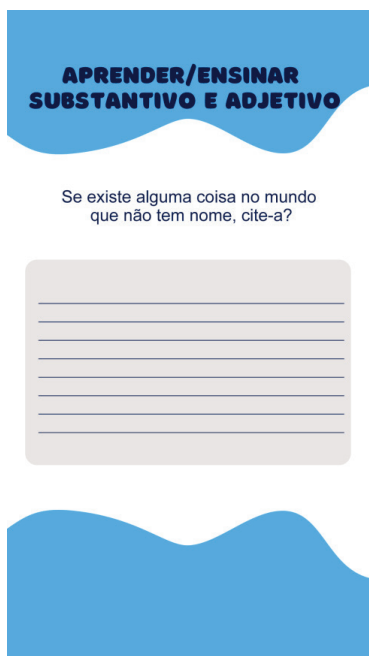
SIM

Fonte: Silva Neto (2019)

A atividade da décima sétima e oitava telas suscitam reflexões imprescindíveis para que o aluno construa o conceito de substantivo/nome. Para isso é necessário que ele perceba que tudo que existe no mundo tem nome. O aluno deve perceber que tudo que o cerca e que marca a sua existência é identificável por um ou vários nomes. Sendo assim, o jogo leva-o a pensar sobre a identificação das coisas que existem, que o cerca e constrói.

É interessante que consideremos que no jogo é possível a existência de alguns alunos que irão indicar que exista coisas sem nome, sem identificação. Nesse caso será aberta a décima nona tela que solicitará ao aluno que cite algo inominável.

Tela 19ª: Existe algo inominável?



Fonte: Silva Neto (2019)

As cogitações que aluno produzirá para responder a questão o levará a conclusão de que não há coisas, seres, objetos lugares, fenômenos inomináveis, pois nominar é um fenômeno intrínseco ao próprio desenvolvimento humano. Essa possibilidade comporta a compreensão de Piaget, segundo Corrêa (2017), que entende a relação entre desenvolvimento e aprendizagem a partir do desenvolvimento cognitivo e afetivo estabelecido na excitação de um motivo, que se mostra sempre como uma necessidade que apresenta uma situação de um desequilíbrio. É possível que o aluno que precisará responder essa atividade apresente uma situação de desequilíbrio, dado que ele não percebeu que tudo que existe tem nome. A atividade constitui uma significativa situação didática ao passo que coloca para o aluno uma necessidade e motivo para refletir sobre a questão.

A vigésima e vigésima primeira telas propõem que o aluno organize a relação de nomes de acordo com a designação de cada palavra (seres, objetos, sentimentos, lugares e fenômenos). É importante que boa

parte das palavras analisadas façam parte do cotidiano do aluno. Assim, estimulam que o aluno relacione um grande número de nomes que marquem os seus diversos contextos. Conforme Ramiro, Andreatta-da-Costa e Bernardes (2014), postulados em Moran (2011), defendem que uma boa aprendizagem está relacionada ao conhecimento significativo. Segundo esses autores para que um novo conteúdo seja aprendido eficazmente o aluno deve incorporá-lo aos seus conhecimentos prévios. Dessa forma, tornando a aprendizagem mais significativa e evitando um processo de ensino mecanizado e repetitivo.

Telas 20ª e 21ª: Organização de nomes de acordo com suas designações

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Organize as palavras de acordo com suas designações

Designação	Substantivos				
Seres	bola	peixe	igreja	rio	carinho
Objetos	pássaro	saudade	enchente		trovoada
Sentimentos	chuva	alegria	colega	caderno	seca
Lugares	professor	escola	lápis	aluno	amizade
Fenômenos	pipa	amor	pião	parque	ventania

Designação	Substantivo				
Seres	pássaro	peixe	colega	professor	aluno
Objetos	caderno	pipa	pião	bola	lápis
Sentimentos	saudade	alegria	amor	carinho	
Lugares	igreja	escola	parque	rio	amizade
Fenômenos	enchente	trovoada	seca	chuva	ventania

Fonte: Silva Neto (2019)

Essa atividade tem o propósito de levar o aluno a percepção de que “as coisas” existentes no mundo têm designações diferentes, logo os substantivos/nomes obedecem a essas diferentes designações. Desse modo, a atividade leva o aluno a observar que as palavras que nomeiam,

identificam “as coisas”, designam seres, objetos, sentimentos, lugares e fenômenos podem ser chamadas de nomes/substantivos. A atividade, conseqüentemente, pode levar o aluno a compreensão de que os elementos listados o constituem e por isso, ele se reconhece dentro desse contexto. Pois, Campos (2014, p. 70-71) defende a ordenação alfabética na confecção de listas; o tamanho, a cor ou a utilização de roupas e objetos na arrumação de armários, gavetas e prateleiras, o assunto ou o autor dos livros na organização das estantes numa biblioteca; as necessidades de consumo na distribuição de seções e mercadorias num supermercado [...] exemplos poderão ser lembrados pelos alunos, tendo em vista a vida familiar, a rotina da escola, jogos e brincadeiras. O importante é mostrarmos que, as classificações obedecem a critérios previamente escolhidos e são procedimentos.

Reconhecidas as relações de sentidos e de definições promovidas nas atividades das telas anteriores o aluno, possivelmente, tenha subsídios para construção do seu conceito de “substantivo”. Dessa forma, a atividade da vigésima segunda e terceiras telas colocam para o aluno reconhecer o conceito de substantivo em meio aos conceitos de verbos, adjetivo e numeral. De forma mais clara, a atividade propõe que o aluno formalize assimilações e reflexões provocadas nas atividades das telas anteriores. Essas atividades propõem que o aluno conclua que: tudo que existe no mundo tem nome, logo as palavras que nomeiam tudo que existe é denominado pela língua portuguesa como substantivo.

Telas 22ª e 23ª: Reconhecer o conceito de substantivo

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Qual a definição de substantivo?
Selecione um conceito.

São palavras que designam ação, estado ou fenômeno da natureza.

São palavras que designam qualidades a objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral.

São palavras que nomeiam os objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral.

São palavras que designam quantidade objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral.

São palavras que designam ação, estado ou fenômeno da natureza.

São palavras que designam qualidades a objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral.

São palavras que nomeiam os objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral.

São palavras que designam quantidade objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral.

Fonte: Silva Neto (2019)

As reflexões e assimilações construídas nas atividades anteriores propõem suscitar ao aluno abstrações que o leve a construção do conceito de substantivo. Observamos que a proposta do jogo recusa a simples apresentações de saber para seleção de conceito. Nessa perspectiva, o jogo é uma situação didática que apresenta atividades para (re)construção conceitual e por essas razões propõe uma aprendizagem construtiva. Nesse sentido, Ferraz (2007, p. 42), afirma que a escola deve criar situações de aprendizagem que permitam aos alunos tomar consciência das estruturas da língua e sistematizá-las, descobrindo as suas regularidades, apropriando-se delas progressivamente.

As atividades da vigésima quarta à vigésima sétima telas sugerem ao aluno reflexões sobre os sentidos de próprio e comum que os substantivos possuem. Para tanto, as atividades indagam ao aluno sobre um nome específico dentro de um contexto geral e nomes que marcam generalizações.

Telas 24ª e 25ª: Reflexões sobre o sentido de próprio e comum

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Sendo o Rio de Janeiro uma cidade específica, podemos classificar o nome do Rio de Janeiro como:

PRÓPRIO

COMUM

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Sendo o Rio de Janeiro uma cidade específica, podemos classificar o nome do Rio de Janeiro como:

PRÓPRIO

COMUM

Fonte: Silva Neto (2019)

Telas 26ª e 27ª: Reflexões sobre o sentido de próprio

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Em geral, toda cidade é chamada de Rio de Janeiro?

SIM

NÃO

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Em geral, toda cidade é chamada de Rio de Janeiro?

NÃO

SIM

Fonte: Silva Neto (2019)

Esperamos que ao responder à questão o aluno reconheça que o nome Rio de Janeiro nomeia uma cidade específica e não as cidades de modo geral. É importante destacarmos que o uso do jogo proposto é considerado apenas uma atividade de aprendizagem que deve integrar várias outras, pois o mesmo não apresenta atividade suficiente para aprendizagem ampla do substantivo. Acreditamos que apenas a atividades não são suficientes para aprendizagem do sentido de próprio dos substantivos. Outras atividades com vários outros exemplos são necessárias.

As atividades, da vigésima oitava à trigésima primeira telas, dão sequência ao estudo de sentido de próprio de comum dos substantivos. Haja vista que as atividades propõem ao aluno uma reflexão sobre o sentido comum que os substantivos possuem. Esta atividade indaga ao aluno sobre os nomes que designam coisas dentro de um contexto geral.

Telas 28ª e 29ª: Reflexões sobre o sentido de próprio e comum

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Em geral o nome "bola" nomina todas os objetos bolas?.

SIM **NÃO**

SIM **NÃO**

Fonte: Silva Neto (2019)

Telas 30^a e 31^a: Reflexões sobre o sentido de comum

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Sendo o nome "bola" uma palavra que designa o objeto bola no contexto geral, podemos classificar o nome "bola" como:

PRÓPRIO **COMUM**

COMUM

PRÓPRIO

Fonte: Silva Neto (2019)

Ao refletir sobre as questões levantadas nas atividades esperamos que os alunos percebam que o nome “bola” é usado para designar as bolas de modo geral. O aluno deve reconhecer que o nome “bola” representa todas as bolas não especificadas. Portanto, as atividades que abordam o sentido de próprio e comum objetivam que o aluno perceba as características genéricas e particulares que os seres, objetos, coisas, fenômenos etc., possuem e consequentemente, os nomes representam. Nesse sentido, Corrêa (2017) expõe que:

a relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente

e uma nova organização do próprio comportamento. Como exemplo, a utilização de objetos para contagem (Corrêa, 2017, p.382).

As atividades da trigésima segunda e terceiras telas dão sequência ao estudo de sentido de próprio de comum dos substantivos, visto que, essas atividades formalizam as reflexões construídas nas atividades anteriores que abordam o sentido de próprio e comum levando o aluno a reconhecer as propriedades dos substantivos próprios e comuns e estabelecendo suas dessemelhanças.

Telas 32^a e 33^a: Diferenças entre substantivo próprio e comum

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Clique o ícone que marca a diferença de substantivo próprio e substantivo comum

O caráter específico e geral que marca os objetos, seres sentimentos, lugares, coisas dentro do contexto..

A noção de quantidade que marca os objetos, seres sentimentos, lugares, coisas dentro do contexto.

Os aspectos que determinam se os objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral pertencem ao gênero feminino ou masculino.

A noção de tamanho (aumentativo e diminutivo) que marca os objetos, seres sentimentos, lugares, coisas dentro do contexto.

O caráter específico e geral que marca os objetos, seres sentimentos, lugares, coisas dentro do contexto.

A noção de quantidade que marca os objetos, seres sentimentos, lugares, coisas dentro do contexto.

Os aspectos que determinam se os objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral pertencem ao gênero feminino ou masculino.

A noção de tamanho (aumentativo e diminutivo) que marca os objetos, seres sentimentos, lugares, coisas dentro do contexto.

Fonte: Silva Neto (2019)

A proposta do jogo é levar o aluno a construir o conhecimento e não simplesmente apresentá-lo para que seja selecionadas as alternativas que ele considere como corretas. Para tanto, as atividades propõem

que o aluno realize assimilações que permitem essa construção. Nessa perspectiva “impugna-se a suposta passividade de um organismo, para colocar no primeiro plano a capacidade do sujeito de levar adiante uma ação assimiladora de estímulos” (Lajonquière, 2013, p.95).

As telas trigésima quarta e quinta apresentaram atividades de formalização das assimilações realizadas pelos alunos e que resultaram na construções do conhecimento. Estas atividades objetivam que o aluno perceba que os seres, as coisas, os objetos, tudo que existe, são constituídos pela noção de gênero. Portanto, os nomes não apenas identificam seres, objetos, coisas etc. mas também representam as relações que esses possuem.

Telas 34ª e 35ª: Formalização da noção de gênero masculino e feminino

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Organize as palavras considerando o gênero correspondente

Substantivo feminino terminado em a		padre	rio	game
Substantivo feminino terminado em e	pão	dia		
Substantivo feminino terminado em o	convite	papagaio		filme
Substantivo masculino terminado em o			palavra	
Substantivo masculino terminado em e	bola	madre	menino	
Substantivo masculino terminado em a	menina			poesia

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Organize as palavras considerando o gênero correspondente

Substantivo feminino terminado em a	bola	menina	palavra	poesia
Substantivo feminino terminado em e	madre			
Substantivo feminino terminado em o				
Substantivo masculino terminado em o	rio	menino	papagaio	gato
Substantivo masculino terminado em e	padre	convite	filme	game
Substantivo masculino terminado em a	dia			

Fonte: Silva Neto (2019)

Essa atividade propõe, ainda, que o aluno ao analisar as palavras relacionadas perceba que, de modo geral, o feminino é constituído nos nomes pela representação da letra “a”, enquanto que, o masculino é realizado pela letra “o”. O jogo apresenta significativos estímulos que provocam no aluno a (re)construção conceitual das classes gramaticais

substantivo e adjetivos. Vale registrar que o alcance do Jogo é o conceito. Dito de outro modo, o jogo tem como limite a aprendizagem dos conceitos. Desse modo, defendemos que o jogo pode ser um importante pretexto e pré-texto para explorar outros saberes das classes gramaticais. Exemplo disso é que as atividades dessas telas podem ser uma imprescindível oportunidade para explorar construções do gênero masculino e feminino com a terminação “e” e com a presença do artigo. Debater, pesquisar, resolver exercícios subjetivos e objetivos, entre outros, são excelentes estratégias de aprendizagem que podem estender a proposta do jogo. Vale destacar que a tela só será encerrada quando o aluno fizer a correspondência correta. Ou seja, enquanto o aluno não colocar as palavras nos quadros correspondentes ao gênero que pertence a tela não será encerrada, dado que a palavra não fixará no quadro incorreto.

As atividades das telas trigésima sexta e trigésima sétima formalizam as assimilações que o aluno realizou para compreender a variação de gênero do substantivo.

Telas 36^a e 37^a: Formalização da variação de gênero do substantivo

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Clique o ícone que mostra o conceito de variação de gênero do substantivo

O substantivo não apresenta variação, por ser uma classe de palavra invariável.

A variação de gênero do substantivo indica ideia de tamanho do ser, objeto e lugares que nomeia.

A variação de gênero do substantivo indica o sentido de feminino e masculino e que no geral, o gênero do substantivo é marcado pela presença das letras "a" no final da palavra para designar o gênero feminino e da letra "o" no final da palavra para designar o masculino.

A variação de gênero do substantivo indica ideia de quantidade. Em gênero, os substantivos variam-se em singular e plural. No geral o número do substantivo é marcado pela ausência ou presença da letra "s".

O substantivo não apresenta variação, por ser uma classe de palavra invariável.

A variação de gênero do substantivo indica ideia de tamanho do ser, objeto e lugares que nomeia.

A variação de gênero do substantivo indica o sentido de feminino e masculino e que no geral, o gênero do substantivo é marcado pela presença das letras "a" no final da palavra para designar o gênero feminino e da letra "o" no final da palavra para designar o masculino.

A variação de gênero do substantivo indica ideia de quantidade. Em gênero, os substantivos variam-se em singular e plural. No geral o número do substantivo é marcado pela ausência ou presença da letra "s".

Fonte: Silva Neto (2019)

Nas atividades da trigésima sétima e oitava telas o aluno tem uma situação didática que lhe permite formalizar as percepções suscitadas sobre a flexão de gênero do substantivo promovida nas atividades anteriores. Isso considerando que “ toda nova estrutura, não possui elementos exógenos, ela é o produto exclusivo de reorganizações e recombinações de elementos presentes, em forma menos diferenciadas, em estruturas lógicas mais débeis” (Lajonquière, 2013, p.105).

Ao formalizar o aluno vai concluir que o gênero do substantivo indica o sentido de feminino e masculino. E vai compreender que em contexto geral o gênero do substantivo é marcado pela presença das letras “a” no final da palavra para designar o gênero feminino e da letra “o” no final da palavra para designar o masculino.

A atividade apresentada nas telas trigésima oitava e trigésima nona exploram as variações de números que constroem o substantivo. A atividade propõe que o aluno analise as palavras destacadas e reflita quanto ao sentido de quantidade que elas apresentam.

Telas 38ª e 39ª: Variação de número do substantivo: ideia de quantidade

Leia a poesia e analise as palavras destacadas.
Quanto ao sentido de quantidade as palavras destacadas apresentam:

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com **bola, papagaio, pião**.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a **água** do **rio**
que é água sempre nova.
como cada **dia**
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de **poesia**?

Quantidade de unidade, singularidade

Quantidade de grupo, pluralidade.

AUTOR: JOSÉ PAULO PAES
FONTE: PORTALDOPROFESSOR.MEC.GOV.BR/FICHATECNICAULA. ACESSO: 20/12/2017.

Quantidade de unidade, singularidade

Quantidade de grupo, pluralidade.

Fonte: Silva Neto (2019)

As atividades objetivam que os alunos reconheçam que as palavras poesia, bola, papagaio, pião, água, rio, dia, designam uma quantidade singular e não uma pluralidade.

O sentido de pluralidade dos substantivos é explorado nas atividades da quadragésima primeira e segunda telas. As atividades procuram ampliar a percepção do aluno quanto ao sentido de quantidade, pois as atividades refletem o sentido de pluralidade.

Telas 40ª e 41ª: Sentido de pluralidade dos substantivos

Leia a poesia e analise as palavras destacadas.
Quanto a sentido de quantidade as
palavras destacadas apresentam:

AS BORBOLETAS
RIO DE JANEIRO , 1970

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.
Borboletas brancas
São alegres e francas.
Borboletas azuis
Gostam muito de luz.
As amarelinhas
São tão bontinhas!
E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

AUTOR: VINÍCIUS DE MORAES
FONTE: WWW.VINICIUSDEMORAES.COM.BR/PP-80-POESIA/PREZAO-40TELAS-41BORBOLETAS
AC300-28/12/2017

Quantidade de unidade, singularidade

Quantidade de grupo, pluralidade.

Quantidade de unidade, singularidade

Quantidade de grupo, pluralidade.

Fonte: Silva Neto (2019)

Com esta atividade o jogo permite ao aluno reconhecer que coisas, objetos, seres etc., são constituídos na natureza numa ideia de quantidade. As atividades abordam de modo geral como é construído o sentido de singular e plural das palavras, ou seja, com a presença da letra “s”. A atividade faz com que o aluno reflita sobre a presença e ausência de letras no final das palavras.

O reconhecimento permitido pelas atividades do jogo acontece porque:

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, a suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigida a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do Objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vigotsky, 2007, p. 19-20).

As atividades das telas 42ª e 43ª exploram as construções de número singular e plural dos nomes.

Telas 42ª e 43ª: Sentidos de número singular e plural

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Leia as palavras e responda.
O que as palavras da segunda coluna têm em comum
que é ausente na primeira coluna e que
marca ideia de quantidade.

poesia, bola, papagaio,
pião, água, dia, rio.

brancas, amarelas, pretas,
azuis, belas borboletas,
amarelinhas.

RESPONDA

A presença da letra "a"

A presença da letra "o"

A presença da letra "s"

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

poesia, bola, papagaio,
pião, água, dia, rio.

brancas, amarelas, pretas,
azuis, belas borboletas,
amarelinhas.

RESPOSTA

A presença da letra "a"

A presença da letra "o"

A presença da letra "s"

Fonte: Silva Neto (2019)

As atividades permitem que o aluno assimile que no geral as palavras apresentam ideia de plural com a presença da letra “s” no final das palavras e o singular com a ausência dessa letra. A presença das alternativas “A presença da letra a” e “A presença da letra o” é estrategicamente didática, visto que essas letras marcam, no geral, a construção de gênero do substantivo. Desse modo, didaticamente a atividade coloca para o aluno reflexões sobre número e gênero onde ele vai descartar e validar alternativas. Nessa perspectiva Gadamer (1985) na sua teoria propõe, o retorno como dinâmica do jogo de aprendizagem.

De modo mais claro, as atividades resultam no reconhecimento de que a letra “s” marca o número do substantivo no plural e, portanto, é a resposta correta, enquanto que as letras “a” e “o” marcam correspondentemente o gênero feminino e masculino do substantivo.

A atividade da quadragésima quarta e quinta telas oportunizam ao aluno a formalizarem as reflexões que levam ao reconhecimento de que as coisas, objetos, seres etc., são constituídos na natureza numa ideia de quantidade e que os nomes singular e plural identificam essa ideia de quantidade.

Telas 44ª e 45ª: Conceituação de variação de número: singular e plural

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Clique o ícone que mostra o conceito de variação de número do substantivo

O substantivo não apresenta variação de número.

O substantivo não apresenta variação de número.

A variação de número do substantivo indica ideia de tamanho do ser, objeto e lugares que nomeia

A variação de número do substantivo indica ideia de gênero. Em número, os substantivos variam-se em feminino e masculino. No geral o número do substantivo é marcado pela presença das letras "a" e "o".

A variação de número do substantivo indica a ideia de gênero. Em número, os substantivos variam-se em feminino e masculino. No geral o número do substantivo é marcado pela presença das letras "a" e "o".

A variação de número do substantivo indica ideia de quantidade. Em número, os substantivos variam-se em singular e plural. No geral o número do substantivo é marcado pela ausência ou presença da letra "s".

A variação de número do substantivo indica ideia de quantidade. Em número, os substantivos variam-se em singular e plural. No geral o número do substantivo é marcado pela ausência ou presença da letra "s".

Fonte: Silva Neto (2019)

Portanto, as atividades levam os alunos a conclusão do que é variação de número. As próximas atividades das telas quadragésima sexta e sétima continuam às análises sobre o sentido de quantidade designados pelo substantivo na classificação de nomes coletivos. A atividade explora a ideia de plural designados por determinados substantivos singulares, denominados substantivos coletivos.

Telas 46ª e 47ª: Substantivos coletivos: ideia de pluralidade determinada por palavras no singular

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Os nomes mesmo no singular apresentam sentido de multiplicidade e agrupamento. Dessa forma, ligue os substantivos coletivos abaixo aos seus pares correspondentes.

Turma	Brinquedoteca	Turma	•Brinquedoteca
Brinquedo	Aluno	Brinquedo	•Aluno
Palavras	Biblioteca	Palavras	•Biblioteca
Livros	Cardume	Livros	•Cardume
Peixe	Dicionários	Peixe	•Dicionários

Fonte: Silva Neto (2019)

Ao responder a atividade o aluno deve perceber que determinadas palavras no singular transmitem a ideia de conjunto de elementos. Ou seja, um nome no singular que designa uma pluralidade, pois os nomes comuns designam individualidade e coletividade. Ao fazer as assimilações necessárias o aluno, de modo mais específico, deve perceber de forma exemplificadamente que o nome “brinquedoteca” apresenta variação de numero singular, mas carrega consigo um sentido de coletividade ao designar um conjunto de brinquedos.

“Brinquedoteca” não transmite a ideia de apenas um brinquedo, mas de um conjunto. De forma mais ampla, a atividade deve levar o aluno ao reconhecimento de que os substantivos coletivos são um fenômeno da língua. Vale destacar que a tela só será encerrada quando o aluno fizer a correspondência correta. Ou seja, enquanto o aluno não ligar corretamente as palavras a tela não será encerrada, dado que a ligação só será concluída quando a correspondência entre as palavras obedecerem a relação do sentido de coletividade.

Telas 48ª e 49ª: Conceituação de substantivo coletivo

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Clique o ícone que aponta a designação/conceito de substantivo coletivo

Substantivo coletivo é um substantivo comum que no plural indica uma singularidade de objetos, lugares e seres.

Substantivo coletivo é um substantivo comum que, mesmo no singular, NÃO indica um agrupamento, multiplicidade de seres de uma mesma espécie. Substantivo coletivo indicar ideia de tamanho do ser que nomeia.

Substantivo coletivo é um substantivo comum que, mesmo no singular indica um agrupamento, multiplicidade de seres de uma mesma espécie.

Substantivo coletivo é um substantivo comum que no plural indica uma singularidade de objetos, lugares e seres.

Substantivo coletivo é um substantivo comum que, mesmo no singular, NÃO indica um agrupamento, multiplicidade de seres de uma mesma espécie. Substantivo coletivo indicar ideia de tamanho do ser que nomeia.

Substantivo coletivo é um substantivo comum que, mesmo no singular indica um agrupamento, multiplicidade de seres de uma mesma espécie.

Fonte: Silva Neto (2019)

A atividade da quadragésima oitava e nona telas oportunizaram ao aluno formalizar as reflexões que levam ao reconhecimento de que determinadas palavras no singular transmitem a ideia de conjunto de elementos e que os substantivos coletivos caracterizam esse fenômeno da língua.

A atividade da quinquagésima e quinquagésima primeira telas apresentam uma charge para explorar o grau do substantivo, ou seja, como ocorrem os processos de gradação dessa classe de palavras

Telas 50ª e 51ª: Apresentação do grau dos substantivos

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Leia a charge, analise e identifique as ideias que são apresentadas.



FONTE: WWW.VEREDASDALINGUA.BLOGSPOT.COM.BR. ACESSO: 20/01/2018



FONTE: WWW.VEREDASDALINGUA.BLOGSPOT.COM.BR. ACESSO: 20/01/2018

Exageros

Suavidade

Exageros

Suavidade



Fonte: Silva Neto (2019)

A atividade da quinquagésima segunda e terceira telas exploraram o sentido apresentado na charge. Esperamos que o aluno reconheça que a charge apresenta uma ideia de exagero.

Telas 52ª e 53ª: Palavras que marcam a ideia de exagero

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Leia o texto da charge, e clique
nas palavras que marca o exagero



FONTE: WWW.VEREDASDALINGUA.BLOGSPOT.COM.BR. ACESSO: 20/01/2018

Era um peixão com uma bocarra assim!
E comeu um homenzarrão e um rapagão.



FONTE: WWW.VEREDASDALINGUA.BLOGSPOT.COM.BR. ACESSO: 20/01/2018

Era um **peixão** com uma **bocarra** assim!
E comeu um **homenzarrão** e um **rapagão**.

Fonte: Silva Neto (2019)

A atividade da quinquagésima quarta e quinta telas provocam no aluno a percepção de que a construção de sentido da charge é realizada pelos substantivos peixão, bocarra, homenzarrão e rapagão.

Telas 54^a e 55^a: Indicação do grau/tamanho diminutivo das palavras

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Indique o grau/tamanho das
palavras destacadas.

Era um **peixão** com uma **bocarra** assim!
E comeu um **homenzarrão** e um **rapagão**.

Era um **peixão** com uma **bocarra** assim!
E comeu um **homenzarrão** e um **rapagão**.

Grau normal

Grau aumentativo

Grau normal

Grau aumentativo

Grau diminutivo

Grau diminutivo

Fonte: Silva Neto (2019)

Essas atividades levam o aluno a percepção de que as palavras **peixão**, **bocarra**, **homenzarrão** e **rapagão** constroem o exagero presente na charge, portanto apresentarem o grau aumentativo.

A charge para construir o sentido de exagero apresentou substantivos no grau aumentativo. A atividade da quinquagésima sexta e sétima telas solicitam que os alunos analisem o sentido construído pelos substantivos no grau diminutivo como processo de gradação.

Telas 56ª e 57ª: Sentido das palavras “amarelinhas” e “bonitinhas” no poema As Borboletas

Leia a poesia e analise as palavras destacadas.
Quanto a sentido que as palavras
destacadas apresentam:

AS BORBOLETAS

RIO DE JANEIRO, 1970

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.
Borboletas brancas
São alegres e francas.
Borboletas azuis
Gostam muito de luz.
As **amarelinhas**
São tão **bonitinhas!**
E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

AUTOR: VINÍCIUS DE MORAES
FONTE: WWW.VINICIUSDEMORAES.COM.BR/PT-BR/POESIAS/POESIAS-401USC2/AS-BORBOLETAS
ACESSAR: 20/12/2017.

exagero depreciação ou pejorativo

carinho, ternura, afetividade

exagero depreciação ou pejorativo

carinho, ternura, afetividade

Fonte: Silva Neto (2019)

A atividade permite ao aluno a percepção do sentido que o grau diminutivo atribui ao substantivo. As reflexões que exploram o grau do substantivo devem levá-lo às percepções de aspectos que esse grau constrói e não apenas o que atribui, os sentidos de tamanhos grandes, normal e pequenos, ou seja, que as ideias impressas no grau do substantivo representam sentidos mais amplos como exageros, depreciação, ideias pejorativas, carinhos, ternuras, afetividades etc.

As atividades das telas quinquagésima oitava e nona conduzem o aluno a formalização das assimilações que ele realizou sobre o grau dos substantivos.

Telas 58ª e 59ª: Formalização da ideia de grau do substantivo

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Clique o ícone que marca a designação da variação de grau do substantivo

O substantivo é uma classe gramatical invariável.

O substantivo é uma classe gramatical invariável.

Grau é a propriedade que o substantivo tem de exprimir as variações do tamanho do ser. Os substantivos possuem três graus, o aumentativo, o diminutivo e o normal, esses são processos de gradação.

Grau é a propriedade que o substantivo tem de exprimir as variações do tamanho do ser. Os substantivos possuem três graus, o aumentativo, o diminutivo e o normal, esses são processos de gradação.

Grau é a propriedade que o substantivo tem de exprimir as variações de número. Quanto ao grau, o substantivo pode apresentar sentido de singular ou plural.

Grau é a propriedade que o substantivo tem de exprimir as variações de número. Quanto ao grau, o substantivo pode apresentar sentido de singular ou plural.

O grau é propriedade que as palavras têm, para indicar o sexo real ou fictício dos seres.

O grau é propriedade que as palavras têm, para indicar o sexo real ou fictício dos seres.

Fonte: Silva Neto (2019)

A atividade deve levar o aluno ao reconhecimento de que o grau do substantivo são representações de tamanhos, ou seja, ao nomear as características e propriedades que as coisas possuem os substantivos marcam os tamanhos aumentativo, diminutivo e normal e perceber, também, que outros sentidos esses tamanhos assumem.

As atividades da sexagésima e sexagésima primeira, segunda e terceira telas exploram as representações de substantivo concreto e abstrato. As atividades dessas telas provocam ao aluno à reflexão sobre aspectos e características que constroem os substantivos concretos e abstratos.

Telas 60ª e 61ª: Palavra que depende da existência de outro ser para se manifestar

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

No par de palavra abaixo clique naquela
que não existe por si só, pois necessita
de outro ser para se manifestar.
Quais das palavras não existem fora de você?

Pião

Alegria

Pião

Alegria



Fonte: Silva Neto (2019)

Tela 62ª e 63ª: Palavra que não depende da existência de outro ser para se manifestar

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

No par de palavra abaixo clique naquela
que existe por si só, que não necessita de
outro ser para se manifestar.
Quais das palavras nomeia objetos não
depende da existência de outro ser?

Pião

Alegria

Pião

Alegria



Fonte: Silva Neto (2019)

Ao responder essas questões o aluno deve perceber que o nome “pião” designa um objeto que tem existência própria, enquanto que “alegria” é um nome que designa um sentimento interno a outro ser. Por ser a alegria um sentimento interno, sua existência não acontece de forma independente. As assimilações propostas pela atividade podem permitir que aluno ao reconhecer que os substantivos abstratos não existem de forma independente, ele reflita sobre suas características internas que são nomeadas pelos substantivos abstratos. Com isso, o aluno reconhece que os nomes tristeza, beleza, felicidade, disposição etc. designam características internas a ele.

Telas 64ª e 65ª: Diferenças entre substantivo abstrato e substantivo concreto

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

APRENDER/ENSINAR SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Clique o ícone que marca a diferença de substantivo abstrato para o substantivo concreto

O que marca a diferença entre o substantivo concreto e o substantivo abstrato é caráter específico e geral que marca, os sentimentos, lugares, coisas dentro do contexto

O substantivo abstrato indica qualidade, sentimento, estado, ação e conceito que não existe por si só, pois necessita de outro ser para se manifestar, enquanto que O substantivo concreto designam as palavras reais ou concretas, as quais independem de outras para existirem.

Não existe diferença entre substantivo abstrato e concreto.

Substantivo abstrato indica qualidade, sentimento, estado, ação e conceito reais ou concretos, as quais independem de outras para existirem e substantivo concreto designam qualidade, sentimento, estado, ação e conceito que não existe por si só, pois necessita de outro ser para se manifestar.

O que marca a diferença entre o substantivo concreto e o substantivo abstrato é caráter específico e geral que marca, os sentimentos, lugares, coisas dentro do contexto

O substantivo abstrato indica qualidade, sentimento, estado, ação e conceito que não existe por si só, pois necessita de outro ser para se manifestar, enquanto que O substantivo concreto designam as palavras reais ou concretas, as quais independem de outras para existirem.

Não existe diferença entre substantivo abstrato e concreto.

Substantivo abstrato indica qualidade, sentimento, estado, ação e conceito reais ou concretos, as quais independem de outras para existirem e substantivo concreto designam qualidade, sentimento, estado, ação e conceito que não existe por si só, pois necessita de outro ser para se manifestar.

Fonte: Silva Neto (2019)

A atividade da sexagésima quarta e quinta telas oportunizam o aluno a formalizar as reflexões sobre aspectos e características que constroem os substantivos concretos e abstratos, ou seja, à percepção

das propriedades de dessemelhanças que marcam os substantivos abstratos e os substantivos concretos.

Por fim, consideramos que todas as atividades de (re)leitura permitem que, o aluno com seus horizontes próprios da tradição, ou seja, dos seus pré-conceitos e pré-juízos, entre em contato com os horizontes que são próprios da tradição, ou seja, dos conceitos e juízos presentes no texto. É importante reconhecermos que, o aluno não vai à leitura esvaziado de conhecimento, assim como o texto não é vazio de significância. Dessa forma, compreendemos que, a atividade leitora de um texto muda o leitor na mesma dinâmica que o texto ganha novos sentidos a cada leitura. A partir de então, passemos as atividades de ensino do adjetivo.

5.2 Atividades de ensino do nome adjetivo

O jogo apresenta na primeira tela a poesia “As borboletas” de Vinicius de Moraes e a solicitação de que o aluno leia a poesia e responda a questão. É importante registrar que a escolha do poema “As borboletas” é rico na representação das classes abertas substantivos e adjetivo, isso justifica sua escolha, visto que nos permitiu explorar as relações existentes entre essas classes de palavras. E também, porque é útil a leitura de textos literários, pois proporcionam momentos agradáveis, desenvolvem o espírito crítico e a criatividade, participam na formação do sujeito e abrem portas para o mundo (Ferraz, 2007, p. 38).

Telas 1ª e 2ª: Destacar a referencialidade das palavras “brancas”, “alegres”, “francas”, “azuis” e “bonitinhas” na poesia

LEIA A POESIA DE VINÍCIUS DE MORAES

AS BORBOLETAS E RESPONDA:
RIO DE JANEIRO , 1970

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas **brancas**
São **alegres** e **francas**.

Borboletas **azuis**
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão **bonitinhas**!

E as pretas, então...
Oh, que **escuridão**!

Escuridão **Borboletas** **A elas mesma**

AUTOR: VINÍCIUS DE MORAES
FONTE: WWW.VINICIUSDEMORAES.COM.BR/PT-BR/POESIA/AVULSAS/BORBOLETAS,
ACESSO: 20/12/2017.

As palavras destacadas fazem referência à:

Escuridão **Borboletas** **A elas mesma**

Fonte: Silva Neto (2019)

No ensino do adjetivo o aluno retoma o conceito de nome para construir o conceito de adjetivo. Sendo assim, a atividade deve levar o aluno a perceber que os adjetivos apresentam ou possuem uma relação com o substantivo. Pois a retomada do conceito de nome apresenta duas diretrizes, a primeira reforça no aluno o conceito de nome, a segunda que, é imprescindível, conhecer as propriedades dos substantivos no ensino do adjetivo, ou seja, conhecer a relação de interdependência do adjetivo com o substantivo. Haja vista, que existência de adjetivo está intimamente ligado ao substantivo. Em razão disso, o aluno deve perceber que as classes de palavras substantivo e adjetivo se assemelham do ponto de vista morfológico, porque, de modo geral, apresentam as mesmas variações em gênero e número, mas diferem pelo papel que desempenham; ou seja, o adjetivo atribui ao substantivo uma qualidade, restringindo quase sempre o seu significado, sendo por isso chamado de modificador. Portanto, essa é a perspectiva que o nosso jogo aborda.

Telas 3ª e 4ª: Atribuições das palavras destacadas na poesia ao substantivo “borboleta”

LEIA A POESIA DE VINÍCIUS DE MORAES

**AS BORBOLETAS E RESPONDA:
RIO DE JANEIRO , 1970**

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas **brancas**
São **alegres** e **francas**.

Borboletas **azuis**
Gostam muito de luz.

As **amarelinhas**
São tão **bonitinhas!**

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

AUTOR: VINÍCIUS DE MORAES
FONTE: WWW.VINICIUSDEMORAES.COM.BR/PT-BR/POESIA/AVULSAS/BORBOLETAS,
ACESSO: 20/12/2017.

Características

Particularidades

As palavras destacadas atribuem ao
substantivo “borboleta”?

Características

Particularidades

Fonte: Silva Neto (2019)

Essa atividade amplia as propriedades do adjetivo, visto que nas telas anteriores o aluno deve compreender que o adjetivo é uma classe de palavra que tem intrínseca relação com o substantivo. Aqui o aluno vai perceber que a função do adjetivo é acompanhar o substantivo, dando-lhe características ou apresentando algo que o particule.

Portanto, o aluno deve ter clareza da relação de interdependência do adjetivo para com os substantivos, pois só existe adjetivo porque os nomes são constituídos de qualidades. Numa linguagem mais clara para o aluno do 5º ano seria como que se não houvesse nomes não haveria adjetivos. “Os adjetivos, coitados, não têm pernas; só podem movimentar-se atrelados aos substantivos. Em vez de designarem seres ou coisas, como fazem os Nomes, os adjetivos designam as qualidades dos Nomes” (Campos, 2014, p. 111).

Telas 5ª e 6ª: Conceituação de adjetivo

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Clique o ícone que marca a conceituação do adjetivo.

O adjetivo é a classe de palavras que modifica o substantivo, atribuindo-lhe características mais precisas

O adjetivo é a classe de palavras que nomeiam os objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral

O adjetivo é a classe de palavras que designam quantidade objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral

O adjetivo é a classe de palavras que designam ação, estado ou fenômeno da natureza.

O adjetivo é a classe de palavras que modifica o substantivo, atribuindo-lhe características mais precisas

O adjetivo é a classe de palavras que nomeiam os objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral

O adjetivo é a classe de palavras que designam quantidade objetos, seres, sentimentos, lugares, coisas em geral

O adjetivo é a classe de palavras que designam ação, estado ou fenômeno da natureza.

Fonte: Silva Neto (2019)

As atividades das telas quinta e sexta permitem ao aluno formalizar abstrações realizada nas atividades anteriores levando ao (re) conhecimento ou reconstrução do conceito de adjetivo.

96

Telas 7ª e 8ª: Relação de adjetivos com substantivos

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Organize os adjetivos fazendo
a relação dos substantivos

substantivo	ADJETIVOS				
Borboleta	bonito	chato	feio	franco	resistente
Papagaio	bonita	chata	feia	franca	novo
Pião	divertido	belo	branco	alegre	nova
Poesia	divertida	bela	branca		velho

substantivo	ADJETIVOS				
Borboleta	bonita	branca	franca	feia	alegre
Papagaio	bonito	chato	feio	franco	novo
Pião	divertido	belo	branco	resistente	velho
Poesia	nova	bela	divertida	chata	

Fonte: Silva Neto (2019)

Essa atividade tem o propósito de autenticar a percepção do aluno, realizadas nas atividades anteriores, de que os adjetivos são palavras que têm relação com os substantivos ao atribuir-lhes características e/ou especificidades. Nessa atividade o aluno faz uma análise e seleciona as palavras de forma consciente ou inconsciente tendo como critério o gênero do substantivo.

Portanto, a atividade tem como pretensão levar o aluno a refletir sobre o gênero dos adjetivos, explicitando a relação de interdependência que essa classe gramatical possui com os Nomes. É interesse que o aluno perceba que assim como o nome (ou por causa do nome) o adjetivo apresenta variações de gênero e número. As questões acima levam-no a compreender que existe diferentes formas de gênero, pois o aluno constata que alguns adjetivos apresentam uma forma para o feminino e outra para o masculino. Além disso, ele vai perceber que alguns adjetivos apresentam uma única forma para o feminino e para o masculino. Esta atividade pode ser compreendida pelo professor

como abertura para o estudo da classificação uniforme do adjetivo que permite reflexões que levem o aluno ao entendimento das implicações de proximidades e diferenciações que a classificação de gênero biforme e uniforme possuem.

As atividades das telas nona e décima aprofundam o estudo da flexão de gênero do adjetivo propondo ao aluno a formalização de percepções realizadas nas atividades anteriores.

Telas 9ª e 10ª: Conceituação de variação de gênero do adjetivo

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Clique o ícone que mostra o conceito de variação de gênero do adjetivo

O adjetivo não apresenta variação, por ser uma classe de palavra invariável.

A variação de gênero do adjetivo indica a intensidade da qualidade do ser nomeado pelo substantivo.

A variação de gênero do adjetivo reafirma o gênero masculino e feminino marcado pelo substantivo, pois os adjetivos concordam com o substantivo a que se referem (masculino e feminino).

A variação de gênero do adjetivo indica ideia de quantidade. Em gênero, os adjetivos variam-se em singular e plural. No geral o gênero do adjetivo é marcado pela ausência ou presença da letra "s".

O adjetivo não apresenta variação, por ser uma classe de palavra invariável.

A variação de gênero do adjetivo indica a intensidade da qualidade do ser nomeado pelo substantivo.

A variação de gênero do adjetivo reafirma o gênero masculino e feminino marcado pelo substantivo, pois os adjetivos concordam com o substantivo a que se referem (masculino e feminino).

A variação de gênero do adjetivo indica ideia de quantidade. Em gênero, os adjetivos variam-se em singular e plural. No geral o gênero do adjetivo é marcado pela ausência ou presença da letra "s".

Fonte: Silva Neto (2019)

Nestas atividades o aluno formaliza que a flexão de gênero do adjetivo indica o sentido de feminino e masculino e que no geral, o gênero do adjetivo é marcado pela presença das letras “a” no final da palavra para designar o gênero feminino e da letra “o” no final da palavra para designar o masculino e que a letra “e” ao final dos adjetivos podem ser usado para designar uma característica ao substantivo tanto

no gênero masculino quanto no feminino. A atividade pode abrir uma excelente oportunidade para os outras formações de gênero do adjetivo.

Telas 11ª e 12ª: Relação de substantivos com adjetivos

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Organize os adjetivos fazendo a
relação dos substantivos

Substantivos	Adjetivos				
borboletas	bonitos	chatos	feios	francos	resistente
papagaios	bonitas	chata	feia	francas	novo
pião	divertido	belos	branco	alegres	nova
poesia	divertida	belas	brancas		velho

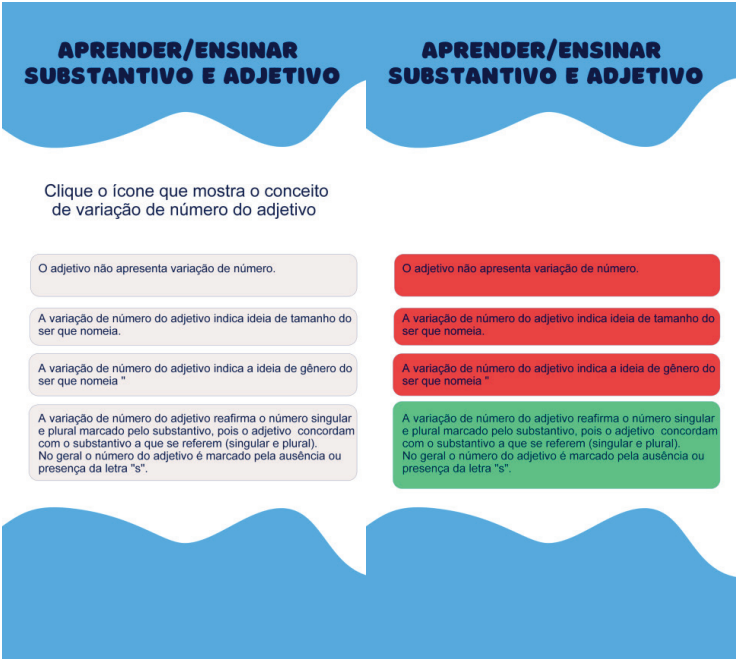
Substantivos	Adjetivos				
borboletas	bonitas	francas	alegres	brancas	belas
papagaios	bonitos	chatos	feios	belos	francos
pião	divertido	resistente	branco	velho	novo
poesia	divertida	feia	chata	nova	

Fonte: Silva Neto (2019)

Essa atividade amplia o estudo de flexão do adjetivo, abordando a variação de número e evidenciando que essa variação obedece a relação que o adjetivo tem com o substantivo. Isso porque ao responder a atividade o aluno deve perceber que a seleção das palavras exige a consideração de número que o substantivo exige do adjetivo. De modo mais claro, o aluno vai perceber que ele não pode selecionar um adjetivo no singular para caracterizar um substantivo no plural ou vice-versa.

As atividades das telas décima terceira e quarta sugerem a formalização das compreensões que os alunos construíram nas atividades anteriores que abordam as constituintes da variação de número do adjetivo.

Telas 13ª e 14ª: Formalização da flexão de número do adjetivo



Fonte: Silva Neto (2019)

As atividades suscitam aos alunos a (re)organização de ideias construídas na reflexão do adjetivo. Com isso, o aluno deve, a princípio, compreender a intrínseca relação que o adjetivo possui com o substantivo e implicações que essas relações possuem nos constituintes do adjetivo. Em síntese, as provocações das atividades devem levar o aluno ao reconhecimento de que relação de concordância de gênero e número é uma inerência dos adjetivos com os nomes. Para que o aluno compreenda essas relações é necessário que ele saiba as variações dos nomes, para então relacioná-lo aos adjetivos.

É imprescindível registrar que a reflexão que o jogo acende sobre a relação de concordância dos nomes com o adjetivo não encerra as implicações que o adjetivo apresenta. Visto que, na formação do plural dos adjetivos, também, depende das terminações do adjetivo no singular, por exemplo, o plural do adjetivo em “borboletas azuis” (borboleta azul) não acontece da mesma forma que em “borboletas

amarelinhas” (borboleta amarelinha). No ensino do adjetivo, devemos estimular o aluno a fazer essas percepções, para tanto, uma série de (re)leituras, exercícios de compreensão, análise gramatical, discussões devem ser propostas como extensão do um jogo de ensino.

Telas 15ª e 16ª: Alteração de número das palavras na poesia

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Leia e observe o número dos substantivos e verbos.

**AS BORBOLETAS
RIO DE JANEIRO , 1970**

As **Borboletas**
Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As **belas**
Borboletas.

Borboletas **brancas**
São alegres e **francas**.

Borboletas **azuis**
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!
E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

AUTOR: VINÍCIUS DE MORAES
FONTE: WWW.VINICIUSDEMORAES.COM.BR/PT-BR/POESIA/POESIAS-AVULSAS/BORBOLETAS.
ACESSO: 20/12/2017. ADAPTADA

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Reescreva a poesia preenchendo com as palavras abaixo e observe a mudança que ocorre.

E _____
Branca
Na luz

É _____

Gosta muito de luz.
É tão _____!
E _____, então...
Oh, que escuridão!

AUTOR: VINÍCIUS DE MORAES
FONTE: WWW.VINICIUSDEMORAES.COM.BR/PT-BR/POESIA/POESIAS-AVULSAS/BORBOLETAS.
ACESSO: 20/12/2017. ADAPTADA

**Branca Preta, A, bela Borboleta, A Azul Amarela
bonitinha. Borboleta, branca Borboleta, azul. A,
amarelinha. a, preta Borboleta**

Fim

Fonte: Silva Neto (2019)

A atividade das telas 15ª e 16ª propõem que o aluno, na reescritura da poesia, observe as mudanças que ocorrem. Com isso, aluno deve perceber que a modificação é constituída em razão da alteração do número plural para o singular. Ao reescrever a poesia o aluno deve reconhecer que na reconstrução do texto existe uma relação de concordância que harmoniza a construção sintática, e que esta forma faz parte da língua padrão. O aluno deve compreender que a ressignificação da poesia acontece porque a mudança nos jogos de

linguagem provoca alterações de conceitos e significados (Oliveira e Silva Neto, 2017).

As atividades das telas décima sétima e oitava dão continuidade a análise da flexão de número que marca a relação entre o adjetivo e substantivo, visto que a atividade aborda as construções sintáticas, semânticas e morfológicas estabelecidas pela flexão de gênero do adjetivo.

Telas 17ª e 18ª: Relação entre o adjetivo e o substantivo: noções de singularidade e pluralidade

LEIA AS POESIAS E RESPONDA

1

As Borboletas
Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.
Borboletas brancas
São alegres e francas.
Borboletas azuis
Gostam muito de luz.
As amarelinhas
São tão bonitinhas!
E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

ATIVIDADE DE LINGUAGEM
FONTE: WWW.PROCESSODONUMERO.COM.BR/PT-04/POESIA/POESIAS-AVALIAR/BOBOLITEL/2/
ACESSO: 29/12/2017, 14:07:14

LEIA AS POESIAS E RESPONDA

2

A Borboleta
Branca
Azul
Amarela
E preta
Brinca
Na luz
A bela
Borboleta.
Borboleta branca
É alegre e franca.
Borboleta azul
Gosta muito de luz.
A amarelinha
É tão bonitinha!
E a preta, então...
Oh, que escuridão!

ATIVIDADE DE LINGUAGEM
FONTE: WWW.PROCESSODONUMERO.COM.BR/PT-04/POESIA/POESIAS-AVALIAR/BOBOLITEL/2/
ACESSO: 29/12/2017, 14:07:14

Poesia em que um grupo de borboletas brincam na luz e todas são belas.

Poesia que apenas uma borboleta brinca na luz e é bela.

Poesia em que um conjunto de borboletas brancas que são alegres e francas.

Poesia em que apenas a borboleta amarelinha é tão bonitinha!

2

1

Faça a correspondência:

Poesia em que um grupo de borboletas brincam na luz e todas são belas.

Poesia que apenas uma borboleta brinca na luz e é bela.

Poesia em que um conjunto de borboletas brancas que são alegres e francas.

Poesia em que apenas a borboleta amarelinha é tão bonitinha!

2

1

Fonte: Silva Neto (2019)

Essa atividade permitiu ao aluno a reescrita da poesia, ou seja, uma construção do número singular, por sua vez, permitiu ao aluno abstrações que aprofundam as análises sobre a flexão de número do adjetivo feita na atividade anterior. Isso porque essa atividade explora as mudanças de sentido provocadas pelas alterações de número nas classes de palavras.

Telas 19ª e 20ª: Exploração do grau do adjetivo: igualdade, superioridade e inferioridade

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Leia, reflita e brinque
com os sentidos das palavras

As Borboletas
Brancas
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São _____ alegres e francas.
do que as Borboletas azuis

Borboletas azuis
Gostam de luz _____ como
as borboletas amarelinhas
As amarelinhas
São _____ bonitinhas
do que as pretas.

AUTOR: VINÍCIUS DE MORAES
FONTE: WWW.VINICIUSDEMORAES.COM.BR/PT-BR/POESIA/POESIAS-AVULSAS/BORBOLETAS.
ACESSO: 20/12/2017. ADAPTADA

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

As Borboletas
Brancas
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São **mais** alegres e francas.
do que as Borboletas azuis

Borboletas azuis
Gostam de luz **tão** como
as borboletas amarelinhas

As amarelinhas
São **menos** bonitinhas
do que as pretas.

AUTOR: VINÍCIUS DE MORAES
FONTE: WWW.VINICIUSDEMORAES.COM.BR/PT-BR/POESIA/POESIAS-AVULSAS/BORBOLETAS.
ACESSO: 20/12/2017. ADAPTADA

Arraste as palavras "mais", "tão" e "menos" e
preencha as lacunas em branco na poesia.

Fonte: Silva Neto (2019)

O jogo de rearranjo proposto pela atividade das telas 19ª e 20ª é uma excelente atividade pela criatividade que propõe, pois, construir e desconstruir o poema permite o jogo com os sentidos. Fazer com que o aluno perceba essa reconstrução de sentido realizada pela exploração do grau do adjetivo revela que a aprendizagem pode ocorrer de diversas formas.

O jogo com o sentido explorado pela atividade tem a pretensão do aluno perceber que a manutenção do grau normal, presente na primeira estrofe do texto, preservou o sentido do poema de Vinícius de Moraes. Enquanto que, a presença do grau de comparação de superioridade, igualdade e inferioridade instituíram a mudança de sentido. Essa dinâmica representa o ir e vir em um na poesia. Isso porque a atividade permite ao aluno brincar com o grau dos adjetivos e perceber que esse grau acontece porque o adjetivo ao qualificar e especificar a classe de palavra que nomeia coisas é também aquele que faz as representações

dos fenômenos que caracterizam as coisas nomeadas pelo substantivo que são passíveis de analogias. Assim, a atividade pode levar o aluno a percepção de que as características que marcam as coisas de forma superiores, inferiores e de igualdade são representadas pelo grau do adjetivo.

As atividades das telas vigésima primeira à vigésima oitava apóiam o estudo de grau de comparação do adjetivo.

Telas 21ª e 22ª: Grau comparativo do adjetivo: grau normal

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Aperte na tela a estrofe que marca
o grau normal

As Borboletas
Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.
do que as Borboletas azuis

Borboletas azuis
Gostam de luz tão como
as borboletas amarelinhas

As amarelinhas
São menos bonitinhas
do que as pretas.

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

As Borboletas
Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.
do que as Borboletas azuis

Borboletas azuis
Gostam de luz tão como
as borboletas amarelinhas

As amarelinhas
São menos bonitinhas
do que as pretas.

Fonte: Silva Neto (2019)

Telas 23ª e 24ª: Grau comparativo do adjetivo: comparação de inferioridade

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Aperte na tela a estrofe que marca
o grau comparação de inferioridade

As Borboletas
Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas,
do que as Borboletas azuis

Borboletas azuis
Gostam de luz tão como
as borboletas amarelinhas

As amarelinhas
São menos bonitinhas
do que as pretas.

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

As Borboletas
Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas,
do que as Borboletas azuis

Borboletas azuis
Gostam de luz tão como
as borboletas amarelinhas

As amarelinhas
São menos bonitinhas
do que as pretas.

Fonte: Silva Neto (2019)

Telas 25ª e 26ª: Grau comparativo do adjetivo: comparação de igualdade

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Aperte na tela a estrofe que marca o
grau comparação de igualdade

As Borboletas
Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas,
do que as Borboletas azuis

Borboletas azuis
Gostam de luz tão como
as borboletas amarelinhas

As amarelinhas
São menos bonitinhas
do que as pretas.

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

As Borboletas
Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas,
do que as Borboletas azuis

Borboletas azuis
Gostam de luz tão como
as borboletas amarelinhas

As amarelinhas
São menos bonitinhas
do que as pretas.

Fonte: Silva Neto (2019)

Telas 27ª e 28ª: Grau comparativo do adjetivo:
comparação de superioridade

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Aperte na tela a estrofe que marca o grau de comparação de superioridade

As Borboletas
Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.
do que as Borboletas azuis

Borboletas azuis
Gostam de luz tão como
as borboletas amarelinhas

As amarelinhas
São menos bonitinhas
do que as pretas.

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

As Borboletas
Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.
do que as Borboletas azuis

Borboletas azuis
Gostam de luz tão como
as borboletas amarelinhas

As amarelinhas
São menos bonitinhas
do que as pretas.

Fonte: Silva Neto (2019)

As atividades dessas telas sugerem abstrações sobre o caráter do grau de comparação do adjetivo, propondo para o aluno a análise de fenômeno que faz parte do cotidiano dele, as analogias. Pois, o aluno já sabe fazer comparações, seu contexto sócio-histórico já construiu esse saber. As atividades, partindo desse reconhecimento, propõem o aprendizado das circunstâncias e classificações das analogias. Dado que o aluno refletindo sobre as circunstâncias das analogias compreende que elas podem ser classificadas como igualdade, superioridade e inferioridade e que o adjetivo é a parte fundamental para esse aprendizado.

As atividades das telas vigésima nona à trigésima sexta abordam o grau superlativo dos adjetivos propondo abstrações para o aprendizado desse grau.

Telas 29ª a 30ª: Grau superlativo relativo de inferioridade do adjetivo

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Aperte na tela a estrofe que marca grau superlativo relativo de inferioridade

As Borboletas
Branquíssimas
Azulíssimas
Amarelíssimas
E pretíssimas
Brincam
Na luz
As belíssimas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam menos de luz.

As amarelinhas
São bastante bonitinhas.

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

As Borboletas
Branquíssimas
Azulíssimas
Amarelíssimas
E pretíssimas
Brincam
Na luz
As belíssimas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam menos de luz.

As amarelinhas
São bastante bonitinhas.

Fonte: Silva Neto (2019)

Telas 31ª e 32ª: Grau superlativo relativo de superioridade do adjetivo

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

Aperte na tela a estrofe que marca grau superlativo relativo de superioridade

As Borboletas
Branquíssimas
Azulíssimas
Amarelíssimas
E pretíssimas
Brincam
Na luz
As belíssimas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam menos de luz.

As amarelinhas
São bastante bonitinhas.

**APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO**

As Borboletas
Branquíssimas
Azulíssimas
Amarelíssimas
E pretíssimas
Brincam
Na luz
As belíssimas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam menos de luz.

As amarelinhas
São bastante bonitinhas.

Fonte: Silva Neto (2019)

Telas 33ª e 34ª: Grau superlativo absoluto analítico do adjetivo

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Aperte na tela a estrofe que marca
superlativo absoluto analítico

As Borboletas
Branquíssimas
Azulíssimas
Amarelíssimas
E pretíssimas
Brincam
Na luz
As belíssimas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam menos de luz

As amarelinhas
São bastante bonitinhas.

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

As Borboletas
Branquíssimas
Azulíssimas
Amarelíssimas
E pretíssimas
Brincam
Na luz
As belíssimas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam menos de luz

As amarelinhas
São bastante bonitinhas.

Fonte: Silva Neto (2019)

Telas 35ª e 36ª: Grau superlativo absoluto sintético do adjetivo

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Aperte na tela a estrofe que marca
o grau superlativo absoluto sintético

As Borboletas
Branquíssimas
Azulíssimas
Amarelíssimas
E pretíssimas
Brincam
Na luz
As belíssimas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam menos de luz

As amarelinhas
São bastante bonitinhas.

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

As Borboletas
Branquíssimas
Azulíssimas
Amarelíssimas
E pretíssimas
Brincam
Na luz
As belíssimas
Borboletas.

Borboletas brancas
São mais alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam menos de luz

As amarelinhas
São bastante bonitinhas.

Fonte: Silva Neto (2019)

As releituras do poema no jogo das atividades permitem importantes assimilações, pois as análises podem conduzir o aluno à percepção dos diferentes sentidos que o poema de Vinícius de Moraes apresentou ao ser desconstruído pelos graus comparativo e superlativo. A releitura e a reflexão proposta nas questões levantam para o aluno um jogo de mudança de sentido, exige dele o reconhecimento dessa mudança e a compreensão e interpretação desse novo sentido. O aluno deve perceber que no poema de Vinícius de Moraes os adjetivos estão construídos no grau normal, portanto, as “Borboletas brancas São alegres e francas”, enquanto que na desconstrução que apresenta a oração: “Borboletas brancas São mais alegres e francas do que as Borboletas azuis” há uma comparação entre dois nomes, (borboletas brancas e azuis) e a relação dos adjetivos que caracterizam esses nomes é marcada pelo grau comparativo de superioridade. O aluno deve ter ciência que no grau comparativo é fundamental a relação entre dois nomes.

Com isso, é possível que as assimilações que o aluno realiza no grau comparativo seja usado, de modo consciente ou inconsciente, na construção do grau superlativo no processo de diferenciação, haja vista que os dois apresentam aspectos de superioridade e inferioridade, só que no grau superlativo não há as analogias de qualidades entre dois nomes e sim uma qualidade que é expressa em grau muito elevado, em um contexto geral.

Para tanto, as atividades exploram os constituintes do grau superlativo de inferioridade, superioridade, superlativo relativo analítico e superlativo relativo absoluto. Levando o aluno a percepção de que nos poemas os nomes que se modificam diretamente são os adjetivos, consequentemente, as expressões, “mais do que”, “tão como”, “menos do que”, constroem o grau comparativo e os termos “as mais”, “as menos” e “pretíssimas”, “branquíssima”, por exemplo, marcam o grau superlativo.

A atividade das telas trigésima sétima e trigésima oitava suscitam à formalização do conceito de grau do adjetivo.

Telas 37ª e 38ª: Formalização do sentido da variação de grau do adjetivo

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

APRENDER/ENSINAR
SUBSTANTIVO E ADJETIVO

Clique o ícone que marca a designação/sentido da variação de grau do adjetivo

O adjetivo é uma classe gramatical invariável. Grau do adjetivo é a propriedade que designa uma especificação ao substantivo, caracterizando-o em masculino e feminino.

Grau é a propriedade que o adjetivo tem de exprimir as variações de número. Quanto ao grau, o adjetivo pode apresentar sentido de singular ou plural.

A variação de grau, concernente aos adjetivos, torna-se materializada quando se deseja comparar ou intensificar as características a que lhes são atribuídas. Para tanto, este se subdivide em duas modalidades: o grau comparativo e o superlativo.

O adjetivo é uma classe gramatical invariável. Grau do adjetivo é a propriedade que designa uma especificação ao substantivo, caracterizando-o em masculino e feminino.

Grau é a propriedade que o adjetivo tem de exprimir as variações de número. Quanto ao grau, o adjetivo pode apresentar sentido de singular ou plural.

A variação de grau, concernente aos adjetivos, torna-se materializada quando se deseja comparar ou intensificar as características a que lhes são atribuídas. Para tanto, este se subdivide em duas modalidades: o grau comparativo e o superlativo.

Fonte: Silva Neto (2019)

As atividades formalizantes têm o objetivo de (re)orientar as assimilações que os alunos realizam nas atividades anteriores levando-os ao reconhecimento ou reconstrução dos conceitos. Desse modo, atividades formalizantes sobre o grau do adjetivo (re)orientam as assimilações feitas pelo aluno nas atividades anteriores, levando ao reconhecimento e/ou reconstrução do conceito do grau do adjetivo.

Para tanto, é necessário o levantamento de questões que indaguem sobre qual a relação do adjetivo para com os nomes? As respostas dadas pelos alunos, a partir das reflexões e assimilações produzidas por meio das questões acima, subsidiarão aos alunos definirem que o adjetivo atribui uma ou várias qualidades aos nomes, determinando estes. Ferraz (2007, p. 47), compreende que as situações-problemas que no domínio das competências de comunicação, que são definidas, terão um grau de dificuldade que os alunos serão capazes de vencer por possuírem os instrumentos que proporcionam

a sua ultrapassagem. Ao fazer as reflexões propostas nas questões das atividades, o aluno construiu o seu conceito de adjetivo. Neste momento, segundo Gadamer (1985), ocorre o processo de aprendizagem, a festa.

Neste sentido as atividades propostas não encerram o ensino das classes de palavras nome substantivo e adjetivo, isso porque são amplas e complexas as suas constituições, assim como os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, defendemos que na reflexão que fazemos sobre o uso da língua(gem) e no ensino das classes de palavras, o importante é a troca de ideias entre os alunos, as suas considerações interpretativas, o que “eles fazem sobre as palavras, as tentativas de explicar, à sua maneira, o que percebem e nunca a preocupação de estabelecer uma resposta igual para todos e a que todos devem chegar” (Campos 2014, p. 86). Isso significa reconhecer que nem sempre a aprendizagem acontece como o esperado. Assim sendo, sugerimos outras atividades de leitura, exercícios de compreensão, interpretação, análise gramatical, pesquisas entre tantos, para aprofundamento e consolidação da aprendizagem.

Contudo, expomos que, a perspectiva defendida nesta proposta, apossa-se dos princípios de obra de Gadamer, porque reconhecemos o ensino de língua materna como arte, e observamos a essência da língua nos princípios desse autor. Para ele, o que ainda não está lá na coerência total de um produto final está em uma transitoriedade impetuosa que é transformado num produto permanente e duradouro. Gadamer diz que, “na permanência hesitante existe algo durável” e isto é a língua hoje, a língua ontem e desde sempre” (1985, p. 79).

Depreendemos que, conforme os estudos da psicologia da linguagem, no desenvolvimento da percepção e da atenção da criança, esta descreve ações e indica relações complexas entre os diferentes objetos, entre as diferentes coisas, e seus processos perceptivos são inicialmente fundidos e só mais tarde se tornam mais diferenciados, conforme fez Vigotsky (2007), em seus experimentos quando revelou que uma das características das habilidades de percepção da criança é um produto das limitações do desenvolvimento de sua linguagem, ou seja, de sua percepção verbalizada. Dar nome é função primária da fala das crianças quando escolhe um objeto específico, portanto, a criança começa a perceber o mundo não só através dos olhos, mas também através da fala, esta é parte essencial do seu desenvolvimento cognitivo.

Concordamos que, nomear nos faz refletir sobre o ensino de substantivo e adjetivo, que envolve linguagem e percepção. Como a

linguagem e a percepção estão ligadas, há uma interdependência entre o pensamento humano e a linguagem, assim, essas observações sugerem “que toda percepção humana consiste em percepções categorizadas em vez de isoladas” (Vigotsky, 2007, p. 24).

Portanto, concordamos que, lógica e aprendizagem se dão em círculo espiralado, conforme postulam os estudiosos aqui pesquisados, porque para aprender ou construir uma estrutura lógica devemos partir de outras estruturas lógicas ou pré-lógicas que são diferenciadas por um conjunto de exercícios operatórios ou pré-operatórios, até atingirem a nova estrutura, por exemplo, aqui procuramos refletir sobre uma maneira de apresentar aos alunos a reflexão sobre as classes de palavras (substantivos e adjetivos). Demonstramos que, as estruturas lógicas podem ser aprendidas e a aprendizagem é uma aquisição não redutível à experiência física. Porém, a partir dessa experiência que é dirigida aos objetos, há o favorecimento da aprendizagem específica das palavras: substantivos e adjetivos.

Contudo, as determinações e necessidades da aprendizagem de maneira particular estão sujeitas a conhecimentos anteriores, e de certa forma, de tendências normativas, assim, as estruturas de aquisição estão em função de experiências, entendemos que, como diz Piaget e Grêco, segundo Lajonquière (2013, p. 101), as estruturas aprendidas resultam do encontro, da equilíbrio da aprendizagem em particular com o funcionamento da assimilação e acomodação dos sistemas cognitivos, ou seja, da aprendizagem de maneira geral e não só espontânea.

No desenvolvimento progressivo da língua e da linguagem, os conceitos e a proposta de ensino de substantivo e adjetivo que aqui delineamos baseados em Lopes (2017), Marques e Rocha (2017), Mattos e Silva (2015), Moreira e Pimenta (2016), Raposo (2013), Auroux (2014), Azeredo (2012), Bagno (2011), Bechara (2007, 2014), Ilari (2014), Câmara Jr. (2011), Castilho (2012) Cunha e Cintra (2007) etc., são maneiras de abriremos caminhos para diversos entendimentos dos conceitos pré-formados e aqui elencados como formas importantes de aprendizagem.

Não podemos conceber o ensino de uma classe gramatical como o substantivo e o adjetivo em um número determinado de aulas e o uso apenas de um recurso didático como acontece em vários universos educacionais. O ensino do substantivo e adjetivos, assim como todas as classes de palavras devem ser desenvolvidos a partir de programa de aprendizagem e não como um programa de aulas dadas. Dessa

forma, ressaltamos que o jogo que propomos é compreendido como um recurso que deve ser unificado a outras atividades, em especial às propostas de ensino do “nome substantivo e adjetivo” que constituem um importante capítulo do estudo “o ensino da morfossintaxe dos substantivos e adjetivos nas gramáticas e nos estudos linguístico/filosóficos como apresentação de proposta de ensino. A defesa ou recomendação que fazemos para o uso, o jogo junto as propostas são profícuas em razão desse jogo representar uma releitura das propostas apresentadas. As propostas têm no jogo uma nova linguagem. A linguagem digital.

O objetivo do jogo é levar o aluno a (re)construção conceitual das classes de palavras valendo-se das contribuições das conexões linguístico-filosóficas e da cultura digital. Dessa forma, é importante o registro de que o jogo tem como limite a aprendizagem dos Conceitos e a compreensão de que essa aprendizagem oferece ao aluno autonomia para aprendizagem de outros saberes, especialmente para aprofundamento do conhecimento dessas classes de palavras.

Por fim, estabelecido os limites do jogo fica claro não apenas as abrangências, mas também os saberes que, explicitamente, estão fora de seu alcance, as classificações de gêneros, as várias formas de construção de número, as minúcias da classificação do grau, os processos de formação. Dentro desse contexto, o jogo pode ser concebido com um importante pretexto e pré-texto para explorar esses outros saberes.

6 Conceitos de substantivo e adjetivo delineados pelos linguistas e gramáticos

Conceitos de substantivo e adjetivo delineados pelos linguistas e gramáticos	
1. Dionísio, o Trácio, século I a.C., fundador da gramática grega:	o nome é uma parte da frase com caso que designa um corpo ou uma ação, que se emprega com valor comum ou particular.
2. Donato, século IV d.C., o mais eminente da gramática escolar latina	“o nome é uma parte da frase com caso que designa um corpo ou uma coisa [...] de modo particular ou comum”.

3. Prisciano, representante da tradição latina, século VI d.C, há uma definição diferente das supracitadas, segundo ele	“o próprio do nome é designar a substância e a qualidade” / “o nome é uma parte da frase que assinala a cada um dos corpos ou das coisas tomadas por objeto uma qualidade própria ou comum”. Diante dessas definições de Prisciano, o nome significando substância e qualidade, vai modificar na Idade Média a criação no interior da classe nominal o par substantivo/adjetivo.
4. Port-Royal, a <i>Nouvelle méthode latine</i> (1653), no século XVII	nome é “uma palavra que serve para nomear ou para qualificar alguma coisa. Assim, há dois tipos de nome: o Substantivo e o Adjetivo. O Substantivo é aquele que significa a coisa e subsiste a ele mesmo na oração [...]”. O Adjetivo é aquele que significa de que modo é a coisa, isso porque ele supõe sempre um substantivo ao qual ele se reporta.
5. Arnauld e Lancelot (1673), a <i>Grammaire générale et raisonnée</i>	as palavras que significam os objetos do pensamento e, entre esses, “aqueles que significam as substâncias foram chamados <i>nomes substantivos</i>, e aqueles que significam os acidentes, marcando o sujeito ao qual seus acidentes convêm, <i>nomes adjetivos</i>”.
6. Lhomond (1781) na gramática escolar traz o conceito de:	nome como uma palavra que serve para nomear uma pessoa ou uma coisa. O adjetivo é uma palavra que juntamos ao nome para marcar a qualidade de uma pessoa ou de uma coisa.
7. Said Ali (1964 e 1965) que designava:	o substantivo como “todo o nome com que designamos os seres”. Na Gramática Elementar da Língua Portuguesa feita para o bom aluno, diz que “todo substantivo ou é nome próprio ou nome comum”. Na Gramática Secundária e na Elementar nomeia o termo “adjetivo” como a palavra que se junta ao substantivo para denotar qualidade, propriedade, condição ou estado do respectivo ser.

8. Cunha e Cintra (2007), conceituam	substantivo como “a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral”. Do ponto de vista funcional o substantivo serve de núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva. E toda palavra de outra classe que desempenhe uma dessas funções equivalerá a um substantivo. O adjetivo “é essencialmente um modificador do substantivo” e serve para caracterizar os seres, objetos e noções nomeadas pelo substantivo, para indicar qualidade ou defeito.
09. O Dicionário Terminológico (2007), traz uma reflexão sobre o conhecimento e sobre as questões epistêmicas, apresenta e conceitua:	Nome como palavra pertencente a uma classe aberta de palavras, que permite variação em gênero, em número e, em alguns casos, em grau aumentativo e diminutivo. O nome é o núcleo do grupo nominal podendo ocorrer com determinantes ou especificadores, que o antecedem. O termo substantivo é sinônimo de Nome. O adjetivo, palavra pertencente a uma classe aberta de palavras que, tipicamente, permite variação em gênero, em número e em grau. É o núcleo do grupo adjetival e pode ser precedido por advérbios de quantidade e grau, e selecionar grupos preposicionais e orações como seus complementos.
10. Ferrarezi Júnior e Iara Maria Teles (2008), adotam a nomenclatura de:	Nomes Nucleares para substantivo e adjetivo, isso porque essas categorias de Nomes Nucleares quando flexionais, “flexionam-se em gênero e número e são marcados em pessoa”; e quando funcionais “atuam como base da relação de concordância entre nomes e servem de base à concordância do verbo, quando atuando como sujeito. Nomes nucleares “são todas aquelas palavras que funcionam como núcleo de sintagma nominal (sujeito, complemento verbal ou nominal, aposto ou complemento adverbial complexo”. O adjetivo constitui a mais ampla categoria de nomes de adjunção (NA) do brasileiro em relação às nuances de sentido que abarca. A sua quantidade de significações é variadíssima.

11. Sautchuk (2010), diz que a definição de substantivo e adjetivo envolve um conceito tão abstrato e filosófico como ser. Dessa forma, diz que:	substantivo é a palavra que se deixar anteceder pelos determinantes: artigos (definidos/indefinidos), pronomes possessivos e demonstrativos e dos numerais cardinais e ordinais. De maneira funcional, diz que adjetivo é “toda palavra variável em gênero e/ou número que se deixa anteceder por ‘tão’, ou qualquer intensificador, como ‘bem ou muito’, dependendo do contexto.
12. Napoleão Mendes de Almeida diz que o:	substantivo é o que se chamava de nominativo. Por exemplo na oração: Pedro foi ferido na guerra. Pergunta: Quem foi ferido na guerra? Resposta: Pedro. Então, o sujeito é Pedro. Conceitua o adjetivo como “a palavra que se refere a um substantivo, para indicá-lhe um atributo.
13. Bagno (2011), diz que esses conceitos vão além	para o conceito de substantivo postula que além de substância, ele “é a própria essência do ser”. Ao passo que para o conceito de adjetivo diz que além da qualidade que são flexíveis, modeláveis, o adjetivo “é algo que se lança ao lado, que se coloca junto de outra palavra [...] é um termo essencialmente sintático”.
14. Neves (2011), diz que:	“os substantivos são usados para referir-se às diferentes entidades (coisas, pessoas, fatos etc.) denominando-as. A definição da natureza da classe dos adjetivos em geral, “são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um substantivo”.
15. Ataliba de Castilho (2012), traz os termos sintagma nominal e sintagma adjetival.	o sintagma nominal “é uma construção sintática que tem por núcleo um substantivo ou um pronome, o primeiro uma classe basicamente designadora e o segundo uma classe dêitica/fórica/substituidora”. O sintagma adjetival tem por núcleo o adjetivo, que é uma classe basicamente predicativa, funcionando como adjunto adnominal enquanto constituinte do sintagma nominal, ou como predicativo, enquanto constituinte do sintagma verbal.

16. José Carlos de Azeredo (2012), diz que:	o substantivo reúne as seguintes características: dá nome às parcelas de nosso conhecimento representadas como seres; serve de núcleo às expressões referenciais do texto; tem gênero próprio (masculino ou feminino) e varia em número (singular ou plural); desempenha as funções sintáticas de sujeito e de objeto direto. Os adjetivos “são lexemas que se empregam tipicamente para significar atributos ou propriedades dos seres e coisas nomeados pelos substantivos”.
17. Raposo et. al (2013), postulam que as palavras dividem-se em classes de “nomes”, contrariamente a algumas gramáticas tradicionais, apenas consideram como “substantivos” os nomes comuns, não os nomes próprios. Não conceituam o substantivo especificamente, conceituam “nomes comuns” e “nomes próprios” e adjetivos.	Nomes comuns: palavras cujos elementos mais típicos denotam classes de entidades, concretas ou abstratas; caracterizam-se por ter um gênero intrínseco (masculino ou feminino – livro e mesa, respectivamente) e por variarem morfologicamente em número (casa, casas). São frequentemente precedidas por um especificador, quer quantificador (muitos livros) quer determinante (os livros). Nomes próprios: palavras que referem de maneira direta entidades particulares do mundo, de diversas categorias ontológicas (pessoas, lugares, entre outras coisas), não enquanto membros de uma classe (como os nomes comuns), mas através da sua individualização dentro da classe a que pertencem; em português são usualmente precedidas pelo determinante (artigo) definido: o Antonio, a Teresa, o Rossio. Adjetivos: palavras cujos elementos mais típicos denotam propriedades (materiais, abstratas, mentais, sociais, comportamentais, etc.) das coisas e dos seres; variam morfologicamente em gênero e número, concordando com o nome ao qual se aplicam; sintaticamente, podem combinar-se com o nome diretamente, dentro de um sintagma nominal (o chapéu <u>branco</u>) ou numa predicação, através da mediação de um verbo copulativo (o chapéu é <u>branco</u>). O adjetivo é “uma classe de palavras que exprimem propriedades caracterizadoras das entidades do universo de discurso, linguisticamente representadas por nomes”.

18. Perini (2013), diz que a distinção tradicional entre substantivos e adjetivos é inadequada.	Esse autor não ver como chegar a uma definição confiável “uma característica dos nomes como grupo é muito deles terem potencial referencial e potencial qualificativo”. A referencialidade não é exclusividade dos nomes, outros nominais também tem; e o potencial qualificativo também é assumido pelos verbos. Para Perini os nomes todos têm ou um ou outros desses potenciais, e muitos têm os dois.
19. Amini Haury (2014), conceitua	o substantivo como “palavra variável em gênero, número e grau, que nomeia os seres em geral. Adjetivo “é a palavra que se apõe ao substantivo ou equivalente para lhe atribuir uma qualidade (inerente ou não), propriedade, condição ou estado”.
20. Evanildo Bechara (2014),:	conceitua o substantivo como a classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos objetos substantivos, isto é, em primeiro lugar, substâncias (homem, casa, livro) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doença), processos (chegada, entrega, aceitação). Conceitua adjetivo como “a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou a um aspecto do denotado”.
21. Henriques (2014), diz que para conceituar substantivo e adjetivo seria melhor uma combinação dos aspectos semântico e funcional, porque:	duas palavras são ambas representantes dos “seres”, cabendo aos substantivos nomeá-los e aos adjetivos caracterizá-los, leva-se em conta a adjetivação de substantivos e a substantivação de adjetivos comuns na língua portuguesa.

22. Bragança e Carpaneda (2015), no livro didático Porta Aberta: língua portuguesa, dizem que:	“as palavras que dão nome a pessoas, animais, plantas, objetos, lugares, sentimentos são chamadas de substantivos. No livro do 3º ano, conceituam o adjetivo como “a palavra que acompanha o substantivo, dando qualidade aos seres, caracterizando-os, as autoras não retomam o conceito de adjetivo, mas supõem que os alunos já o conhecem.
23. Maria do Céu Vieira Lopes (2017), na Gramática da Língua Portuguesa 2º ciclo do ensino básico, de Portugal, conceitua:	Nome como “uma palavra que pode variar em gênero, número e grau e que designa pessoas, animais, objetos, ações, sentimentos, qualidades e estados”. Diz que o “nome” possui duas subclasses conforme aquilo que designa: nome próprio e nome comum que inclui os nomes coletivos. O conceito de nome próprio “é o que designa, de modo individualizado, um ser ou um objeto, distinguindo-o de todos os outros da mesma espécie ou categoria”. O nome comum “é o que designa, sem os individualizar, seres ou objetos da mesma espécie ou categoria, com características semelhantes”. Conceitua o adjetivo como “palavra que modifica o nome ou que lhe atribui uma propriedade, concordando com ele em gênero e número. O adjetivo é núcleo do grupo adjetival e pode fazer parte de outros grupos constituintes, como o grupo nominal”.

Fonte: Silva Neto (2017)

6.1 Mecanismo de jogo criado – os conceitos do substantivo e do adjetivo

Contamos a história dos substantivos e adjetivos como proposição para o ensino e conceituação dessas classes gramaticais, apresentou-se como proposta o mecanismo de jogo: símbolo, jogo e festa, para que o ensino da morfossintaxe dos substantivos e adjetivos sejam forjados a partir dos estudos linguísticos e filosóficos.

Os conceitos de substantivo (nome) e adjetivo disponíveis nas gramáticas, desde a criação da gramática grega, até os estudos linguísticos dos dias de hoje nos serviram como base para a compreensão do ensino da morfossintaxe.

Colombat, Fournier e Puech (2017), citam Auroux e Mazière (2006), para observarem que não existe nada no mundo que corresponde à noção de língua, segundo eles, “somente os locutores dotados de competências linguísticas que lhes permite estabelecer relações de comunicação” e as gramáticas que em certos casos, em certas partes do mundo e em certas épocas são os *outils linguistiques* (instrumentos linguísticos)”. Para que haja comunicação entre elas é:

necessário que exista certas aptidões entre elas, algum ar de família sem que seja necessário nem mesmo provável que elas sejam idênticas. É preciso que elas se realizem em um certo meio de vida, um contexto social e um ambiente, nós chamamos *hyperlangue* um espaço/tempo estruturado por tais possibilidades; uma *hyperlangue* é então um conjunto de indivíduos munidos de aptidões linguísticas e mergulhados em um ambiente social e em uma parte do mundo (Auroux e Mazière, 2006 apud COLOMBAT, FOURNIER e PUECH, 2017, p. 260).

Por fim, concordamos com esses autores, quando dizem: o que os linguistas e os autores das gramáticas chamam de língua, não é outra coisa que a representação da hiperlíngua que eles propõem, porque essa hiperlíngua só acontece no ambiente social, sendo as gramáticas seus instrumentos linguísticos.

CONCLUSÃO

O ensino de língua portuguesa com conexões da linguística, da filosofia e da cibercultura sobre o ensino e aprendizagem de substantivo e adjetivo foi imperioso para estabelecermos relações entre o que se expõem nas gramáticas brasileiras e portuguesas e nos jogos de linguagem. Para nós, foi praticarmos um jogo gramatical, como forma dinâmica de jogo, que se ligam a elementos histórico-sociais na construção e na enunciação dos códigos linguísticos. Compreendemos que, a linguagem é abrangente e amplia-se, segundo os filósofos. Nela cabe não somente os acordos sobre as regras que se segue, mas sobre as suas aplicações.

O contato que tivemos com os estudos linguísticos, filosóficos e da cibercultura nos permitiu conhecermos as importantes contribuições que essas ciências podem oferecer não apenas ao ensino da morfossintaxe, mas a todo processo de ensino e aprendizagem. Esse contato teórico científico nos revelou a ausência de importantes contribuições dessas ciências, principalmente uma forte ausência das práticas discursivas dialógicas no ensino de língua portuguesa.

A apresentação desta proposta de ensino sobre as classes gramaticais, substantivos e adjetivos, baseadas no mecanismo do jogo: símbolo, jogo e festa, tecida nos estudos linguísticos e filosóficos nos levou a termos um olhar sob a égide de Gadamer e dos estudos teórico-práticos da língua delineados pelos estudiosos aqui investigados.

Por outro lado, observamos que existem problemas didáticos a serem sanados na conceituação dos substantivos e adjetivos apresentados nas gramáticas. Apesar disso, elas nos influenciaram na busca desses conceitos, mesmo sendo lógicas, formais, racionalistas ou estruturalistas, elas nos serviram como objetos de consulta e ensino da língua.

Concordamos que a fusão linguístico/filosófica e da cibercultura foi importante no funcionamento significativo e comunicativo da linguagem, ou seja, no seu uso real. As nossas motivações foram imbuídas nas investigações e na formulação de uma teoria pragmática centrada no uso. A partir desse entendimento, o uso que propomos foi o uso que rompe com a concepção de que a língua tem só a função de designar seres, porque a língua cria objetos e seu significado está associado ao uso.

Percebemos que a linguagem é lógica, abrangente e amplia-se. Nela cabe, não somente os acordos sobre as regras que se segue, mas sobre as suas aplicações.

Nesse sentido, entendemos que nas faces do ensino de língua portuguesa, a apresentação desta proposta de ensino se fundou no uso linguístico, nela não separamos o interno do externo, há tanto a estabilidade e regularidade da língua, quanto as tensões, as controvérsias e as rupturas, porque são os locutores dotados de competências linguísticas que estabelecem as relações de comunicação.

Para nós, o linguista moderno precisa conhecer o passado e fazer um acordo. Atualmente, não se passaria sem essa noção de acordo, por exemplo, o acordo do sujeito e do verbo assimilar-se ao acordo do substantivo e do adjetivo. Seria muito difícil pensarmos o que se pensava antes da aparição e da estabilização de um conceito, sem levarmos em conta o papel que faz o historiador linguista. A linguística moderna, numa hipótese fraca, tem interesse em conhecer o seu passado, do qual deve se libertar, mas da qual deve admitir a sua riqueza. Numa hipótese forte, por ser moderna, o conhecimento do passado é fundamental. Conhecermos a história dos instrumentos desaparecidos, quanto dos existentes, são imprescindíveis.

Numa disciplina como a gramática, que foi e é caracterizada como anciã de sua origem, pela orientação didática e correspondendo às características dos saberes linguísticos não impede o desenvolvimento de saberes novos. Diante disso, reconhecemos a importância dos pressupostos teóricos e científicos que deram autenticidade a cada capítulo deste livro. Os ganhos, os esquecimentos e os jogos concomitantes nos provocaram um novo olhar para o ensino dos substantivos e adjetivos. Um olhar marcado pela linguística, filosofia e cibercultura.

Esse olhar construído por essas ciências nos revelou a possibilidade de um ensino do substantivo e adjetivo que valoriza os contextos sociais e culturais dos alunos que consideram as diversas manifestações da linguagem e implicitamente os diversos contextos socioeconômicos dos aprendizes.

Sendo assim, a filosofia com seus postulados franqueia ao ensino do substantivo e adjetivo, um ensino/aprendizagem que acontece a partir de reflexões e de análises. Ao fazer isso, a filosofia afasta o ensino dessas classes gramaticais do tradicional ensino de transmissão – conceito, exemplo e exercício – e o aproxima de uma prática discursiva

dialógica em que os alunos deixam de ser meros receptores e assumem o caráter de protagonista das suas aprendizagens.

Gadamer com seus pressupostos filosóficos ao apresentar o jogo como algo intrínseco ao indivíduo nos permite um olhar muito mais abrangente do que seja o ensino. As defesas desse autor nos levam a uma concepção de ensino que vai além dos objetivos de apresentar as ciências e conhecimentos aos nossos alunos, mas sobretudo, desenvolver no educando capacidades e habilidades de aprendizagens que garantam a construção de sua autonomia.

Por fim, reconhecemos que os pesquisadores que investigam as teorias de análises linguísticas e filosóficas e os que investigam o mundo digital dispensam importantes reflexões das práticas de ensino contribuindo significativamente na formação de professores, na elaboração de propostas educacionais, colaborando na produção dos materiais para o ensino. Todos esses campos de pesquisas, aqui investigados, são complexos e importantíssimos. Precisamos tanto de pesquisa, quanto de práticas de ensino para o metamorfosear do fazer educativo. Precisamos compreender as novas faces que tomam o ensino na disciplina de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português** – encontro e interação. 8^a.ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3^a.ed. Campinas – São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2012.

BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, M. H. de M. CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do português**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37^a ed. 17^a reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CAMACHO, R. G.; DALL'AGLIO-HATTNER, M. M.; GONÇALVES, S. C. O substantivo. In: ILARI, Rodolfo. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: volume III: palavras de classe aberta**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 13-64

CAMARA JUNIOR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 44^a.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAMPOS, E. P. de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Câne, 2014.

CARDOSO, J. da S. M. Os jogos de linguagem de Wittgenstein como estratégia de proteção. **Revista Científica Ciência em Curso**. Palhoça, SC, 2015. Volume 4, n.1, pp. 33-40.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1ª.ed., 2ª.reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAMPANGNATTE, D. M. de O.; CAVALCANTI, M. A. de P. Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. **Revista de Estudos da Comunicação**. Curitiba. v. 16, n. 41, p.312-326, set./dez. 2015.

COLOMBAT, B.. FOURNIER, Jean-Marie.PUECH, C. **Uma História das Ideias Linguísticas**. Trad. Jacqueline Léon, Marli Quadros. São Paulo: Contexto, 2017.

COSTA, C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. Revista: **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2017, vol.21, n.3, pp.379-386.

CRACEL, M. L. L. P. **Para uma filosofia do acontecimento**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CULTURA DIGITAL. **Conceito de cultura digital**. www.culturadigital.br/conceito-de-cultura-digital/ Acesso: 12/02/2018.

CUNHA, C. LINDLEY CINTRA, L. F. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 4ªed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995.

FERRAZ, M. J. **Ensino da Língua Materna**. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: Sandra Netz. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. [Reimpressão, 2007].

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. 2ª edição. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Hans-Georg. **A Atualidade do Belo**: a arte como jogo, símbolo e festa. Tradução de Celeste Aida Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, S. dos S. Infância e Tecnologias. In: COSCARELLI, Carla Viana (org). **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. pp. 145-158

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira**: 50 anos depois. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Morfologia**: estudos lexicais em perspectiva sincrônica. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

HITZSCHKY, R. A. et al. O uso de aplicativos educacionais no Ensino Fundamental em tempos de aprendizagem móvel: contribuições para a formação de professores. III Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2018). **Revista Tecnologias na Educação**. Edição Temática VIII. Ano 10 – Número/Vol.26. set/2018. p. 113-134

LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud**: para uma clínica do aprender. 16 ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informação. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOPES, M. do C. V. **Gramática da Língua Portuguesa 2º Ciclo do Ensino Básico – 5º e 6º anos**. Lisboa, Portugal: Plátano Editora, 2017.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. 2ª. ed. São Paulo: Ícone, 2015.

MARQUES, M. H. ROCHA, M. R. **A Gramática Português 1º Ciclo**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2017.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9ª.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 47-58

MARTINS, M. S. C. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. 1ª reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MATTOS e SILVA, R. V. **O Português Arcaico**: fonologia, morfologia e sintaxe. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MIRA MATEUS, M. H. NASCIMENTO, F. B. do. **A Língua Portuguesa em Mudança**. Lisboa, PT: Editorial Caminho, 2005.

MOREIRA, V. PIMENTA, H. **Gramática de Português 3º Ciclo do Ensino Básico/Ensino Secundário**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2016.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de Usos de Português**. 2ª.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. 1ª.ed. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de. **A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos**. Campo Grande: Oeste, 2011.

OLIVEIRA, L. R. P. F. de. e SILVA NETO A. C. da. Símbolo e arte dão o que fazer. In: **Artes**. Organizadores: Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Luiza Helena Oliveira da Silva, Wallace Rodrigues. João Pessoa-PB. Ideia, 2017. p.09-23.

OLIVEIRA, M. R. de: WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. 2ª. ed. 5ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2017, p. 235-241

RAMIRO, F. da S., ANDREATTA-DA-COSTA, L., BERNARDES, J. de A. **Softwares educacionais – seu uso e importância no ensino-aprendizagem dos alunos de engenharia civil**. COBENGE. Engenharia: múltiplos saberes e atuações. Juiz de Fora – MG. set/2014. Disponível: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/5/Artigos/129044.pdf>. Acesso: 03/08/2019.

RAPOSO, E. B. P. Sintaxe e Semântica: classes de palavras e sua organização tipológica. In: RAPOSO et. al (Orgs). **Gramática do Português, Vol. I**. Edição Fundação Calouste Gulbenkian. Coimbra, Portugal: Gráfica de Coimbra, 2013.

_____; VELOSO, R. Adjetivo e sintagma adjetival. In: RAPOSO et. al (Orgs). **Gramática do Português, Vol. II**. Edição Fundação Calouste Gulbenkian. Coimbra, Portugal: Gráfica de Coimbra, 2013.

RÉGIS, F. Tecnologias de comunicação, entretenimento e competências cognitivas na cibercultura. **Revista Famecos**. Porto Alegre, Dossiê ABCiber, nº 37, v. 15, dezembro de 2008. pp. 32-37

RIBEIRO, A. L. Jogos *Online* no Ensino-aprendizagem da Leitura e da Escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana (org). **Tecnologias para aprender**. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. pp. 159-174

SENNET, R. **A corrosão do caráter**; consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SERRES, M. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. M. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SILVA NETO, A. C. da. **Uso e sistematização das classes de palavras – substantivo e adjetivo: a teoria e análise linguístico-gramatical aplicada aos estudos morfológicos – proposta de criação de material didático**. 2015. 209 f. Dissertação. Mestrado

acadêmico em Letras Ensino de Língua e Literatura - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína, TO, 2015.

_____. A. C. da. **O ensino da morfossintaxe dos substantivos e adjetivos no livro didático de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental, da rede municipal de imperatriz – MA, nas gramáticas e nos estudos linguístico-filosóficos: apresentação de proposta de ensino.** 2018. 224 f. Tese. Doutorado acadêmico em Letras Ensino de Língua e Literatura - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína, TO, 2018.

SILVA NETO, A. C. da., FOSSILE, D. K. e HERÊNIO, K. K. P. A metáfora no livro didático de Ensino Médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014. Revista: **Fórum Linguístico**. Florianópolis – SC. v. 12, n. 3, p. 771-785, jul./set. 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática Ensino Plural**. 5ª.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORREZAN, M. Wittgenstein e os ‘jogos de linguagem’: novas perspectivas para o conceito de educação. **Perspectiva**, Florianópolis. 2016. Volume 18, (n. 34), pp. 159-176. Acesso: jun/2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole et al. (org.); José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche (tradução). 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILSON, V. Motivações Pragmáticas. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. 2ª. ed. 5ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2017, p. 87-110

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**, §§ 23, 241 e 244. Trad. José Carlos Bruni. Col. “Os Pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____, L. **Investigações filosóficas**. Petrópolis – RJ: Vozes Editora, 1994.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (org). **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. pp. 15-29

