

CONSTRUÇÃO DE IMAGENS PELA GRAMÁTICA: UMA PROPOSTA DE JOGO*IMAGES CONSTRUCTION BY GRAMMAR: A GAME PROPOSAL**Wagner Rodrigues Silva¹**Roseane Ferreira²**Elton Vieira Guimarães³**Jaqueline Mendes⁴**Kiahra Antonella⁵**Andreia Cristina Fidelis⁶***RESUMO**

Este artigo apresenta uma proposta para o estudo da gramática da Língua Portuguesa (LP), mediado por jogos didáticos analógicos e digitais, elaborados a partir da abordagem da educação científica, desenvolvida no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (SILVA, 2019, 2020a, 2021a). Para a materialização da referida proposta, apresentamos um estudo comparativo sobre alguns enfoques de grupos preposicionais em gramáticas normativas (BECHARA, 2009; LIMA, 2011) e descritivas (PERINI, 2016), assumindo mais diretamente a abordagem da gramática sistêmico-funcional (EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014). Apresentamos ainda um exemplo de jogo didático elaborado por professores da escola básica e docente de universidade pública, no âmbito do Programa Ciência na Escola, financiado pelo Governo Federal brasileiro. Este artigo se configura num estudo bibliográfico e no compartilhamento de material didático para o ensino de língua materna. Os encaminhamentos apresentados fomentam o estudo produtivo da gramática em aulas de LP a partir da produção de jogos didáticos. Essa estratégia pedagógica pode proporcionar a familiarização dos alunos com práticas conscientes de reflexão sobre a língua, preparando-os para um trabalho escolar informado pela abordagem da educação científica em aulas de língua.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua. Educação científica. Linguística sistêmico-funcional.

¹ Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 1D, wagnersilva@uft.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-3994-1225>.

² Mestranda em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Porto Nacional. Bolsista da CAPES, roseane.ferreira457@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3698-0314>.

³ Doutorando em Letras: Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína. Professor efetivo da SEDUC-TO, elton@uft.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-8578-5609>.

⁴ Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína. Professora efetiva da SEMED-Imperatriz, professorakellymendes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3988-8268>.

⁵ Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína. Professora do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), kiahra.antonella@ifto.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2624-0286>.

⁶ Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína. Professora efetiva da SEDUC-PA, andreiafidelis@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6624-5287>.

ABSTRACT

This article presents a study proposal of the Portuguese Language (PL) grammar, mediated by analogic and digital didactic games, elaborated by scientific education approach, developed in Applied Linguistics antisciplinary field (SILVA, 2019, 2020a, 2021a). For the proposal materialization, we present a comparative study on the prepositional phrases approaches in normative (BECHARA, 2009; LIMA, 2011) and descriptive grammars (PERINI, 2016), assuming more directly the systemic-functional grammar approach (EGGINS, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014). We also present an example of a didactic game elaborated by teachers of the basic school and professor of public university, within the Science at School Program scope, financed by the Brazilian Federal Government. This article is configured in a bibliographic study and in the didactic material sharing for the mother tongue teaching. The referrals transmitted encourage the productive study of grammar in PL classes based on didactic games production. This pedagogical strategy can provide students familiarization with reflecting practices on the language, preparing them for schoolwork through the approach of scientific education in language classes.

KEYWORDS: Language teaching. Scientific education. Systemic functional linguistics.

Introdução

Neste artigo, compartilhamos um estudo bibliográfico sobre grupos preposicionais, utilizado como parte dos fundamentos teóricos subjacentes ao jogo *Construção de Imagens pela Gramática*, produzido como ferramenta pedagógica para o estudo da gramática em aulas de Língua Portuguesa (LP), podendo ser utilizado em diferentes anos do Ensino Fundamental, conforme o perfil da turma. O jogo selecionado é um exemplar dos materiais didáticos produzidos no projeto *ConGraEduC*⁷, desenvolvido na interface dos campos investigativos da Linguística Aplicada e do Ensino de Ciências.

O projeto foi a única proposta situada nos Estudos Linguísticos aprovada na *Chamada MCTIC/CNPq n° 05/2019 - Programa Ciência na Escola*, mais especificamente na *Linha 2 - Ações de intervenção em escolas de educação básica com foco em ensino de ciências*. Trata-se de um programa promovido pelo Governo Federal brasileiro a partir do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Alinhado ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade, integrante da Agenda 2030 da Organização Nações Unidas (ONU), o programa objetiva aprimorar o ensino de ciências em escolas públicas de ensino básico e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento e despertar o interesse discente por práticas de investigação científica.

A partir de intervenções caracterizadas pelo trabalho colaborativo entre representantes de escolas e de universidades, envolvendo a produção de material didático, planejamento pedagógico e implementação da proposta em aulas de LP, o *ConGraEduC* se propõe a ampliar as representações sobre ciência, frequentemente compartilhadas por profissionais da escola básica, alunos e familiares, as quais tendem a se restringir a procedimentos científicos realizados nas ciências naturais (SANTANA; SILVA; FREITAS, 2021; SILVA, 2019, 2020a, 2021a). Trabalhamos para familiarizar as comunidades escolares participantes do projeto interventivo, com algumas atividades de reflexão sobre o funcionamento do Português Brasileiro, aproximando-as de práticas investigativas características das ciências das linguagens.

⁷ Conscientização Gramatical pela Educação Científica (CNPq 441194/2019-2 e 304186/2019-8), desenvolvido no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

Para alcançar tal propósito, dentre outros objetivos de pesquisa, os membros da equipe do projeto estão estudando diversos elementos da gramática do Português Brasileiro e realizando adaptações, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Assim, este artigo focaliza os grupos preposicionais na função de circunstância, sob as perspectivas da *metafunção experiencial* e *metafunção textual* da linguagem, conforme propostas na gramática sistêmico-funcional (EGGINS, 2004; HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014).

A experiência ora compartilhada está situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (LA), pois a fundamentação teórica subjacente à pesquisa origina-se de diferentes campos do conhecimento, a exemplo de literaturas especializadas sobre educação científica produzidas no Ensino de Ciências e sobre jogos educativos produzidos na fronteira de diversas disciplinas, além da teoria gramatical focalizada diretamente neste artigo. Essa construção teórica ocorre espontaneamente, conforme demandas instauradas no percurso do trabalho científico. Além desse diálogo deliberado, a *indisciplinaridade* se caracteriza pelo compromisso com o fortalecimento dos participantes da pesquisa (SILVA, 2021b). No *ConGraEduC*, são participantes diretos professores e alunos da escola básica.

Além desta *introdução*, das *considerações finais* e das *referências*, este artigo está organizado em três principais seções. Na primeira, trazemos alguns pressupostos teóricos pautados na caracterização das gramáticas consideradas neste trabalho. Na segunda, apresentamos um estudo comparativo sobre a abordagem de grupos preposicionais em gramáticas normativas, descritivas e, mais especificamente, na gramática sistêmico-funcional (GSF). Na terceira, finalmente, compartilhamos um exemplo de jogo didático analógico, já adaptado para o formato digital e compartilhado no Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática (LabGram)⁸.

1. Quais foram as concepções gramaticais utilizadas?

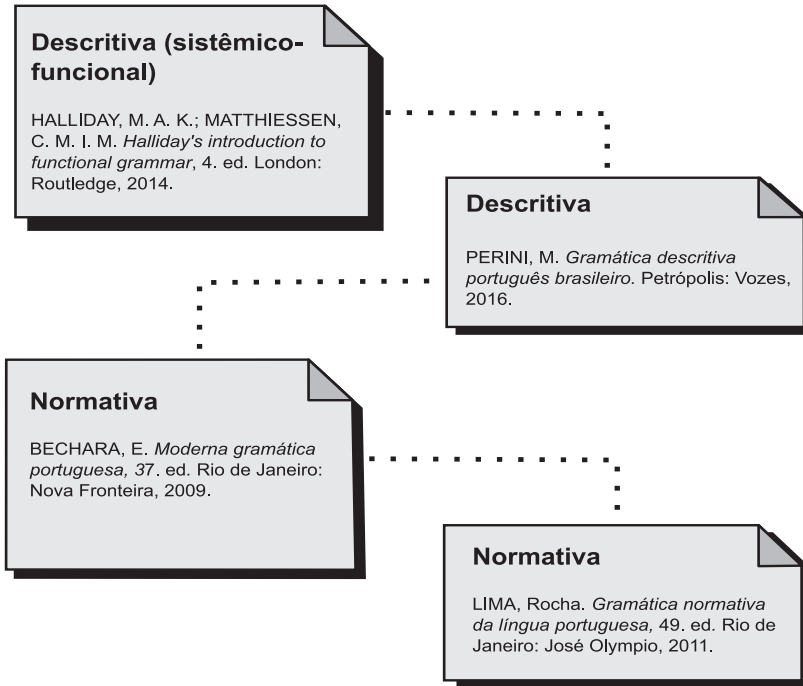
Este artigo se caracteriza como uma análise bibliográfica em que os dados investigados estão presentes em gramáticas selecionadas, tendo como objeto de investigação o grupo preposicional na função de circunstância. De acordo com Gil (2008, p. 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A interpretação dos dados gerados a partir da leitura de gramáticas selecionadas é de fundamental importância para a compreensão de aspectos linguísticos e os desdobramentos deste trabalho. Assumimos uma abordagem qualitativa, conscientes de que manipular dados qualitativos requer um arcabouço teórico e metodológico do pesquisador (GIL, 2008).

Neste trabalho, temos como objeto de investigação o *grupo preposicional*, que, numa perspectiva sistêmico-funcional, caracteriza-se como um elemento gramatical constitutivo do sistema de TRANSITIVIDADE do Português Brasileiro (PB). Neste primeiro momento, realizaremos um estudo comparativo sobre algumas abordagens teóricas de grupos preposicionais em gramáticas normativas e descritivas.

⁸ O LabGram é um ambiente virtual para ensino e pesquisa com a gramática da Língua Portuguesa, idealizado no ConGraEduC. Está disponível em: wagnerodriguesilva.com.br/labgram.

Utilizamos as gramáticas elencadas na figura 1 como fontes desta pesquisa. O estudo de outras obras é tão relevante quanto o das gramáticas aqui selecionadas, mas, dada a extensão delimitada para este artigo, optamos por trabalhar de forma restrita com as quatro gramáticas abaixo identificadas.

Figura 1: Gramáticas utilizadas



Fonte: elaboração dos autores

As obras elencadas apresentam pressupostos que nos auxiliaram a compreender a caracterização gramatical do grupo preposicional no PB. Antes de revisarmos os referidos pressupostos, passamos a definir a concepção de gramática subjacente às obras mencionadas. Assim, destacamos a existência de diferentes concepções gramaticais destinadas a propósitos específicos, portanto, nossa leitura crítica das obras considera tais particularidades, evitando julgamentos precipitados da literatura especializada, revelando contribuições de diferentes abordagens gramaticais para o estudo da língua, inclusive de gramáticas tradicionais ou normativas, por vezes, mais acessíveis aos professores da escola básica.

Iniciamos nossa abordagem pela GSF, elaborada pelo linguista britânico Michael A. K. Halliday e desenvolvida ou aperfeiçoada por inúmeros linguistas, nos diferentes continentes do mundo (HALLIDAY, 1985). Essa gramática possibilita a apreensão de significados produzidos a partir de escolhas lexicais e gramaticais realizadas por falantes e escritores ao produzirem textos diversos. Tais escolhas realizam diferentes funções em sistemas da língua. Em outras palavras, podemos afirmar que a GSF é sistêmica porque compreende a língua como uma rede complexa e

dinâmica tecida por diversos sistemas que configuram elementos linguísticos passíveis de escolhas por falantes e escritores. Essas escolhas envolvem os diferentes níveis que disponibilizamos para a análise linguística, a exemplo da morfologia e da sintaxe, sobre as quais nos detemos neste artigo. É funcional porque os elementos linguísticos se realizam gramaticalmente com dinâmicas características dos sistemas, motivadas por contextos interativos diversos, desencadeando sentidos ou discursos. Conforme Matthiessen e Halliday (2009, p. 41), “gramática é um recurso para criar sentido a partir de formulações linguísticas”⁹.

Cada pessoa ao produzir textos falados ou escritos faz escolhas lexicais e gramaticais sob influências contextuais, buscando sempre a produção de sentidos para fins interativos. A GSF possibilita identificar os significados dessas escolhas léxico-gramaticais em textos pertencentes a gêneros diversos. Ainda nos termos de Matthiessen e Halliday (2009, p. 41):

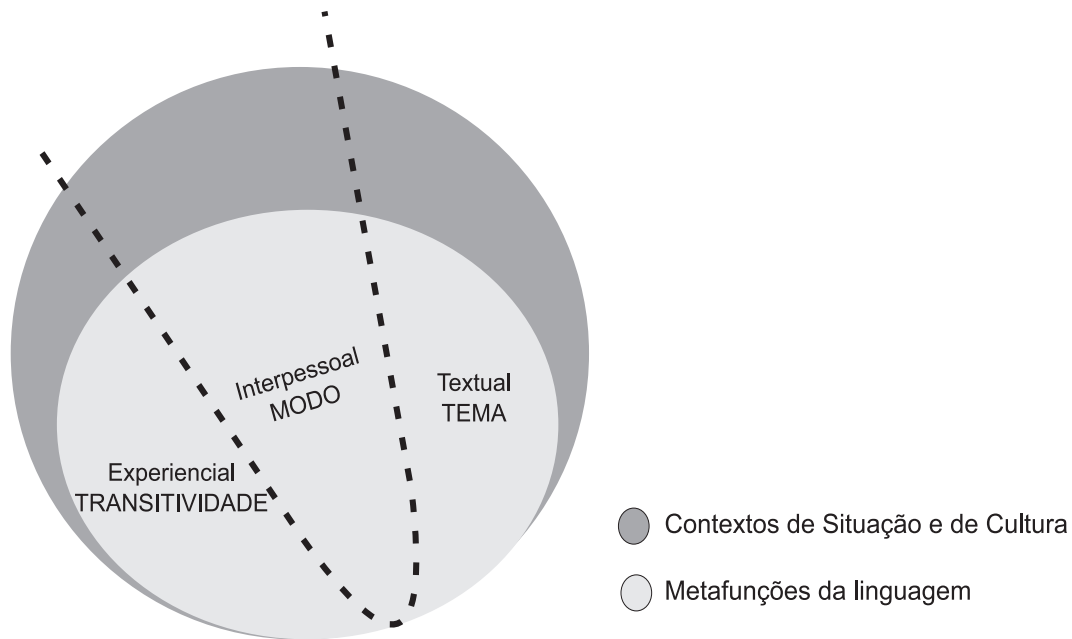
Nós usamos a língua para interagir uns com os outros, para construir e manter nossas relações interpessoais e a ordem social que está por trás delas; e, ao fazer isso, nós interpretamos e representamos o mundo uns para os outros e para nós mesmos. A língua é uma parte natural do processo de vida; também é usada para “armazenar” a experiência construída no decorrer desse processo, tanto pessoal quanto coletivo. Ela é (entre outras coisas) uma ferramenta para representar o conhecimento ou, olhando para isso em termos da própria língua, para construir significados¹⁰.

Nesse sentido, a GSF descreve três principais metafunções da linguagem: *experiencial (e lógica)*, *interpessoal* e *textual* (EGGINS, 2004; HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014). Essas metafunções são realizadas simultaneamente em quaisquer manifestações linguísticas. Do ponto de vista dos analistas, elas funcionam como ferramentas para apreender diferentes sentidos ou espécies de camadas discursivas. Do ponto de vista pedagógico, elas podem funcionar como ferramentas orientadoras do planejamento de *práticas escolares de linguagem*, compreendendo as de *leitura*, *produção textual* e *análise linguística*, considerando as modalidades escrita e oralidade, com ênfase nessa última prática sobre as demais.

Conforme a figura 2, as metafunções da linguagem são realizadas respectivamente por três principais sistemas gramaticais: TRANSITIVIDADE, MODO e TEMA (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Neste artigo, não nos propomos a aprofundar o estudo desses sistemas, maiores detalhes podem ser vistos em Silva e Espindola (2013).

⁹ “Grammar is a resource for creating meaning in the form of wordings”.

¹⁰ “We use language to interact with one another to construct and maintain our interpersonal relations and the social order that lies behind them; and in doing so we interpret and represent the world for one another and for ourselves. Language is a natural part of the process of living; it is also used to ‘store’ the experience built up in the course of that process, both personal and collective. It is (among other things) a tool for representing knowledge, or, to look at this in terms of language itself, for constructing meaning”.

Figura 2: Influências contextuais na realização gramatical

Fonte: elaboração dos autores

É importante esclarecer que a GSF se caracteriza como uma gramática descritiva, pois é utilizada para explicar o funcionamento gramatical das línguas, os discursos produzidos a partir de escolhas lexicais e gramaticais, sem propósitos prescritivos.

Outra gramática descritiva assumida como referência neste estudo foi a Gramática Descritiva do Português Brasileiro (GDPB), produzida pelo linguista brasileiro Mário Perini (2016). A proposta dessa gramática é descrever o funcionamento do português falado no território brasileiro, sem privilégio da denominada língua padrão¹¹. Conforme Perini (2016, p. 43), a gramática descritiva por ele elaborada “procura explicitar a língua realmente utilizada pelos falantes do PB, sem discutir ou sustentar alguma teoria em particular; e muito menos prescrever a língua ideal que as pessoas deveriam usar”.

Apesar da GSF e a GDPB serem descritivas, observamos que elas apresentam particularidades, dentre as quais ressaltamos algumas: a primeira possui o quantitativo de categorias gramaticais mais enxuto e articulado, o que se justifica pela delimitação das metafunções da linguagem, onde estão inseridos os inúmeros sistemas descritos; a segunda se utiliza de uma maior diversidade de categorias

¹¹ Nas palavras de Perini (2016, p. 33), “o português brasileiro falado (PB) descrito nesta Gramática é na verdade uma variedade bastante conservadora – algo como a fala cuidada de pessoas mais escolarizadas. Há traços importantes que só de passagem aparecem aqui. A variedade do PB aqui considerada é basicamente a do Sudeste (Minas Geras, São Paulo, Estado do Rio); em certos pontos procurei mencionar traços da fala de outras regiões, mas isso não pôde ser realizado sistematicamente. Primeiro, não há levantamentos suficientes das diferenças dialetais em todos os detalhes; e, depois, uma descrição que levasse em conta tais diferenças exigiria mais um (ou mais de um) livro separado. Assim, peço que sulistas, nordestinos, mato-grossenses e cariocas mostrem tolerância nos pontos em que ignorei aspectos importantes de sua fala” (itálico do original). Realçamos aqui a completa omissão da Região Norte do Brasil, esse apagamento produz sentidos.

gramaticais, ignorando possíveis metafunções. Tem-se a impressão de que, na GDPB, o quantitativo de categorias analíticas é proporcional à diversidade de fenômenos linguísticos identificados pelo autor. Ressaltamos ainda que essa última gramática tem como foco principal o PB falado, enquanto a GSF foi produzida e é atualizada para estudos descritivos de inúmeras línguas, considerando textos produzidos a partir de contextos particulares, nas modalidades falada e escrita.

Finalmente, a Gramática Normativa (GN), também conhecida como Gramática Tradicional (GT), é a mais conhecida e estudada nas escolas brasileiras. A GN prescreve as formas linguísticas legitimadas, ou seja, escolhidas como corretas para as produções orais e escritas. Segundo Rocha Lima (2011, p. 38), gramática “é uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o ‘uso idiomático’, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta”. O que mais chama atenção é o fato de o autor falar sobre as normas de uma “determinada época” representarem “o ideal da expressão correta”. Essa abordagem tende a ignorar as variações e mudanças linguísticas às quais está passível qualquer língua natural. Encontramos uma concepção gramatical semelhante em Bechara (2009, p. 50):

Cabe à *gramática normativa*, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. (itálico do original).

Algo que também é mencionado por Bechara (2009) é o fato de que a GN “não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica”. Ou seja, podemos inferir que a gramática da língua seria mais um conteúdo disciplinar a ser transmitido ou compartilhado com os alunos, sem possibilitar um olhar crítico e uma postura reflexiva sobre os usos linguísticos por parte dos discentes. Se houvesse algum comprometimento com abordagens científicas, o conhecimento linguístico poderia ser problematizado ou construído junto aos alunos, a partir da observação de usos linguísticos, sem pretensões prescritivas.

Para pensarmos no estudo da gramática na perspectiva da educação científica dos alunos, precisamos fazer alguns questionamentos sobre as aulas de Português como língua materna, dentre os quais destacamos: qual a relevância do estudo da gramática nessas aulas? Poderia o estudo da gramática contribuir para a formação de leitores e produtores de textos? Como o estudo da gramática pode contribuir com a instrução crítica dos alunos?

Distanciando-se da abordagem normativa, Perini (2016, p. 54) afirma que “a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real”. Ainda nas palavras do autor, “a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é o método de obter esses resultados” (PERINI, 2016, p. 49). Nesse sentido, o estudo da gramática se justifica pela “formação científica dos alunos”, caracterizada como “indispensável ao cidadão do século XXI”. Justifica-se ainda pelo valor cultural do conhecimento sobre o funcionamento da língua nacional. Assim, Perini (2016), a título de exemplo, iguala a gramática ao estudo das disciplinas de astronomia, química ou geografia.

Além das contribuições mencionadas no parágrafo anterior, o estudo da gramática precisa contribuir para a formação leitora e escritora dos alunos, o que não é aceito por Perini (2016). Talvez, essa postura possa ser justificada pelo fato de o linguista se referir a gramáticas que não foram concebidas teoricamente para fins pedagógicos, incluindo contribuições para compreensão e produção textual¹².

Conforme mencionamos na introdução deste artigo, assumimos a abordagem gramatical da LSF para o desenvolvimento das práticas escolares de linguagem em aulas de língua materna. Nesta perspectiva, o estudo da gramática ainda pode contribuir para o desenvolvimento da *alfabetização científica* e do *letramento científico dos alunos*, fenômenos diferentes, mas complementares, responsáveis pelo que estamos compreendendo por educação científica, conforme Silva (2020, p. 2288). Ainda conforme o autor, a alfabetização científica corresponde ao metachecimento sobre práticas científicas e à apropriação “de linguagens científicas”, ao passo que o letramento científico corresponde a práticas sociais informadas pela escrita, envolvendo saberes científicos e os usos informais das “ciências no cotidiano”.

A contribuição do estudo da gramática para práticas de leitura e escrita é reconhecida por Oliveira e Schleppegrell (2015, p. 42), ao tematizarem contextos do ensino de segunda língua:

As atividades gramaticais funcionais oferecem técnicas para o ensino da língua. Elas ajudam os leitores a lidar com um texto, reconhecendo como grupos de palavras funcionam juntos em diferentes partes de uma oração e vendo como essas partes da oração estão relacionadas entre si. Você aprenderá como orientar os leitores para desempacotar construções densas e complexas, identificar o que é descrito e definido, explorar ações e quem está envolvido nelas e rastrear referentes em um texto. Você se concentrará em conectores lógicos e conjunções para ajudar o aluno a ver os padrões da linguagem. Você desenvolverá uma linguagem para falar sobre a linguagem, ajudando os jovens leitores a ver o significado das maneiras como os autores criam textos de vários tipos¹³.

Numa perspectiva indisciplinar da LA, a abordagem aqui apresentada está condicionada a uma consistente formação docente, pressupondo ainda uma educação científica do referido profissional. Assim, ele poderá contribuir de forma significativa para o processo de aquisição de conhecimentos linguísticos explícitos pelos alunos (RIBEIRO; SILVA, 2021; SILVA, 2020a).

¹² De acordo com Perini (2016, p. 30), “estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é estudar gramática. Podemos gostar disso, ou podemos não gostar – mas é fato. [...] Esperar do estudo de gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas. E como evidência bastante clara do que estou dizendo, todos conhecemos pessoas que escrevem, leem ou falam em público muito bem, e que se confessam seriamente ignorantes de gramática”.

¹³ “Functional grammar activities offer technique for teaching about language. They help readers tackle a text by recognizing how groups of words work together in different parts of a sentence, and by seeing how these sentence parts are related to each other. You will learn how to guide readers to unpack dense and complex phrases, identify what is described and defined, explore actions and who is involved in them, and track referents across a text. You will focus on logical connectors and conjunctions to help student see patterns in language. You will develop a language for talking about language that helps young readers see the meaning in the ways authors create texts of various kinds”. (OLIVEIRA; SCHLEPPEGRELL, 2015, p. 42).

Finalmente, pontuamos o ensino de gramática proposto no contexto brasileiro, por Quarezemin (2017), alinhando-se ao que compreendemos por alfabetização científica. Pela faceta disciplinar da proposta, identificamo-la como um trabalho característico dos linguistas “com vocação para aplicação”, nos termos de Kleiman (1998, p. 52). É proposto que a Linguística seja levada “para dentro da escola no sentido de dar ao aluno e ao professor um olhar científico sobre a nossa língua, possibilitando tratá-la como um objeto natural, que merece um estudo sistemático e não meramente prescritivo” (QUAREZEMIN, 2017, p. 74). A autora propõe que os professores trabalhem no sentido de produzirem gramáticas com os alunos, na escola de ensino básico¹⁴.

2. Como se caracteriza o grupo preposicional na função de circunstância?

Neste artigo, optamos por focalizar exclusivamente os grupos preposicionais na função de circunstância no sistema de TRANSITIVIDADE, podendo ser utilizado em diferentes posições nas orações gramaticais. Neste estudo, compreendemos por grupo preposicional a construção gramatical iniciada por preposição, acompanhada por um grupo nominal e com alguma autonomia linguística para ser deslocada para diferentes posições na oração, em função de possíveis sentidos pretendidos. Assim, não focalizamos as construções preposicionais inseridas em grupos nominais, portanto, sem autonomia para deslocamentos sintáticos. Esse último caso foi considerado no estudo sobre grupos nominais realizado por Ayres (2021).

A *metafunção experiencial* é responsável pela representação das experiências em nosso mundo exterior ou interior. Essas experiências são significadas pelos elementos gramaticais constitutivos do sistema de TRANSITIVIDADE. Esses elementos são os *processos*, os *participantes* e as *circunstâncias*. Os *processos* são realizados a partir de escolhas dos grupos verbais, com os quais estão envolvidos os participantes como responsáveis ou alvos desses processos. Os *participantes* são realizados a partir de grupos nominais. As *circunstâncias*, por fim, são realizadas por grupos adverbiais ou preposicionais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

No âmbito da LSF, Halliday e Matthiessen (2014) utilizam a nomenclatura *prepositional phrase* (frase preposicional) para os tipos de construção gramatical por nós concebidas como grupo preposicional¹⁵. Assim, os autores realçam um funcionamento gramatical distinto das frases preposicionais, diferentemente dos grupos nominal, verbal, adverbial ou conjuntivo. Para Halliday e Matthiessen (2014, p. 424), “uma frase preposicional consiste em uma preposição mais um grupo nominal”¹⁶. Ainda conforme os autores:

¹⁴ Nos termos de Quarezemin (2017, pp. 81-2), “Quando o aluno é chamado para resolver problemas, torna-se um elemento ativo do processo de ensino e aprendizagem. A construção de gramáticas muitas vezes coloca o aluno em confronto com uma situação problemática, despertando a curiosidade desse aluno a ponto de tentar resolvê-la. É como se o aluno estivesse diante de um quebra-cabeça sobre o funcionamento da sua própria língua”.

¹⁵ Numa versão brasileira da gramática sistêmico-funcional, Fuzer e Cabral (2014) também utilizam a nomenclatura grupo preposicional.

¹⁶ A prepositional phrase consists of a preposition plus a nominal group (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 424).

Frases preposicionais são frases, não grupos; elas não têm estrutura lógica como núcleo ou modificador, e não podem ser reduzidas a um único elemento. A este respeito, elas são mais como-oração do que como-grupo; conseqüentemente, quando nós interpretamos a preposição como um ‘predicador menor’ e ‘processo menor’, nós estamos interpretando a frase preposicional como um tipo de oração menor – que é o que ela é¹⁷. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 425).

As circunstâncias trazem diferentes significados às orações gramaticais, cujos usos são justificados por motivações contextuais, as quais, por sua vez, são apreensíveis na materialidade linguística a partir do que concebemos como tipos ou sequências textuais¹⁸, que aparecem na composição textual dos gêneros¹⁹. As circunstâncias responsáveis por sentidos de tempo ou lugar, por exemplo, são mais características das sequências textuais narrativas. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 44):

As circunstâncias adicionam significados à oração pela descrição do contexto dentro do qual o processo se realiza. São usualmente realizadas por grupos adverbiais ou por grupos preposicionais e podem ocorrer livremente em todos os tipos de processos. Em termos de significado, circunstâncias associam-se aos processos referindo localização de eventos no tempo (quando?) ou espaço (onde?), modo (como) ou causa (por quê?).

A título de ilustração, apresentamos no quadro abaixo uma breve análise do sistema de transitividade em uma oração gramatical elaborada a partir da fábula “O Intrujão”, de Monteiro Lobato²⁰ (2017). Foram dispostas três versões de usos do grupo preposicional significando tempo, em diferentes posições das orações. As diferentes disposições seriam motivadas por nuances de significados a serem produzidos a partir da organização textual. Tais disposições também podem determinar os usos da vírgula.

¹⁷ “Prepositional phrases are phrases, not group; they have no logical structure as Head and Modifier, and cannot be reduced to a single element. In this respect, they are clause-like rather than group-like; hence when we interpret the preposition as ‘minor Predicator’ and ‘minor Process’ we are interpreting the prepositional phrase as a kind of ‘minor clause’ – which is what it is”. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 425).

¹⁸ Conforme Marcuschi (2008, pp. 154-5), “tipo designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo” (itálico do original).

¹⁹ Conforme Martin (2012, p. 375), “gênero pode ser definido como uma configuração recorrente de significados e uma cultura como um sistema de gêneros”. É compreendido “como um processo social organizado em estágios e orientado para objetivos”. / “Genre can be defined as a recurrent configuration of meanings and a culture as a system of genres. [...] genre as a staged goal-oriented social process”.

²⁰ A oração exemplificada foi retirada do jogo Tangram Gramatical, produzido para o trabalho pedagógico com grupos preposicionados. Está disponível nas versões analógica e digital no LabGram.

Quadro: Exemplo de análise sistema de TRANSITIVIDADE

Tema Marcado	1. <u>Em dez anos</u> , o homem saberia o que fazer para sair da situação.		
Tema Não Marcado	2. O homem saberia o que fazer para sair da situação <u>em dez anos</u> . 3. O homem saberia, <u>em dez anos</u> , o que fazer para sair da situação.		
1. Em dez anos	o homem	saberia	o que fazer para sair da situação.
Circunstância	Participante Experienciador	Processo Mental	Participante Fenômeno

Fonte: autoria dos autores

Na *metafunção textual*, as circunstâncias podem se localizar na posição de *Tema* ou de *Rema*. Os elementos gramaticais na posição temática são utilizados no início da oração, materializam a informação conhecida pelo interlocutor, a qual também é o assunto abordado. O que é dito sobre o tema corresponde ao *rema*. A depender do elemento gramatical na posição inicial da oração, podemos caracterizar o tema como *não marcado* ou *marcado*. Nas orações com os elementos constitutivos do sistema de TRANSITIVIDADE na ordem direta (participante + processo + participante + circunstância) realiza-se o *tema não marcado* (orações 2 e 3 exemplificadas no quadro acima). Quando outro elemento gramatical, diferente do grupo nominal na função de participante e com o qual a forma verbal concorda, é utilizado no início da oração, temos o *tema marcado* (oração 1 exemplificada no quadro acima). O uso das circunstâncias na posição temática é bastante frequente no português, o que é realizado por alguma motivação contextual. Esse último caso trata-se de um tema marcado. Conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 131), as funções assumidas pelos temas são:

fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto; pela sua reiteração ao longo do texto, pode ser significativo por revelar o assunto em alguns tipos de texto; estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir – o Rema.

Uma abordagem semelhante é apresentada por Perini (2016), que utiliza a denominação sintagma preposicionado (SPrep)²¹. O autor reconhece alguma flexibilidade da posição do referido sintagma na oração, que, nos termos da GSF, podem ser utilizados nas posições de tema ou de rema. De acordo com Perini (2016, p. 150), “os sintagmas preposicionados e adverbiais variam bastante quanto à ordenação relativa ao verbo. Quando há sujeito e objeto, o SPrep tende a ficar no final; a anteposição tem a ver com a topicalização do sintagma”.

O autor destaca que os sintagmas preposicionados demonstram maior flexibilidade de posicionamento na oração, quando comparados ao que denomina de sintagma nominal (SN). Na função de circunstância, eles são utilizados entre os constituintes imediatos da oração, que são o verbo e outros sintagmas integrantes da oração – SN, sintagma adjetivo, sintagma adverbial e

²¹ De acordo com Perini (2006, p. 100), “os sintagmas têm coesão semântica e formal. Semântica porque nos dão a impressão de alguma coisa que ‘faz sentido’, e essa impressão pode ser explicitada com certa clareza. E formal porque, em geral, podem ocorrer em determinadas posições sintáticas bem definidas, com função específica”.

sintagma preposicionado. Os sintagmas preposicionados aqui focalizados não são utilizados dentro ou na composição desses outros sintagmas.

Por fim, temos a GN. Ao fazer um estudo de gramática é importante não limitar o estudo a apenas uma obra, por esta razão selecionamos dois autores que tratam da GN, tendo como foco a preposição para este estudo. Segundo Lima (2011, p. 231) “preposições são palavras que subordinam um termo da frase a outro — o que vale dizer que tornam o segundo dependente do primeiro”. Ou seja, são palavras que dependem de outros termos para funcionarem dentro de uma oração, algo que chama atenção é o fato de o autor mencionar que o segundo termo depende do primeiro, o que faz com que a preposição seja uma ligação para estes termos. Não muito diferente de Lima (2001), temos a definição de preposição apresentada por Bechara (2009), compreendida como uma unidade linguística dependente, que se junta a outros termos para as possíveis marcações gramaticais.

As preposições na GN podem ser apresentadas em construções gramaticais da seguinte forma: *antecedente (ou subordinante) + preposição + conseqüente (ou subordinado)* (ex. *Vivo em Palmas*). Antecedente é palavra que vem antes da preposição, tendo o sentido restringido pelo complemento (ex. *Vivo*). O conseqüente é palavra que está posicionada depois da preposição (ex. *Palmas*). Cada um desses elementos é constituído de alguns termos, sendo que o antecedente é constituído por substantivo, adjetivo, advérbio, pronome, verbo ou algumas interjeições; e o conseqüente é constituído por substantivo, adjetivo, verbo ou advérbio – usos substantivados (BECHARA, 2009; LIMA, 2011).

Conforme Bechara (2009, p. 368), destacamos que “cada preposição tem o seu significado unitário, fundamental, primário, que se desdobra em outros significados contextuais (sentido), em acepções particulares que emergem do nosso saber sobre as coisas e da nossa experiência de mundo”. O que nos faz lembrar da GSF, fazendo referência aos significados das escolhas léxico-gramaticais de acordo com os contextos em que as interações se instauram.

A preposição também é passível de outros usos, como advérbios ou locuções adverbiais, estas últimas são formadas por preposição e substantivo. Há também alguns advérbios (ex. *fora; após*) e adjetivos (ex. *salvo; exceto*) que, dependendo da forma como são utilizados, podem se converter em preposições. Existem ainda as locuções prepositivas que, de acordo com Bechara (2009, p. 372) “é o grupo de palavras com valor e emprego de uma preposição” (ex. *atrás de; em frente*).

Em Bechara (2009), as circunstâncias foram encontradas junto aos adjuntos adverbiais. Explicitamos aqui apenas três adjuntos adverbiais circunstanciais. O primeiro é o *adjunto adverbial de lugar*, que possibilita ser utilizado como resposta para a pergunta “onde?”. De acordo com Bechara (2009, p. 534), “precedido este advérbio ou não de preposição que marca a designação circunstancial (*donde?, por onde?, aonde, até onde, etc.*), em relação à ideia expressa pelo verbo, pelo sintagma, verbal ou ao conteúdo de uma oração dita principal” (itálico do original).

O segundo é *adjunto adverbial de tempo*, que funciona como resposta para as seguintes perguntas: “*quando?, desde quando?, até quando?, durante quanto tempo?*” (BECHARA, 2009, p. 535). Os tipos encontrados podem vir ou não com preposição ou locuções prepositivas. Por fim,

temos o *adjunto adverbial de causa*, que, “além das preposições *por*, *com* e *de*, pode vir introduzido por locuções prepositivas, como *por causa de*, *em virtude de*, *em razão de*, *devido a*, *graças a*” (BECHARA, 2009, p. 539; itálico do original).

3. Como se caracteriza o estudo da gramática num jogo didático?

Para despertar o conhecimento e o interesse em estudar por parte dos alunos, os professores se utilizam de diferentes estratégias pedagógicas, resultando ainda na motivação ou facilitação do aprendizado discente. A elaboração de jogos analógicos ou digitais se configura como uma dessas estratégias. Nesta seção, compartilhamos a versão analógica do jogo que motivou o título deste artigo, *Construção de Imagens pela Gramática*, que foi adaptado para a versão digital. Por essa mesma sequência de criação passam as demais peças didáticas produzidas no *ConGraEduC*.

Os jogos são utilizados como *recursos* ou *materiais didáticos* em aulas de diferentes componentes curriculares²². Considerando as descrições tipológicas apresentadas por Silva *et al.* (2014) para caracterizar dois agrupamentos de ferramentas pedagógicas utilizadas na mediação do processo de ensino e de aprendizagem, os jogos podem ser classificados, para fins de análise científica, como *recursos didáticos* (RD), quando os professores se utilizam de dinâmicas próprias de jogos não escolares para criarem versões pedagogizadas a fim de trabalhar objetos de conhecimentos específicos. Nesse caso, as regras adaptadas refletem explicitamente o modelo influenciador. Por outro lado, os jogos podem ser caracterizados como *materiais didáticos* (MD) quando são produzidos sem inspiração direta em outros jogos existentes fora de contextos instrucionais, não eliminando, portanto, alguma influência mais sutil de jogos convencionais utilizados para o entretenimento por crianças, jovens e adultos.

Caracterizamos o jogo exemplificado neste artigo como um MD, tendo recebido a influência do trabalho com quebra-cabeças na etapa inicial do uso. As etapas subsequentes do jogo não sofreram influência do que denominamos de jogos convencionais para o entretenimento, mas de atividades escolares caracterizadas pela fragmentação de frases para serem organizadas pelos alunos, permitindo a movimentação de estruturas gramaticais sobre as quais os alunos devem trabalhar e refletir. Nesse sentido, nos termos de Leffa (2020, p. 5), lembramos que, no universo por nós compartilhado, “não há a mínima possibilidade de se criar algo do nada; tudo é transformação do que já existe”.

Compreendemos que, no *ConGraEduC*, o processo de criação de jogos como MD ou RD não se caracteriza pelo que identificamos em Leffa (2020) como sentido mais restrito de *gameficação*, a saber: apropriação de elementos dos games, a exemplo de *pontos*, *troféus* e *quadros de liderança*,

²² Conforme Silva *et al.* (2014, p. 265), o material didático (MD) “é um instrumento de trabalho na sala de aula, que informa, cria, induz à reflexão, motiva a sintetizar conhecimentos, de maneira que sua aplicabilidade enriqueceria a prática docente. O RD [recurso didático] é todo material utilizado para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Dessa maneira, os MD estariam centrados no ambiente escolar, sobretudo na sala de aula; e os RD – como material de auxílio ao processo de ensino – extrapolariam esse ambiente, são, inclusive, artefatos que, originalmente, não foram idealizados para fins didáticos ainda que possam ser mobilizados em contextos de instrução para propósitos didáticos”.

para as atividades escolares, sem pressupor significativas mudanças nessas últimas²³. Porém, compartilhamos com Leffa (2020) de alguns objetivos, pois almejamos proporcionar o engajamento dos alunos no trabalho de reflexão sobre a língua. Para tanto, os jogos precisam despertar o *prazer*, a *persistência* e a *superação*.

Nossa compreensão de gamificação alinha-se à dos alunos, relatada por Leffa (2020, p. 9), o que pode ser evidenciado pelos aspectos dinâmicos dos jogos produzidos no *ConGraEduC* e descritos a partir do próximo parágrafo. Para os alunos mencionados, a gamificação foi compreendida

como algo que deveria ser intrinsecamente divertido, capaz de proporcionar prazer no próprio ato de sua execução: virar com um clique as cartas de um baralho para descobrir possíveis associações ocultas atrás delas ou arrastar com o *mouse* as imagens pela tela até conseguir encaixá-las em diferentes categorias eram para eles ações lúdicas.

Os jogos didáticos são lúdicos e podem proporcionar situações de aprendizagens mais agradáveis, mesmo quando são caracterizados pelo trabalho explícito ou direto com um dado objeto do conhecimento. No processo de criação dos jogos no *ConGraEduC*, a equipe de pesquisadores demonstrou cuidado com algumas características compreendidas como garantidoras da dinamicidade dos jogos. Tais características foram mobilizadas e negociadas a partir das experiências profissionais de docentes universitários e professores da escola básica, integrantes da equipe.

Conforme Ribeiro (2021, p. 67), os aspectos dinâmicos provocam “movimento, agilidade, evolui”, desencadeiam “criatividade e engajamento dos participantes. Portanto, são aspectos que possibilitam aos jogos características peculiares e diferentes das encontradas em exercícios didáticos da tradição escolar”. Os aspectos identificados foram “*narrativa, desafio, autoexplicação, movimento e multimodalidade*. Esse último se caracteriza por quatro subaspectos: *escrita, oralidade, imagem e efeitos sonoros*”. Esses aspectos podem distanciar os jogos dos exercícios didáticos da tradição escolar, caracterizados por práticas reprodutivistas e marcadas pelo uso excessivo de metalinguagem da tradição gramatical (SILVA, 2020b).

Na figura 3, reproduzimos a capa e as regras do jogo *Construção de Imagens pela Gramática*, produzido para trabalhar a composição de grupos nominais e grupos preposicionais na função de circunstância do sistema de TRANSITIVIDADE, na perspectiva da GSF.

²³ Registramos que Leffa (2020, p. 4) compartilha de um sentido amplo de gameificação, ao afirmar que se trata da “adaptação feita a um tipo de atividade para que ela possa ser redirecionada a outros objetivos, com base no conceito de repurposing [...]. Reflete, assim, o desvio da função de um objeto que é reaproveitado em outro contexto, às vezes passando por um processo de reciclagem: usar garrafas PET para vasos de flores ou criar uma orquestra de instrumentos reciclados do lixo”.

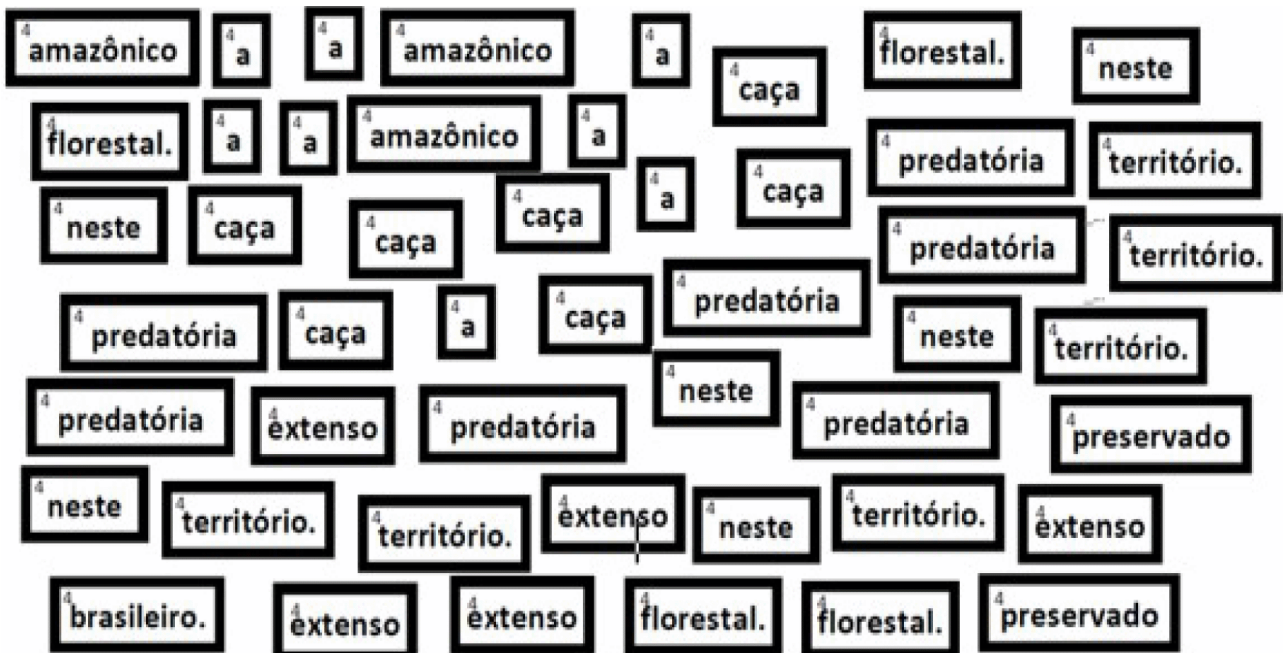
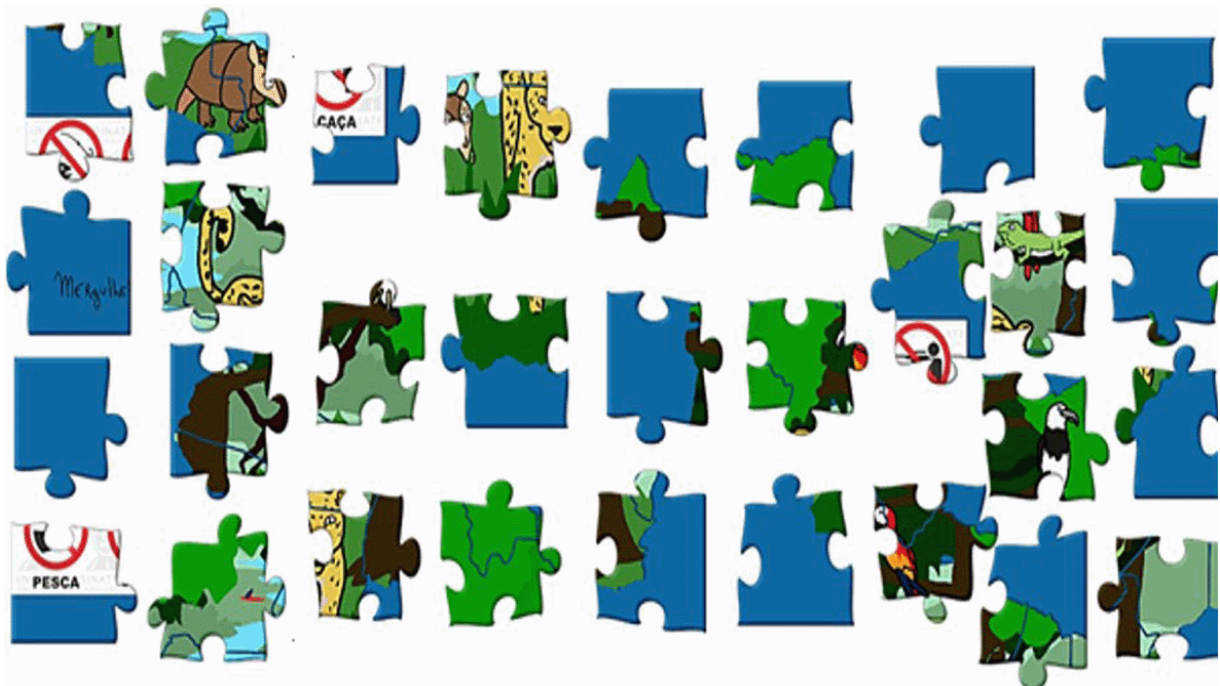
Figura 3: Capa e regras do jogo



Fonte: ConGraEduC

O jogo exemplificado traz quatro agrupamentos de palavras, por meio das quais é possível se trabalhar grupos nominais e grupos preposicionais, exercendo funções diferentes nas orações gramaticais. Na figura 4, apresentamos somente o agrupamento de palavras número quatro, uma vez que ele focaliza o uso dos grupos preposicionais na função de circunstância, conforme recorte realizado para este artigo.

Figura 4: Quebra-cabeça e peças com palavras embaralhadas



Fonte: ConGraEduC

O jogo desafia o aluno a organizar as construções linguísticas embaralhadas no agrupamento de palavras dado, levando-o a utilizar o grupo preposicional para expressar ideias de circunstâncias. Conforme figura 4, além do agrupamento de palavras, o jogo traz uma imagem sob a forma de quebra-cabeça. Ao montar a imagem, o aluno é apresentado a um tema, cujo objetivo é inspirá-lo a realizar escolhas léxico-gramaticais que resultem em frases expressivas.

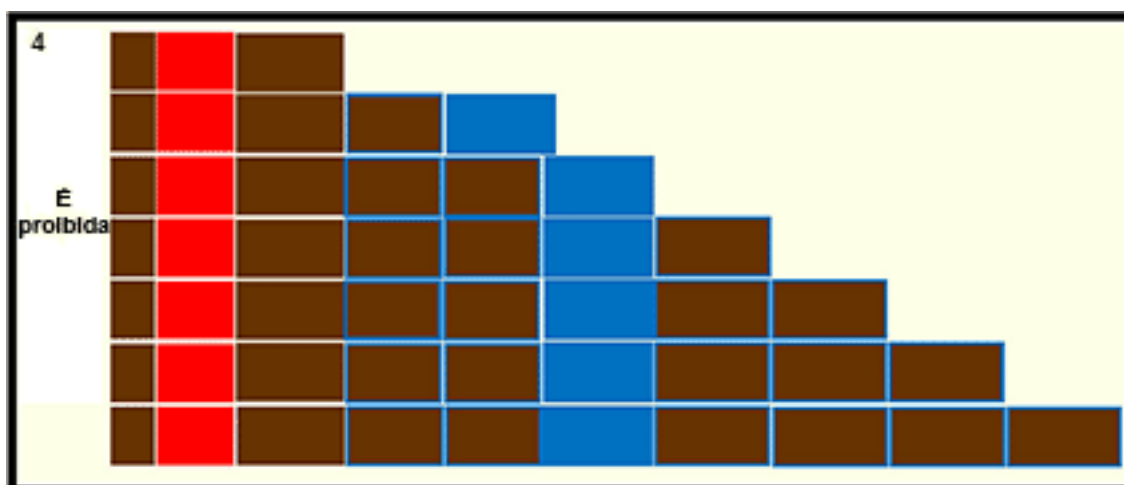
As regras do jogo são apresentadas de forma didática e objetiva, deixando claro ao aluno que o principal objetivo do desafio é o estudo da gramática e não o mero entretenimento. Assim como os demais jogos do projeto, as regras estão subdivididas em quatro seções com sequência fixa: *materiais*, *como jogar*, *pontuação* e *objetivos*.

Quanto aos *materiais*, o jogo é composto por um saco contendo quatro imagens fragmentadas em quebra-cabeças de vinte ou trinta peças, com os versos identificados em cores distintas; quatro suportes com espaçamentos coloridos e partes de frases para serem completadas e ampliadas, formando diferentes frases; quatro agrupamentos de palavras, distribuídas em quatro envelopes, totalizando cento e trinta e quatro termos identificados com numerais, e que serão utilizados para a montagem das construções linguísticas; e quatro cartões de respostas para conferência da resolução dos desafios ao final da brincadeira. Esses materiais podem ser facilmente confeccionados, inclusive, os alunos podem participar da construção do jogo, como uma atividade prática de pesquisa.

Na seção *como jogar*, o aluno é orientado a: (1) realizar o desafio individualmente ou em pequenas equipes; (2) separar os quebra-cabeças de acordo com as cores dos versos das peças; (3) montar os quebra-cabeças; (4) ler as palavras pertencentes a cada agrupamento; (5) organizar as construções linguísticas de acordo com as imagens montadas, considerando as cores indicadas e os fragmentos de frases nos suportes; (6) manter a posição das palavras utilizadas em construções linguísticas menores para produzir construções maiores em cada agrupamento de frases; (7) observar a expansão das construções linguísticas; e (8) analisar a possibilidade de deslocar as construções linguísticas montadas para outras posições nas frases.


Conforme figura 5, o suporte número quatro, focalizado neste artigo, traz a oração “É proibida”, seguida de sete linhas seccionadas em retângulos, que variam de três a dez células. Nesses espaços, o aluno deve organizar as palavras do agrupamento quatro, para formar frases relacionadas à imagem. Para tanto, o aluno deve manter cada palavra na mesma posição, nas diferentes linhas, acrescentando novas palavras ao grupo preposicional, para expandir a oração inicial.

Figura 5: Suporte para montagem da frase e cartão de resposta



AGRUPAMENTO 4

a	caça	predatória.								
a	caça	predatória	neste	território.						
a	caça	predatória	neste	extenso	território.					
a	caça	predatória	neste	extenso	território	florestal.				
a	caça	predatória	neste	extenso	território	florestal	amazônico.			
a	caça	predatória	neste	extenso	território	florestal	amazônico	preservado.		
a	caça	predatória	neste	extenso	território	florestal	amazônico	preservado	brasileiro.	



Fonte: ConGraEduC

Quanto à *pontuação*, para cada grupo de frases montados corretamente, o jogador ganha dez pontos. As frases montadas devem coincidir com as dos cartões respostas. A conferência pode ser realizada pelo professor ou por um aluno moderador. A pontuação é considerada um aspecto muito importante em qualquer jogo produzido para fins pedagógicos, por funcionar como um elemento motivador na construção da aprendizagem (ASSUNÇÃO; ARAUJO, 2019). Além disso, ela possibilita o desenvolvimento de outras habilidades ou competências, para além dos aspectos linguísticos trabalhados. Como exemplo, citamos a habilidade de socializar experiências de aprendizagem e as competências de controle e colaboração. Afinal, a forma mais utilizada por uma criança ou adolescente para divulgar suas habilidades em um jogo é comentar entre os colegas ou, nas mídias sociais, a pontuação alcançada no desafio e como ele ou ela alcançou tal feito.

Finalmente, na seção *objetivos* das regras, certamente mais destinada aos professores, o leitor é apresentado aos aspectos que devem motivar os alunos a participar do desafio de construir frases a partir da reflexão linguística e gramatical, que são: (1) desenvolver a habilidade de escolhas linguísticas para construção de imagens de experiências no mundo; (2) conscientizar-se da composição linguística de grupos nominais e de grupos preposicionais; (3) compreender sentidos produzidos a partir das escolhas de palavras para compor grupos nominais e grupo preposicional; e (4) perceber as localizações possíveis de grupos nominais e de grupos preposicionais em frases. A observação desses aspectos não deve impossibilitar o aluno jogador de desfrutar a experiência do jogo. Afinal, montar as construções gramaticais, competindo ou não com um colega, deve tornar o jogo uma atividade desafiadora e prazerosa. Isso contribui para diferenciá-lo de uma atividade pedagógica tradicional.

Cada quebra-cabeça integrante do jogo focaliza um aspecto social relevante, considerando a temática conscientização ambiental. A análise das imagens deve inspirar o aluno a realizar escolhas gramaticais que completem as frases dos suportes, considerando a temática proposta, bem como

levá-lo a refletir sobre a responsabilidade do ser humano com a preservação da natureza. Nesse exemplo focalizado, temos uma representação da Região Norte do Brasil, destacando alguns aspectos locais da fauna e flora. Nos outros três agrupamentos de frases, são tematizadas as atividades de cientistas e ambientalistas para preservação florestal, a relevância da preservação dos rios, e o trabalho dos bombeiros diante de incêndios florestais (ver Apêndice).

A partir da oração inicial “É proibida”, o aluno deve acrescentar as palavras recebidas, até chegar à frase com doze palavras: “É proibida a caça predatória neste extenso território florestal amazônico preservado brasileiro”. No *ConGraEduC*, foram escolhidas cores específicas para identificar as diferentes funções das palavras na oração gramatical. Assim, os retângulos na cor vermelha são reservados para acomodar substantivos (*caça*) na função de sujeito da oração, ou seja, são núcleos dos grupos nominais flexionados conforme o verbo a que está ligado. Os retângulos marrons acomodam os elementos que acompanham os substantivos, conferindo a esses últimos alguma característica ou significado particularizado, o que contribui para uma maior precisão na representação das experiências pelas escolhas léxico-gramaticais.

A partir da contração “nesta”, formada pela fusão da preposição “em” com o pronome demonstrativo “esta”, os termos justapostos constituem um grupo preposicional que exerce a função de circunstância. Numa análise mais geral, as circunstâncias são completamente marcadas pela cor azul, mas, para proporcionar a composição do referido grupo preposicional, marcamos as bordas com azul, destacamos o substantivo nuclear com azul e as palavras que funcionam como determinantes de marrom. As escolhas linguísticas realizadas pelos alunos, a partir do agrupamento de palavras e inspiradas pela imagem dos quebra-cabeças, permitem que os grupos nominais e preposicional sejam expandidos na medida em que representam ou compõem imagens com especificidades acrescidas, conforme revela a metafunção experiencial da linguagem descrita na GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Quanto ao objetivo referente à percepção das localizações possíveis dos grupos nominais e preposicionais na oração, compreendemos que essa compreensão é limitada, pois o deslocamento desses grupos é motivado pela organização textual e as frases foram criadas para o MD independentemente de textos verbais. Porém, com a mediação do professor, os alunos podem comparar as quatro frases diferentes, reorganizá-las e observarem a disposição dos grupos nominais e preposicionais, além de analisarem a composição interna dos mesmos.

Considerações finais

Neste artigo, compartilhamos um estudo comparativo sobre as abordagens de grupos preposicionais em gramáticas *normativas* e *descritivas*, assumindo mais diretamente a abordagem *sistêmico-funcional*. Diferentemente da GDPB, a GSF possui uma categorização mais enxuta e articulada, o que se justifica pela delimitação de três principais metafunções da linguagem, onde estão interligados como uma espécie de rede os inúmeros sistemas gramaticais.

Identificamos algumas semelhanças nas diferentes abordagens gramaticais confrontadas, a exemplo do realce da descrição do posicionamento do grupo preposicional na oração, pois a GSF e GDPB ressaltam o posicionamento de construções gramaticais equivalentes às circunstâncias no início ou no final de orações, o que é determinado por efeitos de sentidos a serem produzidos a partir da organização textual.

As diferentes gramáticas investigadas apresentam particularidades no enfoque das construções gramaticais preposicionadas com função equivalente às circunstâncias. Evidenciando um espaço da GN em aulas de Língua Portuguesa, foram encontradas contribuições na GN, a exemplo da descrição da composição interna do que compreendemos por grupos preposicionais e dos diferentes sentidos por eles produzidos.

O MD compartilhado é um exemplar de mais de uma dezena de jogos criados no *ConGraEduC*, são jogos idealizados para trabalhar aspectos gramaticais no nível da palavra, da frase e do texto. São acompanhados ainda de inúmeros *textos didáticos* com seus respectivos *vídeos didáticos*, todos concebidos para o estudo da gramática na perspectiva da educação científica. Esses materiais compõem o Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática (LabGram).

Compreendemos que o estudo bibliográfico apresentado consiste numa fundamentação teórica proveitosa para os educadores responsáveis por aulas de Língua Portuguesa. Ele pode contribuir inclusive para a elaboração de outros MD ou RD. Finalmente, destacamos que o estudo da gramática precisa ter um espaço garantido nas escolas básicas. Para tanto, os jogos didáticos podem ser uma alternativa metodológica na implementação da proclamada *prática de análise linguística*, conforme nomenclatura assumida nas últimas décadas, em literaturas científicas e em diretrizes curriculares, para o trabalho produtivo com a gramática do português brasileiro nas escolas.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento que tornou possível a produção desta pesquisa (Processos 304186/2019-8; 441194/2019-2), incluindo as bolsas de Produtividade em Pesquisa 1D e de Iniciação Científica (PIBIC-AF/CNPq/UFT), concedidas respectivamente aos dois primeiros autores deste artigo, respectivamente.

Referências

AIRES, N. Jogos pedagógicos com grupos nominais. *Relatório final do Programa Institucional de Iniciação Científica*. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2021.

ASSUNÇÃO, F. N.; ARAUJO, N. M. S. Desenvolvimento de jogo digital educacional no RPG Maker MV. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, nomenclatura *frase preposicional* para os tipos de construção gramatical por nós concebidas como grupo v. 22, n. 4, pp. 1155-73, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/311oTS1>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistic*. 2. ed. London: Continuum, 2004.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 51-77.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 17, n. 4, pp. 724-42, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2PinWSr>. Acesso em: 04 mar. 2021. DOI: 10.4013/cld.2019.174.04.

LOBATO, M. *Fábulas*. 4. ed. São Paulo: Globinho, 2017.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 2 pp. 01-14, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2NHHYWi>. Acesso em: 04 mar. 2021.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTIN, J. Genre and Language Learning: A Social Semiotic Perspective. In: MARTIN, J. R.; ZHENHUA, W. (ed.). *Language in Education*. Shanghai: Shangai Jiao Tong University Press, 2012 [2009], pp. 372-85.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; HALLIDAY, M. A. K. *Systemic functional grammar: a first step into the theory*. China: Higher Education Press, 2009.

OLIVEIRA, L. C.; SCHLEPPEGRELL, M. *Focus on Gramma and Meaning*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

PERINI, M. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, M. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

QUAREZEMIN, S. Ensinar linguística na escola: um confronto com a realidade. *Working Papers in Linguística*, Florianópolis, v. 18, n. 2, pp. 69-92, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2OYnau5>. Acesso em: 04 jan. 2021. DOI: 10.5007/1984-8420.2017v18n2p69.

RIBEIRO, M. A. *Produção de jogos didáticos digitais para conscientização gramatical: aspectos dinâmicos e protocolos de atuação*. 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – UFT, Porto Nacional, 2021.

RIBEIRO, M. A.; SILVA, W. R. Professores como protagonistas na produção de jogo: aspectos dinâmicos e protocolos de atuação. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 52, n. 2, pp. 62-89, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i2.1537>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SANTANA, B. R.; SILVA, W. R.; FREITAS, M. O. *O Show da Luna* como gênero mediador de educação científica. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 27, pp. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210003>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SILVA, W. R. Letramento ou literacia: ameaças da cientificidade. In: SILVA, W. R. *Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas: Pontes Editores, 2021a, pp. 111-62.

SILVA, W. R. *Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini*. Campinas: Pontes Editores, 2021b.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, pp. 2278-308, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3f8f2IH>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SILVA, W. R. *Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna*. 2. ed. Manaus: UEA, 2020b.

SILVA, Wagner R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, v. 58, n. 1, pp. 219-40, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/31AnISS>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 34, pp. 259-307, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i34.672>. Acesso em: 21 nov. 2021.

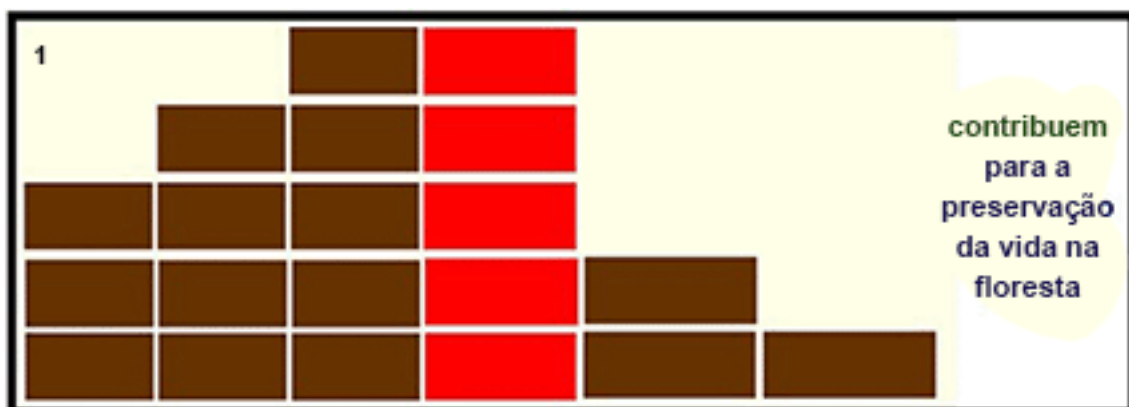
SILVA, W. R. *et al.* O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In: SILVA, W. R. S.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.). *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas: Pontes Editores, 2014, pp. 263-93.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. 3 ed. London: Routledge, 2014.

Apêndice

Nas figuras 6 a 8, apresentamos os suportes e os agrupamentos de palavras um, dois e três do jogo *Construção de Imagens pela Gramática*, mencionados na seção de análise deste artigo.

Figura 6: Suporte e Agrupamento de Palavras 1 – Preservação do meio ambiente



AGRUPAMENTO 1



¹ Estes	¹ homens	¹ homens	¹ homens	¹ homens	¹ homens
¹ Estes	¹ dois				
¹ Estes	¹ dois	¹ grandes			
¹ Estes	¹ dois	¹ grandes	² pesquisadores		
¹ Estes	¹ dois	¹ grandes	¹ pesquisadores	¹ responsáveis	

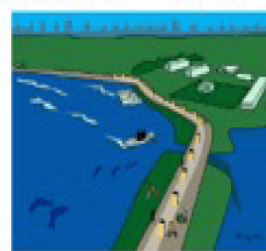
Fonte: ConGraEduC

Figura 7: Suporte e Agrupamento de Palavras 2 – Conservação dos rios



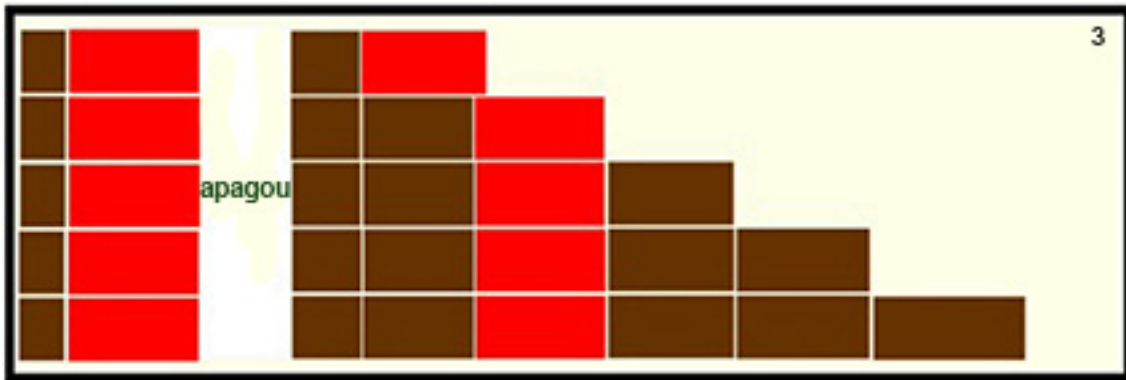
AGRUPAMENTO 2

² O	² rio						
² O	² nosso	² rio					
² O	² nosso	² grande	² rio				
² O	² nosso	² grande	² rio	² azul			
² O	² nosso	² grande	² rio	² azul	² urbano		
² O	² nosso	² grande	² rio	² azul	² urbano	² tocantinense	
² O	² nosso	² grande	² rio	² azul	² urbano	² tocantinense	² navegável



Fonte: ConGraEduC

Figura 8: Suporte e Agrupamento de Palavras 3 – Combate a incêndios florestais por bombeiros



AGRUPAMENTO 3

O	bombeiro	um	incêndio.				
O	bombeiro	um	pequeno	incêndio.			
O	bombeiro	apagou	um	pequeno	incêndio	florestal.	
O	bombeiro	um	pequeno	incêndio	florestal	acidental.	
O	bombeiro	um	pequeno	incêndio	florestal	acidental	persistente.



Fonte: ConGraEduC