

TRANSITIVAMENTE: UM JOGO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA TRANSITIVIDADE ESCALAR NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

Safira Santana Clemente da Silva¹

Tiago de Aguiar Rodrigues²

RESUMO: O ensino de gramática na educação básica, frequentemente abordado de maneira descontextualizada e prescritiva, enfrenta desafios significativos de engajamento discente. Para superar essa barreira, este artigo apresenta o "TransitivaMente", um jogo pedagógico de cartas desenvolvido como uma metodologia ativa para o ensino de análise linguística a estudantes do 9º ano. Fundamentado nos pressupostos da Linguística Funcionalista, que compreende a língua como um sistema dinâmico e a gramática como uma estrutura emergente do uso, o jogo propõe uma abordagem mais significativa para o estudo da transitividade verbal. A mecânica, inspirada no jogo Uno, foi projetada para operacionalizar a teoria da Transitividade Escalar de Hopper e Thompson (1980), permitindo que os estudantes analisem e manipulem enunciados de forma prática e reflexiva. Utilizando o gênero notícia como suporte textual para garantir relevância e proximidade com a realidade dos estudantes, o TransitivaMente capacita os jogadores a identificar como as escolhas gramaticais funcionam discursivamente para organizar a narrativa em informações de primeiro plano (foreground) e de plano de fundo (background). A proposta detalha a estrutura do jogo, suas regras e componentes, que materializam os dez parâmetros da teoria, transformando a análise gramatical em uma atividade interativa. O trabalho conclui que a articulação entre uma base teórica robusta e uma metodologia lúdica oferece um modelo eficaz e motivador para o ensino de gramática, reconectando os estudantes ao estudo da língua de maneira intelectualmente estimulante.

PALAVRAS-CHAVE: TransitivaMente; Transitividade escalar; Jogos pedagógicos para o ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: Grammar teaching in basic education, often approached in a decontextualized and prescriptive manner, faces significant challenges in student engagement. To overcome this barrier, this article introduces "TransitivaMente," a pedagogical card game developed as an active methodology for teaching linguistic analysis to 9th-grade students. Grounded in the principles of Functional Linguistics, which understands language as a dynamic system and grammar as a structure emerging from use, the game proposes a more meaningful approach to the study of verbal transitivity. The mechanics, inspired by the game Uno, were designed to operationalize Hopper and Thompson's (1980) theory of Scalar Transitivity, allowing students

¹ Licenciada (2025) em Letras Português, professora da educação básica em rede de ensino privada em João Pessoa-PB. safirasantanaprof@gmail.com

² Doutor (2017) em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília. Professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba, campus João Pessoa. Vice-líder do Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem (LACON-UFPB), no qual coordena a linha de pesquisa Cognição, narrativas e ensino. tiagoar.lp@gmail.com

to analyze and manipulate statements in a practical and reflective way. Using the news genre as a textual basis to ensure relevance and proximity to the students' reality, *TransitivaMente* enables players to identify how grammatical choices function discursively to organize the narrative into foreground and background information. The proposal details the game's structure, rules, and components, which embody the theory's ten parameters, transforming grammatical analysis into an interactive activity. The work concludes that the articulation of a robust theoretical basis with a playful methodology offers an effective and motivating model for grammar teaching, reconnecting students to the study of language in an intellectually stimulating way.

KEY-WORDS: *TransitivaMente*; Scalar Transitivity; Pedagogical games for teaching Portuguese.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa (LP) é tratado por alguns falantes como “chato” e “difícil”, principalmente na educação básica. Para mudar esse cenário, Furtado da Cunha e Tavares (2016), Marcuschi (1996) e Oliveira (2010) defendem que o ensino de língua materna deve ser maleável e precisa levar em consideração o contexto social em que o falante é inserido.

Para tanto, é preciso pensar na motivação do estudante para aprender. Facilitá-lo engloba uma série de atos bastantes complexos, dentre os quais configuram: oferecer um ambiente afetivo na sala de aula que seja favorável ao aprendizado; dar espaço para que a voz do estudante seja ouvida; sugerir estratégias de aprendizagem; recomendar leituras; compartilhar informações relevantes para o processo de construção de conhecimentos (OLIVEIRA, 2010).

É pensando no processo de facilitação do ensino-aprendizagem que o uso de jogos pedagógicos como metodologias ativas de ensino se apresenta (Costa, 2008; e Schuck; Oesterreich, 2014). Defendemos que o uso de jogos contribui tanto para as questões motivacionais dos estudantes, quanto para a assimilação de conceitos, como defende Brougère (1999 *apud* Costa, 2008).

O objetivo deste trabalho é analisar a contribuição de jogos pedagógicos para o ensino de Língua Portuguesa, com foco no jogo de cartas *TransitivaMente*, que aborda a temática da transitividade verbal para alunos do 9º ano. Nesse jogo, elaborado pela autora, os estudantes devem analisar enunciados com base nos dez traços que compõem a transitividade escalar,

proposta por Hopper e Thompson (1980). O objetivo do jogo é utilizar todas as cartas durante a análise dos enunciados.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com fins exploratórios e descritivos. Os procedimentos metodológicos foram organizados em duas etapas principais: primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica sobre o uso de jogos no ensino de Língua Portuguesa e sobre a teoria da transitividade escalar (Hopper; Thompson, 1980). Em um segundo momento, procedeu-se à análise do jogo de cartas *TransitivaMente*, descrevendo sua estrutura, regras e, principalmente, seu potencial como ferramenta didática para o ensino do tema a alunos do 9º ano.

Este artigo foi organizado partindo-se da problematização do ensino de gramática tradicional para chegar às potencialidades de abordagens lúdicas. Inicialmente, a fundamentação teórica discute as limitações e a falta de contextualização no ensino de Língua Portuguesa, para então apresentar os jogos pedagógicos como alternativa metodológica promissora. Essa discussão culmina na proposta prática do jogo de cartas *TransitivaMente*, uma ferramenta inspirada no Uno e desenvolvida para o ensino funcional da transitividade verbal.

Adotamos o pressuposto de que o contexto de uso é fundamental para a aprendizagem gramatical, o que implica a proposição de métodos que tornem esse processo mais significativo. Para tal, buscamos especificamente discutir a relevância do funcionalismo, analisar o papel facilitador dos jogos na aprendizagem e, por fim, relacionar o jogo *TransitivaMente* aos pressupostos teóricos da transitividade escalar. Em síntese, propomos uma ferramenta didática que dialoga princípios do funcionalismo linguístico com a prática lúdica para o ensino de gramática.

2. AS LIMITAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As transformações no campo dos estudos da linguagem redefiniram o ensino de Língua Portuguesa, superando a visão que o restringia à mera reprodução acrítica da gramática normativa. Um marco nesse processo foi a ascensão dos estudos sobre gêneros textuais, a partir das contribuições teóricas de Bakhtin (1997) e Bronckart (1999). Tais abordagens forneceram as bases para uma pedagogia integrada, na qual os eixos da leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica se articulam de forma indissociável. Essa mesma perspectiva integradora fundamenta hoje a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que oficializa os gêneros, e consequentemente os textos, como eixo central do ensino.

O uso dessa abordagem sugere que as aulas de português girem em torno de textos. Dessa forma, reflexões sobre morfologia, sintaxe e semântica devem ser provocadas de maneira contextualizada, diferentemente das abordagens tradicionais. Esse uso é defendido também por Antunes (2003) e Aguiar e Mello (2022), que enxergam o gênero como núcleo de estudo e gerador de perspectivas enunciativo-discursivas. Dessa forma, evita-se utilizar o texto como mero pretexto para ensinar gramática tradicional e procura-se entender a função social dele, contemplando-o em todas as esferas (Marcuschi, 2003).

Entretanto, mesmo quando o docente segue à risca as recomendações contemporâneas do ensino de língua portuguesa, é fácil perceber inúmeros desafios para manter a motivação dos estudantes. De acordo com Bock; Furtado; Teixeira (1999), a motivação diz respeito à mobilização do organismo para o agir, a partir de três pontos: a necessidade, o ambiente e o objeto de satisfação. Conforme a necessidade de determinado sujeito, é possível existir um desejo ou algum interesse que, se for devidamente estimulado, resultará na predisposição para a ação. Além disso, o ambiente também é fator fundamental para oferecer o objeto de satisfação para o sujeito. Nesse viés, nas aulas de português, conhecer os estudantes e entender o ambiente no qual eles estão inseridos é de responsabilidade docente, pois:

Não há como negar, portanto, a importância dos conhecimentos prévios do leitor para que a coerência textual seja construída no processo de leitura. Por isso, o professor não pode deixar de estar atento a quem são os seus alunos e qual o nível de conhecimento de mundo eles possuem. Do contrário, ele pode escolher um texto que seja difícil e assim causar frustração e desmotivação em sua turma. (Oliveira, 2010, p. 90).

No que tange especificamente ao ensino do eixo análise linguística, infelizmente a visão predominante ainda é de perspectivas tradicionais que impactam diretamente na motivação dos estudantes, que acabam adquirindo aversão às aulas de português e as taxam como “enfadonhas” e “improdutivas” (Furtado da Cunha; Tavares, 2016).

O ensino de transitividade é um exemplo dessa problemática. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), os estudantes devem ter contato com o tema de transitividade pela primeira vez no sétimo ano. A habilidade EF07LP05 é responsável por nortear essa temática e sugere: “Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos” (Brasil, 2018, p. 171). Já no ano seguinte, consoante à habilidade EF08LP07, os estudantes precisam: “Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.” (Brasil, 2018, p. 189).

Em ambas as habilidades, os alunos são apresentados à transitividade dentro de um contexto específico e singular: a análise dos verbos. Ou seja, os documentos norteadores sugerem que o tema de transitividade nas aulas de português seja definido com base na análise dos verbos em transitivos ou intransitivos, aos moldes da gramática tradicional, apesar de trazerem a ideia da identificação “em textos lidos ou de produção própria”. Da forma como a habilidade se apresenta, o texto é só um pretexto para identificar a transitividade do verbo! Ou seja, nos anos finais do ensino fundamental o conceito de transitividade fica limitado apenas ao verbo.

Neste ponto, encontra-se uma inconsistência dentro da BNCC, tendo em vista que para o documento o ensino de língua deve ser realizado a partir de reflexões sobre o funcionamento da língua:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (Brasil, 2018, p. 139).

Sendo assim, a BNCC sugere um ensino de língua propiciador de reflexão e função levando em conta o contexto dessa prática e a integração com os demais eixos. Entretanto, como observado no ensino de transitividade, as próprias habilidades consideram-no um conteúdo dissociado do restante dos eixos, limitando-o ao campo sintático.

A linguística funcionalista critica a visão da gramática como um sistema de regras estável e imutável, argumentando que tal perspectiva ignora a natureza da língua como entidade viva e como sistema adaptativo complexo (DU BOIS, 1985; BYBEE, 2010). Em oposição a esse modelo rígido de gramática, o funcionalismo entende a língua como uma "atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada" (Furtado da Cunha; Tavares, 2016, p. 14). Essa dinâmica é explicada por conceitos como o de "**gramática emergente**" de Hopper (1987), que descreve como as regras se adaptam e surgem a partir de padrões regulares de uso. De forma complementar, Ford, Fox e Thompson (2003, *apud* FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 122) definem a gramática como "um conjunto de formas, padrões e práticas que surgem para servir às funções que os falantes necessitam desempenhar com mais frequência". Portanto, sob a ótica funcionalista, a gramática não é um sistema fixo, mas um conjunto de estruturas moldado continuamente pela interação social. A abordagem funcionalista pode contribuir, com a devida adequação didática, para os professores desenvolverem estratégias de aprendizado da língua portuguesa

de maneira mais lúdica e contextualizada. Na seção seguinte, discutimos como essa abordagem podem dialogar com metodologias ativas, o que inclui jogos pedagógicos, e contribuir para uma prática pedagógica fundamentada em reflexões sobre situações contextuais.

3. DAS METODOLOGIAS ATIVAS À PROPOSTA DE UM JOGO FUNCIONALISTA

Diante dos desafios do ensino tradicional, as metodologias ativas surgem como alternativa para engajar os estudantes de maneira mais eficaz. Dentre elas, destacam-se os jogos e a gamificação, que compartilham elementos essenciais como desafios, regras, interatividade e feedback, capazes de gerar reações emocionais e motivacionais (Alves, 2014). Enquanto o jogo é um sistema fechado, a gamificação aplica elementos e estratégias dos jogos em contextos diversos para solucionar problemas, a partir de recompensas e rankings (Fardo, 2013).

A aplicação dessas ferramentas no contexto escolar promove uma aproximação entre a escola e o universo do estudante. Autores como Fadel (2014) e Azevedo e Marengo (2022) defendem que atividades gamificadas aguçam a curiosidade, estimulam o envolvimento e propiciam o desenvolvimento de competências sociocognitivas. Conforme aponta Almeida (2013), os jogos exigem uma participação efetiva do estudante e podem estimular habilidades de leitura, produção textual e oralidade de forma integrada, superando a fragmentação da língua em áreas estanques como morfologia, sintaxe e semântica.

Apesar desses benefícios, há uma notável lacuna na aplicação de jogos nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Moreira e Souza (2022), muitos professores são obrigados a priorizar o cumprimento de cronogramas didáticos em detrimento da busca por práticas que despertem o maior interesse. A própria BNCC (Brasil, 2018) aborda o uso de jogos de forma restrita para os anos finais, sugerindo-os apenas como mecanismo para encorajar a leitura de textos longos.

Defendemos, contudo, que o jogo enquanto elemento motivador, o que é reconhecido pela BNCC, pode e deve ser estendido a outros domínios, como o da análise linguística/semiótica. Nessa proposta, o jogo não é o fim, mas sim um meio facilitador do processo de aprendizado, como admite Almeida (2013, p. 9): “Uma forma diferente e que dá resultado é trabalhar com atividades que exijam participação efetiva do aluno. Foi a partir dessa reflexão que comecei a criar jogos para usá-los nas aulas de português.”. Sendo assim,

a participação efetiva do estudante em sala de aula pode ocorrer por meio dos jogos, auxiliando na motivação durante as aulas e melhorando as participações.

Além disso, é através do uso de jogos que Almeida (2013) afirma a possibilidade de estimular, inconscientemente, as atividades que estão adormecidas, como as atividades de leitura, produção textual e oralidade. Com isso, é possível verificar a união da proposta de ensino tratando a língua como uma área só, sem a fragmentação dos eixos, tal qual a proposta da BNCC e da abordagem funcionalista.

Neste caso, coloca-se como ponto de escolha os jogos didático-metodológicos como métodos importantes para manter a motivação dos estudantes. Além de servir como metodologia motivadora, ao lidarem com o uso de jogos, os estudantes adentram em um contexto real de uso, enxergando a língua como objeto concreto e usual, como as práticas funcionalistas sugerem.

Portanto, o ensino através dos jogos possibilita a motivação e estímulo dos alunos. Dessa forma, utilizá-lo como metodologia educacional permite que a aprendizagem ocorra de forma dinâmica e inovadora, facilitada através das estratégias de gamificação. É nesse prisma que este trabalho propõe o jogo *TransitivaMente*, o qual apresentamos na próxima seção.

4. CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO JOGO *TRANSITIVAMENTE*

O jogo *TransitivaMente* foi concebido para materializar uma abordagem funcionalista no ensino de gramática para os anos finais do ensino fundamental. Sua estrutura parte de uma articulação estratégica entre as diretrizes da BNCC e uma base teórica mais ampla, utilizando o gênero notícia como veículo para a análise linguística.

A proposta dialoga com as habilidades curriculares que abordam a transitividade verbal (EF07LP05, EF08LP07, EF09LP07), mas as ressignifica. Em vez de se limitar às classificações tradicionais, o jogo as utiliza como ponte para o conceito de transitividade escalar de Hopper e Thompson (1980), promovendo uma compreensão mais complexa e contextualizada do fenômeno.

Para que essa análise não ocorresse de forma desvinculada da realidade, optamos pelo gênero notícia como suporte textual. Essa escolha não apenas atende à recomendação da BNCC de fomentar a leitura crítica de mídias (conforme a habilidade EF69LP03), mas também cria um ambiente propício para o trabalho integrado com os diferentes eixos da língua, como sustentam Antunes (2003) e Oliveira (2010).

Para a aplicação prática, foi selecionada uma notícia do Jornal da Paraíba sobre o programa “SabaTEENa”, evento ocorrido em 2024 que promoveu um debate entre estudantes

da rede de ensino de João Pessoa e candidatos à prefeitura municipal. A escolha dessa notícia foi para garantir um tema relevante e próximo à realidade dos estudantes.

5. COMO JOGAR *TRANSITIVAMENTE*?

TransitivaMente é um jogo de cartas que operacionaliza a hipótese central de Hopper e Thompson (1980): a transitividade não é uma propriedade da oração, mas uma característica do discurso. A sua função primordial é distinguir as informações que carregam a narrativa principal (primeiro plano ou *foreground*) daquelas que fornecem contexto, descrição ou comentário (plano de fundo ou *background*). O objetivo do jogo é, portanto, capacitar os estudantes para identificar como as escolhas transitivas do texto analisado constroem a relevância dos eventos nesse texto. A vitória na partida – descartar todas as cartas – é apenas simbólica e sinaliza a compreensão do estudante no reconhecimento e na manipulação dessas escolhas.

O baralho de 125 cartas foi projetado para que cada componente represente um aspecto da teoria de Hopper e Thompson (1980):

- 80 cartas de traços: cada carta corresponde a um dos dez parâmetros que, segundo Hopper e Thompson, tendem a co-variarem. A presença de múltiplos traços de alta transitividade (ação pontual, 2 ou mais participantes, objeto afetado etc.) sinaliza um evento de primeiro plano. A presença de traços de baixa transitividade (estado, aspecto durativo, 1 participante) sinaliza uma informação de plano de fundo. O baralho força os jogadores a reconhecerem essa “constelação de propriedades”.
- 13 cartas de objetivo: funcionam como “sondas teóricas”, desafiando os jogadores a executar operações discursivas. Elas pedem a transformação em enunciados, simulando como um autor poderia alterar as relações de transitividade para mover um evento do primeiro plano para o plano de fundo, e vice-versa.
- 32 cartas especiais: introduzem elementos estratégicos que, metaforicamente, representam as rupturas e negociações do fluxo discursivo.

As cartas podem ser mais bem visualizadas no quadro 02 a seguir:

Quadro 02: Divisão de cartas

Quantidade	Tipo de cartas
13	cartas dos Objetivos

20	cartas vermelhas compondo os 10 traços, sendo 2 de cada traço
20	cartas verdes compondo os 10 traços, sendo 2 de cada traço
20	cartas azuis compondo os 10 traços, sendo 2 de cada traço
20	cartas amarelas compondo os 10 traços, sendo 2 de cada traço
8	cartas especiais “inverter”, sendo duas de cada cor
8	cartas especiais “bloqueio”, sendo duas de cada cor
8	cartas especiais “compra 02”, sendo duas de cada cor
4	cartas especiais “coringa”
4	cartas especiais “coringa – compra 04”

Fonte: Elaboração própria

Para jogar *TransitivaMente*, a mediação do professor é essencial, pois ele deve introduzir a sessão de jogo não como uma aula de gramática, mas como uma investigação discursiva. A pergunta norteadora deve ser: “como o autor deste texto usou recursos da língua para nos dizer o que é mais importante?”. É necessário que o professor apresente o conceito de transitividade e, com ele, a noção *escalar* com a explicação dos dez traços: participantes; ação; aspecto; pontualidade; coletividade; polaridade; modalidade; agentividade; afetamento do objeto e individualização do objeto.

O professor deve explicar que enunciados com alta transitividade carregam a ação principal, enquanto as de baixa transitividade “pausam” a narrativa para descrever, situar ou explicar.

A separação dos montes (“Objetivos” e “Traços”) reflete a própria teoria: primeiro, define-se a função comunicativa (a carta Objetivo); depois, mobilizam-se as formas gramaticais para cumpri-la (as cartas Traço). Cada jogador recebe oito cartas de “Traços”.

As cartas “Objetivos” são o núcleo da aplicação teórica. Uma tarefa como “transforme uma ação em contínua (durativa)” não é um mero exercício de conjugação verbal, mas um convite para que o estudante selecione um evento de primeiro plano (tipicamente pontual e

perfectivo) e o converta em plano de fundo (durativo e imperfectivo). Ao fazer isso, o estudante experimenta na prática como uma mudança no aspecto verbal, por exemplo, altera radicalmente a função daquela informação dentro da narrativa do texto.

Os objetivos do jogo estão listados no quadro 03 a seguir:

Quadro 03: cartas “Objetivos”

1. Identificar um traço de transitividade alta no enunciado
2. Identificar dois traços de transitividade alta no enunciado. Se o enunciado tiver apenas um ou nenhum traço de transitividade alta, reescreva o enunciado e adicione pelo menos um.
3. Se o enunciado for de alta transitividade, torne-o de baixa transitividade. Se for baixa, atribua elementos para que ele se torne alto.
4. Formar um enunciado com o mais alto grau de transitividade que seja coerente com o texto lido: Combine verbos e elementos que tenham alto grau de transitividade.
5. Eliminar os “participantes” do enunciado.
6. Identificar a ação do enunciado.
7. Verificar a polaridade do enunciado.
8. Formar um enunciado de baixa transitividade que esteja adequado com o texto lido a: Use verbos ou elementos que reduzam a transitividade da oração.
9. Criar um enunciado com ação pontual (não durativa) que esteja adequado com o texto lido: Forme uma oração com um verbo que indique uma ação que ocorre de uma só vez, o que aumenta a transitividade
10. Formar um enunciado com objeto indefinido que esteja adequado com o texto lido: Monte um enunciado em que o objeto seja genérico ou não especificado, o que diminui a transitividade.
11. Transformar uma ação em contínua (durativa) que esteja adequado com o texto lido: Modifique um enunciado para que o verbo indique uma ação contínua, diminuindo a transitividade.

12. Criar um enunciado com mais de dois participantes que esteja adequado com o texto lido: Adicione mais de dois participantes em uma ação.
13. Formar um enunciado com verbo de ação que esteja adequado com o texto lido: Use um verbo que envolva ação física ou mental, contribuindo para maior transitividade
14. Formar uma oração com baixa ação que esteja adequado com o texto lido: Crie uma oração onde o verbo indique pouca ou nenhuma ação (por exemplo, um estado), diminuindo a transitividade.
15. Formar um enunciado com aspecto imperfectivo que esteja adequado com o texto lido: Monte um enunciado em que a ação ainda está em progresso, diminuindo a transitividade.
16. Formar um enunciado com aspecto perfeito que esteja adequado com o texto lido: Crie um enunciado em que a ação é completa, aumentando a transitividade.

Fonte: Elaboração própria

No desenvolvimento da partida, a teoria de Hopper e Thompson (1980) se torna mais explícita, pois o jogo opera em dois níveis de análise.

No nível 1, está a análise de enunciado de primeiro plano, ou seja, de alta transitividade. O professor lê um enunciado que carrega a ação principal da notícia (p.e. “Na SabaTEENa, jovens questionaram os candidatos sobre propostas de governo) e sorteia uma carta “Objetivo” (p.e. “identificar dois traços de transitividade alta no enunciado). O jogador 1 pode descartar a carta “Participantes [2 ou +]”, justificando que o enunciado prototípico de primeiro plano envolve uma transferência de energia de um Agente (jovens) para um Paciente (candidatos). O jogador 2 pode, na mesma jogada, descartar a carta “Afetamento do Objeto [total]”, argumentando que os “candidatos” são totalmente afetados pela ação de “questionar”. A jogada de múltiplas cartas de alta transitividade em um mesmo enunciado demonstra para os estudantes, de forma visual e tátil, a covariação dos parâmetros que constroem um evento como central na narrativa.

No nível 2, está a análise de enunciado de plano de fundo, ou seja, de baixa transitividade. Novamente, o professor lê um enunciado descritivo ou de contextualização (p.e. “A mediação foi de Mabel Pontes e Guilherme Bezerra”) e sorteia uma carta “Objetivo” (p.e. “identificar um traço de transitividade baixa no enunciado”). Um jogador pode descartar a

carta “Ação [Não ação]”, explicando que o verbo “ser” denota um estado, não uma ação, sendo uma marca característica do plano de fundo discursivo. Outro poderia jogar a carta “Agentividade [Agente não agente]”, argumentando que “Mabel e Guilherme” não estão transferindo uma ação, mas sim sendo identificados em um estado. O contraste entre as jogadas nos dois tipos de enunciado ensina, na prática, a distinguir o primeiro plano do plano de fundo.

O vencedor da rodada é o primeiro a zerar as cartas, demonstrando sua habilidade em navegar pela estrutura discursiva do texto. A pontuação em múltiplas rodadas recompensa a consistência nessa análise.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da constatação, fundamentada na linguística funcionalista, de que o ensino tradicional de gramática, ao desvincular a análise linguística de seus contextos reais de uso, gera desinteresse, e dificulta a aprendizagem (Furtado da Cunha; Tavares, 2016). Diante desse cenário, argumentamos que a superação desse modelo exige não apenas uma mudança teórica, mas também uma inovação metodológica.

A solução que apresentamos foi a aplicação de metodologias ativas, especificamente a gamificação, como ponte entre a teoria funcionalista e a prática em sala de aula. Ao contrário de uma abordagem puramente expositiva, um jogo pedagógico exige a participação efetiva do estudante, o que contribui para a criação de um ambiente mais dinâmico em que a aplicação do conhecimento se torna o foco central, conforme defendido por autores como Almeida (2019).

Nesse contexto, esta pesquisa não se limitou a discutir a aplicação de jogos de forma genérica, mas avançou ao propor uma ferramenta concreta: o jogo *TransitivaMente*. O diferencial dessa proposta reside em sua profunda ancoragem teórica: a mecânica do jogo foi desenhada para operacionalizar a teoria da Transitividade Escalar de Hopper e Thompson (1980), um dos conceitos mais robustos do funcionalismo linguístico. As regras, cartas e objetivos não são arbitrários; eles materializam a hipótese de que a transitividade é um fenômeno discursivo que organiza a narrativa em primeiro plano e plano de fundo.

Portanto, a principal contribuição deste trabalho é a apresentação de um modelo de transposição didática: um caminho prático para levar uma teoria linguística complexa para o universo lúdico e acessível de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O *TransitivaMente* se consolida, assim, como mais do que um jogo; trata-se de uma proposta

pedagógica que ensina gramática como recurso para análise do discurso, ao evidenciar que as escolhas linguísticas são motivadas por estratégias comunicativas.

Embora a aplicação prática e a validação empírica do jogo representem os próximos passos necessários para esta pesquisa, concluímos que a união entre uma base funcionalista sólida e uma metodologia ativa e engajadora oferece um caminho promissor. Esperamos que este estudo inspire o desenvolvimento de novos jogos que, como o *TransitivaMente*, reconectem os estudantes ao estudo da língua, tornando-o uma experiência significativa e intelectualmente estimulante para uma educação transformadora.

7. REFERÊNCIAS

ABRAÇADO, J; KENNEDY, E. **Transitividade traço a traço**. Niterói/RJ: Editora da UFF, Coleção Ensaaios, 2014.

AGUIAR, T; MELLO, F R de. **Novos desafios para antigos dilemas do ensino de gramática no Ensino Fundamental: o eixo análise linguística na BNCC**. In: Linguística e formação do professor de língua portuguesa: múltiplas orientações. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

ALMEIDA, R. de C. S. **Jogos nas aulas de Português: linguagens, gramática e leitura**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ALMEIDA, R. de C. S. **Dinâmicas para aulas de Língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ALVES, F **Gamification – como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática**. 2. Ed. São Paulo, SP: DVS Editora, 2014.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação de múltiplas inteligências**. 12. Ed. Petrópolis: VOZES, 2003.

ANTUNES, I. C. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, I. C. M. de (et. al). **Gamificação e jogos nas práticas de leitura e análise linguística**. São Paulo: Pá de palavra, 2022.

AZEVEDO, I. C. M de; MARENGO, S. M. D. A. **A compreensão dos jogos educativos e de propostas de gamificação na educação básica**. In: Gamificação e jogos nas práticas de leitura e análise linguística. São Paulo: Pá de palavra, 2022.

BAKHTIN, M. **Os gêneros dos discursos**. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BANDOLI, G. M. D.; DETOGNE, K. P.; LUQUETTI, E. C. F. **Funcionalismo e ensino de língua: por uma educação linguística**. Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, v. 11, pág. 1-10, 2014.

BATAGLIA, R. **A volta dos jogos de Tabuleiro**. Superinteressante, Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/quarentena-a-volta-dos-jogos-de-tabuleiro>. Acesso em agosto de 2022.

BISPO, E. B.; SILVA CORDEIRO, F. da; LUCENA, N. L. de. Funcionalismo linguístico e ensino de português: Convergências, possibilidades e prática docente. Natal/RN: **Revista do GELNE**, v. 24, número 1, pág. 192-207, 2022.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, Capítulos 1 e 2, 1999.

BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes** In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos - por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EdUC, 1999.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

COSTA, A. V. **O lúdico na sala de aula de língua portuguesa no fundamental II**. 2008. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, M. A. **Estruturalismo**. In: **Manual da Linguística**. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

DUBOIS, S.; VOTRE, S. **Análise modular e princípios subjacentes do funcionalismo linguístico: à procura da essência da linguagem**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

FADEL, L. M. et. al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 106f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

FURTADO DA CUNHA, M. A. **Funcionalismo** In: **Manual da Linguística**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. **Linguística funcional centrada no uso e ensino de português**. Gragoatá, Niterói-RJ, v. 19, n. 40, p. 80-104, 2014.

SILVA, S. S. C.; RODRIGUES, T. A.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2003.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. **Linguística Funcional e ensino de Gramática** in: Funcionalismo e ensino de gramática. Natal/RN: EDUFRN, pág. 12 - 58, 2016.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. **Transitivity in grammar and discourse**. Language, v. 56, 1980.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de português**. Recife: UFPE, 1996

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e textualidade**. Recife: UFPE, 2003

MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTELOTTA, M. E.; KENEDY, E. **A visão funcionalista da linguagem no século XX in: Linguística Funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MORAIS, A. G. de; ALMEIDA, T. P. S. **Jogos Para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MOREIRA, L dos S; SOUZA, J. W. A. de. **Jogo “Pontos de vista”: visitando espaços significativos de aprendizagem para uma aula de língua portuguesa gamificada**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010

SabaTeena: reveja evento com estudantes e candidatos a prefeito de João Pessoa. João Pessoa: Jornal da Paraíba. Disponível em: <https://jornaldaparaiba.com.br/politica/sabateena-candidatos-prefeitura-joao-pessoa> acesso em setembro de 2024.

SCHUCK, F. E; OSTERREICH, F. **OS JOGOS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 1**. Santa Maria: UFSM, 2013.

SILVA, S; COSTA, S. **Dinâmicas e jogos para aulas de língua portuguesa**. São Paulo: Editora Vozes, 2017.