

Uma proposta de intervenção para o uso de pontuação através de jogos pedagógicos na modalidade EJA

Valéria Cristina Livino e Silva¹
Rafael Bezerra de Lima²

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo diagnosticar e intervir, por meio de jogos pedagógicos, nos principais erros relacionados ao uso da pontuação nas produções escritas de alunos da EJA, Estágio 4 (6º e 7º anos), em uma turma da rede municipal de Paulo Afonso-BA. A investigação, de caráter participativo, baseia-se na metodologia da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2007), e apoia-se teoricamente em autores como Ferrarezi Junior (2021), Piacentini (2012) e Lukeman (2011), além de Antunes (2003; 2008), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), entre outros. A intervenção utilizou jogos educativos como ferramenta para sanar dificuldades recorrentes observadas nas produções diagnósticas, as quais foram organizadas em um Quadro de Categorização dos Erros de Pontuação dos Estudantes da EJA 4. Identificaram-se seis categorias principais de falhas, sendo todas contempladas nas atividades aplicadas. Após as ações interventivas, observou-se redução significativa dos erros: as categorias 1, 2, 3 e 4 apresentaram quedas expressivas, e as categorias 5 e 6 foram completamente eliminadas. Os resultados demonstram a eficácia dos jogos pedagógicos na melhoria do domínio da pontuação entre os estudantes da EJA.

Palavras-chave: Produção textual; EJA; Sinais de pontuação; Jogos pedagógicos

An Intervention proposal fo Punctuation Errors Through Educational Games in EJA

Abstract:

This research aims to diagnose and intervene, through pedagogical games, in the main punctuation errors found in the written production of students from Youth and Adult Education (EJA), Stage 4 (6th and 7th grades), in a class from the municipal school system of Paulo Afonso, Bahia, Brazil. The study adopts an action-research methodology, based on Thiollent (2007), and is theoretically supported by authors such as Ferrarezi Junior (2021), Piacentini (2012), Lukeman (2011), Antunes (2003; 2008), Dolz, Gagnon, and Decândio (2010), among others. The pedagogical intervention employed educational games as tools to address recurring issues in punctuation use, identified through diagnostic written tasks. These errors were systematized in a Categorization Framework of Punctuation Errors for EJA 4 students, resulting in six main categories. All categories were targeted during the intervention phase. Post-intervention analysis revealed significant reductions in all categories: categories 1, 2, 3, and 4 showed notable decreases, while categories 5 and 6 were completely resolved. The findings demonstrate the effectiveness of pedagogical games in improving punctuation proficiency among students in Youth and Adult Education programs.

Keywords: Written production; EJA; Punctuation marks; Educational Games

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UFAPE). Professora da rede estadual de educação da Bahia

- SEC/BA.

² Doutor (UFAL). Professor associado do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras da UFAPE.

1. Introdução

A realidade das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é indiscutivelmente diferente das turmas regulares. As dificuldades e obstáculos (decorrentes do trabalho, da casa, da família) para retomarem aos estudos, já se constitui um entrave significativo. Concluir a Educação Básica é visto como um momento importante e um marco para uma melhoria de vida desses estudantes. Entre o sonho e a realidade, eles enfrentam as dificuldades da vida social e de aprendizagem, uma vez que os estudos foram interrompidos no tempo oportuno, pelos mais diversos motivos.

Trabalhar com a EJA é uma escolha profissional marcada pelo compromisso com a transformação social e o direito à educação. No Estado da Bahia, os níveis da EJA Fundamental são divididos da seguinte forma: Estágio 1, corresponde à alfabetização e 1º ano, Estágio 2, refere-se ao 2º ano. Estágio 3, 4º e 5º ano, Estágio 4, 6º e 7º ano e Estágio 5, 8º e 9º ano. Esta modalidade é oferecida exclusivamente pelo ensino público, o que implica um compromisso maior por parte do professor. Assim, é nosso dever garantir o direito dos sujeitos da EJA a uma educação de qualidade, levando em consideração todas as especificidades da modalidade.

O desafio do ensino de Língua Portuguesa na modalidade EJA é grande, pois precisamos atender aos diversos níveis de aprendizagem, às diferentes faixas etárias (conflitos de posturas e interesses), à rotatividade de alunos nas aulas, aos picos de autoestima, ao desinteresse, à juvenilização das salas, à falta de material adequado e, principalmente, fazê-los acreditar que são capazes de ler e produzir textos, pois muitas vezes chegam com estigma de “fracassados” ou “derrotados”.

O conflito de gerações e de interesses encontrados nas salas da EJA tornam o trabalho complexo. Assim, espera-se que o professor trace uma trajetória de ensino, levando em consideração as individualidades, respeitando a identidade de cada um e mediando atividades de aplicação rápida e prática, para que os estudantes percebam a aplicabilidade do que estão estudando (Vygotsky, 1987).

Os sujeitos da EJA são pais, mães e avós provedores dos seus lares. Muitas vezes, são líderes de associações de bairro e membros de Igrejas que alcançaram, certamente, o pleno desenvolvimento humano, mas lhes falta o conhecimento formal escolar. Na Educação, eles são os indivíduos que não conseguiram dar prosseguimento aos estudos da Educação Básica, evadindo pelas mais diversas causas. Segundo Arroyo (2005), esses jovens e adultos não abandonaram a escola de forma ocasional. Eles repetem as histórias de seus pais e avós, que vivenciaram a exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais de opressão, entre outras (Bahia, 2009).

Durante as discussões em sala, alguns estudantes relataram que não colocavam os sinais de pontuação em seus textos porque não achavam que eram importantes. Outros explicaram que sempre achavam o conteúdo “difícil”, principalmente o uso da vírgula, ainda houve aqueles que confundiam o ponto de interrogação com o ponto de exclamação.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a apropriação da pontuação ocorre após a aprendizagem da escrita alfabética. Inicialmente, os estudantes não conseguem perceber as marcas de pontuação por falta de um esquema interpretativo que os ajude a observá-las. Por isso, é tão comum encontrarmos alunos que não usam qualquer sinal de pontuação em suas produções.

Compreendemos que o lugar dos sinais de pontuação é no texto e que a pontuação aparece de forma diversa nos vários gêneros textuais. Entender a pontuação como necessária à compreensão do texto e mediar essa construção de conhecimento é um dos objetivos desse trabalho, como afirma Antunes (2003, p. 149):

[...] é necessário que o professor ajude o aluno a entender que os sinais de pontuação são isto mesmo – sinais – e, como tais, são instruções que auxiliam o leitor na busca do significado, das intenções e dos objetivos do texto e de cada uma de suas partes. O interessante seria que a pontuação fosse vista, sempre, como uma coisa relacionada ao sentido, à coerência do texto, isto é, como um recurso que facilita a compreensão. Por isso é que esses sinais são importantes. E, como sinais, uns são imprescindíveis – senão o sentido fica comprometido – outros são facultativos, pois são apenas enfáticos ou expressam um ponto de vista pessoal.

Sabendo que a turma diagnosticada foi a do Estágio 4 (6º e 7º anos), em que os níveis de aprendizagem variavam entre os alunos, um dos pontos de dificuldade deste trabalho foi nivelar e adaptar os conhecimentos em uma turma com interesses e conhecimentos diversos.

Esta pesquisa propõe uma intervenção através de jogos pedagógicos para que, tanto os alunos se apropriem do uso da pontuação, levando em consideração os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, quanto para que minimizem os problemas relacionados aos fatores de textualidade em suas produções textuais (Marcuschi, 2008).

2. Fundamentação teórica

Integrar jogos e brincadeiras como método de ensino na sala de aula é de extrema importância para contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos da EJA. As atividades lúdicas tornam o aprendizado mais agradável e significativo, sendo essencial que o professor inclua essas atividades em seu planejamento pedagógico como uma forma de suporte educacional para auxiliar e facilitar a

prática em sala. Os jogos e brincadeiras são ferramentas que colaboram para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento dos estudantes, e o professor é o mediador que facilita esse processo de aprendizagem (Monteiro; Monteiro, 2015).

É importante ressaltar que o uso de jogos em sala de aula deve ser considerado como algo além da recreação, tendo em vista a necessidade de desenvolver a sensibilidade e um novo olhar sobre a aprendizagem, pois quanto mais contato os alunos tiverem com atividades lúdicas, maior será a participação deles em sala de aula (Pilati, 2017).

Dentro da sala de aula, é possível utilizar diversas brincadeiras como estratégias metodológicas que contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que, segundo Kishimoto (2009), o brincar, além de ser uma manifestação cultural, potencializa o desenvolvimento da criatividade, da socialização e da construção do conhecimento, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo.

O jogo pode auxiliá-los a avançar em seu desenvolvimento. Kishimoto (2009, p. 36) afirma que o jogo potencializa o aprendizado,

ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensorio-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Apesar de Kishimoto (2009) abordar o jogo sob a perspectiva do desenvolvimento infantil, compreendemos que os jogos devem acompanhar os níveis de desenvolvimento e capacidade ao longo da vida, auxiliando no aperfeiçoamento dos indivíduos, independentemente da faixa etária. Ao jogar, os estudantes estimulam a mente, o corpo, a espontaneidade, o envolvimento, as ideias, as emoções e os sentimentos. Os jogos podem ser inseridos no contexto escolar como forma de diversão e desenvolvimento de habilidades e competências, contribuindo para a construção de uma aprendizagem significativa.

Nota-se que, na EJA, há uma resistência em relação à ideia de jogar, o que pode levar alguns alunos a se sentirem desconfortáveis ao serem expostos a atividades lúdicas em sala de aula. Em diálogo, os estudantes mencionaram que muitos deles não estavam acostumados a brincar no seu cotidiano, especialmente após a fase da educação infantil, o que poderia resultar numa certa resistência na participação de alguns alunos nos jogos, seja por vergonha, seja por medo de errar. Para introduzir jogos e brincadeiras de forma bem-sucedida em sala de aula, é necessário que tanto professores quanto alunos sejam pacientes e estejam dispostos a experimentar e adaptar-se à

situação de jogo. Cabe ao professor auxiliar os alunos a compreenderem como as atividades lúdicas podem se tornar ferramentas eficazes de aprendizagem.

É importante destacar que a utilização de jogos e brincadeiras não deve se restringir a um determinado grupo, mas sim acessível a todos, incluindo adultos, como uma forma de contribuir para sua aprendizagem e relaxamento. Na EJA, os alunos frequentemente têm necessidade de conteúdos leves que não os sobrecarreguem ainda mais após seus compromissos diários. Por isso, é fundamental explorar diversas estratégias para tornar os conteúdos mais dinâmicos e atrativos, como o uso de jogos, brincadeiras, música, arte, dança, entre outras possibilidades (Evangelista, 2013).

O jogo pedagógico deve levar o aluno a “pensar sobre o que está fazendo” (Pilati, 2020), ou seja, a desenvolver seu autoconhecimento, percepção, imaginação e ressignificação dos conhecimentos. Além disso, jogos e brincadeiras auxiliam os alunos a desenvolver seus conhecimentos e habilidades, bem como a expressar seus sentimentos, permitindo ao professor conhecer melhor seus alunos e suas dificuldades para planejar as aulas de acordo com as necessidades de cada um. O jogo é um aliado ao processo de aprendizagem ativa dos sujeitos ativos (Vasconcelos, 2019).

Trabalhar com jogos é um grande desafio para os professores, pois requer bastante planejamento, disposição, criatividade e flexibilidade. Além disso, podem ocorrer conflitos entre estudantes na disputa por pontuações, principalmente quando há prêmios ou recompensas envolvidas na atividade. Nesse sentido, o jogo tem, ainda, o objetivo de ensinar os estudantes a ganhar ou a perder. Segundo afirma Kishimoto (2009), o jogo “propicia a diversão, o prazer e o desprazer”, podendo trazer frustração aos que não lograrem êxito. Tudo isto deve ser considerado no planejamento da atividade lúdica, na preparação do jogo e na postura do professor durante o desenvolvimento da atividade.

O jogo potencializa a sociabilidade, as inteligências múltiplas, o senso crítico, o respeito e a empatia, estimulando o pensamento metafórico (Kishimoto, 2009), aguçando a imaginação, trabalhando o real no virtual e oferecendo inúmeras possibilidades de acertos, erros e recomeços. As regras (implícitas ou explícitas) do jogo também ensinam sobre disciplina, obediência, paciência, cooperação e desenvolvimento de estratégias.

Vivenciando as aulas de gramática com jogos pedagógicos, percebemos uma experiência formativa pautada no aumento da motivação dos estudantes. Além da promoção do desenvolvimento dos aspectos cognitivos, fortalecendo, de modo positivo, o lado afetivo, emocional e social.

Ensinar os sinais de pontuação muitas vezes é um desafio no cotidiano escolar. É comum que os alunos tenham dificuldades em compreender para que servem os sinais e como eles interferem diretamente na produção de textos e na clareza das ideias. Nesse cenário, os jogos pedagógicos

surgem como aliados importantes, capazes de tornar esse processo mais leve, interessante e, principalmente, significativo.

Quando falamos em jogo na educação, não estamos nos referindo apenas a momentos de lazer, mas a uma estratégia didática que favorece a construção do conhecimento. Para Kishimoto (2009), o brincar, dentro do contexto educativo, é essencial porque promove a criatividade, fortalece as interações e impulsiona o desenvolvimento de saberes. A autora ressalta que, quando o professor utiliza o jogo como recurso, cria um ambiente que estimula tanto o raciocínio quanto o envolvimento afetivo dos alunos.

Essa visão dialoga com os estudos de Piaget (1975), o qual defende que a criança — e, por extensão, qualquer aprendiz — aprende ativamente, ao interagir com o meio, testar hipóteses, errar, corrigir-se e, assim, construir seu próprio conhecimento. O jogo, nesse processo, não é apenas um recurso, mas um espaço que permite experimentar, refletir e consolidar conceitos, como é o caso dos sinais de pontuação.

Com relação ao ensino de pontuação, inclusive, vai muito além de decorar regras. De acordo com Piacentini (2007), é comum que os alunos encarem os sinais de pontuação como algo mecânico, sem perceberem que eles são fundamentais para organizar as ideias e orientar a leitura de quem recebe o texto. É por isso que o ensino da pontuação precisa ser mais dinâmico e contextualizado, de forma que os alunos entendam que, ao escolher uma vírgula, um ponto ou um ponto de interrogação, estão, na verdade, moldando os sentidos do que querem comunicar.

Antunes (2003) também reforça que os sinais de pontuação são, na verdade, ferramentas expressivas. Eles não estão ali só para cumprir normas, mas para produzir efeitos de sentido, marcar pausas, destacar informações e ajudar na clareza da mensagem. O ensino, portanto, precisa ir além da memorização de regras e passar pela experimentação, pela análise de textos reais e pela reflexão sobre como a pontuação transforma a escrita.

Cagliari (1999) também contribui com essa discussão ao afirmar que a pontuação deve ser vista como um recurso que apoia a leitura e a produção textual, e não apenas como uma exigência gramatical. Para ele, pontuar é, sobretudo, organizar ideias, indicar entonações e dar fluidez à comunicação escrita.

Portanto, inserir os jogos no ensino dos sinais de pontuação não é apenas uma escolha metodológica, mas uma prática que torna o processo de aprendizagem mais humano, mais próximo da realidade dos alunos e muito mais efetivo.

3. Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa em unidade escolar com estudantes, a pesquisa-ação foi a estratégia mais indicada, pois não se trata apenas de levantamento de dados, relatórios ou estatística, mas de resultados concretos, respostas de pessoas reais, análise dados pré e pós-intervenção, aumentando o nível de conhecimento tanto do pesquisador quanto o nível de consciência dos voluntários, como fundamenta Thiollent, (1986, p. 26):

Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias de ação e da participação dos atores da situação observada. Neste processo, a metodologia desempenha um papel de “bússola” na atividade dos pesquisadores, esclarecendo cada uma das suas decisões por meio de alguns princípios de cientificidade.

A pesquisa foi realizada na cidade de Paulo Afonso, Bahia, situada a 480 km de Salvador, em uma escola pública, na turma EJA 4 (6º e 7º ano), no turno noturno. Com uma população de 112.000 habitantes (IBGE, 2022), a cidade é uma ilha de belezas naturais paradisíacas. A escola faz parte da Rede Municipal de Ensino e contém cerca de 540 alunos.

O Projeto que orientou a presente pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco sob o parecer de nº 5.913.442, no dia 03 de Abril de 2023. Após a aprovação do Comitê de Ética e qualificação pela banca examinadora da UFAPE, iniciou-se o plano de ação da pesquisa em questão (Quadro 1).

A pesquisa foi realizada em três etapas, no período de março a novembro de 2023, no turno noturno, na turma da EJA Estágio 4 (6º e 7ºs anos), perfazendo um total de 20 aulas de 50 minutos, conforme distribuição da tabela abaixo do Quadro 1.

Quadro 1 – Cronograma do plano de ação aprovado pelo Comitê de Ética para o desenvolvimento da pesquisa

ETAPA	ATIVIDADES	PERÍODO
Diagnosticar	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de sondagem; TCLE; Produção Escrita: Carta ao Prefeito. 	Mar e Abr
Intervir/ Praticar	<ul style="list-style-type: none"> Oficina 1: Sinais de Pontuação. Gênero: Poema. Jogo de reconhecimento dos sinais: Quem escreve ganha ponto (Jogo diagnóstico) Oficina 2: Pontuação nos memes da internet; Jogo Mensagem Correta; Oficina 3: Vírgulas e os sintagmas/Vírgulas no contexto das músicas Oficina 4: Pontuação nos textos jornalísticos de opinião. Jogo Fato ou Fake? 	Jun a Ago
Produção/ reescrita textual	<ul style="list-style-type: none"> Produção: Racismo-ações para combater o racismo na escola. Reescrita textual (Carta ao Prefeito) 	Set a Nov

Fonte: Livino e Silva (2024).

O interesse em intervir nos desvios/inadequações/ausências dos sinais de pontuação se deu no início do ano letivo de 2023, quando em atividade diagnóstica de produção escrita, utilizamos a produção de uma carta de reivindicação endereçada ao prefeito municipal. Assim, percebeu-se que alguns estudantes não utilizavam os sinais de pontuação em seus textos e, aqueles que utilizavam, o faziam de forma inadequada.

Elaboramos, assim, cinco oficinas para trabalhar os sinais de pontuação por meio dos gêneros: carta, poesia, memes e texto jornalístico de opinião, com o objetivo de refletir acerca do dinamismo dos sinais de pontuação, trazidos pelas características individuais de cada gênero apresentado, dependendo da intencionalidade e da natureza de cada gênero apresentado nas oficinas. Como afirma Antunes (2007), “a escrita vem com a prática do dia a dia de acordo com as regras de cada gênero.” Na carta, observa-se que os sinais de pontuação se moldam ao tom da interação. No caso da

carta de reivindicação, a pontuação assume um caráter expressivo e formal, com menos afeto e emoções, buscando clareza e objetividade. No poema, intenciona-se que os estudantes percebam que a pontuação pode ser desconstruída ou até ausente, com uso excessivo de reticências, quebra de expectativas sintáticas por meio da ausência ou escolha inusitada de sinais, como reticências ou travessões, para intensificar o ritmo, utilizando do elemento estético. No texto jornalístico, a pontuação adota um caráter normativo e funcional, para garantir clareza, coesão e objetividade, fundamentais para a transmissão eficiente da informação.

Nas oficinas 1, 2 e 3, com duração de 4 aulas de 50 minutos, trabalhamos os gêneros carta de solicitação, poema, meme, letra de música e artigo de opinião, com o objetivo de levar o aluno a compreender as funções sintáticas, semânticas e pragmáticas da pontuação nos diversos gêneros textuais.

A oficina 4 teve a duração de seis aulas de 50 minutos. Já a oficina 5, de reescrita, foi inicialmente programada para seis aulas de 50 minutos, porém se estendeu para dez aulas, devido à infrequência dos alunos.

Os jogos foram criados com base nos erros identificados no Quadro de Categorização dos Erros de Pontuação (quadro 2) e tiveram o objetivo de levar os alunos a refletir e construir os conhecimentos por meio do lúdico.

Após as intervenções realizadas por meio das oficinas, iniciou-se a Oficina 5 dedicada à reescrita da carta ao prefeito. Nesse momento, surgiu a maior dificuldade desta pesquisa: por estar na reta final, na Unidade 4, os estudantes passaram a se ausentar cada vez mais das aulas. Aqueles que já estavam aprovados sinalizaram que compareceriam na escola apenas para realizar as provas finais. Além disso, cinco novos alunos foram matriculados ou alocados na turma, mas não participaram da produção de textos, porque não haviam participado do processo da pesquisa, nem tinham assinado o TCLE. Assim, das 13 produções diagnósticas, apenas 3 estudantes conseguiram realizar a reescrita do texto, o que fragilizou os resultados da pesquisa no que diz respeito à observação da evolução dos estudantes na produção do gênero carta.

Dessa forma, utilizamos a produção da Oficina 4 como texto de comparação para avaliar o progresso dos estudantes quanto ao uso dos sinais de pontuação em suas produções. Utilizamos o Quadro de Categorização dos Erros como instrumento comparativo. Na seção de Procedimento de Análise, detalhamos como foram realizadas as análises dos erros apresentados para melhor compreensão da pesquisa.

Os jogos pedagógicos são atividades lúdicas planejadas com um propósito educacional. Eles são projetados para envolver os participantes em desafios que estimulem a aprendizagem de conceitos específicos e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Esses jogos são

utilizados como ferramentas para tornar o processo de ensino mais interativo, motivador e eficaz, aproximam os estudantes do conhecimento científico, por isso devem ser planejados com clareza nos objetivos, metodologia minuciosamente organizada, e temas e materiais adequados. Essa ação intencional trará resultados eficazes para o objetivo proposto. Assim, quando o estudante se encontra diante de uma proposta inovadora, como jogo, “ele é instigado a participar e passa a ser um sujeito ativo no processo de construção do seu conhecimento” (Oliveira, Vasconcelos, 2023).

É válido salientar que os jogos pedagógicos, por si só, não garantem o sucesso da aprendizagem, mas são suportes importantes para isto. Trabalhar com materiais concretos para o ensino de gramática é uma das soluções abordadas por Pilati et al. (2020, p. 32) para aproximar o conhecimento teórico da prática:

o uso do material concreto nas aulas de gramáticas pode ajudar os alunos a pensar linguisticamente, a representar conceitos sintáticos e a avaliar os efeitos das diferentes formas linguísticas e aprender a refletir sobre eles. [...] Além disso, o material concreto traz uma oportunidade real para discussão de conceitos gramaticais e uma oportunidade real de verificação da aprendizagem.

Por esse motivo, esta pesquisa optou por intervir nos erros relacionados aos sinais de pontuação nas produções escritas dos alunos da EJA 4, utilizando materiais concretos e jogos pedagógicos., com o objetivo de aproximar os estudantes das nomenclaturas, funções e compreensão dos sinais de pontuação de forma lúdica, leve e consciente, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais prática e interativa. A intervenção pedagógica, aqui apresentada, foi executada em 6 oficinas, cada uma com um objetivo específico relacionado à pontuação, um gênero textual distinto, um jogo pedagógico e uma produção textual.

Após o levantamento dos erros de sinais de pontuação das 13 produções diagnósticas, que apresentaram 45 erros de sinais de pontuação, foi criado um Quadro de Categorização dos Erros dos Sinais de Pontuação dos Estudantes da EJA 4 (Quadro 2), no qual foram categorizados 6 erros recorrentes nas atividades.

Quadro 2 - Análise visual da categorização dos erros de sinais de pontuação cometidos por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Nível 4

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS DE SINAIS DE PONTUAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EJA	
4	
1	Ausência completa dos sinais de pontuação;
2	Ausência de marcação do ponto final;
3	Substituição do ponto final por outro sinal;
4	Ausência da vírgula para separar termos que exercem a mesma função sintática: enumerações, orações coordenadas.
5	Troca do ponto de interrogação pelo ponto de exclamação;
6	Outros.

Fonte: Livino e Silva (2024).

Como se tratava de alunos que estavam saindo do Ensino Fundamental Anos Iniciais na modalidade EJA, os estudantes apresentaram dificuldades em reconhecer os sinais de pontuação. Isto foi comprovado tanto nas conversas iniciais acerca da pontuação, quanto na atividade diagnóstica que motivou a classificação dos erros de pontuação desta pesquisa.

Com base nos erros identificados na atividade diagnóstica, foram desenvolvidos 4 jogos com o objetivo de intervir nesses equívocos. Sendo assim, os jogos criados foram:

1) **Jogo 1 – Quem escreve ganha ponto** – jogo pedagógico inicial que tem por objetivo o reconhecimento das nomenclaturas dos principais sinais de pontuação: ponto final, vírgula, interrogação, exclamação, ponto e vírgula e reticências.

2) **Jogo 2- Mensagem correta** – jogo pedagógico criado para sanar os erros recorrentes relacionados ao ponto de interrogação, ponto de exclamação e ponto final.

3) **Jogo 3- Quiz das Vírgulas** – jogo pedagógico cujo objetivo é refletir sobre a compreensão dos diferentes posicionamentos da vírgula e seus efeitos na compreensão do texto.

4) **Jogo 4- Fato ou Fake** - jogo pedagógico criado com o intuito de ratificar, verificar e refletir sobre as cinco funções da vírgula no texto jornalístico: 1) separar os elementos de uma enumeração, 2) isolar termos explicativos (apostos, vocativos), 3) marcar a inversão da ordem direta da frase, 4) criar pausas estratégicas para dar ênfase ou clareza e 5) separar orações coordenadas e subordinadas.

A seguir, apresentamos o detalhamento de cada um desses jogos:

JOGO 1: Quem escreve ganha ponto

OBJETIVO GERAL: Reconhecer os sinais de pontuação estudados em série anteriores, acessando os conhecimentos prévios acerca das funções de cada sinal apresentado no jogo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Acessar conhecimentos prévios sobre a nomenclatura dos sinais de pontuação e suas funções;
- Refletir sobre a importância dos sinais de pontuação na expressividade de uma frase/oração;
- Socializar através da ludicidade nas aulas de Português.

HIPÓTESE: Espera-se que os estudantes reconheçam os sinais de pontuação e consigam utilizá-los de forma adequada para melhor compreensão da fala.

META: Alcançar, ao final da atividade, que os estudantes reconheçam e utilizem corretamente sinais de pontuação em frases simples, demonstrando compreensão de suas funções e participação ativa nas dinâmicas propostas.

MATERIAL:

- 1 Tapete em lona para chão (1,30x1,60) (Figura 1);
- 4 cones coloridos (azul, vermelho, amarelo, verde);
- 1 dado com sinais de pontuação;
- 1 caixa com 30 fichas com frases diversas;
- pincel de quadro branco;
- 1 cronômetro.

REGRAS

O jogo pode ser utilizado por até 4 equipes, com no máximo 8 membros. Cada equipe, que corresponde a uma cor de cone, percorrerá o caminho da mesma cor na trilha do chão. Todos os cones ficarão no ponto SAÍDA.

1. A equipe vai jogar o dado cujas faces contêm um SINAL DE PONTUAÇÃO diferente. Com o sinal de pontuação sorteado, a equipe deverá ir até o quadro e escrever corretamente uma frase utilizando o sinal que apareceu na face superior do dado (Figura 1).
2. A equipe terá um minuto para escrever corretamente a frase com o sinal de pontuação sorteado.
3. A equipe que escrever corretamente avança uma casa no caminho da trilha. A equipe que chegar primeiro à linha de chegada será a campeã (Figura 2).
4. A equipe pode escolher um membro para escrever as frases e pode trocar o componente a cada rodada.
5. Para iniciar o jogo, o professor sorteará a equipe que começará.

Figura 1 - Aplicação do Jogo 'Quem Escreve Ganha Ponto' na Educação de Jovens e Adultos (EJA): aluna da turma de EJA iniciando o jogo



Fonte: Livino e Silva (2024).

JOGO 2: Mensagem correta

OBJETIVO GERAL: Produzir uma mensagem utilizando os sinais de pontuação de forma coerente com o assunto, o contexto e os interlocutores, colaborando na percepção dos efeitos de sentido dos sinais na produção de mensagens.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Reconhecer que mensagens sem pontuação correta causam problemas na intenção comunicativa.

HIPÓTESE: Espera-se que os estudantes acessem seus conhecimentos sobre a função da pontuação e consigam pensar e elaborar mensagens coerentes com o contexto discursivo.

META: Garantir, ao final da atividade, que os alunos consigam produzir mensagens coerentes, com o uso apropriado da pontuação, considerando o contexto, o interlocutor e a intencionalidade comunicativa.

MATERIAIS

- Fichas com *layout* do celular do aplicativo *WhatsApp* (Figura 2).
- Três caixas com os nomes ASSUNTO, INTERLOCUTORES, CONTEXTO e suas fichas correspondentes.

Figura 2 - Aplicação do Jogo “Mensagem Correta”: fichas com layout do aplicativo whatsapp para início do jogo.



Fonte: Livino e Silva (2024).

REGRAS

- Cada dupla pegará uma ficha com o *layout* de mensagem. Em seguida, retirará de cada caixa um papel que indicará o assunto, os interlocutores e o contexto da mensagem, e produzirá uma mensagem no *layout* de acordo com os nomes sorteados. Ex: Convite – mãe e filha – festa (uma conversa entre uma mãe e uma filha fazendo um convite para uma festa)
- Ao finalizar, os alunos trocarão as mensagens com as outras duplas, a fim de observar se a mensagem foi passada corretamente.

JOGO 3: Quiz das vírgulas

OBJETIVOS:

- Aperfeiçoar os conhecimentos a respeito do uso da vírgula e sua importância na construção dos discursos;
- Analisar, compreender e avaliar os conhecimentos adquiridos sobre o uso da vírgula;

HIPÓTESE: Espera-se que os estudantes reflitam, relacionem, acessem os conhecimentos e os apliquem nas respostas do jogo, e que o jogo auxilie os estudantes a agregar e fixar o conteúdo, levando-os a aprender de forma mais consciente e autônoma.

META: Possibilitar que, ao final da atividade, os estudantes reconheçam e apliquem corretamente o uso da vírgula em enunciados diversos, demonstrando compreensão de sua função discursiva e segurança no uso da norma padrão.

REGRAS:

- A sala deve estar disposta em semicírculo para o início do jogo.
- Os estudantes se sentarão em duplas para dar as respostas. Cada dupla terá uma folha em branco e um marcador permanente para escrever as respostas.
- Em sentido horário, as duplas escolherão a carta que irão responder.

- As cartas só devem ser viradas sob o comando do professor.
- As respostas devem ser dadas na folha em branco e lidas oralmente, sob o comando do professor.
- Após todas as respostas estarem escritas, o professor recolherá as cartas e fará novas distribuições. A dupla responderá à nova pergunta e assim por diante, até que se complete cinco rodadas.
- Ao final da quinta rodada, o professor dará as respostas no quadro e as duplas conferirão as respostas.
- Ganhará o jogo a dupla que acumular mais acertos.

MATERIAIS:

- Cartas 20x20;
- Marcador permanente;
- Folhas A4 em branco.

Figura 3 - Aplicação do Jogo “Quiz das vírgulas”: cartas para o desenvolvimento do jogo.



Fonte: Livino e Silva (2024).

Figura 4 – Exemplo de material utilizado no jogo “Quiz das vírgulas”



Fonte: Livino e Silva (2024).

JOGO 4: Fato ou fake

OBJETIVOS:

- Refletir sobre os sinais de pontuação contidos no texto jornalístico, analisando as proposições das funções e dos sentidos de cada sinal do texto proposto.

- Compreender e analisar o uso da vírgula no texto jornalístico.

- Contribuir para a promoção da verificação de conhecimentos linguísticos discursivos da Língua Portuguesa acerca dos variados usos dos sinais gráficos da pontuação em frases, orações, períodos e parágrafos, presentes no texto jornalístico de opinião.

HIPÓTESES: Espera-se que os estudantes sejam encorajados a acessar os conhecimentos adquiridos acerca das funções dos sinais de pontuação e relacioná-los ao contexto do texto jornalístico. Assim, espera-se que pensem, analisem, reflitam e elaborem, julgando de forma consciente a resposta correta para cada proposição.

META: Ao final da atividade, espera-se que os estudantes identifiquem e analisem corretamente os sinais de pontuação nos textos jornalísticos, especialmente o uso da vírgula, reconhecendo seus efeitos de sentido e função no discurso.

MATERIAL:

- Folha impressa com as proposições.

REGRAS:

- Cada aluno receberá adesivos nas cores verde e vermelho, adesivo verde = FATO, adesivo vermelho = FAKE.

- No quadro, serão colocadas as proposições sobre o uso dos sinais no texto jornalístico para os alunos responderem. Caso a afirmação seja verdadeira, levantarão a placa FATO; caso seja falsa, levantarão a placa com o nome FAKE. Para cada resposta, o estudante terá dois minutos para levantar a placa que julgar correta.

- Ganhará o jogo o estudante que marcar mais pontos.

Figura 5 - Aplicação do Jogo “Fato ou Fake”: material para o desenvolvimento da atividade.



Fonte: Livino e Silva (2024).

A criação e escolha dos jogos pedagógicos possibilitaram a aplicação de uma metodologia mais leve e divertida, que, além de fazer com que os estudantes refletissem e construíssem seu próprio conhecimento, mantinha a sua atenção, especialmente porque chegavam desmotivados e cansados depois de um dia intenso de trabalho. O intuito da utilização dos jogos pedagógicos foi acessar os conhecimentos prévios acerca da pontuação, auxiliando os estudantes na elaboração de novos conhecimentos por meio da ludicidade reflexiva, aprendendo de forma espontânea (Oliveira; Vasconcelos, 2023).

4. Análise dos dados

Nessa pesquisa, utilizamos as produções textuais dos estudantes da EJA 4 (6º e 7º anos) para evidenciar os principais erros concernentes ao uso, inadequações ou ausências dos sinais de pontuação. Para o levantamento dos erros, utilizamos um Quadro de Categorização dos Erros dos Sinais de Pontuação dos estudantes da EJA, elaborado pela autora, conforme apresentado na produção diagnóstica da carta de solicitação ao prefeito. Nas 13 produções, foram encontrados 26 erros ou inadequações.

Conforme o Quadro 3 abaixo, pode-se observar que, inicialmente, os estudantes apresentaram bastante dificuldade na utilização dos sinais de pontuação. O ponto final, “que é usado como indicador de separação, de organização das coisas, aparentemente um sinal simples” (Ferrarezi Junior, 2012), não apareceu no texto inicial dos alunos, por isso averiguamos que a ausência do ponto final ocorreu com maior incidência. É perceptível que alguns estudantes ainda não haviam se apropriado do sistema de pontuação. Quando questionados sobre a ausência do ponto final, responderam que acreditavam que, ao finalizar uma frase e iniciar outra na linha seguinte, não seria necessário utilizá-lo. Da mesma

forma, justificaram a ausência total dos sinais de pontuação, afirmando que não viam importância em usar sinais de pontuação nos seus textos.

A vírgula é um sinal de natureza estruturante que gera bastante dúvidas e erros entre estudantes de diversos níveis. Por isso, já era esperada tamanha incidência do uso de vírgulas, tanto porque os estudantes tendem a seguir a “respiração” (Ferrarezi Junior, 2012) para utilizar a vírgula, quanto por não terem consciência da estrutura sintática do que está escrevendo. As outras categorias de erros 3, 5 e 6, embora tenham ocorrido em menor escala, foram incluídas em todo processo de intervenção. Esses dados contribuíram para nortear a elaboração das oficinas, a criação e confecção dos jogos e o planejamento das produções textuais.

Assim, apresentaremos o Quadro de Categorização dos erros dos Sinais de Pontuação, criado a partir dos dados levantados na Atividade Diagnóstica da carta ao prefeito, fundamentado na visão do estudo de Koch e Elias (2009), em que defendem que os sinais de pontuação são aprendidos no contexto dos gêneros textuais e da coesão textual, como os sinais são recursos linguísticos para organizar os sentidos do texto.

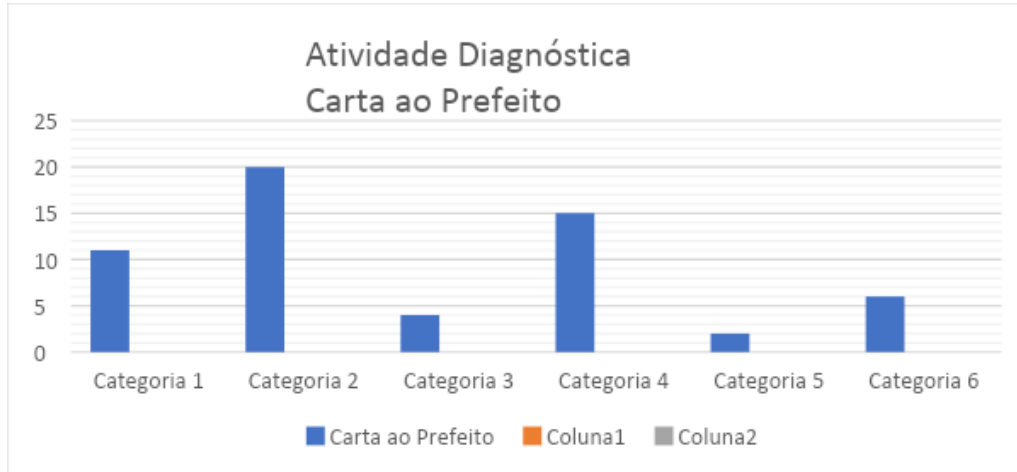
Quadro 3 – Categorização dos erros dos sinais de pontuação dos estudantes da EJA 4, quantidade de erros relacionados a cada categoria e porcentagem relativa a esses valores na produção carta ao prefeito

Categorização dos erros dos sinais de pontuação dos estudantes da eja 4		Quant.	%
1	Ausência completa dos sinais de pontuação.	5	11%
2	Ausência de marcação do ponto final.	9	20%
3	Substituição do ponto final por outro sinal.	2	4%
4	Ausência da vírgula para separar termos que exercem a mesma função sintática: enumerações, orações coordenadas.	7	15%
5	Troca do ponto de interrogação pelo ponto de exclamação.	1	2%
6	Outros.	3	6%

Fonte: Livino e Silva (2024).

Conforme Gráfico 01 abaixo, observamos que a categoria 2 - *Ausência da marcação do ponto final* (20%) e 4 - *Ausência do uso da vírgula* (15%) apresentaram maior incidência na atividade diagnóstica. As outras categorias 01 - *Ausência total dos sinais de pontuação* (11%), 3 - *Troca do ponto final por outro sinal* (4%), 5 - *Troca da interrogação pela exclamação* e a 6 - *Outros* (6%), apesar de aparecerem com porcentagens menores, foram importantes para o levantamento do nível de conhecimento sobre a pontuação dos estudantes. Esses dados orientam toda proposta de intervenção desta pesquisa.

Gráfico 01 - Ocorrência de erros em % por categoria do texto diagnóstico e análise conforme Quadro de Categorização dos Erros de Sinais de Pontuação dos Estudantes da EJA 4 elaborado pela autora.



Fonte: Livino e Silva (2024).

O estudante constrói esse saber na prática das produções textos, de gêneros diferentes, desenvolvidas durante as oficinas.

Como cada oficina abordava os sinais de pontuação em determinado gênero textual, um jogo e uma produção de texto, fizemos a quantificação dos erros para observar a evolução dos estudantes ao longo da intervenção, através de mapeamento com tabelas e gráficos, em relação aos erros das produções, dos jogos e das atividades.

A intervenção ocorreu por meio de oficinas trabalhadas com gêneros textuais (carta, poema, meme, mensagem de texto, artigo de opinião), com jogos pedagógicos criados para sanar os erros apresentados na produção diagnóstica.

Este plano de ação visa sair do ensino tradicional, em que somente o professor detém o conhecimento, para a metodologia de aprendizagem ativa, a qual visa a autonomia na construção do conhecimento em benefício da produção textual (Pilati, 2017).

Apresentamos, a seguir, uma mostra de texto da estudante que participou de todas as etapas da pesquisa, no qual explana a evolução do uso dos sinais de pontuação da primeira produção e na produção final. Denominamos a estudante de E2.

Figura 06 – Primeira versão da elaboração da Carta ao Prefeito realizado pela E2

Paulo Afonso, 24 de abril de 2023

Excelentíssimo Sr. Prefeito,

Venho através desta carta solicitar.

Querida Prefeitura Municipal de Deus! O problema é a redução
com o lixo da cidade. A cidade de Deus da maioria
fazem coisas que não estão funcionando muito bem, com uma
manutenção, limpeza e coleta e reciclagem de resíduos
e isso é um problema muito grande. Precisamos
para o futuro da cidade, com alguns recursos para a melhoria
pública, no caso da prefeitura para a melhoria de saúde
comércio e industrialmente e mais pessoas para trabalhar
na área da saúde e cuidar a nossa vida.

Atenciosamente -> Cauane Kelton

- substituição do ponto final.

Fonte: Própria autoria.

Analisando a primeira versão da estudante E2, observamos os seguintes erros: Categoria 2- substituição do ponto final por outro sinal e categoria 6- Outros (exagero no uso da vírgula, separar o vocativo), Categoria 4- Ausência da vírgula para separar orações. A estudante recebeu a orientação que o ponto final não pode ser substituído, foi exigido acrescentar uma nova solicitação à segunda versão e as instruções sobre as vírgulas foram feitas nas oficinas 3, 4 e 5 da etapa de intervenção.

Figura 07 – Segunda versão da elaboração da Carta ao Prefeito realizado pela E2 após intervenção de todas as oficinas e jogos pedagógicos

Aluno = Conam
7º B Paulo Afonso, 06 de novembro de 2023

Excelentíssimo Sr. Prefeito,

Venho através dessa carta solicitar.

Querido Prefeito, graças a Deus o problema é a solução para o lixo da nossa cidade. A coleta de lixo da nossa Bairro após as ruas estão continuando sujar, sem uma limpeza, organização e coleta e necessárias, a representantes de líderes e representantes criam muitas vezes problemas para o fluxo do tráfico, pois alguns realizam suas atividades praticamente no meio da avenida para divulgação de seus comércio e estabelecimentos e mais pessoas para trabalhar na área da saúde.

Excelentíssimo Sr. Prefeito

Venho através dessa carta solicitar.

Assunto: Carta de Reclamação - Ruas e avenidas esburacadas e lixo na via pública.

Em 06 de novembro de 2023, ao caminhar pelas ruas aqui do Centro da cidade, percebi nas proximidades da rua Transversal Manoel Moreira, Centro da cidade, a presença de buracos e focos de lixo na via pública, ocasionando extremo mau cheiro sujeira, ratos e baratas.

Por conta e com a responsabilidade esta instituição pública, venho por meio desta carta, reclamar e falar mencionado anteriormente, tendo em vista o meu direito enquanto cidadão a ter a uma cidade limpa e organizada, animal, todos nós trabalhadores, pagamos impostos, participamos na constituição federal e destinamos a manter a organização de nossa cidade e seu devido funcionamento. Não vejo a sua onde muito, cheia de buracos e sujeira de lixo, não poderia deixar de reclamar.

Fonte: Livino e Silva (2024).

Ao observar a segunda versão da carta da estudante E2, a primeira observação que fazemos é que a estudante reescreveu sua primeira versão, mantendo os mesmos erros, porém fez uma nova carta, com uma nova solicitação, na qual percebemos o quanto a estudante avançou na habilidade da produção escrita, atentando bem à característica do gênero, utilizando a linguagem mais formal, compreendendo o conceito de domínio discursivo, no qual vimos com Marcuschi (2008), além de utilizar adequadamente todos os sinais de pontuação do texto. Todas as categorias do Quadro de Categorização dos Erros de Sinais de Pontuação dos Estudantes da EJA 4 foram sanadas neste texto da estudante E1. O que comprova que a metodologia utilizada contribuiu para a evolução nos conhecimentos não só acerca dos Sinais de Pontuação, mas do gênero, da gramática e escolhas lexicais.

Como afirma Puzzo; Kozma (2014), o professor deve se preocupar em sistematizar o enfoque na pontuação para que o estudante exercite tanto o estilo de escrever seus textos, quanto a habilidade de analisar textos alheios

Para descrever os resultados obtidos, investigamos os fenômenos que surgiam em cada oficina, seja nas produções ou na aplicação dos jogos. Dessa forma, entendemos que teremos uma visão mais aprofundada na evolução dos estudantes ao longo de todo processo de aplicação do plano de intervenção.

Na atividade diagnóstica, analisamos 13 produções textuais do gênero carta, nas quais identificamos 26 fenômenos de erros relativos aos sinais de pontuação. A partir desses erros, criamos o Quadro de Categorização dos Erros de Sinais de Pontuação dos Estudantes da EJA 4.

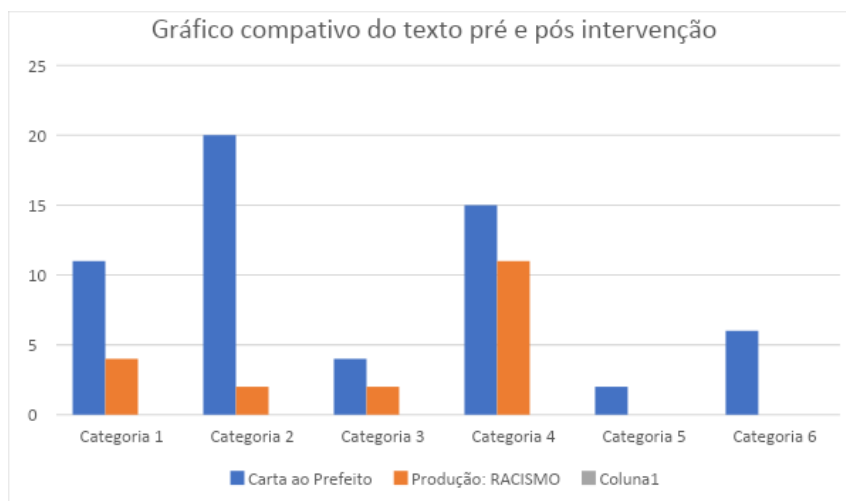
Como já foi mencionado, os maiores obstáculos da pesquisa foram a rotatividade dos alunos, a infrequência e, por fim, a evasão ao longo do ano letivo. A evasão é um dos maiores problemas dos estudantes que estudam no turno noturno. Segundo IBGE (2022), 18% dos jovens da modalidade EJA evadem da escola por motivos diversos: cansaço após o dia exaustivo de trabalho, doenças na família e gravidez/filhos.

Na turma voluntária, 45 estudantes foram matriculados inicialmente, 25 responderam à ficha de sondagem e assinaram o TCLE, 13 fizeram a produção diagnóstica, a média de frequência das oficinas era entre 8 e 14 estudantes e 3 apenas fizeram a reescrita textual. Na 3ª e 4ª Unidades foram matriculados/alocados mais 5 alunos novos foram inseridos no projeto, sem terem participado das outras etapas da pesquisa.

Diante disso, analisamos todos os dados das oficinas a fim de obter uma resposta acerca da eficácia da metodologia. Além de comparar os dados da produção diagnóstica e dados da produção textual da Oficina 4, analisamos também as três produções de reescrita textual. Tudo isso baseado no Quadro de Categorização de Erros de Sinais de Pontuação dos Estudantes da EJA 4.

O gráfico comparativo a seguir tem como objetivo evidenciar a ocorrência de erros relacionados ao uso dos sinais de pontuação nas produções textuais dos estudantes da EJA, comparando a produção diagnóstica e a produção pós-intervenção, realizadas ao longo do percurso pedagógico. A análise busca identificar avanços, recorrências e permanências nas dificuldades com a pontuação, considerando sua importância para a clareza, coesão e organização do texto escrito. Os dados obtidos orientam a avaliação das práticas de ensino adotadas e contribuem para o ratificar a eficácia da utilização dos jogos, com um planejamento eficiente, nas aulas de Língua Portuguesa.

Gráfico 2 - Comparativo em % dos erros da produção diagnóstica e da produção textual da Oficina 4



Fonte: Livino e Silva (2024).

Ao observar o gráfico comparativo acima, já percebemos um saldo positivo nas categorias 5 e 6, com erros totalmente superados. A categoria 5- *A troca entre a interrogação e a exclamação*, foi superada logo após o primeiro jogo. A categoria 6- *Outros (uso exagerado da vírgula)* também desapareceu na última produção.

Nas categorias 1, 2 e 3, houve diminuição satisfatória dos erros, em relação ao texto produzido antes da intervenção. A categoria 1- *Ausência total dos Sinais de Pontuação*, reduziu de 11% para 4% após a intervenção. Isso nos mostra que os estudantes passaram a ter mais atenção e consciência no uso dos sinais no texto, o que foi um resultado bastante expressivo.

A redução mais significativa aconteceu na categoria 2- *Ausência da marcação do ponto final* diminuiu de 20% para 2%. Após a oficina 1 e 2, os estudantes já apresentaram uma aprendizagem consciente acerca do ponto final, tanto no resultado dos jogos, quanto nas produções textuais.

A categoria 3- *Substituição do ponto final por outro sinal* reduziu de 4% para 2%. Esta categoria tinha tido pouca incidência, mas continuou aparecendo, mesmo que em pequena escala.

Em relação à categoria 4- *Ausência da vírgula para separar termos que exercem a mesma função sintática: enumerações, orações coordenadas*, houve redução de 15% para 11%. Como já mencionado, o resultado em relação ao uso da vírgula já era esperado, pois a vírgula, por ser um sinal estruturante, sempre trará dúvidas, principalmente devido à subjetividade e estilística da escrita, além da consciência sintática dos estudantes (Piacentini, 2012).

Sabendo que nenhuma metodologia é 100% eficaz, nem receita pronta para a aprendizagem dos estudantes, nossa pesquisa foi satisfatória aos objetivos propostos, porque os estudantes que participaram de todas as etapas da pesquisa, apresentaram progresso no uso dos sinais de pontuação nos textos pós intervenção. Entendemos que cada aluno é um universo de conhecimentos prévios, vivências, saberes e aprendizagens em níveis heterogêneos, mesmo assim, constatamos que as oficinas com o ensino através de gêneros textuais e jogos pedagógicos trouxeram um resultado benéfico em relação aos erros de sinais de pontuação dos estudantes da EJA 4.

5. Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da Gramática**. Por um ensino de línguas em pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAHIA (Estado). **Política de EJA da Rede Estadual**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. (org.). **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

EVANGELISTA, K. D. **Volto quando a brincadeira terminar**: O estranhamento do lúdico na EJA. 2013. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERRAREZI JR., C. **Sintaxe para educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRAREZI JR., C. **Guia de Acentuação e pontuação em português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados: Paulo Afonso – BA, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/paulo-afonso.html>. Acessado em: 06 mar. 2023.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. Florianópolis: **Perspectiva**, n. 22. pp 105-128, 1996.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escrita e práticas comunicativas. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. (org.). **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LIVINO e SILVA, V. C. **Produção escrita dos alunos da EJA estágio 4 (60 e 70 anos): uma proposta de intervenção para erros de pontuação através de jogos pedagógicos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Garanhuns, 2024).

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTEIRO, B. S.; MONTEIRO, E. S. **A importância do lúdico na EJA no processo de ensino e aprendizagem**, 2015.

OLIVEIRA, F. A. de L.; VASCONCELOS, S. I. C. C. de. **Ludicidades e Práticas Pedagógicas Ativas no Ensino do Português**. Recife: Universidade de Pernambuco; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

PIACENTINI, M. T. de Q. **Por trás da pontuação: análise textual e ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2nd, ed., 2017.

PILATI, E. Sobre o uso de materiais manipuláveis na educação básica, aprendizagem ativa e metacognição In: GUESSER, S.; REICH, N. S. (org.). **Gramática, aquisição e processamento linguístico**. 2020. p. 87-108.

PILATI, E. Sobre o uso de materiais concretos nas aulas de gramática. In: SEDRINS, A. P. (org.). **Língua, gramática e ensino**. Recife: Pipa comunicação, 2020.

PUZZO, M. B.; KOZMA, E. V. B. **Múltiplas linguagens: discurso e efeito de sentido**. Campinas: Pontes Editora, 2014.

SÁ, P. M. O. **Jogos pedagógicos como estratégia de intervenção no uso das marcas de oralidade em produções escritas dos alunos do 7º ano do ensino fundamental do município de Petrolândia-PE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SIGILIANO, N. S.; BERNO, L. R. (Org.). **Ensinar português de forma divertida: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e médio**. Juiz de Fora, MG. Editora UFJF, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. (org.). **Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna**. São Carlos (SP): Pedro & João, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.