



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ALBANEY DIAS DE SANTANA

PROPAGAME-β: ENSINO LÉXICO–SEMÂNTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

São Cristóvão – SE
2020

ALBANEY DIAS DE SANTANA

PROPAGAME-β: ENSINO LÉXICO–SEMÂNTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão Final apresentado em forma de relatório ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para a obtenção de título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e ensino

Orientador: Prof. Dr. Sandro Marcío D. A. Marengo

São Cristóvão – SE

2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S232p Santana, Albaney Dias de
Propagame-β: ensino léxico–semântico na educação básica /
Albaney Dias de Santana; orientador, Sandro Marcio Drumond
Alves Marengo. – São Cristóvão, SE, 2020.
87 f.: il.

Relatório (mestrado em Letras) – Universidade Federal de
Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Semântica. 3.
Lexicografia. 4. Anúncios. 5. Jogos no ensino de língua
portuguesa. I. Marengo, Sandro Marcio Drumond Alves, orient.
II. Título.

CDU 81'37



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS/SC



ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA PELO ESTUDANTE ALBANEY DIAS DE SANTANA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS. Aos vinte e um dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às quatorze horas, na Sala 16 do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado do mestrando **ALBANEY DIAS DE SANTANA**, composta pelos professores doutores: **SANDRO MARCIO DRUMOND ALVES MARENGO** (Presidente da Banca), **RAQUEL MEISTER KO FREITAG** (membro interno) e **PATRÍCIO NUNES BARREIROS** (membro externo ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título **PROPAGAME-β: ENSINO LÉXICO-SEMÂNTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. O orientador, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão, passou a palavra ao candidato, informando a todos o tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição do mestrando, o Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de **“Mestre Profissional em Letras”**, o mestrando foi considerado:

- (X) APROVADO
() APROVADO COM RESTRIÇÃO
() REPROVADO

Parecer:

A banca aprova o TCF do aluno e aponta a importância do assunto e sugere que correções sejam realizadas para a entrega da versão final.

Para constar, eu, Luana Francisca da Silva Fraga (secretária), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 21 de fevereiro de 2020.


SANDRO MARCIO DRUMOND ALVES MARENGO
PRESIDENTE


RAQUEL MEISTER KO FREITAG
EXAMINADOR INTERNO


PATRÍCIO NUNES BARREIROS
EXAMINADOR EXTERNO

À minha mãe Francisca Dias de Santana;
Ao meu pai Manuel Messias de Santana.

AGRADECIMENTOS

Ceder mão do tempo é algo que requer sacrifícios, dificuldade que parte principalmente de nós, sem termos a oportunidade de ver quem fica à espera. Privação que levamos às pessoas mais próximas, que mesmo, nessa fenda, oferecem sua generosidade, compreensão, afeto e apoio. A todos vão meus lípidos agradecimentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sandro Márcio Drumond Alves Marengo, meu mais honestos, cordiais agradecimentos.

Aos membros da banca examinadora, que dedicaram o seu tempo por analisar e dar orientações para este trabalho.

Aos professores que fizeram parte de minha formação acadêmica e profissional.

A minha mãe e ao meu pai que deram todo alicerce para essa minha empreitada.

Aos meus sobrinhos, Amanda Carla e Fabio Alexandre, verdadeiros laboratórios vivos da minha prática docente.

Aos amigos próximos e distantes, Isolina Bôto Corrêa, Valdineide Mangureira, Lilian Soares, Edilene Cunha.

Ao meu maior motivador, Adriano dos Santos, por não me ter deixado fraquejar, quero agradecer pelos momentos de paciência, carinho e sabedoria, muitas vezes sentindo falta de minha atenção e de mais momentos de lazer em minha companhia.

A todos que participaram e colaboraram de alguma maneira nesse processo, contribuindo assim, para essa minha grande conquista.

A Deus por me propiciar saúde e paz para que eu pudesse concretizar esse sonho.

Muito obrigado!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Áreas do Conhecimento (Educação básica – EF).....	25
Figura 2 – Competências Específica LP.....	26
Figura 3 – Conhecimento linguístico – Semântica.....	27
Figura 4 – Sentido de palavra.....	36
Figura 5 – Sentido de palavra.....	37
Figura 6 – Polissemia.....	37
Figura 7 – Atividade de fixação.....	37
Figura 8 – Organização da turma.....	47
Figura 9 – Disposição do jogo para a classe.....	47
Figura 10 – Alunos lendo o tutorial.....	48
Figura 11 – Alunos jogando o propagames.....	48
Figura 12 – Diversão da turma.....	49
Figura 13 – Todos são vencedores.....	50
Figura 14 – Pergunta 1.....	52
Figura 15 – Pergunta 2.....	53
Figura 16 – Pergunta 3.....	53
Figura 17 – Pergunta 4.....	54
Figura 18 – Pergunta 5.....	54
Figura 19 – Pergunta 6.....	55
Figura 20 – Pergunta 7.....	55
Figura 21 – Pergunta 8.....	56
Figura 22 – Ícone do arquivo do <i>Propagame</i>	63
Figura 23 – Imagem da primeira tela do <i>game</i>	63
Figura 24 – Comando para escolha do número de equipes.....	63
Figura 25 – Comando usado para escolha de uma partida com 3 equipes.....	64
Figura 26 – Inserindo o valor da pontuação da partida.....	64
Figura 27 – Tela com o tabuleiro digital.....	64
Figura 28 – Peões do tabuleiro.....	65
Figura 29 – Boxes das equipes.....	65
Figura 30 – Imagem do dado do tabuleiro.....	66
Figura 31 – Botão usado para fechar o programa.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidade temática dos componentes curriculares LP (EF) BNCC.....	27
Quadro 2 – Objeto do conhecimento do componente curricular associado aos processos de formação e significação de palavra.....	28
Quadro 3 – Habilidades que focam o estudo das palavras na BNCC.....	29
Quadro 4 – Objeto de conhecimento específico do componente curricular de LP associado ao processo de formação e significação de palavra.....	31
Quadro 5 – Princípio da especialização dos sentidos.....	33
Quadro 6 – Comparação entre o ensino tradicional e o ensino através da SCC.....	35

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ED – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EEJA– Escola Estadual Jorge Amado

JEE – Jogos Educativos Eletrônicos

LDP – Livro Didático Pedagógico

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBITI – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SCC – Semântica de Contexto e Cenário

TCF – Trabalho de Conclusão Final

RESUMO

O presente trabalho intitulado **Propagame- β : ensino léxico–semântico na educação básica** tem como objetivo geral construir um jogo digital para ser explorado, em vários ambientes, inclusive em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, para ratificar a aprendizagem dos significados gerados pelas palavras e expressões em diferentes contextos de uso. Nosso foco está centrado nos estudos de Semântica, sob à luz da teoria de Semântica de Contextos e Cenários (SCC), destacando o princípio de especialização de sentido. Nosso ponto de partida foi analisar o que preconizam os documentos oficiais sobre o ensino do léxico, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Estado de Sergipe. Posteriormente, passamos à análise do livro didático de língua portuguesa do 7º ano da coleção **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** (FIGUEIREDO et al., 2015), aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2016, que é usado na Escola Estadual Jorge Amado, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro, na grande Aracaju, que foi o *locus* de desenvolvimento da nossa intervenção para o Trabalho de Conclusão Final (TCF) do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Ao comparar as nossas conclusões sobre os documentos oficiais com as que chegamos no livro didático, notamos algumas falhas (LISKA, 2018) e foi a partir delas que planejamos produzir um objeto de aprendizagem na forma de um *game* digital que pudesse permitir ao educando, de forma mais lúdica e dinâmica, estudar a língua portuguesa não só como um sistema de normas e regras memorizáveis, mas também centrando atenção ao seu uso cotidiano (VIEIRA, 2017; ANTUNES, 2014). O *Propagame* se apoia nos três eixos para o ensino de gramática estabelecidos por Vieira (2017): a versão α (SANTOS, 2020) propôs um trabalho mais centrado no eixo I (VIEIRA, 2017) e a versão β , resultado desse TCF, se centrou mais nos eixos II e III (VIEIRA, 2017). A base do produto são anúncios publicitários e de propagandas e, a partir delas, foram desenvolvidas atividades de interpretação de texto com base nos significados por meio da SCC (FERRAREZI JUNIOR, 2008, 2010, 2018), cobrindo, portanto, uma das lacunas apontadas na nossa sondagem do LD (LISKA, 2018). Com a aplicação do *Propagame- β* , chegamos à conclusão de que os alunos se engajaram bastante na atividade, propiciando uma maior interação para troca de conhecimentos já adquiridos. Notamos também que os educandos se interessaram mais por desafios da língua portuguesa por meio de jogos eletrônicos, como apontaram nos questionários passados após a atividade.

Palavras-chave: Ensino de português. Semântica de contextos e cenários. Léxico. Anúncios publicitários e propagandas.

ABSTRACT

The present work entitled *Propagame- β : semantic teaching in basic education* has the general objective of creating a digital game to be explored, in various environments, including the classroom, in the Portuguese language discipline, to ratify the learning of the meanings generated by words and expressions in different contexts of use. Our focus is on the study of Semantics, in the light of the theory of Semantics of Contexts and Scenarios (SCC), highlighting the principle of specialization of meaning. Our starting point was to analyze what the official documents on the teaching of lexicon recommend, a knowledge: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and Currículo do Estado de Sergipe. Subsequently, we proceed to the analysis of the 7th year Portuguese language textbook from the **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** collection (FIGUEIREDO et al., 2015), approved in the Programa Nacional do Livro Didático 2016 (PNLD), which it is used at the Jorge Amado State School, located in the municipality of Nossa Senhora do Socorro, in Grande Aracaju, which was the site of development of our intervention for the Final Conclusion Work (FCW) of the Mestrado Profissional em Letras (Profletras). When comparing our estimates on official documents, as we arrived at a textbook, we noticed some flaws (LISKA, 2018) and it was from them, the objects produced a learning object in the form of a digital game that allowed to educate, in a way more playful and auditory, studying a Portuguese language not only as a system of memorable norms and rules, but also focusing attention on its everyday use (VIEIRA, 2017; ANTUNES, 2014). Propagame supports three axes for the teaching of grammar adopted by Vieira (2017): an α version (SANTOS, 2020) proposes a work more centered on axis I (VIEIRA, 2017) and version β , the result of this TCF, if more centered on axes II and III (VIEIRA, 2017). The basis of the product are advertisements and advertisements, and from them, text interpretation activities were carried out based on the meanings through the SCC (FERRAREZI JUNIOR, 2008, 2010, 2018), thus charging one of the gaps indicated in our poll of the LD (LISKA, 2018). With the Propagame- β application, we came to the conclusion that students were very involved in the activity, providing a greater interaction for the exchange of knowledge already acquired. In addition, students are more interested in the challenges of the Portuguese language through electronic games, as pointed out in questionnaires passed after an activity.

Keywords: Portuguese teaching. Semantics of contexts and scenarios. Lexicon. Public announcements and advertisements.

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INICIAIS.....	13
2. APRESENTANDO OS ALICERCES TEÓRICOS.....	17
2.1 Mas o que é gramática e qual ensinar?.....	17
2.2 Pelo ensino sociocultural de gramática.....	19
2.3 O léxico e o ensino de palavras - os parâmetros curriculares nacionais (PCN).....	22
2.4 O léxico e os ensino de palavras - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	24
2.5 O léxico e os ensino de palavras - o Currículo de Sergipe.....	30
3. SEMÂNTICA.....	32
3.1 A Semântica de Contexto e Cenário (SCC).....	33
3.2 A abordagem sobre o ensino do léxico a partir do LDP.....	35
3.3 Semântica (Porque ensinar).....	38
4. TIC, GAMES E SENTIDO.....	40
5. COMO CONSTRUIMOS O PRODUTO.....	43
5.1 Propaganda e Publicidade no ensino de línguas.....	43
5.2. Como o jogo eletrônico foi produzido.....	44
5.3 Aplicando o jogo em sala de aula.....	47
5.4 Resultado da Aplicação do jogo.....	50
6 PALAVRAS FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICES.....	62
Apêndice I – Tutorial do jogo <i>Propagame</i>	62
Apêndice II – Planilha com os endereços eletrônicos dos anúncios.....	68
Apêndice III – Questões utilizados no <i>Propagame</i>	69
Apêndice IV – Questionário passado aos alunos	87

1 PALAVRAS INICIAIS

Começamos este trabalho com uma constatação da professora Silmara Terezinha Indezeichak, do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ela nos relata que os alunos, em geral, reclamam que não aguentam mais a forma das aulas, o tédio de ficar ouvindo o professor falando na frente por horas, do abismo entre o conteúdo das aulas e a vida (INDEZEICHAK, 2007, p.3). Tais reclamações não são circunscritas tão somente ao *locus* sulista citado. São palavras comuns a vários alunos de vários ambientes formais de ensino-aprendizagem em seus mais variados níveis, principalmente no ensino fundamental II e no Ensino Médio. Apesar de o caso relatado ser do Paraná, a minha prática docente permite que essa constatação empírica também pode ser estendida às minhas aulas de língua portuguesa, na Escola Estadual Jorge Amado, no município de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe.

Com o desejo de amenizar esse “olhar torto”, já enraizado pelos alunos, nas aulas de língua portuguesa, passei a observar particularidades (negativas) atreladas ao ensino-aprendizagem, dando importância aos processos semânticos; e ofertar aos discentes, naquele momento, objetos de aprendizagens que possibilitassem dinamicidade, para que eles (os aprendizes) pudessem ter uma outra visão sobre a língua portuguesa como disciplina prática que faz sentido no dia a dia, descartando todo o estigma tradicional de decoreba de normas e regras que não correspondente ao uso cotidiano.

As adversidades arrostadas pelo processo de ensinar e aprender são bastante heterogêneas. Existem informações variadas que são obtidas rapidamente por diferentes meios de acesso. Há vastos elementos originadores e vários suportes nos quais as informações podem ser lidas e uma multiplicidade de olhares diferentes sobre o mundo, sobre a informação, sobre as reações advindas da obtenção da informação. Os meios digitais nos proporcionaram tudo isso. Contudo, essa relação mais íntima entre os sujeitos e suas próprias fontes de acesso digitais tornou o convívio social, de uma certa forma, mais complexo e passou a exigir dos indivíduos habilidades e competências mais dinâmicas para respostas efetivas. Dessa maneira, as novas tecnologias digitais acabam por incitar, em nós, o desafio de repensar todo o processo de aprender e ensinar, bem como a redimensionar nossa experiência de estar com os aprendizes, de orientar atividades, de definir o que vale a pena fazer para aprender coletivamente ou individualmente (SANTOS, 2018). Assim, a modernização, inovação e o progresso despontam, em alunos e professores, novas

possibilidades de organização e execução de aulas, seja dentro ou fora do ambiente escolar.

É justamente pensando nesse contexto que acreditamos que os professores de Língua Portuguesa (LP) precisam acompanhar as mudanças e (re)articulações sobre o ensino de língua. Se focarmos na relação antes exposta e pensarmos no uso das tecnologias (software, aplicativos, mídias sociais etc.) nos diversos contextos educativos, perceberemos que isso acaba por ser um elemento comum a todas as idades.

Santos (2018) e Silva (2018) apontaram em suas pesquisas que os jogos digitais (*games*), por exemplo, por sua própria natureza interativa, permitem ao usuário deixar de ser apenas consumidor passivo de informações para também as produzir na condição de participante interativo. Assim, suas perspectivas foram no sentido de se alinhar com as premissas de que os *games* são poderosas ferramentas para potencializar aprendizagens em diversas áreas do conhecimento (AZEVEDO; BOMFOCO, 2012; PESCADOR, 2010 *apud* SANTOS, 2018). Van Eck (2006) aponta que já existe uma área dedicada à aplicação desses instrumentos na aprendizagem - a chamada *Digital Game-Based Learning* - que, entre os seus focos de aplicação, está a utilização de *games* comerciais para a aprendizagem de determinados conteúdos escolares (AZEVEDO, 2012, p. 140 *apud* SANTOS, 2018).

Dentro deste contexto previamente exposto, é importante destacar um fenômeno chamado de gamificação (WERBACH; HUNTER, 2012, p. 76), o qual consiste na utilização de elementos dos *games* (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos *games*, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens (KAPP, 2012, p. 90). Apesar de não ser nada novo, revolucionário, esse fenômeno vem se espalhando pela educação, aplicado como estratégia de ensino/aprendizagem, dirigido sempre a um determinado público-alvo.

Sendo assim, as atividades com jogos educativos eletrônicos (JEE), dentro e fora da sala de aula, possibilitam a cooperação entre os indivíduos, oferecendo possibilidades de colocação em prática de multiletramentos¹, uma vez que disponibilizam recursos multimodais para serem explorados nas mais variadas vertentes. Partindo desse pressuposto, Shaffer *et al.* (2004, p. 32) asseveram que “os jogos digitais são atividades significativas, pois permitem experiências sociais e epistemológicas que integram pensamento, interação social e tecnologia”. Além disso, ao participar dessas remodelações de práticas sociais, os

¹ Entendemos aqui o conceito de multiletramentos de Roxane Rojo (2012), o qual, segundo essa autora, [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a **multiplicidade cultural** das populações e a **multiplicidade semiótica** de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

jogadores têm a oportunidade de explorar, por exemplo, novas identidades, novas alternativas de ações e atitudes, novos caminhos a serem percorridos. Nesse sentido, os jogos encorajam a exploração, a construção personalizada de significados, a expressão individualizada e a experimentação lúdica com fronteiras sociais conhecidas, mas pouco exploradas em qualquer ambiente, inclusive o escolar.

Desse modo, espera-se que o trabalho com *games* permita um aumento no processo de interação entre docente, discente e conteúdo/informações, em que é possível o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, inferência, atenção, entre outros), sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e motoras (GEE, 2003, p. 4).

A esse cenário, somamos o trabalho com a Semântica de Contextos e Cenários (SCC), com foco na especialização de sentido, a partir dos gêneros textuais anúncio publicitário e propaganda. Assim, acredito que minha proposta busca não desunir língua em uso, gênero textual/discursivo circulante, análise linguística e jogos digitais; e, portanto, sob à perspectiva de Vieira (2017), exploro os “três eixos para o ensino de gramática. Para Vieira (2017), o ensino de Língua Portuguesa deve ter como ponto de partida e chegada a unidade textual, sem esquecer alguns elementos (em nível gramatical), já que são imprescindíveis para a semântica. Esses componentes gramaticais serão vistos a partir de aspectos que podem ser considerados “objeto de ensino, numa abordagem reflexiva da gramática, e sistematizados na medida e no momento oportunos e adequados ao alunado, em cada série escolar” (VIEIRA, 2017).

Refletindo a partir disso, analisei o livro didático de LP **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem** (FIGUEIREDO et al., 2015), relacionei quanto à sua consonância com os documentos oficiais (não se trata de escolher qual documento oficial a ser seguido, já que eles convergem em um mesmo objetivo); sondei pontos correlatos e/ou discrepantes, com o intuito de, na construção do JEE, acrescentar possibilidades que reduzissem as inconsonâncias e que conseguissem “valorizar várias formas de letramentos e, em específico, o letramento digital.” (SANTOS, 2020).

Desde já não quero priorizar o ensino de gramática de usos, tampouco descartar o ensino de gramática normativa, entretanto saliento que é de suma relevância que “essa norma seja estudada também com vista a que os alunos entendam os fenômenos linguísticos sob a ótica não só da estrutura, mas também de seu funcionamento” (ANTUNES, 2014). O jogo digital tem, entre seus propósitos, produzir possibilidades para obter esse objetivo, já que ele

faz, neste caso, uso de anúncios publicitários e de propagandas pertencentes à realidade dos nossos discentes.

Tomando essas premissas, chegamos à proposição deste trabalho, que intitulamos de ***Propagames-β: Ensino Léxico–Semântico na Educação Básica***. Este estudo integra o desenvolvimento de um projeto de iniciação tecnológica maior que se intitula *Lexicon Games*, que tem a intrepidez da construção de jogos digitais educacionais para serem usados, em vários ambientes, inclusive nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II, com vistas a ajudar no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais referentes à produtividade lexical em interface cognitiva com a semântica. A palavra *lexicon*, em inglês, significa o conjunto de itens lexicais do repertório de uma dada língua. Assim, esse nome refere-se à possibilidade de construção de uma gama de jogos que verte sobre o objetivo de explorar o processo de ensino-aprendizagem do léxico em suas múltiplas abordagens de base semântico-cognitiva.

Para organização e desenvolvimento mais efetivo do nosso trabalho, alicerçamos nosso estudo nas concepções de gramática expostas por Bechara (2015), Luft (2002), Guimarães (1996), Câmara Júnior (1975), Franchi (2006), Neves (2011) e Rocha Lima (1992). Em seguida, abordamos os postulados iniciais de Antunes (2007), que discursa sobre as questões relacionadas ao ensino de gramática. Entender o que é a gramática sob um viés contextualizado consultamos as ideias de Santos (2018), Antunes (2014) e Vieira (2017), principalmente em contextos formais de ensino de língua portuguesa. Essas leituras foram de suma importância para que tivéssemos clareza de como as nossas propostas seriam encaminhadas. No que tange a exploração dos fenômenos semânticos, nossas leituras perpassaram por Cançado (2018), Ferrarezi Júnior (2008, 2010, 2018), Bagno (2014), Santana (2018), Santos (2018) e Liska (2018) e, por fim, Kenski (2012), Santos (2018), Santos (2020), Santana (2018), Machado (2007) e Gee (2003) nos respaldaram na articulação entre ensino de língua em consonância com as novas tecnologias digitais.

2 APRESENTANDO OS ALICERCES TEÓRICOS

O ensino de gramática expõe um certo obstáculo para os alunos da educação básica (doravante EB), principalmente para os alunos do ensino fundamental, uma vez que se insiste (arrolamos, nesse sentido, principalmente, o próprio sistema escolar) que “o estudo de uma língua é o estudo de sua gramática” (ANTUNES, 2007, p. 39). Esse tipo de visão corrobora para que se pense que “língua e gramática são uma coisa só” (ANTUNES, 2007, p. 39).

Em uma situação a qual os objetivos das aulas de português não contribuem significativamente para o projeto de vida dos aprendizes, nota-se que a atormentadora apresentação metodológica tradicional da gramática persiste, na atualidade. Percebe-se que apenas essa conduta já não satisfaz às reivindicações linguísticas que ecoam das salas de aula. É necessário reafirmar que língua e gramática não são a mesma coisa. Assim, sendo a língua uma ação/movimentação recíproca propensa à comunicação cultural e social, a gramática precisa estar associada à essa mesma tendência e que seu ensino em sala de aula assuma lugar de relevância.

Neste seccionamento, produziremos a fundamentação teórica que orientará nossa visão acerca do que é gramática e ensino de gramática, sobre o léxico e ensino de palavra e de sentidos a respeito dos documentos norteadores para EB e semântica que será nosso foco. Dentro deste, centramos nossa atenção à Semântica de Contexto e Cenário, destacando a especialização de sentido que será o cerne para o desenvolvimento da nossa interface do *game*. Ainda no rol das teorias, apresentaremos, por fim, um apartado sobre tecnologia da informação e comunicação, games e sua relação com o ensino.

2.1 MAS O QUE É GRAMÁTICA?

Câmara Júnior (1975), historiando os estudos acerca da linguagem, postula que a invenção da escrita constituiu uma nova atitude social que fez com que o pensamento humano começasse a se interessar pelas maneiras como o ser humano fala e pelos mecanismos da linguagem. O advento da escrita foi, portanto, primordial para que o homem buscasse estudar a linguagem. Assim, surgiu um novo clima na vida social em relação à linguagem.

Ainda segundo esse linguista, vários fatores sociais e culturais marcavam a observação acerca dos vários falares existentes. Inicialmente, a diferenciação de classes, de linguagem colaborou para tal marcação, uma vez que consistia em um ‘registro’ do *status*

social. Logo, as classes sociais "superiores" tentaram preservar os traços linguísticos pelos quais se opunham às classes "inferiores". Os traços das elites são, então, considerados “corretos” e passa a existir um esforço persistente para transmiti-los de geração a geração. Enquanto os traços das classes subalternas são considerados “errados”. Daí, a necessidade de haver o seu apagamento. Sucedeu-se, com efeito, o estudo tradicionalmente chamado de gramática, ou seja, o estudo do certo e errado.

Nesse campo, os gregos conheciam a existência de povos com línguas diferentes, de divisões dialetais dentro da comunidade de fala grega. Defendiam que a língua dos poemas homéricos (**A Ilíada e a Odisseia**) não se identificava com nenhum dialeto vivo na época. Dionísio de Trácia (séc. II a.C) foi o autor da primeira descrição explícita que se conhece da língua grega: *A Téchinē Grammatikē*. Para ele, a gramática é o conhecimento prático do uso linguístico comum aos poetas e prosadores. Para Dionísio de Trácia, a gramática era uma arte e o gramático era aquele que lia, que sabia fazer uso da língua. Nesse sentido, a Gramática é a arte de ler e escrever corretamente. Após esse autor, vieram outros de igual importância. Houve, então, uma perpetuação desse ideal de gramática.

Passados anos da Antiguidade Clássica e redimensionando o território para o Brasil, veremos que a delimitação do que é gramática não se esgotou. Para Luft (2002), a gramática é um sistema limitado de regras que gera frases ilimitadas – em número e extensão. Ainda para o autor, o enquadramento gramatical só comporta as frases bem formadas da língua, ligando sentido e som e aliando a elas uma descrição estrutural.

Sendo formalizada na tradição gramatical como “a arte do bem falar e do bem escrever”, Bechara (2015) institui uma nova premissa para se esgrimir o “espírito” e a função da tecnologia da “gramática”. Assim, o autor assenta ser a gramática feita para que possamos registrar os fatos da língua geral (padrão) como se fosse um manual a ser consultado sobre como falar e bem escrever uma língua.

Já Franchi (2006), diferentemente dos autores anteriores, centra sua atenção na constituição de uma gramática que seja capaz de descrever a língua. Assim, sua visão o leva a concluir que essa gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, separando o que é gramatical do que não o é. Portanto, o saber gramatical, nesse viés, significa ser capaz de distinguir as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo sua estrutura interna. Nesse mesmo alinhamento, Neves (2011), em sua **Gramática dos usos do português**, afirma que a língua

é uma entidade viva (social e cultural) e que sua formalização gramatical deve se centrar em seu funcionamento levando em conta os seus usuários e seus contextos de usos.

A posição de Moura Neves (2011) não é algo recente no rol dos estudos gramaticais, principalmente se o pensamos voltado para o ensino de língua materna. Serafim da Silva Neto, no prefácio da **Gramática Normativa da Língua Portuguesa** de Rocha Lima ([1972] 2005, p.8) já comentava que a gramática “[...] deve registrar o mínimo de noções, não arbitrariamente deduzidas na cabeça dos gramáticos e pretensos gramáticos, mas, ao contrário, rigorosamente, justificados pelos fatos da língua”.

Sabemos que as questões que envolvem a definição do que é gramática são bem mais problemáticas e dialógicas. Neste trabalho, nossa visão de gramática se alinha mais com o que Moura Neves (2011) apresenta.

2.2 PELO ENSINO SOCIOCULTURAL DA GRAMÁTICA

Podemos perceber que estudar gramática, nos moldes atuais, nega a essência da linguagem (a qual a gramática faz parte e é complementar) como prática comunicativa mútua, entre os sujeitos partícipes envolvidos nos atos de interação social.

A generalidade ou a especificidade, com que a gramática é explorada na escola favorece a compreensão falseada de uma língua uniforme, homogênea, sem variação, igual em qualquer região do país, ou em qualquer circunstância social de uso. (ANTUNES, 2014, p. 53).

Ao assimilar as palavras de Antunes (2014), nós, professores de língua portuguesa, podemos suscitar algumas reflexões muito mais profundas sobre o uso de gramática nas nossas aulas. Primeiramente, precisamos saber de “que gramática se está falando quando se fala em gramática? [...], sabemos que gramática propomos quando ensinamos gramática?” (ANTUNES, 2014, p. 53) e, em um segundo momento, é fundamental estabelecer parâmetros significativos e coerentes para a verificação da performance linguística dos aprendizes, inclusive, especificando aos alunos como serão avaliados.

A língua objeto de estudo na escola é vista como um sistema abstrato, por isso mesmo, um sistema uniforme, cujas regras não têm direção específica: as coisas são definidas por si mesmas, independentes dos contextos de uso que ocorrem, e daí provém, naturalmente, uma grande imprecisão, uma grande “vagueza”. (ANTUNES, 2014, p. 53, 54).

Contra-pondo-se a essas observações, a gramática, enquanto parte constituinte da língua, é permanentemente contextualizada, pois não há algo dito (oral ou escrito) fora de um contexto concreto da prática sociocultural, nessa perspectiva, o que proferimos assume sentido e satisfaz uma determinada função comunicativa; assim, nessa visão, não existe uma gramática abstrata.

O ensino de gramática tradicional, apenas, não detém competência para realizar ações reflexivas nos aprendizes, já que a metodologia empregada reproduz o percurso alicerçado “[...] em definição, classificação e exercitação, com foco na análise de unidades menores como fonemas, palavras e frases” (SANTOS, 2018, p. 14). As atividades para o ensino LP devem estar centradas na reflexão, para tal, sendo a gramática uma das engrenagens que compõe a língua, ela é irremediavelmente social e culturalmente contextualizada, uma vez que cada parte desse todo (a língua), só tem sentido na relação com as outras partes. “O contexto é parte da ação da linguagem, de maneira que os sentidos pretendidos decorrem, também, dos elementos contextuais vivenciados, assim o contexto é parte dos poderes da significação da linguagem” (ANTUNES, 2014, p. 40).

Falar de linguagem contextualizada ou de gramática contextualizada é um tanto redundante, uma vez que, como atividade de interação social, a linguagem nunca ocorre isoladamente, fora de qualquer contexto: a gramática somente ocorre como parte de uma atividade verbal particular. (ANTUNES, 2014, p. 40).

Assim, se a linguagem é inerentemente contextualizada, a gramática também deve ser pensada assim. Segundo Antunes (2014), no âmbito escolar, surgiu a expressão “gramática contextualizada” para caracterizar o ensino de gramática com base em texto, entretanto mascarado em análise e prescrições de frases soltas analisadas sem referência a nenhum contexto, ou seja, desvincilhado da prática sociocultural de qualquer indivíduo que faz uso dessa gramática. Esse casamento de texto e gramática, quis passar a todos um norteamento de “gramática contextualizada”, porém não atendia/atende o cerne do estudo que deve ser o texto, este que é o foco sobre o qual se pretende aprender algo. “O texto era o ‘pretexto’ para garantir a sequência das lições de gramática, de tal forma que, em muitas escolas, aulas de leitura ou aulas de escrita de texto pareceram aulas de embromação” (LAJOLO, 1986, p. 54).

Dessa forma, o ensino de gramática contextualizada nas aulas de LP não passa de uma simples mentira, um acordo para garantir a manutenção das mesmas metodologias, programas, técnicas de estudo de gramática, sem sentido. Por outro viés, podemos incutir

premissas ideológicas, tais quais consideram politicamente perigosas a evolução dos indivíduos ao absoluto exercício crítico; assim, seres manipuláveis.

A gramática contextualizada se define como o estudo de gramática como mais um componente dependente do texto e que todo os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos em que as práticas socioculturais de linguagem ocorrem. A gramática ajuda a tecer o texto, junto com os outros componentes, construindo os sentidos expressos.

Dessa forma, restringir o ensino de língua portuguesa somente a seu aspecto formal de uma gramática de viés normativo “[...] é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações.” (ANTUNES, 2010, p. 41).

Seguindo esse pensamento, a escola precisa trabalhar com a gramática e tratar o texto como objeto de ensino, prezando, então, pelo desenvolvimento da estrutura gramatical e do funcionamento social da língua.

Vieira (2017) recomenda a “conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa”. De tal modo, o primeiro eixo trata sobre o “Ensino de gramática e atividade reflexiva”, o qual apresenta três naturezas para o ensino gramatical nas atividades escolares: a linguística, a epilinguística e a metalinguística. Esse saber linguístico entrelaça-se com o que Perini (2000) denomina como “conhecimento implícito” da língua, caracterizando-se como aquele conhecimento que não provém de instrução recebida na escola, mas foi adquirido pelo falante de forma natural e espontânea, igualmente à capacidade de andar, na comunidade social a qual o usuário se encontra vinculado. Então, “mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua” (PERINI, 2000, p. 13). Sobre epilinguística, a finalidade é direcionar os aprendizes a estender os recursos que eles mesmos manipulam, seja na fala ou na escrita. A prática metalinguística se manifesta, na ação das práxis linguística e epilinguística, caracterizando-se, portanto, como um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” (VIEIRA, 2017, p. 72). No segundo eixo, Vieira (2017) considera o ensino de gramática e produção de sentidos, preserva a conexão entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos. No último eixo aborda o “ensino de gramática, variação e normas”, a pesquisadora marca que a instrução sobre a gramática não representa o ensino de norma-padrão, essas duas instâncias apresentam uma relação que se emaranha na vivência escolar.

Conforme Vieira (2017, p. 81), para manejar a diversidade de gêneros textuais com as formas intercaladas da gramática, nas aulas de Língua Portuguesa “o componente gramatical ensinará promover a ampliação do repertório linguístico dos alunos, de modo que usem e reconheçam formas alternantes diversificadas em gêneros textuais igualmente variados”.

2.3 O LÉXICO E O ENSINO DE PALAVRAS - OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Os PCN, de língua portuguesa, dos anos finais, do ensino fundamental, já orientavam que a escola deve proporcionar ao aluno a descoberta de várias intenções e situações de comunicação, tornando-o reflexivo sobre os processamentos e operações da própria língua, por meio de atividades epilinguística. Ao decorrer de sua vida, o discente precisa identificar suas especificidades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas da língua e suas características nos recursos de criação e expressão estilísticos. É obrigação da escola proporcionar a utilização de recursos tecnológicos, tanto para uso em sala de aula quanto para atualização profissional ao objetivar que o aluno deve “[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos [...]” (PCN, 1998, p. 8).

Liska (2018, p. 28) assevera que “por ter uma base discursiva e pragmática, os PCN abordam o trabalho com o léxico na sala de aula por meio das escolhas lexicais para a ampliação do repertório lexical, possibilitando ao aluno utilizar diversas palavras a fim de adequá-las às finalidades e especificidades de uso da língua.”

A ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:

- * escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
- * escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto (BRASIL, 1998, p. 62).

O trabalho com o vocabulário na sala de aula não se limita ao estudo de uma lista de sinônimos. Em sua tese, Liska (2018) defende que “as palavras não têm significado absoluto, mas que esses significados se constroem no processo discursivo, entre as palavras em jogo na interação discursiva, que influenciará o uso apropriado do léxico ou da sintaxe”. Ao favorecer uns tipos lexicais e omitir outros, concebemos que a palavra passa ter significado absoluto.

O desígnio dos PCN em destacar a dimensão dos estudos com o léxico por meio de seleções lexicais é atrativo, independentemente de trabalhar com as atividades de interpretação e produção de textos, já que nessa perspectiva, outras orientações surgem e incluem o léxico entre seus tópicos.

Destarte, a escola tem a obrigação de sistematizar situações didáticas para que o discente possa aprender novas palavras e empregá-las com domínio. Os PCN elencam algumas práticas que podem nortear o aprendiz na composição de relações lexicais, de modo a criar uma coleção de táticas de controle e processamento das palavras, integrando a solução dessas práticas à produção textual, esclarecendo a peculiaridade discursiva em que esses parâmetros estão diluídos.

- explorar ativamente um corpus que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra;
- aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras;
- apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente;
- apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente;
- apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões;
- inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego;
- inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego;
- identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;
- identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões;
- identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos (BRASIL, 1998, p. 84-85)

2.4 O LÉXICO E OS ENSINO DE PALAVRAS - A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” Será orientação para a elaboração e implementação de currículos para a EB por estados, Distrito Federal e municípios, e para a formulação dos projetos pedagógicos das escolas. Seu objetivo é promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de um eixo obrigatório para todas as instituições de EB, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos Estados, municípios e às escolas.

A BNCC fixa temas/tópicos mínimos para a educação fundamental, garantindo “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.” Os currículos das instituições escolares, em nível da educação básica, obrigatoriamente, terão uma base nacional comum, a ser complementada, por cada ente federativo e escolas, por uma parte diversificada modificada pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Na primeira versão, publicada em 2015, a BNCC recebeu mais de 12 milhões de contribuições, dessas surgiu a segunda versão, em maio de 2016, que passou a ser analisada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Com a contribuição do MEC, viabilizou-se, palestras, fóruns, seminários em todos os estados. A segunda edição da BNCC, também, passou por uma vasta contribuição de especialistas nacionais e de outros países. A terceira versão da BNCC (versão final) foi homologada em 2017. Em seguida, o Conselho Nacional de Educação fixou e instruiu a implantação da BNCC. Ao decorrer dos anos de 2018 e 2019, os entes federativos e as escolas tiveram a obrigação de construir um currículo que priorizasse os eixos obrigatórios oferecidos pela base. Após as discussões e finalizações, os estados e municípios formarão e capacitarão seus professores e administrativos do sistema de educação com as diretrizes finais. Espera-se que até o início de 2020, a BNCC já esteja efetivada em todo território nacional.

Vale salientar que essa terceira versão abrange exclusivamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A Base traz em seu cerne as competências e habilidades, assim como as áreas de conhecimento a serem desenvolvidas pelos aprendizes. Em nosso caso, debruçaremos, apenas, na área de Linguagens, sob o componente curricular

de Língua Portuguesa. Este componente consta um conjunto de eixos temáticos (leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica), oralidade, análise linguística/semiótica, educação literária, conhecimentos linguísticos e gramaticais), atribuídos às unidades temáticas, objetos de conhecimento que estão associados à várias habilidades. Cada unidade temática abrange um número maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades.

Figura 1 – Áreas do Conhecimento



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017)

Figura 2 – Competências Específica LP



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC (BRASIL,2017)

Figura 3 – Conhecimento linguístico – Semântica

Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
-----------	---

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017)

Em seguida elencamos todas as unidades temáticas a partir BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa:

Quadro 1 - Unidades temáticas do componente curricular LP (EF) - BNCC

1. Apropriação do sistema alfabético de escrita
2. Categorias do discurso literário
3. Construção da autonomia de leitura
4. Convenções gráficas da escrita
5. Estratégias antes da produção do texto
6. Estratégias após a produção do texto
7. Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação
8. Estratégias de leitura
9. Estratégias durante a produção do texto
10. Experiências estéticas
11. Funcionamento do discurso oral
12. Interação discursiva/intercâmbio oral no contexto escolar
13. Interesse pela leitura literária
14. Morfossintaxe
15. O texto literário no contexto sociocultural
16. Ortografia
17. Processos de formação e significados das palavras
18. Produção de textos orais em situações específicas de interação
19. Reconstrução do sentido do texto literário
20. Variação linguística

Fonte: Liska (2018)

Posteriormente, a partir do quadro 1, listamos, entre todos os objetos do conhecimento apresentados na BNCC, para o componente curricular LP do EF, aqueles que

estão mais associados à unidade temática de “Processos de formação e significação da palavra”.

Quadro 2 - Objetos do conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa associados aos Processos de formação e significação de palavra

1. Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.
2. Avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos
3. Decodificação.
4. Deduções e inferências de informações
5. Elementos constitutivos da discursividade em diferentes contextos comunicativos
6. Fluência de leitura para a compreensão do texto
7. Gêneros textuais
8. Intertextualidade
9. Aspectos semânticos e gráficos
10. Polissemia
11. Composição
12. Derivação
13. Recursos de criação de efeitos de sentido.
14. Sinonímia e antonímia
15. Uso do dicionário
16. Variedades linguísticas e norma-padrão

Fonte: BNCC, (BRASIL, 2017). Elaborado pelo autor.

Os objetos do conhecimento sendo de uma numerosidade expressiva podem estar associados às outras unidades temáticas, dessa forma, haverá uma repetição ao decorrer do E F, uma vez que etapas poderão solicitar o mesmo objeto do conhecimento, assim como, as habilidades associadas a eles dentro das várias etapas do Ensino Fundamental.

Entre todas as habilidades de LP para o EF, na BNCC, apenas 41 estão associadas a reconhecer/identificar/inferir o sentido de palavras e expressões, analisar processos de formação de palavras e identificar/utilizar recursos de coesão e coerência lexicais. Liska (2018) detalhou os objetos de conhecimento específico para o estudo da palavra, “Reflexão sobre o léxico do texto”, e unidade temática para os “processos de formação e significados das palavras”

A seguir, apresentaremos os eixos, as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades que destacam o estudo das palavras, dentro do Ensino Fundamental, nos anos finais, especificamente, no 7º ano.

Quadro 3 - Habilidades que focam o estudo das palavras na BNCC

Eixo	Unidade Temática	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura	Estratégias de leitura	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF07LP12) Deduzir, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
Escrita	Estratégias durante a produção do texto	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF07LP25) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais	Processos de formação e significados das palavras	Derivação	(EF07LP27) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
Educação literária	Categorias do discurso literário	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico, semântico e gráfico	(EF07LP37) Analisar, em textos em versos, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas), semânticos (figuras de linguagem) e gráfico-espaciais
Educação literária	Reconstrução do sentido do texto literário	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF07LP39) Identificar, em textos literários, recursos estilísticos: conotação, comparações, metáforas.

Fonte: BNCC (2017)

No eixo “leitura”, que compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos

e de sua interpretação e outras possibilidades, mais especificamente, na reflexão sobre o léxico no texto, que compreende um objeto do conhecimento, na habilidade 12, do Ensino Fundamental, do 7º ano, visualizei, dentro da BNCC, a autoridade para refletir sobre minhas inquietações.

Em suma, a abertura dada pelos PCN reforça e amplia o cuidado que o educador deve ter em não trabalhar a palavra isolada, já que isso a trataria como detentora de significado absoluto. Esse olhar de contextualizar as várias possibilidades que uma mesma palavra possa aparecer em diferentes textos e, lógico, em diferentes situações, cria, a partir das condições de cada interlocutor, vários sentidos. Segundo Liska (2018), “a intenção dos PCN em ressaltar a importância do trabalho com o léxico por meio das escolhas lexicais é interessante, mesmo que seja entre atividades de interpretação e produção de textos e não aquelas específicas para esse trabalho, pois é a partir daí que outras propostas começam a abordar o léxico entre seus conteúdos. ”

Já a BNCC vem validar e acrescentar o que se propôs nos PCN, “desde habilidades do 1º ano como reconhecer o significado de palavras conhecidas em textos a, no 9º ano, justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas” (LISKA, 2018, p. 64), como também não expurgar a prática que favorecem a forma (como analisar processos de formação de palavra).

2.5 O LÉXICO E O ENSINO DE PALAVRAS - O CURRÍCULO DE SERGIPE

Assim como se sucedeu na BNCC, a construção do currículo sergipano, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi composto a partir de consulta pública. Nesse processo, professores das redes municipal, estadual e instituições privadas promoveram um grande diálogo sobre as práticas de ensino-aprendizagem. No que tange, ao componente curricular, Língua Portuguesa, o currículo sergipano “visa desenvolver, no aluno, a consciência no uso da língua materna, seja oral ou escrita, promover os multiletramentos com o auxílio das ferramentas digitais e do trabalho com os gêneros discursivos, habilitando-o para as práticas de comunicação social, tornando-o um ser crítico e capaz de adquirir realizações, tanto pessoais quanto profissionais perante o mundo contemporâneo (Sergipe, 2018).

Dentro do que estamos propondo neste estudo, buscamos os objetos de conhecimento que mais se alinham ao que já foi apresentado no apartado sobre a BNCC. Reforçamos que estamos trabalhando com uma turma do 7º ano, do turno vespertino, da Escola Estadual Jorge

Amado, situada no município de Nossa Senhora de Socorro, em Sergipe.

Quadro 4 - Objetos do conhecimento específico do componente curricular Língua Portuguesa associados aos Processos de formação e significação de palavra

Práticas de linguagem/eixos	Objetos de conhecimento	Especificação dos objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura	Efeitos de sentido	Compreensão e identificação dos efeitos de sentidos provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos, seleção e hierarquização de informações dentre outros.	(EF67LP06) Compreender e identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos, seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. a partir da leitura e do estudo comparativo de textos, preferencialmente, textos que os alunos tenham familiaridade e conhecimentos prévios, avaliando-se os efeitos de sentido decorrentes das diferentes escolhas.

Fonte: Currículo de Sergipe (SERGIPE, 2018)

Ratificando o que propõe a BNCC, o Currículo de Sergipe se alinha às promoções de práticas digitais pautadas sob o trabalho com gêneros discursivos. Assim, nessa mesma direção, este estudo procura nesse documento norteador soluções para dinamizar as aulas de Língua Portuguesa.

3 SEMÂNTICA

Segundo Cançado (2018), a semântica é responsável por estudar os significados das línguas. Já Ferrarezi (2008), relata-nos que a semântica tem sido definida, historicamente, como a ciência que estuda o significado, entretanto, os próprios estudiosos questionam o que é esse tal de “significado” e esses desencontros em compreender e definir o significado, acabou gerando várias concepções diferentes de semântica. Alguns deles, inclusive, negam que o significado em si seja o objeto de estudo da semântica (FERRAZI, 2008, p. 21).

Bagno (2014, p. 64) apresenta a semântica como estudo do significado das unidades da língua e de seus conjuntos. Entretanto, explana que esse estudo se inter-relaciona com reflexões de ordem lógico-filosófica, uma vez que “[...] os filósofos da linguagem se interessam, sobretudo, pela natureza do significado, pelo uso da linguagem, pela cognição e pelas relações entre linguagem e realidade” (BAGNO, 2014, p. 64).

O essencial em qualquer ato de linguagem é a geração de sentido. É uma prática, fundamentalmente, humana e de integração quando assenta significados coletivos e são compartilhados, “[...] mas que também pode ser de exclusão quando são manipulados pelo produtor com intenções e interesses meramente particulares ou reduzidos a determinados grupos” (SANTANA, 2018, p. 15). Sob esse prisma, a linguagem deve ser o foco de estudo regrado e contínuo nas aulas de português.

Os materiais didáticos devem ser elaborados para ações de leitura, interpretação, produção de texto e sentido, trabalhando o protagonismo do aprendiz nas práticas comunicativas do seu cotidiano, contribuindo para seu projeto de vida. Entre o aprendiz e os materiais didáticos, deve estar o professor, que assume um papel integrante e mediador. O papel do professor nessas ações deve potencializar as práticas comunicativas a fim de garantir a proficiência dos alunos.

No cerne dessa conjuntura, destacamos os estudos semânticos que, segundo Santana (2018), facilitam o processo de entendimento na relação texto/interpretação à medida que potencializa operadores argumentativos e de intervenção do leitor para com o texto lido ou produzido, além de propiciar maior reflexão com o uso da gramática em sala de aula, seja no plano fonológico, morfológico, sintático ou mesmo semântico.

O trabalho com a linguagem nas aulas de LP precisa aproximar os aprendizes e não os repelir. “A linguagem tem se potencializado devido à inserção de múltiplas e variadas possibilidades de comunicação, a exemplo das diversas ferramentas tecnológicas à disposição especialmente dos estudantes” (SANTOS, 2018, p. 15).

Necessita-se conciliar a prática docente de sala de aula com as reflexões sobre a linguagem, considerando a semântica, especificamente a Semântica de Contexto e Cenário (SCC). O destaque na conexão semântica de especialização de sentido dentro da organização textual pode assegurar, além de rarear a inércia pela leitura ou produção de textos pelos estudantes, assim, evitando a famosa “decoreba” de elementos conteudistas de gramática.

3.1 A SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS (SCC)

“Uma língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos.”

(FERRAREZI, 2010, p.13)

A SCC é uma teoria semântica brasileira, trabalha com a concepção que língua e cultura estão interligadas, servindo de conexão para cada traço gramatical. A cultura é o elo entre o indivíduo e o mundo, pois é por meio da cultura que esse sujeito “enxerga o mundo”. Assim, a SCC demonstra que há uma dependência entre língua e cultura, elas são indissociáveis. Segundo Sapir (1967), citado por Seabra (2015, p. 15), “a língua é um modelo de conhecimento da cultura.”

Para Ferrarezi (2008), nenhuma palavra tem sentido próprio, a conexão entre um ou mais sentidos a uma palavra é uma manifestação que se realiza no desenvolvimento da comunicação. Esse processo segue o seguinte fundamento:

(Princípio da Especialização dos sentidos - PES) - “O sentido de um sinal-palavra somente se especializa em um contexto e o sentido do contexto somente se especializa em um cenário” (FERRAREZI, 2008, p. 64).

Quadro 5 – Princípio de Especialização dos Sentidos

Sinal	A palavra e os demais elementos a ela associados no processo representativo
Contexto	É o que vem antes ou depois da palavra, o restante do texto, o texto que precede e sucede o próprio texto, texto que se junta e que referencia o texto num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuraremos entender quando nos comunicamos.
Cenário	É um conjunto de conhecimentos culturais e de um processo de atribuição de sentido progressivos em um roteiro cultural, compreende todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização de sentido dos sinais.

Fonte: Ferrarezi (2008, p. 26)

Segundo essa visão, a SCC se expande alcançando outros sentidos e não apenas os sentidos representativos, que indicam os sentidos referenciais, que apontam para uma “extensão de significado” distinto da Semântica Formal. Assim, os sentidos podem ser definidos como pontes que fazem a ligação entre os sinais mais próprios da língua, como os sons na forma de palavras e de melodias entonacionais, os sinais de natureza estritamente gramatical, como a morfologia e a ordem, e os outros sinais também importantes no processo de comunicação, como os gestos e outros elementos significativos do processo de enunciação, e os elementos e eventos dos mundos que são representados pela língua (LISKA, 2018, p. 184). Além disso, cada sentido é formado por um conjunto de traços de significado “culturalmente construídos, atribuídos e relevantes para uma comunidade, que esta mesma comunidade utiliza para fazer representar, por meio de sinais, os elementos ou eventos de um mundo qualquer” (FERRAREZI JUNIOR, 2010)

A SCC prevê ainda que a constituição do sentido a ser associado a uma palavra permite entrever três fases, embora elas não sejam muito distintas, com linhas divisórias muito nítidas (FERRAREZI JÚNIOR, 2010):

Sentido menor: sentido tomado como inerente a um sinal— quando é possível identificá-lo simplesmente por ser costumeiramente associado a esse sinal em uma determinada cultura. É o sentido costumeiro de um sinal-palavra.

Sentido médio: sentido obtido pela inserção do sinal em um contexto, permitindo uma maior, porém ainda não completa, especialização.

Sentido maior: sentido totalmente especializado, conseguido pela inserção do contexto em um cenário. É o sentido pleno, como usado pelos falantes cotidianamente (FERRAREZI JÚNIOR, 2010, p. 124).

A partir dessas informações, assimilamos que uma palavra, apenas, terá um significado estabelecido depois que for introduzida em um contexto, inserido em um meio de realização reconhecido pelos interlocutores, ou seja o cenário. Isto é, segundo Ferrarezi (2008, p. 27), “a especialização de sentido é a definição exata do sentido associado a um sinal-palavra em uso. ”

Ao relacionar a minha prática de sala de aula com o ensino através da SCC, reconhecendo a cultura e sua atuação sobre a prática da língua, captei que a abordagem da semântica cultural é mais eficiente para o progresso e aperfeiçoamento das competências e habilidades referentes à formação linguística.

Quadro 6 - Comparação entre o ensino tradicional e o ensino através da SCC

Ensino Tradicional	Ensino através da SCC
<p>A língua materna é enfocada a partir de sua estrutura gramatical e desvinculada de valores culturais e de uso efetivo.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>O aluno não reconhece sua língua na língua da escola e tem dificuldade de relacionar a língua da escola a sua cultura.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>A língua ensinada na escola se torna uma "língua artificial", cujo uso se restringe aos objetivos da escola, e isso cria uma sensação de imposição escolar em relação à língua materna.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Todos os fatores acima resultam em profundo desgosto com a matéria. Surge a frase, infelizmente, tão comum: "Odeio as aulas de português!"</p>	<p>A língua materna é enfocada a partir de sua relação com a cultura e de seu uso efetivo, sendo que a estrutura gramatical, quando analisada, é vista como uma implicação das necessidades representativas próprias a uma língua.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>O aluno reconhece na língua da escola sua língua e aprende que há uma variante de prestígio que pode ser aprendida e dominada para fins específicos.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>A língua ensinada na escola é a língua que o aluno fala efetivamente, além de serem ensinadas outras variantes de interesse. Isso cria uma sensação de valor pessoal e de que a aprendizagem proposta será verdadeiramente útil para a vida do aluno.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Todos os fatores acima tendem a resultar em gosto pela relação matéria. Espera-se que os alunos apreciem o processo de aprendizagem e aperfeiçoamento das suas habilidades linguísticas, e acabem demonstrando isso: "Gosto das aulas de brasileiro!"</p>

Fonte: Ferrarezi (2008, p. 33)

3.2 A ABORDAGEM SOBRE O ENSINO DO LÉXICO A PARTIR DO LDP

A SCC reconhece que duas palavras iguais são sempre a mesma palavra. O uso que o falante faz de sua língua é sincrônico. Assim, mesmo que duas palavras tenham origem etimológicas diferentes e esse falante não tenha a mínima noção disso, ele é capaz de diferenciar os sentidos, logo saberá operar e entender o sentido mais adequado ao contexto e ao cenário que se introduz.

A turma do 7º ano A da EEJA, onde o jogo foi aplicado, utiliza o livro didático de português da Editora Moderna, *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (Figueiredo et al., 2015), aprovada no PNL 2016. Esta coleção é composta por 4 volumes, que além do livro de atividades, acompanha o manual do professor.

O livro didático do 7º ano está dividido em seis unidades, estas estão subdivididas

em 15 capítulos. As três primeiras unidades, que abordam leitura e produção de textos, estão segmentadas em 6 capítulos que trabalham com gêneros textuais diversos, todos estes interligados ao conteúdo programático como determina o Currículo de Sergipe (Sergipe, 2011) e os PCN (Brasil, 1998). As três últimas unidades, também chamadas de unidades 1, 2 e 3, apresentam os estudos sobre língua e linguagem, língua e gramática normativa, ortografia e pontuação, composta por 9 capítulos, estes totalmente desvinculados dos gêneros textuais apresentados nas primeiras unidades e trabalhados de forma estrutural. O primeiro capítulo, sobre estudos de língua e linguagem, versa sobre “polissemia, outros sentidos e contextos” e é neste apartado que se encontra a nossa inquietação sobre o olhar que o LDP dá ao desenvolver o conteúdo sobre sentido de palavra. Assim, inicialmente, destaco alguns aspectos desse capítulo:

- Caixa de texto (Como é que é?) a qual os autores “tentam” dialogar com os aprendizes. Nela os autores fazem várias perguntas para extrair respostas prévias.
- Ilustrações (com linguagem mista) direcionando uma resposta dos aprendizes aos serem questionados pelo sentido das palavras.

Figura 4 – Sentido da palavra



Fonte: Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem. 2015. Editora Moderna. 7º ano, p. 206.

- Um boxe, intitulado “Vamos lembrar”, o qual os autores reapresentam conceitos já vistos.
- Frases soltas para introduzir o conceito de polissemia.

Figura 5 – Sentido da palavra

O príncipe recebeu a coroa real de seu pai.

Fonte: Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem. 2015. Editora Moderna. 7º ano, p. 207.

- Caixa de texto apresentando e conceituando a polissemia

Figura 6 – Polissemia

Polissemia

Quando uma mesma palavra tem seu sentido alterado ao ser usada em situações diferentes ou com intencionalidades diferentes, dizemos que essa palavra é **polissêmica** (*poli* = muitos; *sema* = sentido, significado).

A **polissemia** é possível porque o sentido da palavra não muda totalmente, ou seja, há uma certa relação entre os sentidos que ela apresenta nas diferentes situações.

Fonte: Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem. 2015. Editora Moderna. 7º ano, p. 208.

- Atividades de fixação sobre polissemia com vários gêneros textuais.

Figura 7 – Atividade de Fixação

5. Leia a tirinha.

HAGAR
PRECISO DO MEU BARCO CONSERTADO HOJE À TARDE!

DE UMA CANTADA NO DONO DA OFICINA!

CERTO...

OLÁ!

"HOJE É FESTA... LÁ NO MEU APÊ"...

Chris Browne

a) O que Hagar queria que o amigo Eddie fizesse?
 b) O que Eddie fez?
 c) Que palavra causou o mal-entendido? Por quê?
 d) Nesse caso, a polissemia da palavra ajudou ou atrapalhou a interação entre os interlocutores? Por quê?

Fonte: Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem. 2015. Editora Moderna. 7º ano, p. 208.

Esse capítulo apresenta alguns pontos que poderiam ser trabalhados de outra forma, isto é, estabelecendo o que determina os PCN (Brasil, 1998) e o que defendia o Currículo de Sergipe (Sergipe, 2011), associando o conteúdo gramatical aos gêneros prescritos para o ensino do 7º ano, e tornando mais próximo à realidade do aluno.

Em momento algum, as atividades de fixação, do capítulo destinado ao estudo da “polissemia, outros sentidos e contextos”, fazem uso dos gêneros textuais proposto no livro didático. O ideal seria vincular a abordagem do aspecto gramatical (Polissemia, outros/sentidos e contextos) aos gêneros propostos.

A parte denominada Suplemento com orientação para professor da Coleção *Singular & Plural* traz no caderno de estudos de língua e linguagem, sobre o capítulo 1, as orientações para o docente. Inicia as instruções propondo uma série de discussão de cunho lexical e semântico. (Manual do Professor, Orientações didáticas, p. 472) No boxe (O que é?), as orientações são para aguçar a curiosidade do aluno e despertar nele o interesse em aprender. Ao abordar o item de Polissemia, as indicações são para não diferenciar casos de polissemia e pede para que o aluno saiba operar o conceito sobre o que é polissemia. Para a caixa de texto (Olha só que curioso!), o manual direciona o docente para relacionar um fenômeno descrito isoladamente ao contexto macro que se insere. A abordagem em 3 eixos defendidos por Vieira (2017), as propostas que preconizam o Currículo de Sergipe (2018) não são atendidas pela Coleção *Singular & Plural*. Dito isto, em outras palavras, o LDP é, em sua essência, estruturalista e normativista, ou seja, ele contempla parte do que preconiza a BNCC (2017), mas não a parte da língua em uso, a qual é estudada veementemente por Neves (2011)

3.3 SEMÂNTICA (POR QUE ENSINAR?)

O conhecimento sobre o campo semântico pode reforçar no indivíduo (falante de uma língua) o estímulo de sua faculdade intelectual em captar sentidos e significados nos contextos por ele produzido (seja no ato da fala ou da escrita) na práxis social que o rodeia. Aproximar as ações docente em sala de aula com os estudos semânticos pode garantir ao aluno o alcance dos propósitos da escola que é levar o discente a ler, produzir textos e compreendê-los de uma forma proativa e opinativa. Os professores de Língua portuguesa precisam evoluir com as mudanças sobre o ensino de língua.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam a necessidade em que “as práticas docentes nas aulas de língua portuguesa garantam ao aluno desenvolver as múltiplas possibilidades de expressão linguística, de modo a favorecer a produção de

enunciados proficientes, além de capacitá-los como efetivos leitores e produtores de textos críticos e transformadores” (SANTOS, 2018, p. 16).

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem que os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p. 19).

É nessa conjuntura, que os estudos semânticos, com a especialização de sentido, pretendem oferecer aos aprendizes uma melhora substancial na compreensão dos processos de atribuição de sentido aos sinais em língua portuguesa e uma melhoria das habilidades expressivas que esse aprendiz tende a selecionar na sua prática social.

Dessarte, o trabalho com a SCC pode ajudar o professor de língua portuguesa a superar o ensino tradicional, muitas vezes cansativo, inovando com práticas mais adequadas às reais necessidades do usuário da língua, quando se depara com a leitura, interpretação e produção de textos numa visão articulada de potencialização do leitor e produtor crítico.

4 TIC, GAMES E ENSINO

Temos observado que as tecnologias de comunicação e informação (TIC) provocaram (provocam/provocarão) mudanças significativas nas práticas sociais, principalmente, no que tange à educação, no modo de ensinar e aprender. Pensar que as atividades escolares ocorrem somente dentro das salas de aula não condiz mais com a conjuntura contemporânea. Kenski (2012), no relata que o processo educacional é predominantemente uma relação semipresencial.

Apesar de possuímos um alto nível tecnológico, a maneira como as ferramentas são empregadas, em sala de aula, é, muitas vezes, convencional (para não dizermos tradicional, assim como o ensino da gramática normativa “contextualizada”). Esse uso das ferramentas tecnológicas aplicada ao ensino, passa-nos uma ideia deturpada a qual o aprendiz não é considerado como agente do processo educativo.

Aprender, nesse caminho, significa treinar, adestrar, repetir. Isolado ou interagindo apenas com o programa de ensino e, eventualmente, com um “tutor” ou assistente *on-line*, para tirar dúvidas, o aluno é instruído e adestrado para apresentar comportamentos “operacionais” de aprendizagens que interessam diretamente às empresas e aos espaços de que atuam (KENSKI, 2012, p. 88)

Se traçarmos uma linha cronológica na evolução da tecnologia, poderemos observar que em curto espaço do tempo, a tecnologia revolucionou (e continuará revolucionando) as nossas vidas. Em um módico espaço do tempo, os laços entre educação e tecnologia se estreitaram de tal forma que possibilitaram saberes já mais fantasiados. Com o surgimento da internet, conectando indivíduos em qualquer parte do mundo, em tempo real, sucede a integração da comunidade escolar, como nos reporta Kenski:

Surgem os primeiros projetos integrando escola, professor e alunos em locais e níveis diferentes. A sala de aula se abre para o restante do mundo e busca novas parcerias e processos para ensinar a aprender. Em um momento mais recente, a evolução tecnológica redesenha a sala de aula em um novo ambiente virtual de aprendizagem, localizado no ciberespaço. (KENSKI, 2012, p. 93).

O uso da tecnologia digital no Brasil vem decorrendo com maior intensidade nos últimos dez anos. Hodiernamente, a “chamada cultura digital obriga educadores a repensar suas práticas pedagógicas, convergindo com ferramentas que ora definem as novas tecnologias e levantando hipóteses e desafios para a melhoria do fazer docente num viés de multiplicidade e possibilidades de construir e reconstruir os saberes notoriamente elencados na formação discente” (SANTANA, 2018, p. 23).

Santaella (2007, p.23) argumenta que “as práticas culturais desses jovens revelam de que modo sua relação com a tecnologia implica um novo sujeito cultural”. Dessa maneira, as experiências de conhecimento que podem ser mediadas por tecnologias, principalmente aquelas que se utilizam das chamadas realidades virtuais, abrem perspectivas para os processos de criação, transformando os modos de ser e agir do aluno (SANTOS, 2018, p. 23). De acordo com Machado (2007, p. 229-230), “[...] esse novo sujeito é agora implicado no mundo virtual onde está imerso; sua presença ali é ativa, no sentido de desencadeadora de acontecimentos e no sentido também de estar submetida às forças que ali estão em operação”.

O futuro da escola está em jogo e, justamente, são os jogos a causa e a consequência da mudança no comportamento dos jovens. Em suas casas ou em *lan houses*, jovens dedicam-se com prazer ao que mais gostam de fazer, jogar em rede (KENSKI, 2012, p. 116). Esses *hard players*² criam, multiplicam novas estratégias e sapiências que podem ser transportadas ao plano do ensino-aprendizagem. O mundo dos jogos pode trazer para a educação escolar novos desafios, a começar pela organização dos currículos dos cursos e das atividades de aprendizagem, pelas formas de avaliação e pela formação de professores especializados em jogos.

Os games em rede não estão transformando crianças em supergênios ou psychokillers (esses adolescentes que provoca chacinas e mortes nas escolas). A realidade é outra, pois jogando, as pessoas podem processar mais rápido as informações, desenvolver seus sentidos e ter mais capacidades de raciocínio para discernir entre diferentes tipos de informação, entre outras coisas (KURT SQUIRE, 2004, apud KENSKI, 2012, p. 119).

Ainda pensando nessa relação entre games e contextos de ensino, Orofino (2005, p. 29) afirma que “[...] a escola pode e deve intensificar o diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática ao oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria dos estudantes com o uso de novas linguagens e tecnologias. Nesse sentido, nota-se a importância de a educação estar atrelada à vida social do educando, buscando subsídios para entender a influência que essa familiarização exerce na escolarização dos jovens”.

Partindo dessa nova realidade educacional-digital, *learning games*³ (L-Games) ou a proposta de “gamificação” trazem em seu bojo o “desenvolvimento de modelos e aprendizagens que viabilizam a construção de atividades coletivas plenas de interação e aprendizagem; [...] uma vez que os alunos aprendem a trabalhar em cooperação, desenvolver

² Jovens jogadores.

³ Como são chamados os jogos para aprendizagem.

boas amizades e dar origem a comunidades fortalecidas de lazer, trabalho, estudo ou tudo isso junto” (KENSKI, 2012, p. 121). Nessa perspectiva que propomos, neste trabalho, a “gestação” de um jogo digital, de cunho linguístico, amparado no processo da semântica de contextos e senários, com base na especialização de sentido, para diversificar as aulas de LP e, num processo lúdico, instigar no “aluno-jogador” desafios pautado em conflitos, mediações, sinergia, empatia, resolução, interação e compreensão do contexto que vivencia.

É preciso que os alunos ganhem autonomia em relação a suas próprias aprendizagens, que consigam administrar seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhe interessam, que participem de atividades, independentemente do horário, local (KENSKI, 2012, p. 88). Desse dessa perspectiva, a escola já é do tamanho do mundo.

5 COMO CONSTRUÍMOS O PRODUTO

Esta parte do nosso TCF está destinada a apresentar o percurso para a construção da interface β do jogo *Propagame*. Para tanto, início, em 3.1, fazendo uma breve apresentação sobre o gênero textual propagandas e publicidades e seus usos em sala de aula.

Posteriormente, apresento como busquei, selecionei e organizei as propagandas e publicidades que alimentaram a interface beta do jogo. Uma vez selecionado e organizado o corpus, confeccionei as perguntas tomando como base a proposta de Vieira (2017), tomando mais especificamente o que a autora propõe como eixo II na aplicação do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, isto é, abordagem que permita a exploração de recursos expressivos na construção do sentido do texto. Esses detalhamentos estão descritos em 3.2.

As informações mais técnicas acerca das questões envolvidas no processo de produção do *game*, tais como plataforma utilizada e agentes envolvidos na criação do motor e do protótipo do jogo, são elencadas na subseção 3.4. Finalizando essa seção, em 3.5 relato a aplicação do jogo em contexto de sala de aula.

5.1 PROPAGANDA E PUBLICIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

As documentações oficiais que regem as diretrizes para o ensino de língua, seja ela materna ou estrangeira, sempre abordam a potencialidade de usos de gêneros em sala de aula. À guisa de exemplificação, se tomamos os PCN, veremos que a diretriz exposta é a de que

[...] é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. [...] Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício das formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

O documento em tela coloca a questão de um modo bastante pragmático: é preciso trabalhar com gêneros, mas, diante da multiplicidade deles, teremos uns que merecerão abordagem mais aprofundada frente a outros. Ainda, os PCN preconizam que os gêneros prioritários devem ser aqueles que, além de favorecer expressamente reflexões críticas por parte dos aprendizes, permitam a exploração de usos artísticos da linguagem que propiciem exercícios de pensamentos elaborados e abstratos. Certamente, se minha proposta se desenha sob a égide da SCC, essa recomendação dos PCN será plenamente atendida. Além disso, a

proposta central do *propagame* é o trabalho com propagandas e publicidades, que considero um dos gêneros que, segundo os PCN, é merecedor de uma abordagem mais aprofundada. Justifico essa minha posição pelo fato de que esse gênero, em sua constituição, além de permitir uma exploração de cunho descritivo-expositivo, propicia trabalhos linguísticos na esfera estrutural, funcional, argumentativa, discursiva e semântico-pragmática. Isso se deve ao fato de se poder centrar não só na questão de persuasão de compra ou oferecimento de um produto, mas, sobretudo, nos contextos e cenários que constroem a esfera multimodal do gênero.

Sobre essa questão, Zacchi (2009, p. 420) nos afirma que a “[...] multimodalidade fornece maiores possibilidades de auto representação, também instrumentaliza o receptor do texto com mais possibilidades de interpretação”. Certamente, para que essas possibilidades apontadas pelo autor possam ser construídas é necessário que a escola traga para seu espaço um ensino que explore práticas híbridas de interpretação que sejam, segundo Monte Mór (2010), resultado do entrecruzamento de diferentes linguagens, textos escritos e multimodais. Os próprios PCN de Língua Portuguesa definem que propagandas e anúncios publicitários pertencem ao rol dos gêneros que devem ser privilegiados nas “práticas de escuta e leitura de textos”.

5.2 COMO O JOGO ELETRÔNICO FOI PRODUZIDO

Quando abordamos o assunto ensino na sociedade contemporânea, obrigatoriamente estamos tratando de um processo complexo que permeia o campo da tecnologia. É muito difícil não correlacionar os conhecimentos informáticos e a tecnologia às nossas tarefas do dia a dia, pois ela está presente e imbricada em todos os espaços que percorremos, bem como em todos os segmentos sociais dos quais fazemos parte, como a escola e a família, para citar poucos exemplos. Embora alguns sujeitos sociais afirmem que não conseguem familiarizar-se com os avanços tecnológicos, o processo de imersão é algo inevitável e, portanto, todos os sujeitos, mesmo sem ter plena consciência disso, estão se adequando às demandas que a tecnologia está impondo em nosso dia a dia. O computador e a Internet são as mais visíveis exemplificações daquilo que se chama Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Eles favorecem mudanças no comportamento dos sujeitos, não só nas relações sociais e nas formas de interação, como também nos gêneros textuais que circulam socialmente. Isso sem mencionar as mudanças que geraram nos modos de leitura e escrita. Alinhado a essa ideia, os PCN (BRASIL, 1998, p. 140) preconizam que para que essas mudanças e inovações sejam

efetivas “a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores”. Assim, como nos aponta Santos (2018), os jogos digitais (games) funcionam como importante instrumento tecnológico no âmbito educacional, pois, além de entreter, também pode funcionar como ferramenta didático-pedagógica (AZEVEDO; BOMFOCO, 2012; PESCADOR, 2010).

Dentro deste contexto está o projeto intitulado *Lexicon Games*, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) e coordenado pelo meu orientador. O objetivo desse projeto é construir jogos digitais educacionais para serem usados em aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II com vistas a ajudar no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais. A construção desses jogos digitais está alinhada com trabalhos prévios de pesquisa que vem sendo desenvolvidos junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras), tanto do Campus São Cristóvão quanto do Campus Prof. Alberto Carvalho, em Itabaiana. Até o momento foram defendidos 02 (dois) TCF que construíram *games* para o ensino do léxico de base adjetival (SANTOS, 2018) e adverbial (SANTANA, 2018), com base em fenômenos semânticos de sinonímia, antonímia e polissemia.

Minha proposta de produto está articulada com o trabalho realizado por Santos (2020). Nosso game se intitula *Propagame* e é um jogo de tabuleiro digital que se apoia em propagandas e anúncios publicitários para trabalhar leitura articulada com aspectos gramaticais. Santos (2020) construiu a primeira interface para trabalho com o eixo I (VIEIRA, 2017) e eu preparei a interface chamada de beta assentada nos eixos II e III (VIEIRA, 2017).

O *Propagame* usou o *Godot Engine*, que é um mecanismo de jogo multiplataforma com recursos para criar jogos 2D e 3D a partir de uma interface unificada. A versão do *Propagame* que usei nessa pesquisa foi desenvolvido pela equipe executora⁴ para plataforma de desktop Windows. A ideia é, posteriormente, migra-lo para plataformas móveis Android e iOS. O *Godot* é gratuito e de código aberto sob a licença MIT permissiva e apoiado pelo Software Freedom Conservancy, sem fins lucrativos.

⁴ A equipe executora é composta pelo meu orientador (coordenador da equipe); por mim, por Jailson dos Santos e por Édipo Santana Bispo Andrade (todos vinculados ao Profletras/UFS/São Cristóvão); e por Anderson Andrade Santos, Paulo Henrique Barreto Dos Santos e Madson Oliveira Da Silva (bolsistas do Curso de Ciência da Computação (UFS) do Projeto *Lexicon Games* (PIBIT/UFS/CNPq).

Acredito que o diálogo estabelecido entre a produção de um produto, sua aplicação e sua retroalimentação (tanto para as pesquisas na Academia quanto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Básica) atende a necessidade de demandas sociais, pois “[...] a necessidade de diálogo com as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa ampliou e busca espaços [...] (para que) as práticas de sala de aula se tornem mais efetivas para esses sujeitos” (ROJO, 2013, p. 135-136).

Metodologicamente, pesquisei e, em seguida, fiz a seleção de propagandas e anúncios publicitários que abrissem espaço para a exploração de questões que pudessem trabalhar a construção dos sentidos sob a ótica teórica da SCC. Elaborei as questões a serem utilizadas no jogo (APÊNDICE III) e Santos (2020) criou um tutorial para uso do *game* (APÊNDICE I). Coube a mim o desenho e o planejamento do jogo quanto ao cenário, objetivos, formas e modos de jogar. A equipe de bolsistas da Ciência da Computação ficou responsável pela parte de programação.

Findo esse processo inicial, produzimos um protótipo do *Propagame-β*. A fim de testar o produto, solicitamos que um grupo de professores de língua portuguesa do Colégio Estadual Professor Rogaciano Magno Leão Brasil, localizado no município de Santo Amaro, onde também dou aulas, jogassem o *game* e preenchessem uma avaliação simples adaptada da proposta de Sweetser e Wyeth (2005) e Adams e Rollings (2007). Dessa forma, avaliamos, inicialmente, somente as quatro dimensões necessárias (Objetivos, interação social, jogabilidade e repostas) para sua aplicação efetiva no nosso grupo pré-estabelecido: uma turma de 7º ano da Escola Estadual Jorge Amado, no complexo Taiçoca, no município de Nossa Senhora do Socorro.

Na dimensão relativa a **objetivos** (SWEETSER; WYETH, 2005), os professores verificaram se o objetivo geral do jogo estava claro. Na dimensão **respostas** (ADAMS; ROLLINGS, 2007), indicaram se os jogadores recebiam respostas de seu progresso em relação aos seus objetivos por meio da pontuação aferida. Já em **interação social** (SWEETSER; WYETH, 2005), avaliaram se o jogo estabelecia, além de competição, cooperação e comunicação entre os jogadores. Por fim, na dimensão **jogabilidade** (ADAMS; ROLLINGS, 2007), expuseram se o produto agregava possibilidades de vitória e desafios explícitos. Uma vez que as respostas foram positivas ao protocolo, preparamos o jogo para ser aplicado em sala de aula.

5.3 APLICANDO O JOGO EM SALA DE AULA

O jogo digital foi aplicado no dia 19 de dezembro de 2019, em primeira versão, na turma do 7º ano D, da Escola Estadual Jorge Amado, em Nossa Senhora de Socorro – SE. Essa turma é composta por 34 alunos, mas nesse dia estavam presentes 25. Solicitei que formassem cinco equipes, com 5 integrantes, e que eles mesmos escolhessem um líder o qual seria o responsável por dar as respostas no jogo.

Figura 8 – Organização da turma



Fonte: do autor.

Antes da aplicação do jogo, no dia 17 de dezembro de 2019, em duas aulas, foi trabalhado o conteúdo sobre semântica, com foco na especialização de sentido, através de propagandas e anúncios publicitários distintos dos usados no game. Na aula do dia 18, foi aplicado um exercício e revisados alguns aspectos sobre assunto estudado, para assim, na quinta-feira (19 de dezembro), em duas aulas (2º e 3º horários), aplicássemos o jogo para ratificar o tema estudado em sala.

Figura 9 – Disposição do jogo para classe



Fonte: do autor

A operação do aplicativo ficou por conta dos líderes de cada equipe, a fim de que não houvesse nenhuma demora, desentendimento, no manuseio dos controles do jogo. Para agilizar o processo e para que não tivéssemos problemas com os aparelhos, foram distribuídos cinco tablets, um para cada equipe, previamente configurados e testado para a aplicação. Criamos uma rede local, através dos Windows 10, com ajuda dos bolsistas PIBIT. Dessa forma, eliminamos qualquer contratempo na conexão dos aparelhos com o servidor local do jogo. Antes de iniciar o jogo efetivamente, foi distribuído o tutorial, solicitei que lessem com atenção e fizessem qualquer pergunta acaso não tivesse compreendido.

Figura 10 – Alunos lendo o tutorial



Fonte: do autor

Dado início ao game, percebi uma interatividade da turma em relação às outras aulas, inclusive aquelas que já tinha utilizado outras metodologias ativas. Houve um maior envolvimento da classe na atividade proposta. Até mesmo integrantes de equipes diferentes quiseram ajudar quem estava na vez de jogar. Isso demonstra que apesar de estarem competindo entre si, o espírito de solidariedade e o desejo de participar foram mobilizados nos alunos.

Figura 11 – Alunos jogando o Propagames



Fonte: do autor

Enquanto as equipes jogavam, analisei o modo como cada uma reagia, nos acertos ou nos erros, momentos em que me surgiram umas importantes indagações para o aprimoramento do jogo. Poderíamos ter um comando para que a cada pergunta errada fosse subtraído algum ponto já acumulado ou que a cada pergunta correta o jogador pudesse continuar jogando.

Em relação ao conhecimento, tive uma visão muito positiva, a maioria das perguntas (por volta de 80%) foram respondidas corretamente. Os itens errados, muitas vezes, foram devido à rápida leitura dos anúncios publicitários (estavam em uma euforia sem fim), além de perceber que ficavam “ansiosos” com o tempo que tinham para responder as questões. Daí não pontuando no jogo.

Outro ponto bem-sucedido foi a movimentação entre os participantes das equipes, nas conversas, antes de responderem as questões. Em algumas das equipes, tinha um jogador para cada situação: como observar o relógio. A turma do 7º ano D é composta por alunos medianos, 30% da turma já estava aprovada quando apliquei o jogo, outros 45% faltavam menos de 2 pontos para a aprovação. Algo que me deteve à atenção, foi o comprometimento dos aprendizes que sabiam de sua má situação em relação às notas, esses se esforçaram em participar das atividades desde a apresentação do conteúdo programático sobre semântica até a aplicação do jogo.

Figura 12 – Diversão da turma



Fonte: do autor

Olhando alguns pontos negativos de trabalhar com uma atividade que dinamize as aulas, a agitação, a bagunça que os alunos fazem para se organizar, para escolher os membros

da equipe, o barulho; há uma ebulição de falas, um frenesi para que as equipes adversárias respondam e passem logo a vez. Entretanto não foram situações que atrapalhassem a aplicação do jogo. Como se trata de um jogo, o qual há disputa, haverá ganhadores e perdedores, o vigor dos adolescentes vem à tona, coube a mim, enquanto docente, acalmar os ânimos e pedir algumas vezes silêncio. É importante frisar que, mesmo com os ânimos exaltados, o respeito entre os colegas durante o desenvolvimento da competição, sempre esteve presente.

Figura 13 – Todos são vencedores



Fonte: do autor

A vivência é a verdadeira aprendizagem, compartilhar esse momento com a turma foi de grande valia, a sensação foi a melhor possível. Meu objetivo de aplicar um produto lúdico em sala de aula para torná-la mais dinâmica e agradável foi bem-sucedido. Minha empreitada não se encerra aqui, tenho convicção que esse jogo será aprimorado com outros recursos (vídeos, sons, definição em 3D, operacionalização em rede), ampliando assim seu público alvo e a sua performance.

5.4 O RESULTADO DA APLICAÇÃO DO JOGO

As perspectivas esperadas por mim, quanto à aplicação do jogo, foram excelentes. Não aguardava maravilhas dos alunos quanto a uma experiência inovadora, já que fiz uso de programas digitais em outras situações, em sala de aula (kahoot, canvas, plickers etc). No dia da aplicação, ao organizar a turma, já senti uma certa inquietação. Coloquei as sacolas sobre o birô e fui retirando item por item do que seria usado. Depois de ter explanado o conteúdo sobre semântica, depois das atividades realizadas, para mim, o momento da

aplicação representava um ciclo a ser encerrado, naquele momento, para finalizar uma etapa de dois anos de estudo. Não tinha a mínima ideia do que estaria por vir, se os resultados seriam satisfatórios, se a aplicação do jogo conseguiria transmitir o que almeja. Enquanto professor de língua portuguesa me sinto realizado com o resultado final produzido, correspondeu as minhas expectativas.

Entretanto a empreitada para obter essa satisfação, foi, em parte, angustiante. A pesquisa, o processo de criação do jogo, a estratégia para aplicação, tudo isso foi pensado, anotado e executado. Na qualidade de professor-pesquisador, refletindo sobre todo esse processo, muitas das vezes, parece ser impossível atingir um objetivo mesmo que ele seja planejado. A compatibilidade da regência de sala e docente-pesquisador mostra uma certa tribulação (Será que essa minha análise, foi bem percebida? Será que essa sondagem foi bem aplicada? Será que meu objetivo, por fim, atende, mesmo, a deficiência e perspectivas da turma?) São várias indagações que só são respondidas ao passar do processo, algumas são repensadas, reaplicadas, para se alcançar o que deseja. Mas as congruências com a análise da turma, o conteúdo linguístico deficitário investigado, o pensamento de um produto que pudesse ser efetivo, dinâmico e divertido, tudo isso, expandiu-me a horizontes, dentro da pesquisa, desconhecidos.

A aplicação do jogo foi um recurso muito interessante. Os alunos já sabiam que na aula de finalização, teríamos algo diferenciado. A participação da turma foi muito legal, afinal, apesar dos contratempos pedagógicos, a turma do 7º ano D é interessada em aprender. E trazer um jogo digital (na perspectiva da gamificação) trouxe uma abordagem que distanciou esse “olhar torto” sobre as aulas de língua portuguesa. A mera distância da lousa, dos pilotos, do lápis e do caderno, já evidenciava a liberdade de aprender. E percebia-se um sorriso diferenciado em cada rosto.

Trazer para sala de aula, uma nova proposta, distinta do que eu já tinha aplicado na turma, foi excelente. D ponto de vista gramatical, a expectativa foi ótima, trabalhamos com 80% de acertos e 20% de erros. As equipes se vestiram de um espírito competidor, muitas vezes tive que intervir, ressaltando que o processo era a aprendizagem. Os alunos interagiram além da minha expectativa, algumas equipes discutiam para responder as questões, trocavam de opiniões, várias vezes, até o veredito final. Nessas conversas, observa-se a interação de conhecimento que cada um dispunha de suas vivencias. Dessa forma, alunos, com mais vivencia, alertavam aos outros que os sentidos poderiam ser “trocados” dependendo de como aparecia. Nessa imprecisão de dar os resultados, várias vezes se votava à imagem para

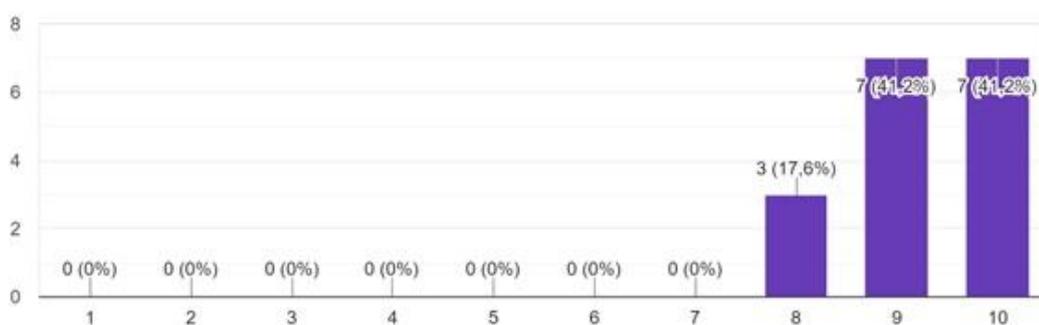
análise, mas sem perder de vista o tempo que eles tinham para executar o comando de resposta.

Em relação, ao aspecto gramatical, o JEE vem validar o seu papel. Nosso objetivo aqui, é o de não usar o JEE como objeto regulador de sequências didáticas e, tão pouco, como metodologia de ensino para conteúdo gramatical. A proposta é de utilizar o game como elemento revisor e validador do tema gramatical ensinado. Para finalizar a aplicação do jogo, solicitei aos alunos presentes que respondessem um questionário eletrônico sobre o Propagames. Dos 25 alunos participantes do jogo, apenas 17 se dispuseram a fazer tal atividade, que compõem o anexo desse relatório de pesquisa. Desse modo, pude ter acesso ao que os alunos pensaram sobre o jogo e desenvolver o meu campo de percepção sobre este. Como demonstro a seguir:

Figura 14 – Pergunta 1

1. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa péssimas e 10 representa ótimas, qual é a sua opinião sobre as instruções (o tutorial) do Propagames?

17 respostas



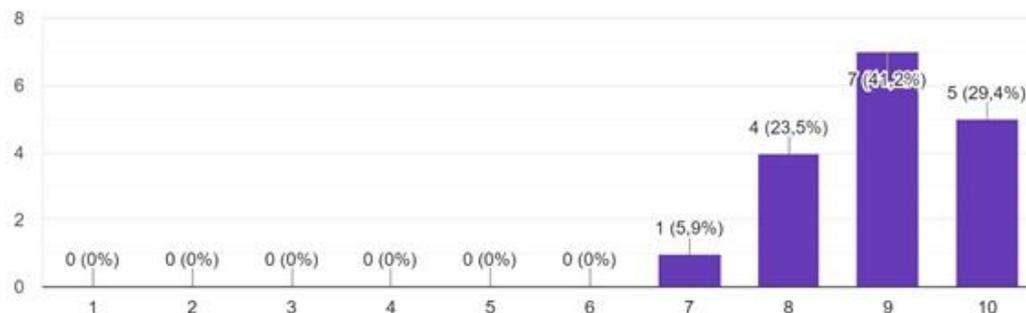
Fonte: do autor

Nosso primeiro questionamento, centra-se nos objetivos, formulamos a 1º pergunta nessa dimensão para saber se esses estavam bem definidos. Durante a leitura do tutorial, antes da aplicação do jogo, surgiram alguns questionamentos, sobre o modo de operar, sobre os peões, sobre existir algum critério para a formação das equipes. Sobre a atribuição da pontuação. Assim, a figura 14, representa essa inquietação dos alunos, decidindo que o tutorial precisa aprimorado.

Figura 15 - Pergunta 2

2. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa péssimos e 10 representa ótimos, qual é a sua opinião sobre a visualização de sua pontuação?

17 respostas



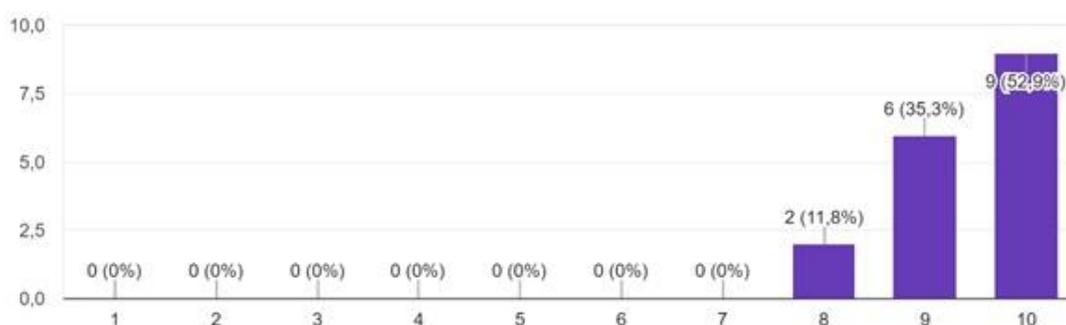
Fonte: do autor

A segunda pergunta do questionário foi feita sobre a dimensão da resposta. Essa dimensão aborda, também, o processo de pontuação. No início do jogo, até compreenderem como a pontuação era atribuída, a duplicação dos pontos a depender casa que o peão parava, tudo isso resultou em alguns murmurinhos que só foram acalmados durante a aplicação. Dessa forma é compreensivo que os alunos tenham atribuídos uma pontuação mediana nesse item.

Figura 16 - Pergunta 3

3. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre a maneira de jogar o Propagames?

17 respostas



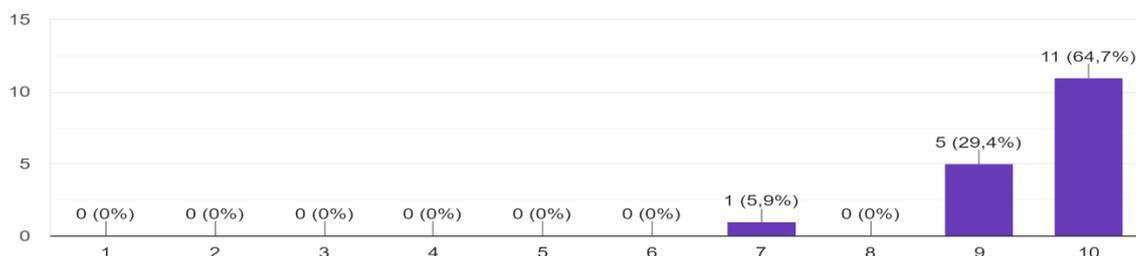
Fonte: do autor

A questão da jogabilidade foi alvo de alguns questionamentos. A maneira de jogar será um obstáculo? Um bom jogador cria estratégias, caminhos, define situações, uma boa equipe trabalha em conjunto. Ter mais da metade dos jogadores confiando na jogabilidade do Propagames nos deixa muito satisfeito. Entretanto, o saber que o jogo precisa ser repensado neste quesito, indica a possibilidade de revisão do jogo.

Figura 17 - Pergunta 4

4. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre o cooperação (ajuda) entre os jogadores?

17 respostas



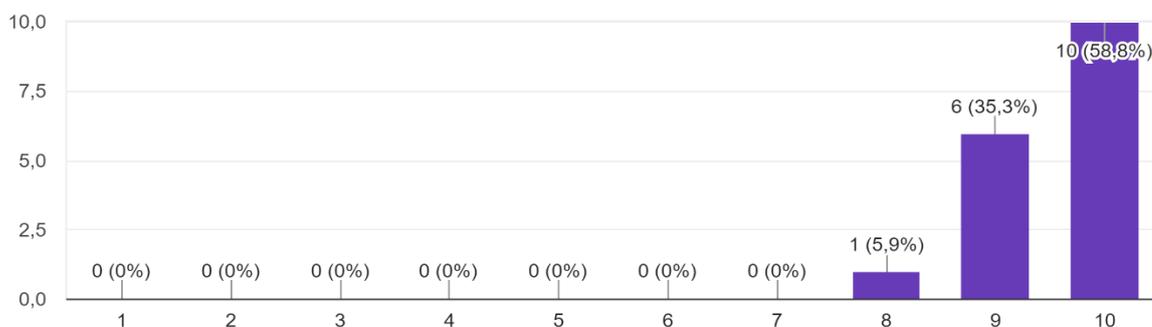
Fonte: Do próprio autor

A interação social é uma das dimensões mais significativa, pois é nela que o “viver” o jogo é realizado. A cooperação entre os jogadores das equipes e entre equipes permite, neste item, que essa função foi bem entendida por uma grande maioria.

Figura 18 - Pergunta 5

5. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a frequência que você utilizaria o Propagames para aprender o conteúdo?

17 respostas



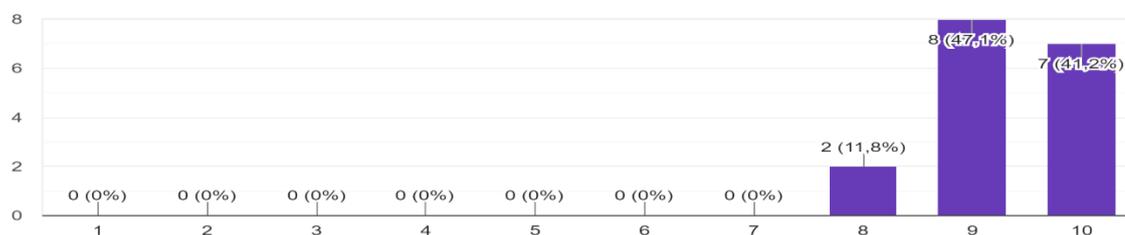
Fonte: Do próprio autor

Não vemos com muita alegria os dados obtidos da figura 18, sendo o Propagames um jogo para ratificar o conhecimento, esperávamos uma adesão muito maior. Porém, estamos cientes que os problemas relatados, anteriormente, podem ter influenciado nesse resultado.

Figura 19 - Pergunta 6

6. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a recomendação que você daria a um amigo para jogar o Propagames?

17 respostas



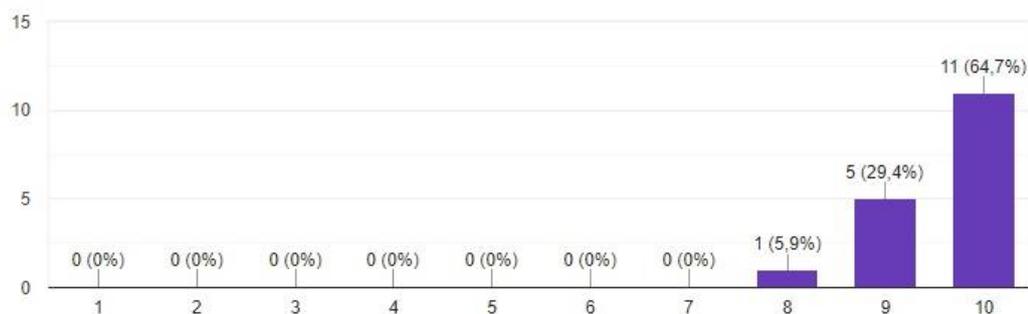
Fonte: do autor

Como já vimos, se não houve uma adesão massiva para utilizar o Propagames como atividade ratificadora da aprendizagem, recomendar não seria algo muito extensivo. Acreditamos que há uma necessidade de rever itens identificados pelos alunos para aprimorar o jogo.

Figura 20 - Pergunta 7

7. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual foi a sua opinião sobre compreender os sentidos através das propagandas/anúncios publicitários jogando com o Propagames?

17 respostas



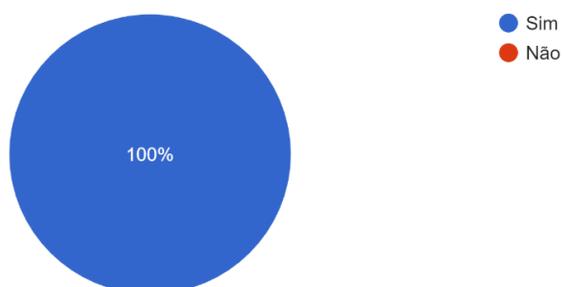
Fonte: do autor

Atingindo, positivamente, quase 65% dos alunos que responderam o questionário, a figura 20 demonstra como nosso jogo está alinhado à habilidade (EF67LP08) como determina a BNCC.

Figura 21 – Pergunta 8

8. Com o Propagames, você conseguiu perceber que uma mesma palavra pode possuir outros sentidos?

17 respostas



Fonte: do autor

Magnífico! Os estudantes entenderam qual era a proposta da atividade do jogo. Ratificar o conhecimento, identificando que a palavra não tem sentido absoluto.

Diante das perguntas feitas e dos dados recolhidos, ficamos felizes com o resultado advento dos nossos alunos pelo uso dessa ferramenta. O JEE conseguiu alcançar seu objetivo pedagógico, ampliando a capacidade de oportunidades na aprendizagem

6 PALAVRAS FINAIS

Qualquer professor sabe que a prática em sala de aula transforma a nossa forma de ver os alunos, de enfatizar um ou outro conteúdo pedagógico, de repensar a metodologia. Nesses dois anos, o Profletras ampliou a minha “caixa de imaginação”, as leituras, os debates, a vivência com os demais colegas e a incessante exposição aos novos saberes contribuíram para a transformação da minha prática docente. Pensar e criar um produto que pudesse materializar essa vontade de transformação pedagógica foi um percurso árduo e glorioso. Mas, os obstáculos nunca são “pedras no caminho” para quem busca inovar em suas aulas. Apesar de já utilizar vários recursos “metodologicamente ativos”, a construção do *Propagame-β* me fez decolar a outros ambientes existentes, porém já mais imaginados.

A euforia dos alunos, por ter um pouco diferente, faz renascer, neles mesmo, algo que já parecia predestinado ao fracasso. E isso, como já mencionado, era a visão sobre as aulas de língua portuguesa. “Por que só agora você trouxe esse jogo?”, perguntou-me um aluno e eu não tive respostas na hora. O processo de ensino-aprendizagem é muito desarticulado e distante da realidade dos nossos alunos. Foi preciso que eu tivesse acesso aos documentos norteadores (PCN, BNCC, Currículo de Sergipe) para poder justificar que a realidade não é utópica, ela existe na teoria e a prática precisa ser efetivada, o docente tem em suas mãos todas justificativas para se permitir mudar. As ferramentas, que ele utilizará, vai depender dos seus alunos, das necessidades que eles têm. Por isso que sondar e planejar são itens importantes nesse *game* da mudança.

Sinto-me realizado por poder dizer que meus propósitos com este trabalho foram alcançados. Não é apenas a execução de objetivos ou o uso de justificativas para que este produto se tornasse realidade. É o prazer de sentir, sem nenhum aluno te falar, que vale a pena estar em sala de aula, de aprender; de ensinar e de trocar experiências com eles. Um sorriso, um abraço, algumas lágrimas, um “obrigado professor” são coisas que tornam a aula com um significado importante. Meu dever com essa turma do 7º ano D, da Escola Estadual Jorge Amado foi cumprido, não, apenas, o dever de transmitir conhecimentos, mas de compartilhá-los. Por isso caro colega guerreiro do magistério, informe-se, aprenda, reaprenda, transforme seus alunos em cidadão ativos, capazes de conquistar o que eles quiserem, inclusive o mundo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Ernest; ROLLINGS, Andrew. **Fundamental of Game Design**. New Jersey: Pearson Prentice Hall. 2007.

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

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

AZEVEDO, Victor de Abreu. Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica. **Renote – Novas Tecnologias na Educação** – UFRGS, Porto Alegre. V. 10 nº 3, 2012.

BOMFOCO, Marco Antônio; AZEVEDO, Victor de Abreu. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. **Renote – Novas Tecnologias na Educação** – UFRGS, Porto Alegre. V. 10 nº 3, 2012.

BAGNO, Marcos, 1961. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pontos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38ª ed. rev., ampl. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BIZÊRA, Renata do Nascimento. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em: 02/01/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

_____, Joaquim Mattoso. **História da linguística**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 2. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

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

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **A Pesquisa em Semântica de Contextos e Cenários: de la lengue à l'avie.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. **Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: princípios e aspectos metodológicos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem.** – 2.ed – São Paulo: Moderna, 2015.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: _____. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy.** New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos estudos do português no Brasil: A gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Língua e cidadania: o português no Brasil.** Campinas: Pontes, 1996

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. (2007) “**O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia**”, In: Produção didático-pedagógica PDE/UEPG, Programa de Desenvolvimento Educacional – Universidade Estadual de Ponta Grossa, p. 1-29.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education.** Pfeiffer, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.** 8ª ed. 6ª reimp. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p.51-62.

LISKA, José Geraldo Rodrigues. **O Estudo do Léxico na sala de aula: Investigação do Ensino dos Processos Semânticos de Formação de Palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC).** Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Poslin/UFMG. Belo Horizonte, 2018.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática Brasileira.** 2ª ed. São Paulo: Globo, 2002.

MACHADO, A. **O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço.** São Paulo: Paulus, 2007.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas e novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Let. & Let.** Uberlândia - MG v. 26 n. 2, p. 469-476, jul. dez. 2010.

NASCIMENTO, Beatriz Pereira do. **O ensino de gramática na sala de aula: reflexões sobre as perspectivas tradicional e contextualizada.** Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/12364>. Acesso em: 26/12/2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Unesp, 2002.

_____, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. – 2ª ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. 3. ed., 2ª reimpr. São Paulo: Ática, 2000 (cap. 1, 4, 5 e 6).

PESCADOR, Cristina M. **Ações de Aprendizagem Empregadas pelo Nativo Digital para Interagir em Redes Hipermidiáticas tendo o Inglês como Língua Franca**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

ROCHA, Lima Carlos Henrique da, 1951 – 1991. *Gramática Normativa da língua portuguesa*; prefácio de Serafim da Silva Neto. – 31ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1992

_____, Lima Carlos Henrique da, 1951 – 1991. *Gramática Normativa da língua portuguesa*; prefácio de Serafim da Silva Neto. – 44ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SANTANA, José Barbosa. **O Ensino Léxico-Semântico de Advérbios: Literatura e Games no Ensino Fundamental II**. Trabalho de Conclusão Final do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Universidade Federal de Sergipe Itabaiana, 2018.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Silvana Santana. **Ensino Léxico–Semântico De Adjetivos Na Educação Básica: Uma Proposta Com Games E Literatura**. Trabalho de Conclusão Final do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Universidade Federal de Sergipe Itabaiana, 2018.

SANTOS, Jailson. **Explorando os Processos de Formação de Palavras a partir do Jogo Propagame**. Trabalho de Conclusão Final do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2020.

SERGIPE. **Referencial Curricular – Rede Estadual de Sergipe**. SEED, 2011.

_____. **Referencial Curricular –Rede Estadual de Sergipe**. SEED, 2018.

SHAFER, D. W. et al. When computer-supported collaboration means computer-supported competition: Professional mediation as a model for collaborative learning. **Journal of Interactive Learning Research**, v15(2), 2004.

SWEETSER, Penelope & WYETH, Peta. (2005). GameFlow: A Model for Evaluating Player Enjoyment in Games. **Computers in Entertainment**. 3. 3. 10.1145/1077246.1077253.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: _____. (Org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 64-82.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For The Win: How Games Thinking Can Revolutionize Your Business**. Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012.

ZACCHI, V. J. Imagem e movimento: o modo visual na construção da identidade do sem-terra. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 415-439, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TUTORIAL DO JOGO *PROPAGAME-β*

Sendo o *Propagame* um jogo digital que integra o desenvolvimento de um projeto de iniciação tecnológica maior que se intitula *Lexicon Games*. Santos (2020), que coordenou o *Propagame Alfa*, foi o responsável, dentro do projeto, em redigir a partir das sugestões dos demais membros, a versão preliminar do tutorial do jogo, já que todas as duas versões (alfa e beta) têm o mesmo mecanismo de jogabilidade.

TUTORIAL DO JOGO *PROPAGAME-β*

1. PREPARATIVOS PRELIMINARES:

1.1 Formar grupos com quatro ou cinco integrantes (mínimo de dois e máximo de seis grupos);

1.2 Cada grupo elegerá um líder. Este será responsável por operar o jogo no *tablet/computador*. Os demais integrantes de sua equipe poderão ajudá-lo na escolha da alternativa que julguem estar correta;

1.3 Antes de iniciar o jogo, o professor deverá estabelecer uma pontuação máxima a ser atingida para a equipe vencer a partida;

1.4 Após clicar sobre o dado, o programa irá girá-lo de maneira virtual e fornecerá um número aleatório entre os valores de 1 a 6. Este corresponderá ao número de casas que a equipe avançará no tabuleiro. As peças do jogo andam automaticamente após a numeração informada pelo dado;

1.5 A depender do valor de cada casa, a equipe poderá duplicar (X 2) sua pontuação, caso acerte a questão;

1.6 Para cada pergunta existe um tempo determinado de, no máximo, 45 segundos para ser respondida;

1.7 Será considerado vencedor, o grupo que obtiver primeiro a pontuação preestabelecida.

2. OPERANDO O JOGO

O objetivo deste tutorial é apresentar instruções sobre como jogar o *Propagame-β*. As explicações estão divididas por etapas. Em cada uma delas, se faz uma descrição sucinta dos objetivos, bem como das dificuldades a serem superadas e dos comandos que devem ser

executados. Este tutorial foi produzido por Santos (2020) também para execução do *Propagame-a*.

2.1 Comandos gerais de execução do jogo

2.1.1. Para executar o jogo, **clique duas vezes sobre o ícone do arquivo onde o jogo estiver salvo**. Se preferir, salve esse atalho em sua área de trabalho e quando quiser executá-lo, basta dar dois cliques com o botão direito do mouse sobre o ícone do jogo.

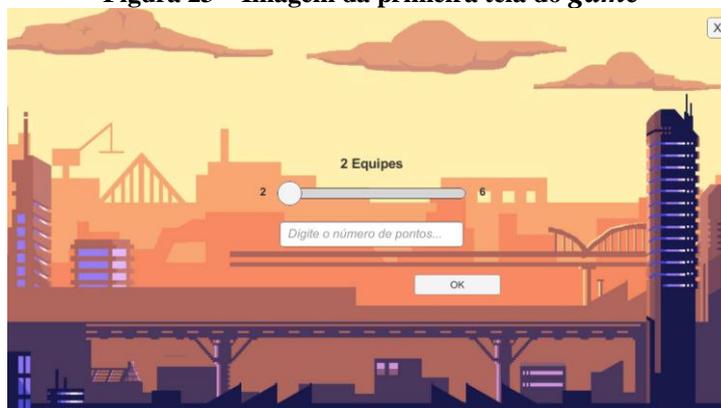
Figura 22 – ícone do arquivo *Propagame*

 MonoBleedingEdge	25/10/2019 17:53	Pasta de arquivos
 Propagames_Data	25/10/2019 17:53	Pasta de arquivos
 Perguntas	28/09/2019 14:57	Data Base File
 Propagames	10/09/2019 23:05	Aplicativo
 UnityCrashHandler64	10/09/2019 23:07	Aplicativo
 UnityPlayer.dll	10/09/2019 23:07	Extensão de aplica...

Fonte: Santos (2020)

2.1.2. Na sequência, será aberta a tela principal do jogo, conforme abaixo.

Figura 23 – Imagem da primeira tela do *game*



Fonte: Santos (2020)

2.1.3. Nessa tela, pode-se escolher o número de equipes, sendo no mínimo **02** (duas) e no máximo **06** (seis) equipes que poderão participar de cada rodada.

Figura 24 – Comando para escolha do número de equipes



Fonte: Santos (2020)

2.1.4. Para escolher o número de equipes, posicione o ponteiro do mouse sobre a circunferência, **clique, segure e arraste** até chegar à quantidade de equipes desejada.

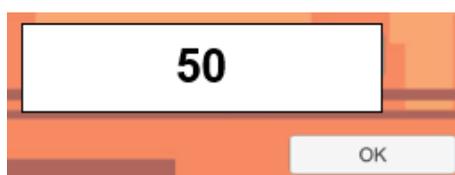
Figura 25 – Comando usado para escolha de uma partida com 3 equipes



Fonte: Santos (2020)

2.1.5. Agora, clique dentro do campo “**Digite o número de pontos...**” em seguida, digite a pontuação estabelecida na etapa 1 (Preparativos Preliminares). Depois, clique no botão “**OK**”.

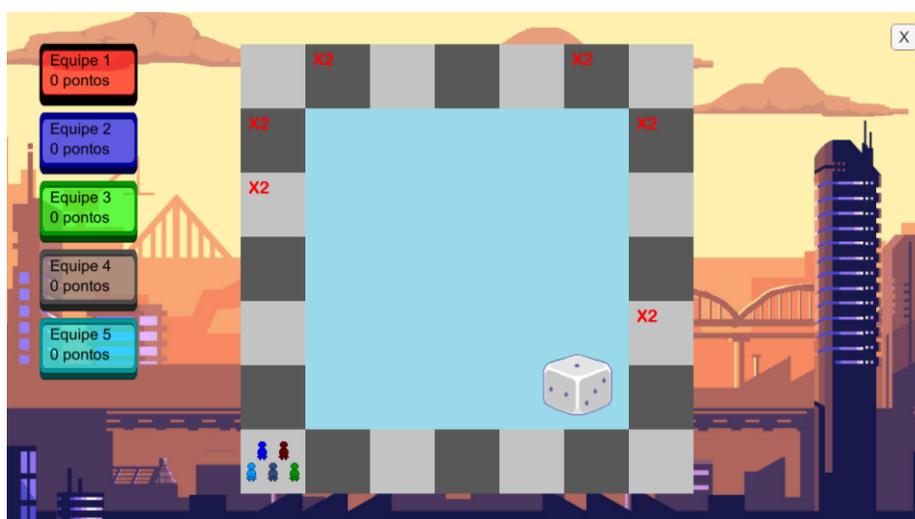
Figura 26 – Inserindo o valor da pontuação da partida



Fonte: Santos (2020)

2.1.6. Nesse momento, aparecerá a tela principal que contém o jogo de tabuleiro digital, conforme abaixo:

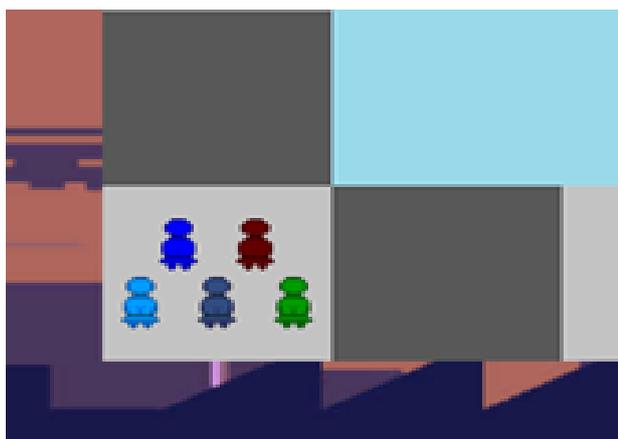
Figura 27 – Tela com o tabuleiro digital



Fonte: Santos (2020)

Essa tela é composta pelo jogo de tabuleiro contendo 24 casas a serem percorridas pelas equipes representadas pelos peões. Nesse tutorial, simulei uma partida com 5 equipes, lembrando que o mínimo é dois e o máximo é de seis equipes para cada rodada. A partida começa com todas as equipes já na primeira casa.

Figura 28 – Peões do tabuleiro



Fonte: Santos (2020)

Do lado esquerdo da tela, existem cinco boxes com a numeração das equipes de acordo com as cores de cada figura: equipe 01 = vermelho; equipe 02 = azul; equipe 03 = verde; equipe 04 = cinza; e equipe 05 = azul. Abaixo das numerações de cada box, há a pontuação de cada uma das equipes que será alterada à medida que o seu representante acerte ou erre cada questão.

Figura 29 – Boxes das equipes



Fonte: Santos (2020)

Além disso, dentro do tabuleiro, no canto inferior direito, está o dado virtual que, ao ser clicado com o mouse, emitirá um número de 1 a 6, correspondente à quantidade de casas que a equipe da vez avançará no jogo. Caso ela caia em uma das casas que contém a marcação “**X2**”, isso significa que ela, caso acerte a questão, terá a sua pontuação dobrada. Caso erre, poderá ter a pontuação subtraída. Nas demais casas, isso não ocorre, ou seja, a equipe permanecerá com a mesma pontuação e na mesma casa.

Figura 30 – Imagem do dado do tabuleiro



Fonte: Santos (2020)

Por fim, no canto superior direito da tela maior há um botão com a opção de fechar a tela do programa.

Figura 31 – Botão usado para fechar o programa



Fonte: Santos (2020)

2.2 Comandos gerais de execução de movimentos das equipes

Como citado anteriormente, para cada equipe, haverá a figura de uma pessoa para representa-la no percurso das 24 casas do jogo de tabuleiro. Para pô-las em movimento, as equipes têm que acertar as questões propostas, as quais serão escolhidas automaticamente pelo programa, assim que o jogador da vez clicar com o mouse sobre o dado.

Os comandos de movimentos são os seguintes:

2.1. Para assinalar as questões, clica-se com o mouse sobre a opção que a equipe julgue ser a correta. Lembrando que existem dois tipos de opções objetivas: **verdadeiras** ou **falsas**; e **A**, **B**, ou **C**.

2.2. A equipe da vez não deverá exceder o tempo máximo de **45 segundos** para responder cada questão. Caso isso ocorra, a equipe perderá a vez e não pontuará.

2.3 Procedimento geral do jogo

O propósito do jogo é que as equipes acertem as questões, avancem nas 24 casas do tabuleiro, e dessa forma atinja a maior pontuação. Caso elas cometam erros, passasse a vez para a equipe seguinte. Com isso, aumenta-se a emoção do jogo, pois nesse espírito de competição, cria-se o desejo de acertar as questões para ganhar a pontuação e ser o vencedor. Ao atingir a pontuação preestabelecida, a equipe sagra-se campeã e o jogo se encerra.

APÊNDICE II
PLANILHA COM OS ENDEREÇOS ELETRÔNICOS DOS ANÚNCIOS

Empresa / responsável pelo anúncio	Site pesquisado	Data e de Acesso
KFC	https://www.hypeness.com.br/2017/11/kfc-faz-campanha-com-slogan-os-melhores-peitos-de-angola-e-gera-polemica-nas-redes/	14/01/2020
Nestlé	http://subversaoacores.blogspot.com/2009/11/biscoito-bono.html	14/01/2020
Hospital psiquiátrico Mahatma Gandhi	https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/estado/2016/05/30/deixe-de-ser-cabeca-pequena-dizia-campanha-sobre-microcefalia-em-catanduva.htm	14/01/2020
Estado de direito	http://estadodedireito.com.br/aborto-na-microcefalia-e-eugenia/	14/01/2020
Diário da Comunicação	https://diariodecomunicacao.wordpress.com/2012/11/14/polissemia-metafora-e-metonymia/	14/01/2020
Agendor	https://pt.slideshare.net/agendor/crm-como-usar-essa-carta-na-manga-para-fechar-mais-vendas-27390834	14/01/2020
SOS Mata Atlântica	https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/questoes/fbf5a9d2-4f	14/01/2020
Boticário	https://muzeez.com.br/galerias/classicos-de-o-boticario/PWvX75hro67Fn2tBG	14/01/2020
Ferdinando Show	https://souhomo.wordpress.com/2015/08/11/estreou-o-programa-mais-gay-da-tv-brasileira-ferdinando-show/	14/01/2020
Garoto	https://profwarles.blogspot.com/2017/04/quiz-3-portugues-3-ano.html	14/01/2020
Insetisan	https://br.pinterest.com/pin/394698354829110428/?lp=true	14/01/2020
OAB	http://www.oabcaxias.org.br/noticias/ver/6012	14/01/2020
Monsenhor Albino	https://www.facebook.com/agenciaodin/photos/outdoor-criado-para-funer%C3%A1ria-e-cemit%C3%A9rio-jardim-monsenhor-albino-divulgando-pro/1601329049932699/	14/01/2020
Sinaf	https://tayannebeserra.wordpress.com/2008/09/02/sinaf/	14/01/2020
Banco do Brasil	https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/tonygoes/2019/04/bolsonaro-se-cobre-de-ridiculo-ao-vetar-propaganda-inocua-do-bb.shtml	14/01/2020
Reipar	https://www.agenciam9.com.br/portifolio/flyer-criado-para-distribuidora-de-parafusos-reipar/	14/01/2020
Fácil América	https://www.objetivosorocaba.com.br/shared/upload/inst_noticias/104_3074_27629.pdf	14/01/2020
Skol	https://oglobo.globo.com/sociedade/apos-controversia-cervejaria-lanca-campanha-incentivando-respeito-no-carnaval-15333815	14/01/2020
Bela Mensagem	https://www.belasmensagens.com.br/frases-curtas-de-ano-novo	14/01/2020

APÊNDICE III
QUESTÕES UTILIZADOS NO PROPAGAME

Questão 1



A campanha do KFC de Angola. (Foto: Divulgação)

Nesse contexto a expressão “Peitos de Angola”, refere-se

- a. ao país “Angola”.
- b. à carne de frango (a partir das galinhas d’angola).
- c. às mulheres de (do país) Angola.

Questão 2



Por “bolacha”, entende-se

- a. tapa no rosto com a mão aberta, em 1.
- b. tipo de biscoito, em 1.
- c. disco achatado ou retangular usado como suporte para copos, em 2

Questão 3



Ao comparar ambas imagens “bolacha” significa:

- dar bofetadas, em 1.
- disco achatado ou retangular usado como suporte para copos, em 2.
- tapa no rosto com a mão aberta, em 2.

Questão 4



A expressão “cabeça pequena”, refere-se

- às pessoas que não combatem ao mosquito, em 1 e 2.
- aos indivíduos que tem microcefalia, em 2.
- à multiplicação do mosquito Aedes Aegypt, em 2.

Questão 5



“Cabeça pequena” pode ser atribuído ao indivíduo que não tenta acabar com o mosquito.

- verdadeiro, em 2.
- falso, em 1.
- verdadeiro, em 1.

Questão 6



O termo “coroa” significa:

- a. em 2, objeto circular que, colocado sobre a cabeça, denota importância, soberania, nobreza.
- b. em 1, pessoa mais velha.
- c. em 1, enfeite em forma circular enfeitado com flores demonstrando sentimento que se compadece pelo sofrimento pela morte de alguém.

Questão 7



Nesse anúncio publicitário, a palavra “coroa” assume que significado:

- a. em 1, objeto circular que, colocado sobre a cabeça, denota importância, soberania, nobreza.
- b. em 2, pessoa mais velha disponível para namoro/romance/encontro.
- c. em 2, enfeite em forma circular enfeitado com flores demonstrando sentimento que se compadece pelo sofrimento pela morte de alguém.

Questão 8



A palavra “delícia” se refere à beleza física dos atores?

- a. apenas em 2.
- b. em 1 e 2.
- c. apenas 1.

Questão 9



“Delícia” pode adquirir vários sentidos segundo a interpretação de cada interlocutor.

- a. Verdadeiro
- b. Falso

Questão 10



Podemos dizer que o termo “delícia” significa (algo saboroso):

- a. apenas em 1.
- b. apenas em 2.
- c. em 1 e 2.

Questão 11



Ao comparar as imagens, o termo “delícia” faz referência:

- aos produtos da Kopenhagen.
- aos atores.
- aos produtos da Kopenhagen e aos atores.

Questão 12



Considerando a questão alimentar a palavra delícia significa

- sabor que agrada ao paladar (algo gostoso), apenas em 2
- beleza física, em 1 e 2.
- sabor que agrada ao paladar (algo gostoso), apenas em 1.

Questão 13

CRM
Como usar essa carta na manga para fechar mais vendas

Agendor
www.agendor.com.br

“Carta na manga” se refere:

- a. um recurso.
- b. uma tentativa.
- c. uma fruta.

Questão 14

Seja mais um filho da mãe.

5 de junho é o Dia Mundial do Meio Ambiente. É uma grande oportunidade para você mostrar que não é um filho desnaturado: acesse www.sosmatatlantica.org.br ou ligue (11) 3055 7888, conheça nossos projetos e afilie-se. A mãe natureza será eternamente grata.

FUNDAÇÃO SOS MATA ATLÂNTICA

Época, São Paulo: Globo,
n. 264, 9 jun. 2003.

5 de junho é o Dia Mundial do Meio Ambiente. É uma grande oportunidade para você mostrar que não é um filho desnaturado: acesse www.sosmatatlantica.org.br ou ligue (11) 3055 7888, conheça nossos projetos e afilie-se. A mãe natureza será eternamente grata.

1

2

salve a **Amazônia**
Não seja um filho da mãe.

Uma campanha OpenBrasil.org

A expressão “filho da mãe” se refere:

- a. a ser um bom filho, em 1.
- b. a ser um filho a mais, em 1.
- c. a ser um bom filho, em 2.

Questão 15



5 de junho é o Dia Mundial do Meio Ambiente. É uma grande oportunidade para você mostrar que não é um filho desnaturado: acesse www.sosmatlantica.org.br ou ligue (11) 3055 7888, conheça nossos projetos e afilie-se. A mãe natureza será eternamente grata.

1

Época, São Paulo: Globo,
n. 264, 9 jun. 2003.



A expressão “filho da mãe” se refere:

- a ser um bom filho, em 1.
- a ser um filho a mais, em 1 e 2.
- a ser um filho mau, em 2.

Questão 16



Se chamarem você de Fresca, agradeça.

A palavra “fresca” significa chata

- em 1.
- em 2.
- em 1 e 2.

Questão 17



“Fresca” muda de significado:

- a. por causa das cores.
- b. por conta da expressão facial.
- c. ao compreender a imagem como um todo.

Questão 18



Comparando “fresca” em ambas imagens temos:

- a. em 1 é saborosa.
- b. em 2 é saudável.
- c. em 2 foi feita no mesmo dia.

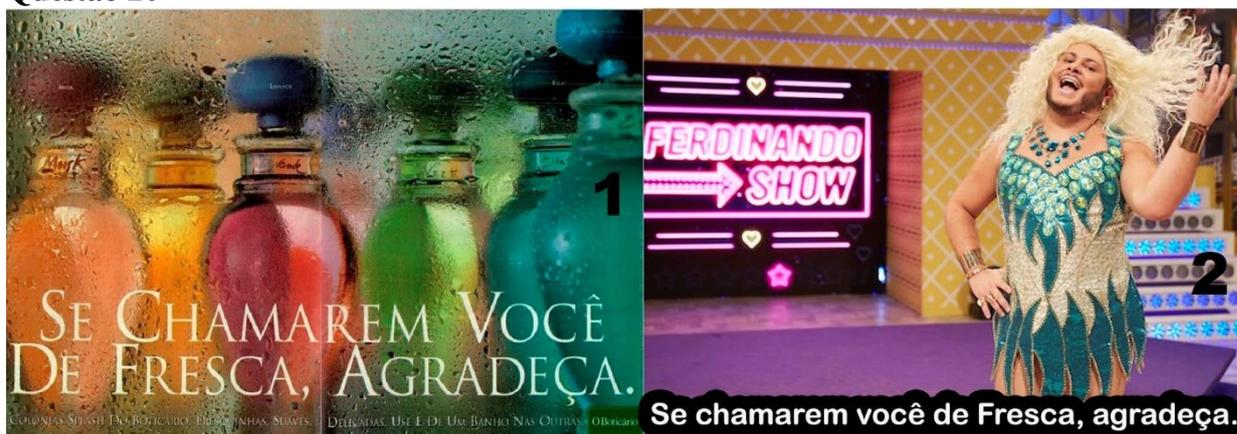
Questão 19



O termo “fresca” só não pode ser:

- a. considerado perfumado em 2.
- b. considerado agradável em 1 e 2.
- c. considerado cheiroso em 1.

Questão 20



A palavra “fresca” assume valor depreciativo em 2.

- a. Falso
- b. Verdadeiro.

Questão 21



O termo “garoto” assume os mesmos sentidos.

- a. Verdadeiro
- b. Falso

Questão 22

1 TEM GAROTO NOVO NO PEDAÇO.

2 TEM GAROTO NOVO NO PEDAÇO.

www.nofoccc.net

Dim: pesos 20, 50 e 200 gramas.
Como verdadeira família, além de leite incluímos cacahuete de alta qualidade, frutos cristalizados e até mesmo leite em pó.
É o mais gostoso mesmo assim.

4 que você vai sempre encontrar um amigão para a vida, são os mais compartilháveis e quer que tenha do lado da noite.
Linha de sabores Garoto: Uma nova geração de chocolates para o seu pedaço.

Chocolates
Garoto
Tudo o que você precisa é um grande sorriso.

A palavra “garoto” tem significado de:

- em 2, crush.
- em 1, menino de pouca idade.
- em 2, um novo chocolate da marca “garoto”.

Questão 23

É claro que existem empresas mais baratas. Mas é isso que você quer, mais baratas?

A Insetisan foi criada em 1952. Nesses 55 anos, tornou-se a preferida em todo o Rio com mais de 150 mil clientes satisfeitos. Para acabar com as baratas, ratos e cupins, ligue Insetisan. É um pouco mais caro, mas é muito melhor.

2569 6969
INSETISAN

A palavra “baratas” que aparece pela primeira vez significa:

- preço baixo.
- inseto.
- o algo oferecido.

Questão 24

É claro que existem empresas mais baratas. Mas é isso que você quer, mais baratas?

A Insetisan foi criada em 1952. Nesses 55 anos, tornou-se a preferida em todo o Rio com mais de 150 mil clientes satisfeitos. Para acabar com as baratas, ratos e cupins, ligue Insetisan. É um pouco mais caro, mas é muito melhor.

2569 6969
INSETISAN

A palavra “baratas” que aparece pela segunda vez significa:

- a. preço baixo.
- b. inseto.
- c. o algo oferecido.

Questão 25

NEM TODOS OS MONSTROS VIVEM EMBAIXO DA CAMA

1

2

PODE SER UM BRINQUEDO

PODE SER TESTEMUNHA DE UM ABUSO

MAIS DE 60 CRIANÇAS SÃO VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL TODOS OS DIAS.

SE VOCÊ PRESENCIAR UM ABUSO OU FOR VÍTIMA DE EXPLORAÇÃO SEXUAL.

DISQUE 100

REALIZAÇÃO:  CECA

“Monstros” em se refere:

- a. em 1, às pessoas que presenciam abuso sexual e não denunciam o abusador.
- b. em 1, a todos os brinquedos.
- c. em 2, à criança mal comportada.

Questão 26



A palavra “monstros” se refere:

- a. em 1 e 2, aos monstros dos contos de fadas.
- b. em 2, à criança corajosa.
- c. em 2, ao lobo mau.

Questão 27



“Monstros” se refere:

- a. em 1 e 2 ao ambiente familiar.
- b. em 2, ao pai violento.
- c. em 2, aos irmãos chatos.

Questão 28

Promoção: jazigos por R\$1599,00 à vista ou 10 vezes de R\$189,00

Nem morto você fica fora dessa.

1

2

Nem morto você fica fora dessa.

“Nem morto” adquire o sentido de:

- que está mesmo morto, em 1.
- de maneira alguma, em 2
- que nunca vai acontecer, em 1 e 2.

Questão 29

Promoção: jazigos por R\$1599,00 à vista ou 10 vezes de R\$189,00

Nem morto você fica fora dessa.

1

2

Nem morto você fica fora dessa.

Em um dos contextos, a sentença “nem morto” significa:

- que ainda vai morrer, em 1.
- com certeza que estaremos lá, em 2.
- mesmo querendo você não vai entrar, em 1.

Questão 30



A expressão “o outro lado” faz referência ao outro lado da vida (a morte).

- a. Verdadeiro
- b. Falso

Questão 31

Bolsonaro se cobre de ridículo ao vetar
propaganda inócua do BB

É preciso um parafuso a menos para se ofender com o comercial.



Não se aperte. Parafuso é na Reipar!

ENTREGAMOS
em todo Brasil

SOB PESO OU QUANTIDADE MÍNIMA



Telefone: (19) 3451-4788
E-mail: vendas@reiparparafusos.com.br
Endereço: Rua Carlos Nilson, 81 V. São Luis - Limeira - SP
CEP: 13480-375

2

“Parafuso” adquire sentido de:

- a. em 1.
- b. em 2.
- c. em 1 e 2

Questão 32

Bolsonaro se cobre de ridículo ao vetar
propaganda inócua do BB

É preciso um parafuso a menos para se ofender com o comercial.



Não se aperte. Parafuso é na Reipar!

ENTREGAMOS
em todo Brasil

SOB PESO OU QUANTIDADE MÍNIMA



2



Telefone: (19) 3451-4788

E-mail: vendas@reiparparafusos.com.br

Endereço: Rua Carlos Nilson, 81 V. São Luis - Limeira - SP

CEP: 13480-375

Parafuso significa:

- acrobacia aérea, em 1.
- amalucado, em 2.
- peça metálica cilíndrica filetada em hélice, em 2.

Questão 33

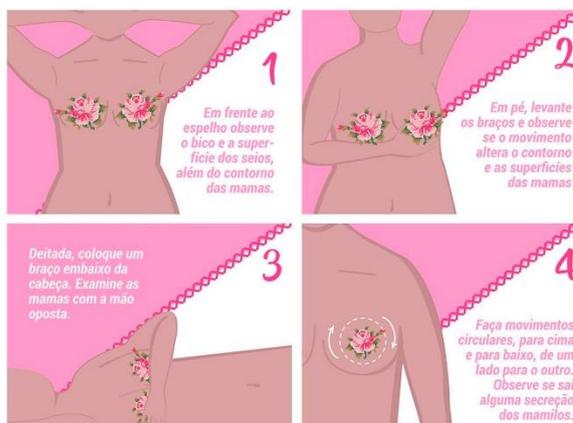


Se toque.

Nas próximas
páginas, você vai
ver como ajudar
a prevenir
o câncer de mama
no Brasil.

FÁCIL
em linha

bora aprender
a fazer
Se toque.



O termo “se toque” apenas significa “se conscientizar” em 1.

- Verdadeiro
- Falso

Questão 34

Se toque.
Nas próximas páginas, você vai ver como ajudar a prevenir o câncer de mama no Brasil.

bora aprender a fazer Se toque.

1
Em frente ao espelho observe o bico e a superfície das axilas, além do contorno das mamas.

2
De pé, levante as braços e observe se o movimento altera o contorno e as superfícies das mamas.

3
Deitada, coloque um braço rentes ao corpo. Examine as mamas com a mão oposta.

4
Faça movimentos circulares, para cima e para baixo, de um lado para o outro. Observe se há alguma alteração das mamas.

A sentença “se toque” se refere ao autoexame, em 2.

a. Verdadeiro.

b. Falso.

a

Questão 35

1
NÃO DEU JOGO?
TIRE O TIME DE CAMPO.
NESTE CARNAVAL, RESPEITE.

2
Não deu jogo? Tire o time de campo.

A expressão “tire o time de campo” significa:

a. estar livre, em 1 e 2.

b. não insistir no que se pretendia, em 1.

c. chamar os(as) colegas do time para sair do campo, em 1.

Questão 36



“Tirar o time de campo” adquire sentido de:

- a. estar livre, em 2.
- b. não insistir no que se pretendia, em 1 e 2.
- c. chamar os(as) colegas do time para sair do campo, em 2.

Questão 37



A expressão “novinho em folha” se refere:

- a. a “algo” novo, em 1 e 2.
- b. ao rapaz, em 2.
- c. aos objetos no chão, em 1 e 2.

Questão 38



A sentença “novinho em folha” significa:

- novas possibilidades de viver, em 1.
- início de uma nova vida, em 2.
- um novo ano de realizações, em 1.**

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO DIGITAL PASSADO AOS ALUNO

27/01/2020

Sondagem sobre as opiniões dos alunos do 7º D sobre o Propagames β .

Sondagem sobre as opiniões dos alunos do 7º D sobre o Propagames β .

Que bom que você chegou até aqui, obrigado! Espero que tenha se divertido e compreendido o jogo. Abaixo, construímos 9 perguntinhas sobre o propagames β , responda com muita atenção e sinceridade. Abraços!

*Obrigatório

1. 1. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa péssimas e 10 representa ótimas, qual é a sua opinião sobre as instruções (o tutorial) do Propagames? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

2. 2. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa péssimos e 10 representa ótimos, qual é a sua opinião sobre a visualização de sua pontuação? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

3. 3. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre a maneira de jogar o Propagames? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

4. 4. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a sua opinião sobre o cooperação (ajuda) entre os jogadores? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

5. 5. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a frequência que você utilizaria o Propagames para aprender o conteúdo? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

27/01/2020

Sondagem sobre as opiniões dos alunos do 7º D sobre o Propagames β.

6. **6. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual é a recomendação que você daria a um amigo para jogar o Propagames? ***

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

7. **7. Numa escala de 1 a 10, onde 1 representa muito difícil e 10 representa muito fácil, qual foi a sua opinião sobre compreender os sentidos através das propagandas/anúncios publicitários jogando com o Propagames? ***

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

8. **8. Com o Propagames, você conseguiu perceber que uma mesma palavra pode possuir outros sentidos? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não