



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL  
EM REDE (PROFLETRAS) – CAMPUS ITABAIANA

SILVANIA SANTANA DOS SANTOS

**ENSINO LÉXICO–SEMÂNTICO DE ADJETIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
UMA PROPOSTA COM *GAMES* E LITERATURA**

ITABAIANA/SE

2018

SILVANIA SANTANA DOS SANTOS

**ENSINO DE LÉXICO-SEMÂNTICO DE ADJETIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
UMA PROPOSTA COM *GAMES* E LITERATURA**

Trabalho de Conclusão Final submetido ao Programa de Pós- Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

ITABAIANA/SE

2018

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Trabalho de Conclusão Final intitulado “**Ensino de léxico-semântico de adjetivos na Educação Básica: uma proposta com *games* e literatura**”, foi submetido ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. O trabalho foi aprovado pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros titulares:

---

Prof. Dr. Sandro Marcío Drumond Alves Marengo  
Universidade Federal de Sergipe  
Orientador

---

Profa. Dra. Elaine Cristina Silva Santos  
Universidade Federal de Sergipe  
Avaliador Interno ao Programa

---

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi  
Universidade Federal de Sergipe  
Avaliador Externo ao Programa

## AGRADECIMENTOS

O presente relatório de mestrado não lograria êxito sem o precioso apoio de várias pessoas.

Primeiramente a Deus, por oportunizar a vida!

Não posso deixar de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Sandro Marcio Drumond Alves Marengo, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada!

A Universidade Federal de Sergipe, que oportunizou a janela que hoje vislumbro.

Agradeço a todos os *docentes do mestrado, em especial a Carlos Magno*, por ser o pivô na idealização de um objeto de aprendizagem multimodal. A construção do *game* tem como estrutura narrativa o conto *Venha Ver o Pôr do Sol* de Lídia Fagundes Teles. Não seguir a linha da Literatura, o pulsar do texto literário, mas de qualquer forma, linguisticamente contribuirei para a proficiência no campo da leitura.

A minha mãe, Vera Modesto, que me ensinou a ousar, questionar e acima de tudo ser forte e muito forte para enfrentar todas as batalhas e não desistir nunca.

Ao meu esposo, José Humberto Pereira, sempre apoiando, fazendo acreditar que posso mais que imagino!

Ao meu filho, Alisson Matheus Santana, por estar presente nos melhores e piores momentos.

Meus *agradecimentos* às amigas Maria Vanda, Maria José, Bárbara, Mariana e Cândida Angélica companheiras de trabalhos e irmãs na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida, com certeza.

Ao programador, Marivaldo Pereira, que desde a primeira idealização do objeto de aprendizagem: o *game*, acreditou no projeto e prosseguiu até a conclusão, oportunizando chegar ao final do trabalho.

Aos meus amigos do mestrado, pelos momentos divididos juntos, especialmente a Barbosa, Vanúzia e Sebastião, que se tornaram verdadeiros amigos. Obrigada por dividir comigo as angústias e alegrias e ouvirem minhas bobagens durante as nossas idas e vindas de Itabaiana. Foi bom poder contar com vocês! Sentirei saudade da baratinha do Barbosa, o Airton Senna na Pista, do café de Vanúzia e das fotos que Sebastião publicava.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

## RESUMO

O presente trabalho intitulado *Ensino léxico-semântico de adjetivos na Educação Básica: uma Proposta com Games e Literatura* tem como objetivo geral construir um jogo educativo para ser explorado, em sala de aula, na disciplina de Língua portuguesa. Nosso foco está centrado no trabalho com a classe gramatical dos adjetivos, destacando especificamente o processo semântico da sinonímia e antonímia. O trabalho com *games* em sala de aula ajuda a proporcionar um aumento no processo de interação entre docente, discente e conteúdos/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). Assim, baseando-nos no pressuposto da sociedade contemporânea, marcada pela Era da Multimodalidade (RIBEIRO, 2016), é que essa proposta se assenta. Partimos do conto *Venha Ver o Pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles e, fazendo as devidas adaptações, o convertemos em um modelo multimodal, em que os signos linguísticos são trabalhados expressivamente na relação significativa (imagem acústica, cadeia de sons - forma) e significado (plano do conteúdo), no processo da multissemiose. Alinhando as diretrizes educacionais do Estado de Sergipe com nosso enfoque, a amostra populacional está centrada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da rede municipal do município de Lagarto/SE. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, que permite o planejamento e a produção de um objeto de aprendizagem – jogo. Alguns alicerces teóricos utilizados até o momento estão representados nos estudos de Cosson (2014), Antunes (2010, 2012), Rojo (2012 e 2013), Lucena (2014), Valente (2015), Vieira e Brandão (2008), Leffa e Araújo (2016) Dolz e Schneuwly (2004) e Gee (2003). Nossa perspectiva é a de que o desenvolvimento final do produto apresentado consiga dar aos alunos da educação básica a oportunidade de interagir, por meio do jogo com informações que os levem ao entendimento do texto literário, do conteúdo linguístico formal referente aos adjetivos e, portanto, favorecendo a sua educação linguística.

**Palavras-chave:** Adjetivos. Jogos interativos. Léxico. Língua Portuguesa. Semântica.

## SUMMARY

The present work entitled Lexical-semantic teaching of adjectives in Basic Education: a Proposal with Games and Literature has as general objective to construct an educational game to be explored, in classroom, in the discipline of Portuguese Language. Our focus is centered on the work with the grammar class of adjectives, specifically highlighting the semantic process of synonymy and antonyms. The work with classroom games helps to provide an increase in the interaction process between teacher, student and content / information, in which it is possible to develop cognitive skills (planning, inference, attention, among others), social (communication assertiveness , resolution of interpersonal conflicts, among others) and motor skills (GEE, 2003). Thus, based on the assumption of contemporary society, marked by the Age of Multimodality (RIBEIRO, 2016), this proposal is based. We start from the tale Come See the Sunset, by Lygia Fagundes Telles and, making the necessary adaptations, we convert it into a multimodal model, in which the linguistic signs are worked expressively in the significant relation (acoustic image, chain of sounds - form ) and meaning (content plane), in the process of multisemiosis. Aligning the educational guidelines of the State of Sergipe with our focus, the population sample is centered in a class of the 7th year of Elementary School II, of a public school of the municipal network of the municipality of Lagarto / SE. Methodologically, this is an action research, with a qualitative approach, that allows the planning and production of a learning object - game. Some theoretical foundations used to date are represented in the studies of Cosson (2014), Antunes (2010, 2012), Rojo (2012 and 2013), Lucena (2014), Valente (2015), Vieira and Brandão Araújo (2016) Dolz and Schneuwly (2004) and Gee (2003). Our perspective is that the final development of the presented product is able to give students of basic education the opportunity to interact, through play with information that leads them to understand the literary text, the formal linguistic content referring to the adjectives and, therefore, favoring their language education.

**Keywords:** Adjectives. Interactive games. Lexicon. Portuguese Language. Semantics.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolha do gênero a ser trabalhado. ....	24
Gráfico 2 – Escolha do tipo de conto. ....	25
Gráfico 3 – Escolha do conto pelo título. ....	26

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2. PELO ENSINO DE UMA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA</b> .....	12
<b>2.1. Breve consideração sobre a classe dos adjetivos</b> .....	13
<b>2.2. Semântica: Sinonímia e Antonímia</b> .....	14
<b>2.3. O gênero Conto de Suspense</b> .....	16
<b>2.4. Multimodalidade</b> .....	17
<b>3. GAMES E ENSINO</b> .....	21
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	24
<b>4.1. A amostra populacional</b> .....	24
<b>4.2. Escolha do objeto</b> .....	24
<b>4.3. Sobre o conto escolhido</b> .....	27
<b>4.4. A formatação do jogo</b> .....	27
<b>4.5. A idealização das etapas do jogo</b> .....	29
<b>4.6. Estrutura dos enunciados, perguntas e alternativas</b> .....	32
4.6.1. Do trabalho com os sinônimos. ....	32
4.6.2. Do trabalho com os antônimos. ....	36
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	39
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	40
<b>APÊNDICE A – TUTORIAL DO JOGO</b> .....	44
<b>APÊNDICE B – ETAPA 1: TRABALHO COM SINÔNIMOS</b> .....	47
<b>APÊNDICE C – ETAPA 2: TRABALHO COM ANTÔNIMOS</b> .....	54
<b>APÊNDICE D – ETAPA 3: TRABALHO COM O ENTENDIMENTO DO TEXTO</b> .....	57

## 1. INTRODUÇÃO

Falar de ensino na sociedade contemporânea é, também, falar de um processo complexo que permeia o campo da tecnologia, pois ela está presente e imbricada em todos os segmentos sociais como a escola, a família e a religião, 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, certamente, as mais visíveis exemplificações de 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.

No âmbito educacional e do entretenimento podemos destacar um instrumento tecnológico bastante popular entre públicos de todas as idades: os jogos digitais (*games*). Não é difícil encontrar um aparelho tecnológico, tal como os smartphones, que não tenha um aplicativo de *games* comerciais. Dessa forma, a própria natureza interativa dos jogos permite “[...] aos usuários deixarem de ser apenas consumidores de informações, para também produzi-las” (LEFFA; ARAÚJO, 2016, p.81). Obviamente, a produção de informações que podem ser realizadas por meio de *games* depende também da expansão desta indústria dentro de um dado país. De acordo com Orrico (2012, p. 43), em território brasileiro o impacto da indústria de *games* não é tão grande, mas, mesmo sem possuir um número volumoso, observa-se que ainda é bastante significativo, pois cerca de 23% dos brasileiros são jogadores assíduos ou casuais, o que corresponde a cerca de 45 milhões de jogadores (ORRICO, 2012, p. 46).

Os jogos não têm somente por função o entretenimento. É importante mencionar que os *games* são poderosas ferramentas para potencializar aprendizagens em diversas áreas do conhecimento (AZEVEDO; BOMFOCO, 2012; PESCADOR, 2010) e que, segundo Van Eck (2006, p. 77), existe uma área dedicada à aplicação desses instrumentos na aprendizagem - chamada *Digital Game-Based Learning* (DGBL) - que, entre os seus focos de aplicação, está a utilização de *games* comerciais para a aprendizagem de determinados conteúdos escolares (AZEVEDO, 2012, p. 140).

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). Esse fenômeno vem se espalhando pela educação, aplicado como estratégia de ensino/aprendizagem, dirigido sempre a um determinado público-alvo.

Assim sendo, o presente trabalho intitulado *Ensino de Léxico na Educação Básica: uma Proposta com Games e Literatura* tem como objetivo geral construir um jogo educativo para trabalhar em sala de aula na disciplina de Língua portuguesa, proporcionando, no momento, o trabalho com a classe gramatical dos adjetivos, destacando especificamente o processo semântico da sinonímia e antonímia. Assim, o trabalho com *games* em sala de aula ajuda a proporcionar um aumento no processo de interação entre docente, discente e conteúdos/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).

Assim, é com base no pressuposto da sociedade contemporânea, marcada pela Era da multimodalidade (RIBEIRO, 2016, p. 12), que a presente proposta se assenta. A nossa intenção é a de construção de um *game* como produto a ser aplicado para o ensino com foco na aprendizagem de sinônimos e antônimos de base adjetival. Para tanto, partimos do conto *Venha Ver o Pôr-do-sol*, da autoria de Lygia Fagundes Telles e, fazendo as devidas adaptações, o convertemos em um modelo multimodal, no qual os signos linguísticos devem ser trabalhados expressivamente na relação significante (imagem acústica, cadeia de sons - forma) e significado (plano do conteúdo), ratificando, portanto, o processo da multissemiose.

No espaço escolar, alvo do Profletras, sentimos a necessidade de atender às 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 tornassem mais efetivas para esses sujeitos” (ROJO, 2013, p. 135-136).

Desse modo, deve-se pensar que toda ação no âmbito escolar tem como foco final a concretização da aprendizagem do aluno. Assim:

[...] o pesquisador, não mais repetidor de informação; **articulador do saber**, não mais fornecedor único de conhecimento; **gestor de aprendizagens**, não mais instrutor de regras; **consultor que sugere**, não mais chefe autoritário que manda;

**motivador da “aprendizagem pela descoberta”**, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno. (XAVIER, 2012, p. 3)

No fragmento anterior, percebe-se que Xavier (2012, p. 3) registra a importância dos pesquisadores em focar seus esforços no processo de aprendizagem para que o espaço educativo cumpra, com êxito, seu papel social incluir na cultura letrada todos os que nela estão incluídos.

Desse modo, o trabalho com *games* em sala de aula possibilita a inclusão mencionada no sentido de fornecer para o educando um recurso multimodal/multissemiótico. Partindo desse pressuposto, Shaffer et al. (2004, p. 32) afirmam que os videogames são atividades significativas, experienciais, sociais e epistemológicas, que integram pensamento, interação social e tecnologia e, ao participar de práticas sociais, os jogadores têm oportunidade de explorar novas identidades. Portanto, os jogos encorajam a exploração, a construção personalizada de significados, a expressão individualizada e a experimentação lúdica com fronteiras sociais. Corroborando com essa ideia, Vianna et al. (2013, p. 19) expõem que a *gamificação* é a conscientização do interesse das pessoas pelos jogos.

O alicerce teórico no qual estivemos calcados está representado pelos estudos de Cosson (2014), Antunes (2010, 2012), Rojo (2012 e 2013), Lucena (2014), Valente (2015), Vieira e Brandão (2008), Leffa e Araújo (2016), Dolz e Schneuwly (2004) e Gee (2003).

Acreditamos que, com essa pesquisa e com o desenvolvimento do nosso produto, os alunos terão a oportunidade de interagir com o jogo, favorecendo a sua formação e educação linguística.

## 2. PELO ENSINO DE UMA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Na disciplina de Língua Portuguesa, o docente, ao planejar suas aulas, estrutura o programa, normalmente, nos moldes da gramática normativa: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. A estrutura gramatical dependerá do ano/série em que o docente leciona. Sabe-se que, em qualquer momento do ensino, o professor estará sempre trabalhando a palavra/léxico, apesar de, no senso comum, a conceituação de palavra/léxico tem seu cerne basicamente nos adjetivos, relegando as outras classes de palavras a um papel secundário. Além disso, não é raro que o trabalho com substantivos (ou outras classes de palavras) se faça em listas que privilegiam a classificação estrutural.

Acreditamos que nossa intervenção seja útil justamente nesse interim: o léxico precisa ser trabalhado dentro de um contexto, percebendo o aluno, mais que sua estrutura e classificação, sua funcionalidade pragmático-textual. Nesse sentido, Vieira e Brandão (2008, p. 165) destacam que

O estudo das classes de palavras está presente desde as primeiras séries da vida escolar e continua sendo o assunto principal, ou dos mais estudados, nas aulas de Português, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. A partir de consultas e programas escolares e a livros didáticos, nota-se que, muitas vezes, o estudo das classes se restringe a um conhecimento da nomenclatura apenas (VIEIRA; BRANDÃO, 2008, p. 169).

As autoras ainda destacam que as classes de palavras estão presentes na vida escolar dos discentes, ano a ano, e que se faz mister entender que o ensino não pode e nem deve se sustentar no ensino de compartimentos em que o aluno tão somente recebe informações conceituais e classificatórias, de forma passiva e pouco reflexiva.

A posse das palavras delimita o mundo dos homens. Define o modo humano de ser. Desvendar a natureza da linguagem é, em boa medida, portanto, uma forma de desvendar a natureza humana [...] A linguagem nos transfere do mundo das sensações para o mundo dos significados (VALENTE; PEREIRA, 2011, p. 203).

O processo de ensino-aprendizagem requer do sujeito competências e habilidades em torno do saber fazer e contribuir para o desenvolvimento intelectual, profissional e social do sujeito. Nesse sentido, podemos recuperar o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que reforça a ideia de que os discentes são o centro de atenção e que suas necessidades de aprendizagens sejam atendidas por meio de metodologias que favoreçam a interação. Assim, acreditamos que ensinar não é uma tarefa que deve ser

realizada de forma aleatória, sem um segmento, um objetivo (BRASIL, 2017). Segundo Antunes (2012, p. 65), tem se verificado que a escola concentra o ensino na gramática da língua como foco em si mesmo, com inúmeros exercícios gramaticais, deixando de lado outros itens que contribuiriam em muito para que os discentes tivessem condição de dominar a língua (gem).

O destaque excessivo ao ensino da gramática se explica, de acordo com Antunes (2010), por uma concepção positivista de que língua e gramática são a mesma coisa. Então, a escola ensina a gramática entendendo que está ensinando língua. Por isso, quando tratamos de ensino de gramática, antes de tudo é necessário que se tenha clara e definida a visão do que é gramática e da concepção de língua com a qual estamos trabalhando.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes aos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, específico de língua portuguesa, afirmam que a referência para o ensino nesses níveis não pode ser a gramática tradicional, já que a metodologia empregada não deveria reproduzir o percurso assentado em definição, classificação e exercitação, com foco na análise de unidades menores como fonemas, palavras e frases. As atividades para o ensino de língua portuguesa estão basicamente centrada no eixo que denominam de eixo da reflexão. Elas se caracterizam por ser:

[...] uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica chegar a resultados diferentes da gramática tradicional, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL- MEC/SEF, 1998, p. 29).

Assim sendo, 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).

É importante que os educadores percebam que a realidade educacional, na Era da multimodalidade (RIBEIRO, 2016, p. 29), não mais se sustenta no ensino da gramática pela gramática, a necessidade é de um ensino de qualidade com algo que atenda às necessidades de aprendizagens dos discentes com foco na educação de qualidade, pensando na palavra léxico como fonte de informação/conhecimento/sentido/interação.

## **2.1. Breve consideração sobre a classe dos adjetivos**

No âmbito da sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, é comum observar o trabalho com as classes gramaticais (morfologia) de forma isolada, tanto nos anos iniciais como nos anos finais. Desse modo, nota-se que as definições tradicionais são destacadas de forma a denominar que cada uma tem conceito capaz de dar conta do emprego em um texto / contexto. Assim, seguindo a linha de pensamento citamos alguns gramáticos com perspectiva normativa em relação ao adjetivo, como: “a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo” (ROCHA LIMA, 2008, p. 96); “um modificador do substantivo” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 245); “a palavra que se junta ao substantivo para denotar qualidade, propriedade, condição ou estado do respectivo ser” (SAID ALI, 1965, p. 38).

Para Neves (2011, p. 73) “os adjetivos são usados para substituir uma propriedade singular a uma categoria denominada por um substantivo, que funcionam qualificando-o ou subcategorizando”.

Observa-se que os gramáticos tanto da gramática tradicional quanto da funcionalista conceituam a classe do adjetivo como uma palavra amplamente “criada” para apoiar o substantivo sem outra função. Em resumo, percebemos que as gramáticas normativas conceituam o adjetivo como classe de palavra distinta a outra classe gramatical, sem que não exista outra possibilidade de interpretação da palavra em um determinado contexto.

## **2.2. Semântica: Sinonímia e Antonímia**

O trabalho com a linguagem nas aulas de língua portuguesa tem sido desafiante para qualquer profissional das letras, exatamente porque precisa dar conta da produção de sentidos e que devem ser compartilhados como meio de inclusão. Como objeto de estudo, 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. Por isso, a concepção de ensino de língua portuguesa deve se pautar numa prática docente que potencialize a leitura, a interpretação, a produção de texto e o ensino de gramática, de modo a garantir a proficiência dos alunos no tocante ao ato de enunciação.

Aproximar a prática docente de sala de aula com os estudos linguísticos, com enfoque na semântica, especificamente nas relações de sinonímia e antonímia, pode facilitar por demais o alcance dos objetivos no processo de entendimento do texto lido, interpretado ou produzido pelo aluno. A ênfase na relação semântica de sinônimos e antônimos dentro da

estrutura textual pode garantir essa proficiência, além de diminuir o desinteresse pela leitura ou produção de textos pelos estudantes, além de se evitar a famosa memorização de elementos conteudistas de gramática. Por esse viés, gera-se reflexão em torno das práticas docentes, quando do uso de estudos gramaticais da fonologia, da morfologia, da sintaxe e do semântico.

Nas últimas décadas, tem se percebido um movimento na formação de professores de linguagens que os aproximam de estudos linguísticos, emergindo para o que preceitua os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – quando enfatizam a preocupação 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. Assim, tem-se melhorado essas práticas, remodulando a maneira de se ensinar a língua. Nessa perspectiva, o trabalho com a semântica, aqui com o enfoque da sinonímia e antonímia, tem substanciado esse trabalho do professor, o que acalenta inovações também no trabalho com a gramática.

O estudo do campo semântico pode salientar ao falante de uma língua potencializar sua capacidade cognitiva de perceber sentido e significados nos enunciados por ele produzido ou lido e que estão presentes em nossa sociedade, por vezes até como instrumento de manipulação e interesses, como também de exclusão quando atende a interesses meramente ideológicos de determinados grupos restritos e de dominação. A valorização das discussões, seja ela no campo da semântica ou mesmo no campo da pragmática, é substancial no sentido ainda de redimensionar o ensino da língua materna dedicado ao processo de enunciação do sujeito em práticas discursivas através, por exemplo, dos vários gêneros textuais, seja no contexto linguístico ou extralinguístico, o que pode favorecer a construção, reconstrução ou mesmo desconstrução de modelos já definidos ou consagrados.

No contexto dos estudos semânticos, temos a sinonímia, de uma maneira geral conceituada pelos linguistas como identidade de significação, a exemplo de Ilari e Geraldi (1987, p. 99), que categorizam a sinonímia lexical, levando em consideração a relação de significado entre palavras e pressupõem existir o mesmo referente, o par de palavras precisa ter o mesmo sentido para serem consideradas sinônimas, precisar ser verdadeiras ou ambas falsas, a depender da circunstância ou contextos. Podem ser trocadas uma pela outra sem que se altere seu sentido no contexto em que é utilizada, podendo demonstrar, alguns casos, especificações de uso. Cabe tão somente ao usuário da língua a escolha ou definição no uso do sinônimo mais adequado para atender à sua finalidade de comunicação.

A semântica dá conta ainda da antonímia. Sua definição está na mesma linha de raciocínio da sinonímia, resguardada, porém, a ideia de que as palavras ou o par de palavras precisam ter sentido e significado opostos, ou sentidos e significados contrários. Pela dinâmica do usuário da língua, a antonímia pode trazer sentidos e significados opostos de várias formas, a depender do contexto ou da situação de enunciação, mesmo porque existem palavras que não possuem um oposto verdadeiro. Por extensão, a antonímia pode revelar sentido de contradição, quando não se revelam compatíveis simultaneamente e nem nas mesmas circunstâncias, cabendo aos envolvidos no ato de comunicação perceber e interagir com as intenções postas, o que pode ser usada como instrumento do discurso extralinguístico.

Assim, o trabalho com sinônimos e antônimos numa perspectiva do estudo semântico, pode ajudar o professor de língua portuguesa a superar o ensino tradicional e cansativo, inovando com práticas mais adequadas às reais necessidades do falante e usuário da língua quando se depara com a leitura, interpretação e produção de textos numa visão articulada de potencialização do leitor e produtor crítico.

### **2.3. O Gênero Conto de Suspense**

Sobre o conto, Gotlib (2003, p. 16), destaca que “é uma narrativa breve; desenrolando um só incidente predominante e um só personagem principal, contém um só assunto, cujos detalhes são tão comprimidos e o conjunto do tratamento tão organizado, que produzem uma só impressão”.

Conforme o dicionário *Aulete on line* define o vocábulo suspense como 1. Momento de maior tensão em obra literária, de teatro, cinema ou televisão 2. Técnica pela qual a ação, nesses casos, é levada a se retardar ou parar em momentos cruciais, para suscitar a ansiedade do leitor ou espectador (narrativa de suspense) 3. Toda situação cujo desenlace provoca a ansiedade das pessoas ou a explora intencionalmente.

O conto é um texto narrativo breve, em prosa, uma unidade concisa que causa um efeito singular no leitor, como a emotividade. Por isso, diferencia-se do romance e da novela pela delimitação, pois, nesses, geralmente, há um só conflito, evitando-se as descrições longas e outros acessórios do romance. A narrativa tende a ser mais linear, apresenta poucas personagens. Também não costuma se ater na narração das motivações das ações das personagens.

No caso desta pesquisa, o gênero textual conto de enigma, escolhido para ser objeto de pesquisa e análise, permitirá ao aluno perpassar por suas experiências e transpô-las na materialidade do texto que será produzido, uma vez que, para que haja o suspense, segundo Piglia (2004, p. 68), é necessário haver uma narrativa cifrada. Para Cortázar (2006, p. 31), “a gênese do conto é, contudo, a mesma, nasce de um repentino estranhamento, de um deslocar-se que altera o regime ‘normal’ da consciência”.

Esta pesquisa trabalhou com o gênero textual conto de enigma “Venha ver o pôr do sol” de Lygia Fagundes Telles, planejou e produziu o jogo de enigma, baseadas na teoria de Dolz e Schneuwly (2004, p. 155) em forma de um projeto de intervenção, semelhante à sequência didática, como objeto de aprendizagem – OA (jogo), visando desenvolver a leitura do gênero com a utilização de um objeto propício a interação entre o discente e o texto, de forma significativa, ampliando a cultura letrada dos alunos. Segundo esses autores, uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 17).

## 2.4 Multimodalidade

Podemos definir Multimodalidade como a presença de mais de um código semiótico em determinado trabalho, ou seja, quando letras, sons e imagens (em foto ou vídeo) aparecem em conjunto em um mesmo trabalho e contribuem mutuamente para a construção de significado (KRESS, 2003, p. 55).

Segundo Medeiros (2011):

Num ambiente virtual, o texto em si, o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõem a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética, eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita (MEDEIROS, 2011, p. 27).

Outra definição sobre a multimodalidade é:

[...] uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua. Os estudos nesse campo têm se desenvolvido nas últimas décadas de modo a tratar sistematicamente de questões muito discutidas sobre as mudanças na sociedade, por exemplo, em relação às novas mídias e tecnologias. Abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos. (JEWITT; KRESS, 2003, p. 48)

Então, com a multimodalidade no jogo, inaugura-se novas formas de o aluno participar do texto, conduzindo os personagens a chegar ao final da narrativa, buscando alternativas para a personagem livrar dos obstáculos, acumular pontos e produzir sentido.

De acordo com Dionísio (2014):

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. (DIONÍSIO, 2014, p. 41)

Desse modo, é importante considerar o desenvolvimento das práticas de multiletramentos no processo de ensino, com foco na inserção dos alunos nesse universo. As atividades desenvolvidas a partir do conceito de multiletramentos podem levar o aluno a desenvolver diversas habilidades que vão além do processo cognitivo formal, assim, com o jogo o discente desenvolverá o aspecto cognitivo.

Segundo Macedo (2007, p. 27), “um jogo pode conter desde imagem, animação, *applets* (Software aplicativo que é usado no contexto de outro programa de computador), arquivos de texto, hipertextos até uma complexa simulação de uma realidade, por exemplo.” pode-se destacar que o jogo de enigma é um objeto de aprendizagem, pois contém os requisitos citados por Macedo. Assim, ao jogar os estudantes possam ter uma aprendizagem significativa e eficaz.

No âmbito educacional é salutar destacar que as práticas de linguagem atuais evoluem uma gama de gêneros e textos com características multissemióticas e multimidiáticas, de acordo com a Base Nacional Comum \_ BNCC:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (BASE NACIONAL COMUM \_ BNCC, 2017, p. 66).

Assim, pensando nas mais variadas possibilidades textuais e de veículos de leitura que o objeto desse trabalho: o jogo tem como base atentar para o campo semântico por meio dos multiletramentos, sendo uma prática da cultura digital no espaço da sala de aula em uma turma (7º ano) dos anos finais. Portanto, a criação possibilita dialogar com a BNCC no sentido de proporcionar o educando se sentir fazer parte do processo como sendo autor de uma história, em que no final do jogo ele tem a possibilidade de mudar o final da narrativa expressa (conto – Venha ver o pôr do sol). Desse modo, é no decorrer do percurso do jogo que o discente tem condição de perceber “os diferentes tipos de linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolve em uma hipermídia” (BNCC, 2017, p.68).

Partindo dos estudos sobre multiletramentos, é possível oportunizar que o uso de diversos códigos semióticos viabilize a aprendizagem de forma a considerar as diversas habilidades que os alunos possuem.

Rojo (2012, p. 67) define o conceito de multiletramentos como textos compostos de inúmeras linguagens e que exigem habilidades de compreensão e produção para fazer significar. A mesma autora destaca o papel relevante da aprendizagem pautada na pedagogia dos multiletramentos ao afirmar que os textos que os constituem são interativos e colaborativos. Essas características são fundamentais para o trabalho a ser desenvolvido nesta pesquisa.

O objeto Jogo “Venha ver o por do sol” tem como principais características reusabilidade e adaptabilidade, pois pode ser utilizado em qualquer série/ano do Ensino Fundamental maior e Ensino Médio, como atividade complementar ou como atividade principal em aula de ensino de leitura ou de escrita. Outro ponto a destacar é a granubidade, já que o conteúdo elementos da narrativa é um recorte do conteúdo narrativa, gênero conto de enigma. Além disso, o jogo pode ser reutilizado, readaptando o objeto de aprendizagem para novos cursos, novas disciplinas, de acordo com os interesses diversificados dos alunos.

Rojo (2012, p. 72) define o conceito de multiletramentos como textos mesclados de diversas linguagens e que requer habilidades de compreensão e produção para fazer significar. Ela aponta o papel importante da aprendizagem sustentada na pedagogia dos multiletramentos ao destacar que os textos que os constituem são interativos e colaborativos. Essas características são fundamentais para o trabalho a ser desenvolvido nesta pesquisa.

Assim, conforme pode observar a contribuição do jogo se dá pela diversas possibilidade de multiletramento, pois se dar a multiplicidade cultural (conhecimento de mundo do discentes e a inferência) e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por

meio dos quais ela se informa e se comunica. Nesse sentido, o conto de Telles no jogo é exposto para o aluno com uma forma multimodal (elo entre imagens, sons, palavras e movimentos) sendo rico em linguagens (semioses), exigindo do jogador a capacidade e prática de compreensão avançada. Sendo assim, o jogador passará pelo multiletramento híbrido e fronteiriço, visto que no jogo é possível o trabalho com a questão dos valores sociais, confiança, contexto, o jogador vai além fronteira, agrega a diversidade. O multiletramento precisa de interações e de várias etapas desde a leitura, interpretação até produção crítica. Assim é a proposta e contribuição do jogo de enigma.

A criação do jogo dialoga com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC no sentido de abordar “as perspectivas enunciativo-discursivas [...] dos textos aos seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (2017, p.65).

### 3. GAMES E ENSINO

No âmbito educacional, quando o tema é jogo, pode-se discutir a existência de várias formas com as quais este pode ser tratado, em especial pela maneira ampla como esse termo é utilizado. Para Freire (2002, p. 46), o jogo precisa ser compreendido pelas suas manifestações, sendo que o ato de jogar é que revela o jogo. Desse modo, não podemos considerar como jogos algumas atividades ou situações específicas apenas pelo fato de serem chamados *game*, comumente ou culturalmente.

Assim, o jogo, tratado de modo geral, deve ser percebido como um sistema complexo dotado de subjetividade em detrimento da objetividade, inserido num ambiente (contexto) também complexo (SCAGLIA, 2003, 54).

Dessa forma, segundo Scaglia (2003, p.49), é “[...] com esse sentido de totalidade e complexidade, inseridos num ambiente que lhe é próprio” que o jogo precisa ser entendido. Observa-se, assim, que a concepção do jogo se remete a aspectos ligados à sua complexidade e ao ambiente em que este se encontra, isto é, às diferenças culturais verificadas em contextos variados, aspectos esses que exercem influência diretamente na forma em que o jogo é concebido. Logo, não é possível generalizar esse termo apenas por ser usado de maneira cotidiana para variadas manifestações

Para Freire (2002, p. 91), em **Pedagogia da Autonomia**, há no jogo uma lógica inabalável, comum a todos os jogos e, então, ao ter conhecimento sobre essa lógica, possibilita-se uma maior compreensão do jogo, favorecendo também uma intervenção mais precisa neste. A compreensão desta lógica encontrada nos jogos está relacionada diretamente com possibilidade do acesso ao bom jogo. Pode-se dizer que a compreensão da lógica do jogo está estritamente associada a uma maior facilidade da conquista da vitória, porém, nunca deve deixar de lado outro fator que aparece em qualquer revelação do jogo, como: a imprevisibilidade, isto é, mesmo que uma pessoa ou equipe tenha capacidade de dominar a lógica do jogo pode ser vencido por outro.

Observa-se que o jogo é um produto de muitas qualidades e possibilidades e ao trazer essa ferramenta para o âmbito educacional, nota-se uma contribuição imensa para o desenvolvimento de competências e habilidades em torno da resolução de problemas.

Na atualidade, discutir educação não é uma tarefa fácil, pois está inserida em uma era globalizada, imersa de informações que circulam de forma rápida. Desse modo, como a circulação de informações saem e chegam em lugares diversos, a instituição escola deve

possibilitar a transformação da informação em conhecimentos, os quais favoreçam o crescimento intelectual e social do indivíduo. Assim:

Os games se constituem em um fenômeno cultural que mobiliza diferentes gerações na sociedade contemporânea. Estas mídias seduzem os sujeitos por suas características interativas, imersivas e de interconectividade, tornando-se uma das maiores indústrias de entretenimento do mundo (ALVES, RIOS, CALBO, 2013, p.17).

Nota-se que os sujeitos sociais estão inseridos em sociedades complexas e contemporâneas, tendo como pano de fundo e de frente os avanços tecnológicos como algo que completa o sujeito social no contexto que está inserido.

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. 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”.

Observa-se que, na perspectiva de Machado (2007, p. 1), nesses contextos em geral, imersão refere-se "ao modo pelo qual o sujeito 'entra' ou 'mergulha' dentro das imagens e sons gerados pelo computador", e agenciamento designa "a sensação experimentada por um internato de que uma ação significativa é resultado de sua decisão ou escolha", ou, ainda, pelo fato de que lhe é dada a possibilidade de controlar, pelo menos parcialmente, o desenrolar dos acontecimentos. Assim, imersão e agenciamento são, cada vez mais, requisitos para o sucesso dos jogos e ambientes virtuais em geral e apontam os caminhos para conhecer esse novo sujeito, considerando suas características, suas necessidades e seus anseios, procedimento importante para pensar as questões que se apresentam para o campo da educação na contemporaneidade.

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 da educação estar atrelada à vida social do educando, buscando subsídios para entender a influência que essa familiarização exerce na escolarização dos jovens.

Ao pensar no viés de que a educação e a sociedade são peças que interagem entre si, é que destacamos a importância de trabalhar o jogo/game em sala de aula. Por meio desse dispositivo, os discentes tem a oportunidade de interagir, buscando a resolução de problemas, treinando o pragmatismo e desenvolvendo o raciocínio lógico.

Destacamos a acepção de Prensky (2012, p. 130) no tocante ao jogo digital, que é oportuna para a nossa ideia de construção de um jogo para trabalhar língua portuguesa. O autor considera o game como um produto, primeiramente, de diversão e de brincadeiras, mas com uma estruturação que contém outros propósitos, tais como: regras, metas ou objetivos, resultado e *feedback*, conflito/competição/desafio/oposição, interação, representação e entendimento do enredo.

Dessa maneira, um jogo engloba o desenvolvimento de habilidades cognitivas (processos mentais), sociais (relação com os outros) e motoras (físicas). Portanto, estabelece relações com competências humanas que, segundo Lévy (2005, p. 22), estão atreladas ao conceito da inteligência coletiva. Para o autor, as competências são habilidades desenvolvidas pelo sujeito na interação com os outros ou com os objetos. Já no que tange a inteligência coletiva, ele entende como “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2005, p.28).

Por fim, diante de todo o exposto, vemos que a construção e usos de *games* em contextos educacionais, no que se refere à língua portuguesa e seu ensino, é elemento amplificador de possibilidades recursivas de exploração textuais, tais como: narrativa, sistema de *feedback*, sistema de recompensas, gerenciamento de conflito, cooperação, competição dirigida, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação e interatividade.

## 4. METODOLOGIA

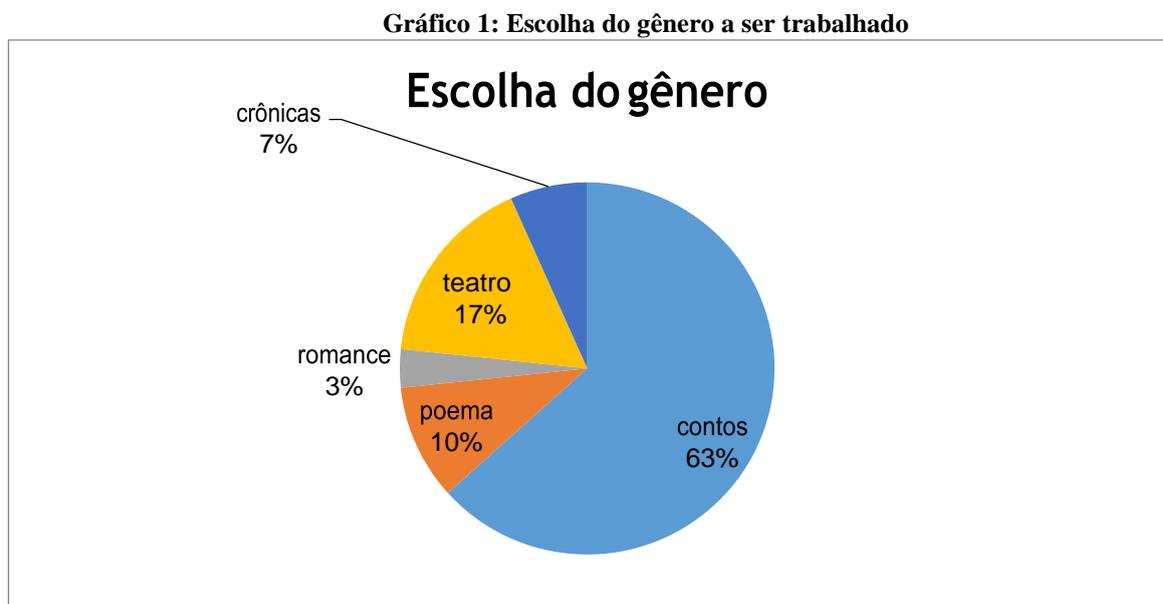
Nesse apartado iremos apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para a confecção do nosso produto.

### 4.1. A amostra populacional

A amostra populacional está centrada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da rede municipal do município de Lagarto/SE. A turma tem 30 alunos regularmente matriculados, com idades entre 11 e 15 anos. Em relação à distribuição por sexo, temos 17 meninas e 13 meninos.

### 4.2. Escolha do Objeto

Para que pudéssemos escolher, inicialmente, um gênero, aplicamos três questionários à turma do 7º ano. No primeiro, perguntamos sobre o tipo de gênero que os alunos gostariam que fosse trabalhado em sala de aula. Ofertamos as seguintes opções: (a) contos; (b) crônicas; (c) poemas; (d) romances; e (e) peças de teatro. Diante das alternativas apresentadas, obtivemos o seguinte gráfico:

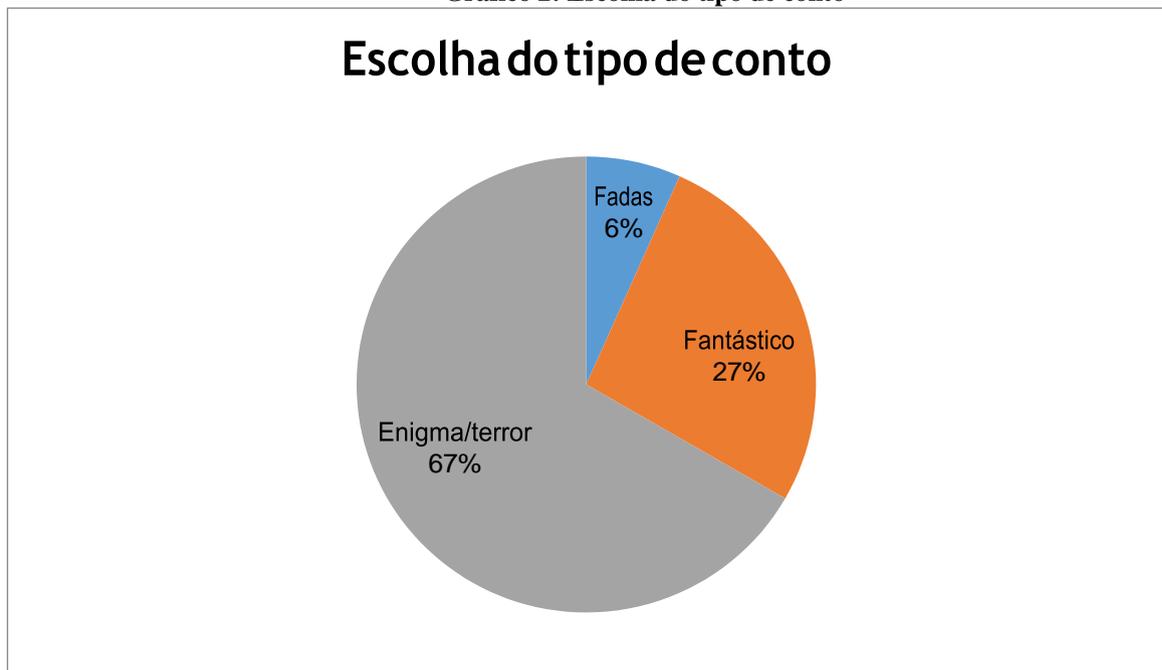


Fonte: Questionário 1

Vimos que a preferência de 63% dos alunos recaiu sobre o gênero contos, seguido de teatro (17%), poema (10%), crônica (7%) e, por último, romance (com apenas 3%). Sobre a nossa delimitação do conceito de conto, nos centramos na definição de Gotlib (2003, p. 16), ao afirmar que esse gênero se configura como “[...]uma narrativa breve, desenrolando um só incidente predominante e um só personagem principal, contém um só assunto, cujos detalhes são tão comprimidos e o conjunto do tratamento tão organizado, que produzem uma só impressão”. O conto, então, é um texto narrativo breve, em prosa, uma unidade concisa que causa um efeito singular no leitor, como a emotividade. Por isso, diferencia-se do romance e da novela pela delimitação, pois, nesses, geralmente, há um só conflito, evitando-se as descrições longas e outros acessórios do romance. A narrativa tende a ser mais linear, apresenta poucas personagens. Também não costuma se ater na narração das motivações das ações das personagens. A partir dessas características é que pensamos na escolha de alguns tipos de conto.

Em um segundo momento, baseados na coleta anterior, passamos outro instrumento, perguntando aos alunos que tipo de conto eles teriam mais interesse em ler: (a) contos de fadas; (b) contos fantásticos; e (c) contos de enigma/terror. O resultado foi expresso pelo gráfico a seguir:

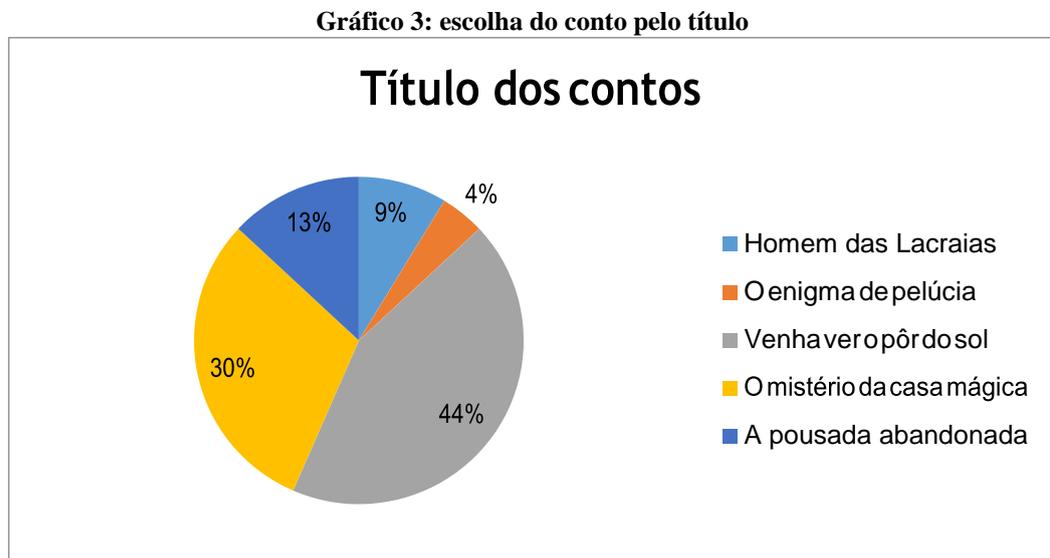
**Gráfico 2: Escolha do tipo de conto**



Fonte: Questionário 2

Como observamos no gráfico exposto, 67% dos alunos escolheu a tipologia de enigma/terror, seguida de contos fantásticos (27%) e contos de fadas (6%).

A partir dessa escolha dos informantes, passamos um terceiro questionário com alguns títulos de contos sugeridos por nós. A ideia era, a partir dos títulos, que os alunos marcassem aquele que mais lhes chamasse atenção dentro de uma tipologia de contos de terror/enigma. As nossas alternativas foram: (a) O Homem das Lacraias; (b) O Enigma de Pelúcia; (c) Venha Ver o Pôr-do-sol; (d) O Mistério da casa Mágica; e (e) A Pousada Abandonada. O resultado está expresso no gráfico a seguir:



Fonte: questionário 3

Dessa vez, vimos que a discrepância não foi tão significativa entre a primeira e segunda opções de escolha dos alunos. O conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, foi a primeira alternativa dos alunos (44%).

Quantitativamente não entramos em detalhes da escolha por sexo porque os dados nos revelaram praticamente a mesma proporção de escolha para o sexo masculino e feminino. Portanto, a descrição dessa variável foi descartada porque não apareceu como relevante na distribuição das respostas por sexo.

#### 4.3. Sobre o conto escolhido

O conto *Venha ver o pôr do sol* está inserido no livro *Venha Ver o Pôr do Sol e Outros Contos*, publicado em 1988. O resumo da narrativa se centra nos personagens Raquel e Ricardo, que foram namorados no passado. Depois de anos, Ricardo convida Raquel para um último reencontro e a marca em um cemitério abandonado. Ao final, o rapaz mostra-se rancoroso por ter sido deixado pela moça no passado e, por isso, executa uma vingança: tranca Raquel em uma tumba e a abandona lá para que ela morra de forma solitária.

#### 4.4. A formatação do jogo

Não é tarefa fácil pensar na transformação dos signos escritos do conto em signos visuais e auditivos. Para que pudéssemos pensar nas relações entre diferentes manifestações da natureza dos signos, precisamos recorrer à semiótica, que é a ciência dos signos e dos processos significativos ou semiose, que ocorrem na natureza e na cultura.

Segundo Nöth (2003, p. 46), a palavra semiótica tem sua origem na expressão grega “*semeïon*”, que quer dizer “signo”, e “*sêma*”, traduzido por “sinal” ou “signo”. Os fenômenos culturais são abordados pela Semiótica como sistemas de signos, os quais constroem significações e vão dando sentido às coisas. Tal campo de atuação se preocupa com qualquer sistema de signos, como a música, a fotografia, o cinema, as artes plásticas, o design, a moda, a mídia, jogo etc.

Não nos cabe nesse exame de qualificação explicar o passo a passo detalhado dos procedimentos semióticos que pensamos para a construção de personagens, tempo e espaço do jogo. É exatamente essa parte teórica a qual nos estamos dedicando nesse momento do trabalho em andamento. Para esse exame, no entanto, deixamos claro que a transformação do conto e seus elementos gráficos para outras esferas de apreensão estará baseada em preceitos técnicos e teóricos da semiótica peirceana.

Logo, planejar e produzir um jogo baseado em um conto de terror/enigma nos remete às proposições de Dolz e Schneuwly (2004, p. 97). O *game* será apresentado como um modelo de projeto de intervenção, semelhante à sequência didática, como um objeto de aprendizagem que visa desenvolver tanto a leitura do gênero quanto a exploração do conteúdo léxico-semântico específico. Segundo os autores mencionados, uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

Por fim, essas adaptações dos signos do conto para um game, para além dos pressupostos da semiótica, também dialogam com perspectivas multimodais. Podemos definir multimodalidade como a presença de mais de um código semiótico em determinado trabalho, ou seja, quando letras, sons e imagens (em foto ou vídeo) aparecem em conjunto em um mesmo trabalho e contribuem mutuamente para a construção de significado (KRESS, 2003, p. 14).

Segundo Medeiros (2011):

Num ambiente virtual, o texto em si, o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõem a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética, eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita (MEDEIROS, 2011, p. 27).

Outra definição sobre a multimodalidade é:

[...] uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua. Os estudos nesse campo têm se desenvolvido nas últimas décadas de modo a tratar sistematicamente de questões muito discutidas sobre as mudanças na sociedade, por exemplo, em relação às novas mídias e tecnologias. Abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos. (JEWITT; KRESS, 2003, p. 48)

A partir das condições de multimodalidade que estarão presentes no nosso produto, proporcionamos outras formas de o aluno participar do texto, conduzindo a personagem a chegar ao final da narrativa, buscando alternativas para que ela se livre dos obstáculos, acumular pontos e produzir sentidos. Dessa feita, a categoria multimodal do jogo permite a inserção de trabalhos com multiletramentos. De acordo com Dionísio (2014),

[...] multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. (DIONÍSIO, 2014, p. 41)

É importante considerar o desenvolvimento das práticas de multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem intrínsecos ao jogo com foco na inserção dos alunos nesse universo. As atividades desenvolvidas a partir desse conceito podem levar o discente a desenvolver diversas habilidades que vão além do processo cognitivo formal.

Segundo Macedo (2007, p. 15), “um objeto de aprendizagem pode conter desde imagem, animação, *applets* (Software aplicativo que é usado no contexto de outro programa de computador), arquivos de texto, hipertextos até uma complexa simulação de uma realidade, por exemplo.”

Partindo dos estudos sobre multiletramentos, é possível oportunizar que o uso de diversos códigos semióticos viabilize a aprendizagem de forma a considerar as diversas habilidades que os alunos possuem. Rojo (2012, p. 46) define o conceito de multiletramentos como textos compostos de inúmeras linguagens e que exigem habilidades de compreensão e produção para fazer significar. A mesma autora destaca o papel relevante da aprendizagem pautada na pedagogia dos multiletramentos ao afirmar que os textos que os constituem são interativos e colaborativos. Essas características são fundamentais para o nosso trabalho. O nosso produto apresentará características de reusabilidade e adaptabilidade, pois poderá ser utilizado em qualquer série/ano do Ensino Fundamental maior e, com as devidas adaptações, para o Ensino Médio.

Assim, o suporte teórico apresentado contribui para a nossa visão de constituição do jogo. A multiplicidade cultural (conhecimento de mundo dos discentes e as inferências) e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos serão alicerces presentes na nossa proposta.

#### **4.5. A idealização das etapas do jogo**

O jogo *Venha Ver o Pôr do Sol* foi construído na plataforma de desenvolvimento, objeto pascal com a IDE Lazarus, componentes criados por Marivaldo Pereira dos Santos para o presente jogo. Para a instalação do mesmo, em um determinado computador, se faz necessário o pacote InstallShiel (instalador que deve ser alojado no computador que recebe o jogo), o qual possui todos os arquivos necessários como: Executavel, Imagens e Sons. A base do jogo possibilita a versão *Android*, versão do *free pascal* 3.0.2, versão *Lazarus* 1.8.4 e versão do *java* 8.

Para organização do jogo que atendesse o trabalho léxico-semântico de adjetivos com foco na sinonímia e antonímia, pensamos em 03 etapas que são interligadas (não são independentes) de forma a possibilitar o entendimento do conto. Pensou em etapas e não em etapas porque a nossa concepção sobre o ato de jogar não é entendida como recompensa, pois

as etapas são exatamente uma progressão com foco em constituir o entendimento do texto (conto) com ampliação de vocabulário e inferências.

É importante destacar que para transformar o conto em um jogo houve um processo de adaptação do texto, priorizando o conteúdo central. O trabalho com a gramática, no jogo, não é focado na estimulação do estudo gramatical normativo, mas sim, por meio das questões, o jogador é capaz de dialogar com o texto através da leitura verbal (enunciados, perguntas e respostas) e não verbal (cenário / movimentos / música).

No decorrer do percurso o jogador conduz a personagem Raquel por determinados caminhos e cada etapa possui enunciado, perguntas e três alternativas para, após acerto, a reescrita. O jogador vai construindo sentido do conto, sendo capaz de no final do jogo relatar a narrativa do começo, meio e fim, respeitando a ideia central (Ricardo inconformado com o término do namoro com Raquel, a convida para um último encontro, só que a personagem principal cai em uma armadilha do seu ex-namorado e o mesmo deixa a garota trancada no jazigo de um cemitério abandonado). Além disso, as imagens, no jogo, estáticas (casas, árvores, pedras, matos rasteiros, moveis das casas, muros, túmulos) e as em movimento (Raquel, Ricardo, morcegos, cobras e baratas) e o som (música, grito), acompanham e cossignificam o conto dentro do gênero digital: o jogo.

A primeira etapa se destina ao trabalho com adjetivos com foco na relação semântica da sinonímia, em que o contexto proporcionará ao educando perceber que a palavra tem uma funcionalidade dentro de um contexto. O primeiro parágrafo do conto foi adaptado de modo que Raquel, antes de chegar ao encontro de Ricardo, passasse pelo cenário descrito no conto e, durante o seu percurso, superasse obstáculos e fizesse relações paradigmáticas (SAUSSURE, 1988, p. 59) a partir dos sentidos do léxico extraídos do contexto do conto. O aluno trabalhará com inferências e associações semânticas, uma vez que as opções que se apresentam sempre se fazem na sequência de 01 sinônimo e 02 antônimos da mesma palavra. Superados os obstáculos no cenário da ladeira tortuosa, Raquel chega à porta do cemitério, onde estará Ricardo à sua espera e é nesse momento que o jogo passa a outra característica: diálogo, visto que o percurso de Raquel é uma narrativa, ligada a ação do personagem e descrição do cenário. Ao chegar na frente do cemitério se aproximar de Ricardo dá início ao diálogo entre os dois personagens. A etapa 1 é concluída no momento que o jogador aceita entrar no cemitério.

Na segunda etapa se dá a continuidade de transformar em som e imagem os elementos textuais do conto *Venha ver o pôr do sol*, os movimentos da personagem possibilita

ao jogador refazer o percurso de Raquel no conto original e por meio das imagens, som e movimento o jogador consegue compreender o texto.

A segunda etapa tem como espaço o cemitério, mencionado também no texto do conto. Raquel segue Ricardo e, nessa sequência, ultrapassa pequenos obstáculos (arbustos, pedras e morcegos) que se apresentam ao longo do caminho e, sempre que se aproxima de Ricardo deve responder às perguntas seguindo o percurso gerativo do conto. Importante salientar que o jogador ao se aproximar de Ricardo uma caixa com textos e/ou perguntas será ativada na tela do jogo e, após leitura, irá responder as perguntas relativas ao emprego de antônimos de formas lexicais adjetivas. Ao responder corretamente as perguntas, o jogador terá acesso à escrita do texto original com os adjetivos trabalhados, uma vez que, nesta etapa, as frases não trarão o adjetivo, mas lacunas para que o jogador as preencha com a resposta semanticamente mais pertinente. Nosso foco nessa etapa serão os antônimos e o trabalho desenvolvido far-se-á na sequência de 01 antônimo e 02 sinônimos, dentro da perspectiva semântica de reconhecimento de valores distintos de ideias para o léxico selecionado. Uma vez mais as inferências contextuais serão importantes para o entendimento da relação paradigmática do valor semântico das palavras. Ao final dessa etapa, Raquel é convidada a entrar no Jazigo dos supostos antepassados de Ricardo. Em seguida, Ricardo entra no jazigo e o jogador deverá conduzir Raquel para entrar também neste local.

Dentro do jazigo, considerada a etapa III, o jogador dará continuidade ao jogo seguindo Ricardo, e ao se aproximar caixa de texto surge na tela do jogo com enunciados, perguntas e alternativas que serão escolhidas pelo jogador da mesma forma que na segunda etapa (perguntas com lacunas e com alternativas contendo 2 sinônimos e 1 antônimo). No momento que se esgota todo o diálogo, Ricardo é apresentado fora do jazigo, Raquel fica trancada e surge uma mensagem incentivando o jogador a salvá-la, abrindo a possibilidade de dar um final diferente do conto original. Para que ocorra a liberdade de Raquel, o jogador retoma os significados apreendidos e construídos pela narrativa e pela as alternativas das questões apresentadas ao longo do jogo. Para isso Raquel deverá se aproximar dos gavetões para responder questões construídas a partir dos significados dos adjetivos trabalhados, fazendo com que o jogador responda corretamente as questões atinentes ao entendimento do desenvolvimento da narrativa e seus possíveis desdobramentos sociais, reconstruindo os significados apreendidos ao longo da trajetória de Raquel de modo a entender a história e criar significados reais e tangíveis da situação expressa no jogo com seu cotidiano.

Em todas as etapas do jogo é possível romper com o pressuposto ligado ao trabalho com a gramática normativa, palavras isoladas e conduzir o educando para a

funcionalidade da palavra dentro do texto em meio ao processo semântico dos adjetivos. Com isso, podemos citar a BNCC no que tange às habilidades de análise linguística/semiótica, pois semanticamente o discente durante e no final do jogo seja capaz de:

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. Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis (BRASIL, BNCC, 2017, p. 81).

No caso do nosso trabalho com o jogo os discentes têm a possibilidade de desenvolver a habilidade de conhecer e perceber os efeitos de sentidos do conto decorrente da sinonímia e antonímia dos adjetivos, bem como os direitos humanos em relação a questão de gênero, atentando para o campo de atuação na vida pública: respeito ao outro.

Nosso pressuposto é trabalhar com questões que desenvolvam o letramento literário e social, a ideia é que Raquel responda as questões que, ao final, se forem respondidas de modo correto, redefinem o final original do conto. Ao acertar tudo, Raquel será libertada e verá o pôr do sol em liberdade. Caso contrário, ela continuará presa e verá o pôr do sol seguindo o final do texto literário.

#### 4.6. Estrutura dos enunciados, perguntas e alternativas

Nesse espaço iremos apresentar as frases e estruturas que aparecem ao longo do jogo construído.

##### 4.6.1. Do trabalho com os sinônimos

<b>Frase</b>	<b>Sinônimos</b>	<b>Frase reescrita</b>
Raquel teve que subir uma <b>TORTUOSA</b> ladeira para chegar até aqui.	Idêntico Desigual Igual	Ela subiu sem pressa a <b>DESIGUAL</b> ladeira.
No caminho, Raquel notou que	Grandioso Luxuoso	Ela subiu sem pressa a <b>DESIGUAL</b>

<p>as casas eram bastante <b>MODESTAS.</b></p>	<p>Simples</p>	<p>ladeira  À medida que avançava, as casas iam rareando  SIMPLES casas espalhadas sem <b>SIMETRIA.</b></p>
<p>Raquel nota que as casas estão <b>ESPALHADAS</b> ao longo do caminho.</p>	<p>Junto Amontoado Separado</p>	<p>Ela subiu sem pressa a <b>DESIGUAL</b> ladeira  A medida que avançava, as casas iam rareando  SIMPLES casas <b>SEPARADAS</b> sem <b>SIMETRIA.</b></p>
<p>Ela subiu sem pressa a desigual ladeira.  A medida que avançava, as casas iam rareando  simples casas separadas sem <b>SIMETRIA.</b></p>	<p>Diferença Desigualdade Regularidade</p>	<p>Ela subiu sem pressa a <b>DESIGUAL</b> ladeira  A medida que avançava, as casas iam rareando  SIMPLES casas <b>SEPARADAS</b> sem <b>REGULARIDADE</b></p>
<p>Raquel percebe que as casas, além de espalhadas, estão <b>ILHADAS.</b></p>	<p>Junto Associado Isolado</p>	<p>Ela subiu sem pressa a <b>DESIGUAL</b> ladeira  A medida que avançava, as casas iam rareando  SIMPLES casas <b>SEPARADAS</b> sem <b>REGULARIDADE, ISOLADAS</b> em terrenos <b>BALDIOS</b></p>
<p>As casas estão isoladas em terrenos <b>BALDIOS</b> ao longo da tortuosa ladeira.</p>	<p>Cultivado Abandonado Cuidado</p>	<p>Ela subiu sem pressa a <b>DESIGUAL</b> ladeira  A medida que avançava, as casas iam rareando  SIMPLES casas <b>SEPARADAS</b> sem <b>REGULARIDADE, ISOLADAS</b> em</p>

		terrenos <b>ABANDONADOS</b> , no meio da rua sem calçamento, coberto aqui e ali por um mato <b>RASTEIRO</b>
Havia mato <b>RASTEIRO</b> por todo caminho.	Baixo Alto Grande	Ela subiu sem pressa a <b>DESIGUAL</b> ladeira A medida que avançava, as casas iam rareando <b>SIMPLES</b> casas <b>SEPARADAS</b> sem <b>REGULARIDADE</b> , <b>ISOLADAS</b> em terrenos <b>ABANDONADOS</b> , no meio da rua sem calçamento, coberto aqui e ali por um <b>BAIXO</b> mato, algumas crianças brincavam de roda
As crianças brincavam de roda e cantavam uma <b>DEBIL</b> cantiga infantil	Fácil Difícil Complicado	Ela subiu sem pressa a <b>DESIGUAL</b> ladeira A medida que avançava, as casas iam rareando <b>SIMPLES</b> casas <b>SEPARADAS</b> sem <b>REGULARIDADE</b> , <b>ISOLADAS</b> em terrenos <b>ABANDONADOS</b> , no meio da rua sem calçamento, coberto aqui e ali por um <b>BAIXO</b> mato, algumas crianças brincavam de roda e cantavam uma <b>FÁCIL</b> cantiga infantil
Todos os acontecimentos ocorreram na <b>QUIETUDE</b> da tarde	Tranquilidade Agitação Turbulência	Ela subiu sem pressa a <b>DESIGUAL</b> ladeira A medida que avançava, as casas iam rareando <b>SIMPLES</b> casas <b>SEPARADAS</b> sem <b>REGULARIDADE</b> , <b>ISOLADAS</b> em terrenos <b>ABANDONADOS</b> , no meio da rua sem calçamento, coberto aqui e ali por um <b>BAIXO</b> crianças brincavam de roda e

		cantavam uma <b>FÁCIL</b> cantiga infantil cantiga infantil era a única nota viva na <b>TRANQUILIDADE</b> da tarde.
--	--	---

Encontro Raquel e Ricardo: Nessa etapa o jogador dá início ao diálogo.

<b>Frase</b>	<b>Sinônimos</b>	<b>Frase reescrita</b>
RICARDO_ minha querida Raquel! RAQUEL – Oi Ricardo! RAQUEL – Meus sapatos estão sujos de lama, fui <b>INGÊNUA</b> de aceitar seu convite.	Sabido Astuto Tolo	Meus sapatos estão sujos de lama, fui <b>TOLA</b> de aceitar seu convite.
RICARDO - Você está <b>ELEGANTE</b> demais. Está diferente de quando namorávamos.	Alinhado Descuidado Desalinhado	Você está <b>ALINHADA</b> demais. Está diferente de quando namorávamos.
RAQUEL - Por que vc marcou um encontro justo em um lugar <b>ABANDONADO</b> ?	Ocupado Deserto Movimentado	Por que vc marcou um encontro justo em um lugar <b>DESERTO</b> ?
Ricardo – Meu anjo, minha gente está enterrada aí. Ricardo - Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais <b>LINDO</b> do mundo	Bonito Horrível Feio	- Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais <b>BONITO</b> do mundo
RAQUEL - Que ideia <b>FABULOSA</b> para um último encontro implorado: ver o pôr	Ruim Esplendido Terrível	Que ideia <b>ESPLÊNDIDA</b> para um último encontro implorado: ver o pôr do sol num cemitério.

do sol num cemitério.		
RICARDO - Eu gostaria de te levar ao meu apartamento, mas sou muito <b>POBRE</b> e moro numa pensão em que a dona é uma medusa e vive espiando pelo buraco da fechadura	Rico Milionário Humilde	Eu gostaria de te levar ao meu apartamento, mas sou muito HUMILDE e moro numa pensão em que a dona é uma medusa e vive espiando pelo buraco da fechadura
Raquel - Meu namorado atual é muito <b>CIUMENTO</b> por isso não contei a ele que me encontraria com você.	Desanimado Zeloso Indiferente	Meu namorado atual é muito ZELOSO por isso não contei a ele que me encontraria com você.
RICARDO - Por isso marquei nesse cemitério abandonado. É um lugar <b>RESERVADO</b>	Discreto Escandaloso Escancarado	- Por isso marquei nesse cemitério abandonado. É um lugar DISCRETO . Vamos entrar, não tenha medo ...

## 4.6.2. Do trabalho com os antônimos

<b>Frase</b>	<b>Antônimos</b>	<b>Frase reescrita</b>
Que lugar _____!	Qual o antônimo de Alegre?  Contente Deprimente feliz	Que lugar <b>deprimente!</b>
Vamos embora, Ricardo. Estou _____!	Qual o antônimo de Dinâmico?  Repousado Exausto Tranquilidade	Vamos embora, Ricardo. Estou <b>exausta!</b>

<p>– A boa vida te deixou _____ . É do jazigo da minha gente que vamos ver o pôr do sol. Vamos entrar lá!</p>	<p>Qual o antônimo de DINÂMICO?</p> <p>Ativo Agitado Preguiçoso</p>	<p>– A boa vida te deixou <b>preguiçosa</b>. É do jazigo da minha gente que vamos ver o pôr do sol. Vamos entrar lá!</p>
<p>–Eu pensei que o jazigo da sua família estivesse mais _____ , com flores nos vasos e velas. Nunca mais você esteve aqui?</p>	<p>Qual o antônimo de SUJO?</p> <p>Limpo Imundo Maltratado</p>	<p>– Eu pensei que o jazigo da sua família estivesse mais <b>limpo</b>, com flores nos vasos e velas. Nunca mais você esteve aqui?</p>
<p>- Lá estão as gavetas das minhas raízes. Não é _____ . Todas estas gavetas estão cheias? Nesta está o retrato de Emília.</p>	<p>Qual o antônimo de Insignificante?</p> <p>Grandioso Medíocre Pequenino</p>	<p>- Lá estão as gavetas das minhas raízes. Não é <b>grandiosa</b>? Todas estas gavetas estão cheias? Nesta está o retrato de Emília.</p>
<p>– Que _____ que faz aqui. E que _____ , não estou enxergando, vamos embora.</p>	<p>Qual o antônimo de quente?</p> <p>Frio Ardente Queimante</p> <p>Qual o antônimo de claro?</p> <p>Iluminado Escura Intenso</p>	<p>– Que <b>frio</b> que faz aqui. E que <b>escuro</b>, não estou enxergando, vamos embora.</p>
<p>– Não dá para vê nada está tudo _____ , mal se vê que é uma moça.</p>	<p>Qual o antônimo de brilhante?</p> <p>Aceso Desbotado Intenso</p>	<p>Não dá para vê nada está tudo <b>desbotado</b>, mal se vê que é uma moça.</p>
<p>– Ricardo, isto nunca foi o jazigo da sua família, seu _____ ? Brincadeira mais cretina!,</p>	<p>Qual o antônimo de verdadeiro?</p> <p>Mentiroso Sincero Confiável</p>	<p>– Ricardo, isto nunca foi o jazigo da sua família, seu <b>mentiroso</b>? Brincadeira mais cretina!,</p>

<p>– Ricardo, abre isto imediatamente! Seu _____, Brincadeira mais _____!</p>	<p>Qual o antônimo de esperto?</p> <p>Astuto Alerta Idiota</p> <p>Qual o antônimo de agradável?</p> <p>Estúpido Ameno Delicado</p>	<p>– Ricardo, abre isto imediatamente! Seu <b>idiota!</b></p> <p>- Brincadeira mais <b>estúpida!</b></p>
<p>– Meu anjo, uma réstia _____ de sol vai entrar pela frincha da porta, depois, vai se afastando devagarinho. Você terá o pôr do sol mais _____ do mundo.</p>	<p>Qual o antônimo de claro?</p> <p>Preto Clara Nublado</p> <p>Qual o antônimo de feio?</p> <p>Horrível Belo Sórdido</p>	<p>– Meu anjo, uma réstia <b>clara</b> de sol vai entrar pela frincha da porta, depois, vai se afastando devagarinho. Você terá o pôr do sol mais <b>belo</b> do mundo.</p>
<p>– Ricardo, chega, já disse! Abre imediatamente, imediatamente. Ouça, meu bem, foi _____, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra seu cretino, me dá a chave desta porcaria.</p>	<p>Qual o antônimo de tristonha?</p> <p>Deprimido Engraçadíssimo Abatido</p>	<p>– Ricardo, chega, já disse! Abre imediatamente, imediatamente. Ouça, meu bem, foi <b>engraçadíssimo</b>, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra seu cretino, me dá a chave desta porcaria.</p>
<p>– Boa noite Raquel, meu _____.</p>	<p>Qual o antônimo de diabo?</p> <p>Satanás Anjo Tentação</p>	<p>– Boa noite Raquel, meu <b>anjo.</b></p>

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar em sala de aula com a disciplina de Língua Portuguesa não é uma tarefa fácil, pois requer do professor muitas habilidades em torno do saber trabalhar com a língua(gem) nos moldes da funcionalidade das palavras.

Assim, com o jogo em sala de aula acreditamos ser possível proporcionar um processo de interação entre o sujeito e o objeto (jogo), tendo como pano de fundo a aprendizagem significativa, visto que o ato de jogar requer do discente construir significado, baseando-se no significante (imagem acústica, cadeia de sons - forma) e significado (plano do conteúdo), no processo da multissemiose.

Desse modo, o jogo se encaixa no eixo da Análise Linguística/Semiótica da BNCC, pois “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura [...], as materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos” (2017, p. 78).

Observamos que a construção do jogo, tendo como base textual o conto Venha ver o pôr do sol de Lygia Fagundes Teles, traz à tona a possibilidade de se trabalhar no contexto educacional um instrumento considerado somente de entretenimento de forma a respeitar o trabalho com o texto, levando em consideração as formas de composição como: a coesão, coerência e organização da progressão temática do texto.

É importante lembrar que o estudo do léxico, no caso do jogo, o adjetivo na relação semântica da sinonímia e antonímia traz para o educando o envolvimento, pois como a era favorece a inclusão digital, o docente deve aproveitar um recurso que é bastante utilizado pela sociedade no âmbito educacional para favorecer a aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn; RIOS, Vanessa; CALBO, Thiago. Games: delineando novos percursos de interação. **Intersemiose**, ano II, n. 04, jul/dez 2013.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2010.

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 n° 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 n° 3, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B., **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

GOTLIB, Nádia Battela. **Teoria do Conto**. Editora Ática: São Paulo, 2003.

JEWITT, C.; KRESS, G. **Multimodal literacy: new literacies and digital epistemologies**. v. 4. Oxford: Peter Lang, 2003.

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

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

LEFFA, Vilson; ARAÚJO, Júlio. **Redes Sociais e ensino de Línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2005.

LUCENA, Simone. **Cultura Digital: jogos eletrônicos e educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

MACEDO, Luís Nobre et al. Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Cristina A. de Azevedo (Org.). **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC; SEED, 2007.

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

MEDEIROS, Zulmira. **Letramento digital em contextos de autoria na internet**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NÖTH, W. **Panorama da semiótica de Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume, 2003.

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

ORRICO, Alexandre. **Mercado brasileiro de games já é o quarto maior do mundo e deve continuar a crescer**. O Estado de São Paulo. São Paulo. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2012/10/1165034-mercado-brasileiro-de-games-ja-e-o-quarto-maior-do-mundo-e-deve-continuar-a-crescer.shtml> (acesso em 03/2018)

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

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. **Pedagogia do Multiletramentos: diversidade Cultural e de Linguagens na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escolas Conectadas: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, 1988.

SCAGLIA, A. J. **O Futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, 2003.

SHAFFER, 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**, 15(2), 2004.

VALENTE, André C. **Unidade e Variação na Língua Portuguesa: suas representações**. São Paulo: Parábola, 2015.

VANECK, Richard. Digital game based learning: It's not just the digital native who are restless. *Educause Review*, vol. 41, pg. 16–30, 2006. Disponível em: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0620.pdf>. (Acesso em: março de 2018).

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification. In: Como reinventar empresas a partir de jogos**. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia. **Ensino de Gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2008.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em março 2012.

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

## **APÊNDICE**

## APENDICE A - TUTORIAL DO JOGO

O objetivo deste tutorial é apresentar instruções de como jogar o *game*. Dividimos a nossa explicação por etapas. Em cada uma delas, faremos uma descrição sucinta dos objetivos bem como das dificuldades a serem superadas e dos comandos que devem ser executados.

### 1. Comandos gerais de execução do jogo

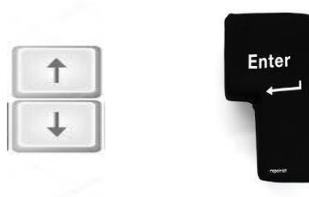
1.1. Para iniciar o jogo, tecle *Enter*.



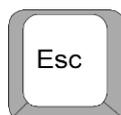
1.2. Para que se dê continuidade ao texto e mensagens que aparecem no jogo, tecle *Enter*.



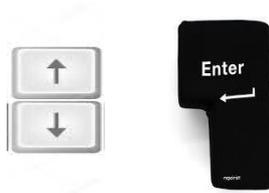
1.3. Para escolher as alternativas para as perguntas realizadas, use as setas para cima ou para baixo do teclado. Em seguida, para selecionar a alternativa correta à questão, pressione *Enter*.



1.4. Para acessar o menu do jogo, pressione a tecla *Esc*.



1.5. Depois que acessar o *menu* do jogo, use as teclas de seta para cima ou para baixo para escolher a alternativa desejada. Depois que escolher a opção, tecle *Enter*.



1.6. Para pausar a execução do jogo, pressione *Esc*. Para retornar ao jogo, clique *Esc* novamente.



## 2. Comandos gerais de execução de movimentos da personagem

A personagem principal do jogo é Raquel, que é a única que os jogadores podem movimentar.



Os comandos de movimentos são os seguintes:

2.1. Para esquerda ou direita, para cima ou para baixo, use as setas do teclado.



2.2. Para que a personagem salte, use a tecla *Shift*.



## 3. Procedimento geral do jogo

A energia da personagem está representada pelo sol localizado no lado esquerdo da tela. À medida que a personagem não obtém êxito ao ultrapassar os obstáculos móveis,

parte de sua energia será drenada. Ao perder toda energia, a personagem morre e o jogo se encerra.

## APÊNDICE B - ETAPA 1: TRABALHO COM SINÔNIMOS

### 1. Dos objetivos

#### 1.1. Objetivo de exploração do texto

Elementos textuais do conto *Venha ver o pôr do sol* foram transformados em som e imagem. Dessa forma, o deslocamento da personagem no cenário permite ao jogador refazer o percurso de Raquel no conto fazendo com que a sequência narrativa em texto seja redefinida em imagem, som e movimento importantes para o entendimento do texto.

#### 1.2. Objetivo gramatical da etapa

A partir do enredo do conto e de suas adaptações textuais, esta etapa tem por objetivo explorar os sinônimos dos adjetivos selecionados. Assim, além de apresentar as formas lexicais adjetivais do conto, há o trabalho semântico de reconhecimento de valores iguais de ideias para o léxico selecionado.

#### 1.3. Objetivo de exploração do texto do jogador

O jogador deve conduzir a personagem, pelo cenário de uma ladeira tortuosa, até que ela se encontre com Ricardo na frente de um cemitério. Durante sua trajetória, a personagem deverá superar obstáculos físicos do *game* em suas mais variadas formas (arbustos, cobras, morcegos e pedras).

#### 1.4. Objetivo gramatical do jogador

Em sua via gramatical, o jogador irá responder a perguntas relativas ao emprego de sinônimos de formas lexicais adjetivas. Ao responder corretamente as perguntas, o jogador terá acesso à reescrita do texto com os adjetivos trabalhados.

## 2. O espaço físico: Da tortuosa ladeira até a entrada do cemitério abandonado

O espaço físico em que se desenrola esta etapa é a ladeira tortuosa, mencionada no conto. Após percorrer toda a ladeira, a personagem alcançará, por fim, a frente de um cemitério, onde Ricardo estará encostado em uma árvore, à sua espera.

## 3. Do Jogo: Apresentação e orientações gerais da etapa 1

### 3.1. Para iniciar o jogo, clicar no botão *Começar Novo Jogo*



### 3.2. As chaves

É necessário resgatar chaves para entrar nas casas. Portanto, é obrigatório que a personagem resgate chaves ao longo do caminho para que possa abrir as portas das casas no percurso. É ideal que a personagem faça um estoque de chaves ao longo do jogo.



### 3.3. As casas

No jogo, há a possibilidade de a personagem entrar nas casas e, para tanto, é necessário que Raquel, ao longo de seu percurso, resgate as chaves que irão abri-las. É importante que o jogador entre nas casas para conseguir vidas e responder às perguntas de conteúdo gramatical.



### 3.4. As vidas

Dentro das casas, o jogador encontrará vidas que serão úteis para mantê-lo vivo no jogo em caso de não superação de obstáculos físicos ou respostas erradas ao conteúdo gramatical explorado na etapa.



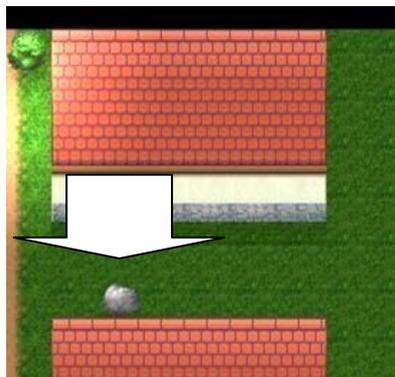
### 3.5. Os obstáculos

A dinâmica do *games* exige que a personagem supere obstáculos que aparecem ao longo de seu caminho. Assim, nesta etapa, 10 (dez) obstáculos fazem parte do percurso a ser realizado por Raquel. Cada um desses elementos dificultadores da progressão da personagem apresentam formas próprias de superação.

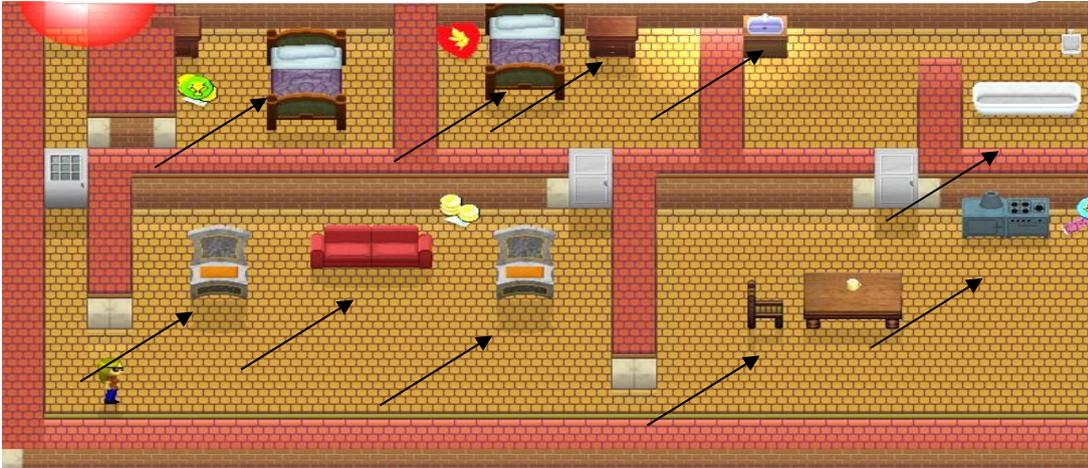
3.5.1. Os matos rasteiros: A personagem pode contorná-los ou saltá-los.



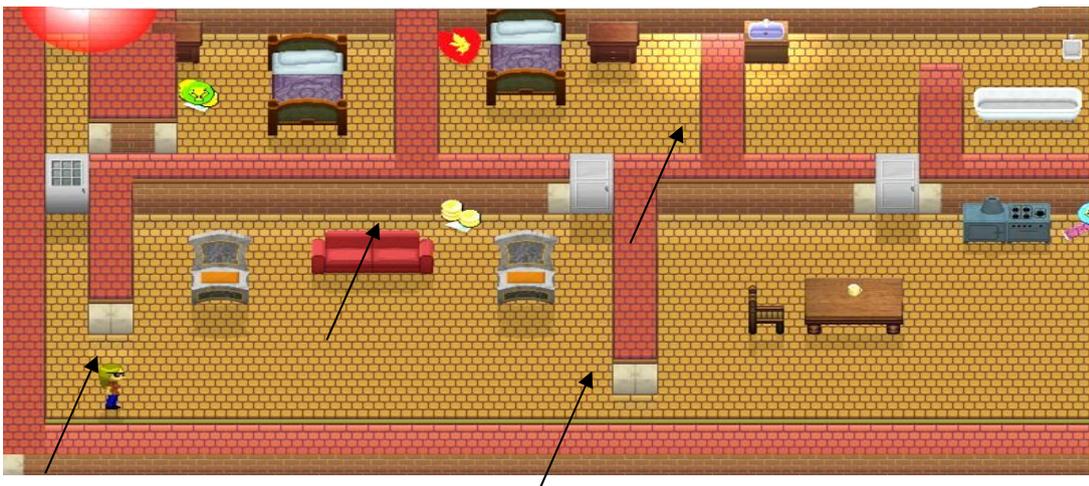
3.5.2. As pedras: A personagem pode contorná-las ou saltá-las.



3.5.3. Os móveis das casas: A personagem pode contorná-los ou saltá-los.



3.5.4. As paredes das casas: A personagem pode contorná-las ou saltá-las.



3.5.5. Os morcegos: A personagem deve fugir deles até que morram. Os morcegos, assim que libertados, demoram alguns segundos, variando de 05 a 20 segundos para morrerem automaticamente. Eles aparecem no caminho e dentro das casas.



3.5.6. As cobras: A personagem deve fugir delas ou refugiar-se no centro de cercas de matos rasteiros até que morram. As cobras, assim que libertadas, demoram alguns segundos, variando de 05 a 20 segundos para morrerem automaticamente. Elas aparecem no caminho e dentro das casas.



3.5.7. A porta maldita: Uma das casas ao longo do caminho tem a Porta Maldita. Uma mensagem de advertência será dada ao jogador ao tentar entrar na casa em que esta porta foi aberta. A decisão fica por conta de quem joga ao escolher o adjetivo apropriado na alternativa que aparecerá na tela. Lembre-se de que os corajosos sempre pagam um preço muito alto.

3.5.8. A ciranda de crianças: Há, no percurso, um grupo de crianças brincando de ciranda. A personagem deve desviar dele.



3.5.9. As árvores: A personagem pode contorná-las.



3.5.10. As baratas: Ao longo do caminho e ao entrar nas casas, a personagem também encontrará baratinhas azuis que podem roubar sua energia. A personagem, para evitar perder energia, pode contorná-las ou fugir delas até conseguir sair da casa.



### 3.6. A caixa de salvação

Ao aparecer cobras, baratas ou morcegos, o jogador, além da opção de fugir destes obstáculos, pode resgatar uma caixinha vermelha que fará com que os bichos sejam mortos imediatamente, sem a necessidade de esperar alguns segundos para que morram automaticamente.



### 3.7. Da seleção incorreta das respostas

Nas perguntas de conteúdo gramatical, relativas à sinonímia, se o jogador escolher uma alternativa incorreta, a personagem retorna para o início do jogo. Caso isto ocorra, não se faz obrigatório o resgate de chaves, uma vez que as portas já foram anteriormente abertas. No entanto, o jogador é obrigado a entrar nas casas e responder, novamente, a todas as perguntas anteriores.

## APÊNDICE C - ETAPA 2: TRABALHO COM ANTÔNIMOS

### 1. Dos objetivos

#### 1.1. Objetivo de exploração do texto

Seguimos a concepção de transformação em som e imagem dos Elementos textuais do conto *Venha ver o pôr do sol*. Igual ao formato da etapa anterior, o deslocamento da personagem no cenário permite ao jogador refazer o percurso de Raquel no conto fazendo com que a sequência narrativa em texto seja redefinida em imagem, som e movimento importantes para o entendimento do texto.

#### 1.2. Objetivo gramatical da etapa

A partir do enredo do conto e de suas adaptações textuais, esta etapa tem por objetivo explorar os antônimos dos adjetivos selecionados. Assim, além de apresentar as formas lexicais adjetivais do conto, há o trabalho semântico de reconhecimento de valores distintos de ideias para o léxico selecionado.

#### 1.3. Objetivo de exploração do texto do jogador

O jogador deve conduzir a personagem, pelo cenário do cemitério, perseguindo Ricardo todo o tempo. Durante sua trajetória, a personagem deverá superar obstáculos físicos do *game* (arbustos, pedras e morcegos).

#### 1.4. Objetivo gramatical do jogador

Em sua via gramatical, o jogador irá responder a perguntas relativas ao emprego de antônimos de formas lexicais adjetivas. Ao responder corretamente as perguntas, o jogador terá acesso à escrita do texto original com os adjetivos trabalhados, uma vez que, nesta etapa,

as frases não trarão o adjetivo, mas lacunas para que o jogador as preencha com a resposta semanticamente mais pertinente.

## **2. O espaço físico: O cemitério abandonado**

O espaço físico em que se desenrola esta etapa é o cemitério, mencionado também no texto do conto. Após percorrer todo o cemitério, a personagem alcançará, por fim, o jazigo onde Ricardo afirma que seus antepassados estão sepultados. Em seguida, Ricardo entra no jazigo e o jogador deverá conduzir Raquel para entrar também neste local.

## **3. Do Jogo:**

### **3.1. Apresentação e orientações gerais da etapa 2**

Nesta etapa, Ricardo caminhará pelo cemitério abandonado. O jogador deve seguir Ricardo e fazer com que Raquel se aproxime dele quando estiver parado. Neste momento, uma caixa com textos e/ou perguntas será ativada na tela do jogo.

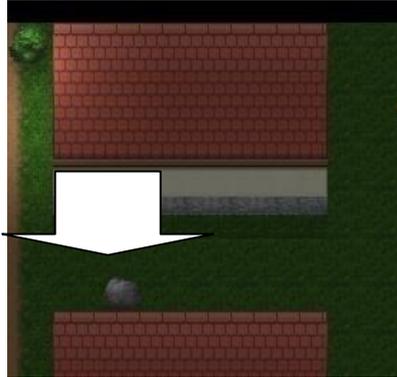
### **3.2. Os obstáculos**

Nesta etapa, 03 (três) obstáculos fazem parte do percurso a ser realizado por Raquel.

3.2.1. Os matos rasteiros: A personagem pode contorná-los ou saltá-los.



3.2.2. As pedras: A personagem pode contorná-las ou saltá-las.



3.2.3. Os morcegos

A personagem deve fugir deles até que morram. Os morcegos, assim que libertados, demoram alguns segundos, variando de 05 a 20 segundos para morrerem automaticamente. Eles aparecem no caminho e dentro das casas.

### **3.6. A caixa de salvação**

Ao aparecer cobras, baratas ou morcegos, o jogador, além da opção de fugir destes obstáculos, pode resgatar uma caixinha vermelha que fará com que os bichos sejam mortos imediatamente, sem a necessidade de esperar alguns segundos para que morram automaticamente.

### **3.7. Da seleção incorreta das respostas**

Nas perguntas de conteúdo gramatical, relativas à antonímia, se o jogador escolher uma alternativa incorreta, a personagem retorna para o início do mesmo cenário, não retornando para o início do jogo ou do cemitério. Cada cenário, nesta ETAPA do jogo, é uma etapa independente.

## **APÊNDICE D - ETAPA 3: TRABALHO COM O ENTENDIMENTO DO TEXTO**

### **1. Dos objetivos**

#### **1.1. Objetivo de exploração do texto**

Fazer com que o jogador retome os significados apreendidos e construídos pela narrativa ao longo do jogo.

#### **1.2. Objetivo gramatical da etapa**

A partir dos significados dos adjetivos trabalhados, fazer com que o jogador responda corretamente as questões atinentes ao entendimento do desenvolvimento da narrativa e seus possíveis desdobramentos sociais.

#### **1.3. Objetivo de exploração do texto do jogador**

O jogador deve reconstruir os significados apreendidos ao longo da trajetória de Raquel de modo a entender a história e criar significados reais e tangíveis da situação expressa no jogo com seu cotidiano.

#### **1.4. Objetivo gramatical do jogador**

Ao reconstruir os significados apreendidos ao longo da trajetória de Raquel de modo a entender a história e criar significados reais e tangíveis da situação expressa no jogo com seu cotidiano, o jogador deve saber usar os itens lexicais adjetivos para construir tais significados.

### **2. O espaço físico: o jazigo**

O espaço físico em que se desenrola esta etapa é o suposto jazigo dos antepassados de Ricardo. Ao ser trancada no jazigo por Ricardo, Raquel, para conseguir sair

daquela situação, terá que responder a 06 (seis) perguntas que remontam ao entendimento de todo o *game*. Essas perguntas se referem ao conhecimento adquirido da estrutura narrativa da história, da posição e valores das personagens, da conexão da temática explorada com a realidade social em geral e à capacidade de ampliação de conhecimento a partir do jogo.

### **3. Do Jogo: Apresentação e orientações gerais da etapa 3**

3.1. Para responder às perguntas, a personagem deve encontrar a sequência correta das questões formuladas encostando-se a cada gavetão.

3.2. Se as 06 (seis) perguntas forem respondidas corretamente, o final do conto é reescrito e Raquel verá o pôr do Sol em liberdade.

3.3. Se o jogador errar alguma pergunta, o final do conto original é mantido e Raquel permanece encarcerada no jazigo e verá o pôr do sol por entre as frestas das grades. Para que isso não aconteça, o jogador poderá tentar responder a todas as perguntas corretamente quantas vezes achar necessário.