



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE LETRAS

ELLUANE RAISSA OLIVEIRA DA SILVA

**AULA LÚDICA: O JOGO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA O
DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL LEXICAL**

CASTANHAL
2019

ELLUANE RAISSA OLIVEIRA DA SILVA

**AULA LÚDICA: O JOGO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA O
DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL LEXICAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do grau de Licenciada em Letras (habilitação em Língua Portuguesa), Faculdade de Letras do Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Prof. Dr. Zilda Laura Ramalho Paiva.

CASTANHAL
2019

ELLUANE RAISSA OLIVEIRA DA SILVA

**AULA LÚDICA: O JOGO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA O
DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL LEXICAL**

Trabalho de conclusão de curso orientado pelo Prof. Dr. Zilda Laura Ramalho Paiva, apresentado ao curso de Licenciatura em Letras- habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras- Língua Portuguesa.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Membro _____ - Orientador
Titulação _____
Instituição _____

Membro _____
Titulação _____
Instituição _____

A Deus, aos meus pais e ao meu irmão, por serem a minha base.

AGRADECIMENTOS

A Deus que amou antes mesmo da minha existência e continua me amando em todos os momentos. Enquanto eu viver quero dedicar a minha vida para conhecer o seu coração, Pai!

À minha mãe, Ana Lúcia Felix de Oliveira, pelo seu amor, pela sua dedicação, pela sua bondade em amar o próximo e sua grandiosa fé, você é minha inspiração, mãe. Ao meu pai, Erivaldo Moreira da Silva, por expressar Jesus na minha vida. Obrigada por ser o meu mentor, por zelar pela nossa família e sempre ser meu incentivo. Mãe e pai, amo vocês, para sempre!

Ao meu irmão, Erivaldo Samuel Oliveira da Silva, por ser carinhoso e desejar sempre o melhor para mim.

Aos meus amigos Bianca Salomão e Matheus Gomes, por proporcionarem dias felizes e de muita alegria na Universidade, por estarem sempre dispostos a me ajudar em qualquer coisa que eu precisasse. Sou extremamente grata à vida de vocês.

À família Feio, por todos eles serem amorosos comigo e por vivenciarmos vários momentos felizes e animados juntos.

À Raquel Feio de Jesus por está comigo em todos os momentos sejam eles na Universidade ou fora dela. Obrigada por todo apoio, você é muito importante para minha família e para mim.

Agradeço a Dayza da Luz Brito por sempre dividir momentos legais comigo e por ter me ajudado em vários momentos, principalmente quando inventamos de morar em Castanhal. Sou muito grata pela sua vida!

Agradeço também a minha amiga Isabela Santos por ser uma pessoa maravilhosa comigo. Obrigada por ter sido em muitos momentos um incentivo nos meus estudos e dividir palavras motivadoras e de fé.

Por fim, agradeço aos professores da Universidade que contribuíram para minha formação, em especial, a minha orientadora Zilda Ramalho Paiva, pela paciência, pelo amor e pela dedicação que tem com seus alunos. Obrigada, por fazer eu amar mais ainda o curso e por ser essa pessoa que transmite luz por onde passa.

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho vincula-se ao grupo de estudo denominado “A Ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa”, coordenado pela professora Dra. Zilda Laura Ramalho Paiva, na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal e evidencia a importância da ludicidade para o ensino da Língua Portuguesa. Dessa maneira, nossos estudos centram-se nas perspectivas teóricas de Luckesi (2014), Almeida (2007), Fortuna (2011), Fiorin (2012), Duarte *et al.* (2011) e entre outros. Neste sentido, essa pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a ludicidade em sala de aula, mais precisamente, o jogo pedagógico como instrumento para o desenvolvimento do capital lexical de alunos do Ensino Fundamental; e como objetivos específicos: 1) elaborar um jogo pedagógico para auxiliar no desenvolvimento do capital lexical de alunos do Ensino Fundamental e 2) verificar se os jogos pedagógicos podem proporcionar o desenvolvimento do capital lexical de forma reflexiva. Para alcançar nossos objetivos, desenvolvemos uma pesquisa que se caracteriza como qualitativo-interpretativa de natureza aplicada.

Palavras-chave: Jogo pedagógico. Ludicidade. Capital Lexical.

ABSTRACT

This work is linked to the study group called "the playfulness in the process of teaching and learning the Portuguese Language", coordinated by Dr. Zilda Laura Ramalho Paiva, at the Federal University of Pará (UFPA), campus Castanhal, and highlights the importance of playfulness for the teaching of the Portuguese language. In this way, our studies focus on the theoretical perspectives of Luckesi (2014), Almeida (2007), Fortuna (2011), Fiorin (2012), Duarte *et al.* (2011) and others. In this sense, this research has as general objective to reflect on classroom playfulness, more precisely, the pedagogical game as an instrument for the development of the lexical capital of elementary school students; and as specific objectives: 1) to elaborate a pedagogical game to aid in the development of the lexical capital of elementary school students, and 2) to verify if pedagogical games can provide the reflexively development of lexical capital. To achieve our objectives, we developed a research that is characterized as qualitative-interpretive of an applied nature.

Keywords: Pedagogical game. Playfulness. Lexical Capital.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 LUDICIDADE E O TRABALHO COM JOGOS PEDAGÓGICOS COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL LEXICAL	10
2.1 Ludicidade	10
2.1.1 Atividades lúdicas	13
2.1.2 Jogos, brincadeiras e brinquedo	15
2.1.3 A influência do jogo e da brincadeira na vida do ser humano	20
2.2 Ludicidade, jogo, brincadeira e brinquedo na educação	23
2.2.1 A ludicidade no ensino do capital lexical em Língua Portuguesa.....	28
2.2.2 Capital lexical e o sucesso escolar	31
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	37
3.1 Tipo de pesquisa.....	37
3.2 Contexto e procedimento metodológicos da pesquisa	38
4 ANÁLISE DE DADOS	41
4.1 O material do jogo.....	41
4.2 O Vocabulário como jogo	42
4.3 Objetivos do jogo	44
4.4 Como jogar	46
4.5 Breve reflexão sobre a realização e a aplicação prévia do jogo	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	56

1. INTRODUÇÃO

Vivenciar experiências lúdicas, para o ser humano, é tão importante como viver. Ao entrarmos no mundo lúdico esquecemos, nem que seja por alguns instantes, desse mundo corrido do dia a dia que nos dá a falsa sensação de que não há tempo para brincar e muito menos aprender brincando.

A educação lúdica sempre se fez presente no mundo, foram as escolas, de maneira geral, que aos poucos foram se distanciando dela. Por esse motivo, desde o ensino fundamental é comum as aulas de Ensino de Língua portuguesa serem consideradas monótonas e desinteressantes, estudar português para muitos é sinônimo de gravar regras gramaticais. Na universidade, as aulas de LP não estão longe dessa realidade e, como consequência, professores estão saindo formados e ratificando nas escolas o mesmo ensino tradicional.

Dessa maneira, a partir de discussões feitas no grupo de pesquisa denominado “A Ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa”, coordenado pela professora Dra. Zilda Laura Ramalho Paiva, na Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Castanhal, constatamos a importância de levar para sala de aula metodologias que facilitem o ensino e aprendizagem dos alunos de forma motivadora, prazerosa e satisfatória, ou seja, lúdica.

Além disso, a partir de estudos teóricos, percebemos que a educação lúdica não apenas torna o aluno ativo na sua aprendizagem, como possibilita desenvolver no aluno valores sociais como a cooperação, o trabalho em equipe, a amizade, entre outros fatores importantes para a vida dos alunos. Os jogos e as brincadeiras são atividades lúdicas que conseguem fomentar sentimentos de afetividade, de desafio e de curiosidade, nos colocando em interação com o outro, como Fortuna (2011, p.72) salienta “tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação ele mesmo, com os outros, com o mundo”.

Ademais, resolvemos neste trabalho enfatizar como a ludicidade pode auxiliar no desenvolvimento vocabular dos alunos, uma vez que é um assunto tratado de forma implícita em sala de aula, sendo necessário, ser trabalhado de maneira explícita, visto que quanto maior é a desenvoltura vocabular do sujeito, maior é a sua eficácia na leitura.

Pensando nisso, a pergunta que norteia nosso trabalho é: “de que forma a ludicidade pode ser instrumento para o desenvolvimento do capital lexical de alunos do ensino

fundamental? Assim, temos como tema para esse trabalho de pesquisa “A ludicidade no desenvolvimento do capital lexical”.

Neste sentido, delimitamos como objetivo geral refletir sobre a ludicidade e os jogos pedagógicos como instrumento para o desenvolvimento do capital lexical de alunos do Ensino Fundamental. Em relação aos objetivos específicos, propomo-nos a: a) elaborar um jogo pedagógico para auxiliar no desenvolvimento do capital lexical de alunos do Ensino Fundamental e b) verificar se os jogos pedagógicos podem proporcionar o desenvolvimento do capital lexical de forma reflexiva.

Para obtermos os resultados dos objetivos apresentados acima desenvolvemos uma pesquisa do tipo qualitativo-interpretativa e de natureza aplicada. Utilizamos como embasamento teórico Luckesi (2014), Almeida (2007), Fortuna (2011), Kishimoto (2001) e Souza (1996), para discutir sobre ludicidade e atividades lúdicas; ademais tratando-se de capital lexical, sob os aspectos semânticos e morfológicos da língua, utilizamos Monteiro (2018), Santana (2013), Fiorin (2012), Cançado (2015) e Duarte *et al.* (2011); e para as discussões do tipo da pesquisa, na seção metodológica, usamos Lüdke e André(2012), Ohuschi (2006) e Gil (2006).

Dessa forma, a estrutura deste trabalho compõe-se em quatro seções, sendo a primeira esta Introdução. Assim, na segunda seção, nomeado **Considerações teóricas sobre ludicidade e o trabalho com jogos pedagógicos como instrumentos para o desenvolvimento do capital lexical**, expomos os conceitos de ludicidade, relatamos o que são atividades lúdicas, entre elas o jogo, a brincadeira e evidenciamos a importância da educação lúdica no ensino, principalmente, no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, abordamos a temática do capital lexical e que esse assunto deve ser tratado em sala de aula de forma explícita, visto que há uma forte relação do acervo vocabular com o sucesso da leitura do aluno.

Na terceira seção, intitulado **Metodologia da Pesquisa**, buscamos caracterizar o tipo de pesquisa que realizamos e a sua natureza, além de, discorreremos sobre o contexto da pesquisa. Na quarta seção, **Análise de dados**, evidenciamos o material do jogo elaborado, a descrição do jogo, os objetivos do jogo, como jogá-lo e uma breve reflexão sobre a realização e a aplicação prévia do jogo.

Por fim, nas nossas **Considerações Finais**, apresentamos uma síntese da elaboração do jogo considerando os nossos objetivos da pesquisa.

2. LUDICIDADE E O TRABALHO COM JOGOS PEDAGÓGICOS COMO INSTRUMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL LEXICAL

Nesta seção, discorreremos sobre ludicidade, jogos, brincadeiras, brinquedo, assim como, a importância de atividades lúdicas para o ser humano. Ademais, tratamos como esses aspectos anteriores são fundamentais na educação. Além disso, evidenciamos a relevância do ensino de vocabulário de forma explícita em sala de aula.

2.1 Ludicidade

Muitos autores trabalham o conceito de ludicidade atrelando-o, intrinsecamente, a atividades lúdicas. Para Almeida (2007), o termo lúdico assemelha-se aos sentidos entre jogo, brincadeira e brinquedo, isto é, define o termo a partir de atividades que culturalmente contém o lúdico. De acordo com o autor, “o *lúdico*, propriamente dito, é a ação, a dinâmica de como se joga ou de **comose** brinca.” (p.20), ou seja, o sentido está voltado na ação, na mobilização, na operação de fazer algo. Portanto, se não realizamos uma ação, não determinamos o lúdico (ALMEIDA, 2007). “O lúdico apresenta sempre um sentido de ação e exploração: ver como é, desmontar, participar, construir, engajar-se e até mesmo se sacrificar se a ação for encarada como espírito lúdico desafiador e de superação de limites.” (p.20)

A concepção de lúdico, para o autor, significa operar uma ação em alguma atividade que está na realidade externa e que está ligada ao vocábulo dicionarizado. O termo **lúdico**, no dicionário Aurélio, é um adjetivo que significa: “relativo a jogos, a brinquedos e divertimentos.” (FERREIRA, 2001, p.433). Tal termo no português é derivado da palavra latina *ludus* cujo significado “remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas” (FORTUNA, 2011, p.72).

Em consonância a isso, a derivação do termo lúdico do latim *ludus*, está correlacionado à palavra jogo, a qual deriva do latim *jocus* e significa “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras” (FORTUNA, 2011, p.71). Fortuna (2011), como também Almeida (2007), pontua a relação de origem e de semelhança dos sentidos das palavras lúdico e jogo no latim mostrando a similitude de conceituação que há entre elas. Entretanto, destacam que o termo lúdico apresenta conceito mais abrangente.

Todo esse cuidado com a descrição etimológica é para evidenciarmos que Almeida (2007) traz uma acepção do lúdico atrelando a ação de fazer algo, a ação de perceber algo que está externo ao sujeito. Trabalha o termo mais vinculado a ação de fazer uma atividade lúdica,

ou seja, o lúdico em ação. Percebemos, portanto, que para o pesquisador o lúdico está na manipulação de uma atividade que nem sempre se restringe ao brincar e/ou ao jogar, como tendência a pensar o significado no dicionário e na etimologia da palavra, mas tudo que “provoque interesse e satisfação” (ALMEIDA, 2007, p.20).

Em síntese, para o autor, o lúdico é uma ação positiva que pode ser prazerosa ou pode ser caracterizada pelo “esforço”, “sacrifício” ou “fardo pesado”, desde que haja na essência o espírito do comportamento lúdico e desde que esses sentimentos façam parte das normas do jogo (ALMEIDA, 2007). Como exemplo, uma competição de corrida, a qual o competidor em um determinado momento do percurso sente um cansaço, uma vontade de parar, mas esforça-se para chegar ao final e ter o prazer de ganhar a corrida. Nesse caso, embora seja um esforço, é lúdico, pois faz parte das normas da competição.

Partindo da perspectiva de Luckesi (2014, p.13), “ludicidade é compreendida como experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito”. Como se pode perceber é um termo que carrega uma carga emocional positiva, a qual parte de dentro para fora e depende de cada sujeito. É uma experiência individual que, mesmo que seja contada a outra pessoa, está apenas ouvida, porém não pode sentir a mesma sensação de quem a contou.

Certa vez, em uma das reuniões do grupo de pesquisa que fizemos parte na graduação, uma integrante compartilhou uma experiência de infância. Ela relatou que teve o privilégio de seu pai de ter feito uma casinha de alvenaria somente para ela brincar. A menina foi descrevendo tudo que continha dentro da casinha: porta, lajotas, janela, enfim, ela contou com entusiasmo, chegando até a se emocionar. Ao ouvirmos, percebemos o quanto a experiência dela foi lúdica e emocionante, porém mesmo que ela tenha dividido esse fato, não conseguimos ter a mesma sensação de plenitude que ela viveu, ou seja, foi um acontecimento particular dela, cuja sensação não pode ser transferida.

Levando-se em conta a experiência relatada acima, Luckesi (2014) conceitua o termo ludicidade, mas deixa claro que ainda não é um termo dicionarizado. Fortuna (2011) adverte que o surgimento de neologismos como ludicidade, ludismo e ludologia fazem parte dos fenômenos lúdicos. Todavia, ao olharmos para o termo ludicidade, vemos que é um substantivo com o sufixo *dade*¹ e ao pesquisarmos o significado encontramos que ao ser acrescido a um adjetivo, forma um substantivo que expressa a ideia de estado, situação ou quantidade. Coincidência ou não, a ideia de estado o qual o sufixo carrega é a mesma ideia que o autor conceitua, um estado de plenitude.

¹Conforme Evanildo Bechara (2006)

Dessa forma, o pesquisador procura desenvolver o termo ludicidade com uma perspectiva voltada ao sujeito que a vivência, nos efeitos que a experiência produz no sujeito. Ademais, acrescenta que a ludicidade tem relação com o estado emocional da pessoa e a circunstância na qual se encontra. Portanto, se jogar bola para alguns estudantes é lúdico, mas para outra pessoa que na infância sofreu bullying praticando tal esporte jogar bola não é lúdico devido a essa experiência negativa em uma determinada circunstância da vida dela.

Tanto Almeida (2007) quanto Luckesi (2014) concordam que ações ou experiências caracterizadas de mal gosto ou que causam desconforto são vistas como anti-lúdicas. Além disso, visam também o lúdico como uma sensação positiva, logo, não pode ser uma sensação ruim ou negativa, mas prazerosa.

Em suma, chegamos à conclusão que Almeida (2007) trabalha o termo lúdico em uma perspectiva mais de ação ou de percepção dos fatores externos. Ao passo que Luckesi (2014) conceitua com uma visão mais voltada ao estado de experiência interna, isto é, o feito de plenitude que causa no sujeito. Para esse, apenas determina o lúdico como sentimento de satisfação e prazer. Para aquele, especifica que dentro do lúdico pode haver o sacrifício, o esforço, desde que esteja dentro do espírito lúdico e no final tenha a sensação de satisfação e/ou superação de limites.

Tendo em vista as compreensões do lúdico para os autores, concluímos que os dois se complementam. Neste trabalho conceituamos ludicidade como uma relação de simbiose do sentir e do fazer por parte do sujeito. Conseguimos definir o que é lúdico para nós a partir do que se constitui a nossa identidade, do que gostamos, do que não gostamos, dos nossos desejos, do nosso modo de ser, das nossas características, das nossas experiências de vida, ou seja, tudo o que nos constitui enquanto sujeito, tudo aquilo que faz parte do nosso ser interior.

Ao mesmo tempo definimos o que é lúdico a partir do externo, isto é, a partir do que vemos, do que tocamos, do que nos relacionamos, do que fazemos... É uma simbiose devido a relação acontecer ao mesmo tempo de dentro para fora e de fora para dentro como se fosse um ciclo. Temos sentimentos, experiências que nos constituem enquanto seres humanos e quando temos a percepção do mundo ou quando fazemos atividades potencializamos os nossos sentimentos bons, os quais fazem parte do sujeito.

No tópico seguinte veremos o que são as atividades lúdicas, desmistificando algumas crenças equivocadas do que elas sejam.

2.1.1 Atividades lúdicas

Após a explanação do que é o lúdico, achamos necessário desenvolver um tópico evidenciando sobre as atividades lúdicas, visto que nelas o lúdico se concretiza. Geralmente aludimos se uma atividade é lúdica ou não apenas se culturalmente ela é ou não definida como lúdica. Se grande parte da sociedade acha que o futebol apresenta ludicidade, logo esse esporte é definido como uma atividade lúdica. A minoria, portanto, que não concorda acaba por não interferir na definição.

Além disso, comumente, algumas pessoas definem se uma atividade é lúdica ou não se ela proporciona o riso, isto é, se ela é engraçada. Outras acreditam que as atividades lúdicas só ocorrem na fase da infância. Ainda têm aquelas que confundem ludicidade com atividades lúdicas. Dessa forma, começamos afirmando que ludicidade e atividades lúdicas são aspectos diferentes, embora caminhem juntas, pois a ludicidade se expressa nas atividades lúdicas.

Partindo disso, para Almeida (2007), o lúdico se concretiza em toda atividade que proporciona ação, prazer, satisfação, interesse e interação. O pesquisador ainda aponta características que podem aparecer em uma ação lúdica, a saber quando ela é: desinteressada, espontânea, prazerosa, libertadora, supermotivada e livre.

Para Luckesi (2014), as atividades lúdicas são aquelas que propiciam o estado de plenitude no sujeito, ou seja, quando o sujeito está inteiramente vivenciando a atividade. Essa experiência de plenitude, permitida pelas atividades lúdicas, possibilita no sujeito os sentimentos mais diferenciados e profundos, possibilita “a restauração das pontes entre as partes do corpo, assim como a restauração do equilíbrio entre os componentes psíquicos-corporais do nosso ser” (LUCKESI, 2014, s/p.).

Como vimos anteriormente, a ludicidade tem relação com o estado emocional do sujeito e as circunstâncias o qual se encontra. Dessa maneira, essa relação também é preponderante para definir se uma atividade é lúdica ou não para o sujeito.

Para tal afirmação vejamos um exemplo. Certa vez, em uma sala de aula, na universidade, uma colega relatou que enquanto seu filho estava nos primeiros dias de vida, ela não conseguia se divertir inteiramente sem pensar no seu bebê. A atividade que ela mais gostava de vivenciar era de se reunir na casa de seus amigos. Porém, nesse período, ela sentia que o corpo estava presente na interação com seus amigos, mas a sua mente estava na sua casa preocupada com o seu filho, ou seja, o corpo dela estava participando da atividade, mas o seu estado emocional, seus sentimentos de mãe não a estavam deixando-a viver plenamente a interação com os outros.

Se fôssemos, por exemplo, a um velório convidar uma pessoa que acabou de perder um ente querido para jogar, provavelmente, esta pessoa não iria aceitar, ainda que fosse o jogo que ela mais gostasse, pois, a circunstância e o estado emocional que se encontra não permitiria vivenciar uma atividade lúdica. É claro que tratamos aqui de um exemplo, no qual a morte é vista culturalmente como algo penoso. Existem, porém, culturas que a morte é vista como celebração. Dessa forma, nesses lugares, o exemplo poderia não valer.

Apresentados esses exemplos, concordamos com Luckesi (2014), ao afirmar que “não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivências e da circunstância onde isso ocorre” (p.16). Portanto, somente o sujeito pode definir se uma atividade é lúdica ou não. Vai depender dos efeitos que a atividade proporcionará no sujeito. Isso mostra que se trata de uma questão individual, subjetiva.

Desse modo, só podemos julgar se uma atividade é lúdica ou não se efetivamente experimentarmos dela. Obviamente, existem atividades que mesmo ainda não sendo experimentadas consideramos não lúdicas, devido termos um juízo de valor sobre elas, ou seja, se uma pessoa tem pavor de altura, logo para ela, uma atividade de escalar montanha não é lúdica. Mesmo que ela ainda não tenha experimentado essa atividade, este medo por fazer parte dela, faz com que ela saiba mesmo não vivenciando a atividade, que não gosta de escalar montanha. Caso essa pessoa vier a tratar o medo de altura, talvez, o seu juízo de valor sobre a atividade mude e, neste caso, poderá experimentar e qualificar com propriedade se escalar montanha é lúdico ou não.

Por fim, apenas o sujeito pode determinar se uma atividade é lúdica. Tal atividade não necessariamente é aquela que contém o riso. Ademais, também, não podemos continuar a relacionar atividades lúdicas apenas com a fase da infância, acreditando que depois desta fase o sujeito não vivência mais o lúdico, pelo contrário, a ludicidade está em todas as fases da vida, portanto, as atividades lúdicas também estão (LUCKESI, 2014).

Além disso, muitas pessoas atrelam as atividades lúdicas aos jogos, as brincadeiras e ao entretenimento. Isso se deve por conta de o termo lúdico assemelhar-se aos sentidos entre jogo, brincadeira e brinquedo, como vimos no primeiro tópico. Porém, as atividades lúdicas podem ser qualquer atividade em que o sujeito experimente de forma plena e que lhe traga satisfação e prazer. Como afirma Luckesi (2014, p.18), pode ser “qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem”.

No próximo tópico definiremos o que são os jogos, brincadeiras e o brinquedo, e entenderemos porque esses elementos são vistos como atividades lúdicas.

2.1.2 Jogos, brincadeiras e brinquedo

Como vimos anteriormente, as atividades lúdicas proporcionam a experiência lúdica. Compreendemos também que as atividades lúdicas não são necessariamente o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Esses elementos, porém, são os mais caracterizados culturalmente em proporcionar a experiência lúdica e isso não é por acaso.

Primeiro, ao voltarmos a considerar a etimologia das palavras, como já expomos no tópico ludicidade, constatamos que o termo lúdico e o termo jogo, no latim, apresentam conceituações semelhantes. Em ambas as expressões, existe a ideia de divertimento, de brincadeiras, de brinquedo, de jogos de regras, ou seja, evidenciando que os mesmos aspectos citados em um vocábulo podem estar contidos no outro.

A única diferença é que o termo lúdico possui maior extensão semântica podendo abranger outras atividades lúdicas. Dentro do jogo, pode haver o lúdico, mas nem sempre o termo lúdico vai se remeter apenas a jogo e a brincadeira (ALMEIDA, 2007). Como afirma Almeida (2007, p.19), “os significados de um e de outro parecem encontrar-se, mas mantém um movimento, uma tendência à identificação e à manutenção da autonomia de cada um dos termos.” Dessa forma, embora semelhantes, cada um apresenta suas especificidades.

Segundo porque o jogo, a brincadeira e o brinquedo são atividades lúdicas que mais comumente promovem a concentração do sujeito, que mais permitem o estado lúdico, pois brincar e jogar requer, ao mesmo tempo, uma entrega total consciente do corpo e da mente do ser humano (LUCKESI, 2014, s/p). É como se a alma e o corpo fizessem um acordo de harmonização para vivenciar o estado de plenitude.

O jogo é um juramento voluntário feito primeiro para si e depois para os outros, de esquecer as leis da vida habitual. É um juramento que estou saindo dessa sociedade autoritária que se arvora o direito da primeira e última palavra, dessa sociedade onde as regras lúdicas não têm nenhum valor e estou entrando de corpo e alma num outro mundo, onde somente elas têm valor. Ou seja, estou entrando no domínio do jogo. (SOUZA, 1996, p.88)

A citação ilustrada acima evidencia essa entrega total de corpo e alma do sujeito, o juramento nada mais é do que o compromisso feito, conscientemente, pelo sujeito para entrar nesse mundo lúdico, por isso o jogo, a brincadeira e o brinquedo mais são considerados como lúdicos, pois neles contém, essencialmente, características que levam o sujeito ao estado de plenitude. São por esses motivos prévios que essas atividades são culturalmente logo definidas como lúdicas, até mais do que outras atividades.

Tentar definir o que é jogo, brincadeira e brinquedo é uma tarefa difícil para muitos autores, visto que são aspectos com ações parecidas e que cada sociedade atribui e/ou define de uma maneira diferente. Kishimoto (2001) afirma que, no Brasil, esses termos são utilizados indistintamente, isto é, uma mesma ação pode ser denominada como jogo ou como brincadeira. Para a autora, há uma variedade de fenômenos considerados como jogo que evidenciam a complexidade para defini-lo.

Kishimoto (2001) levanta vários questionamentos apontando que a palavra jogo pode estar relacionada a jogos políticos, de crianças, de adultos – acrescentamos que pode estar relacionado a jogos de sedução – e a todos os outros jogos os quais possuem características de incerteza, astúcia, estratégia, prazer, flexibilidade, desenvolvimento e entre outros fatores. Além disso, a autora faz uma série de indagações. Questiona, por exemplo, se a utilização de jogos com a finalidade do ensino de cálculo matemático, continua sendo jogo ou não? Ou se é a questão do ensino que prevalece? Ou se é os dois: jogo e ao mesmo tempo ensino? Por exemplo, “um tabuleiro com piões é um brinquedo usado para fins de brincadeira. Teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico?” (KISHIMOTO, 2001, p.15).

Ademais, uma boneca é brinquedo para uma criança em uma sociedade como a nossa, mas para uma tribo indígena pode ser considerada como “símbolo de divindade, objeto de adoração” (KISHIMOTO, 2001, p.15). Enfim, são colocações da autora as quais demonstram como é complexo a definição de brincadeira, de brinquedo e, se um comportamento, é definido como jogo ou não-jogo. Dessa forma, cada sociedade, a depender do seu sistema histórico, social, ideológico pode conceituar se um comportamento é jogo ou não é jogo e se essa conduta pode ser chamada de brincadeira ou jogo.

Kishimoto (2001) apresenta que o jogo pode ser visto: primeiro pelo “resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social” (p.16), ou seja, a linguagem é construída e tem seu funcionamento dentro de um contexto social. Sendo assim, mesmo que um fenômeno seja definido cientificamente, ainda sim, pode não ser uma definição suficiente, visto que depende também de como esse fenômeno é visto na sociedade.

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário. Subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. (KISHIMOTO, 2001, p.16)

Desse modo, a autora afirma que não é algo simples definir se um comportamento é jogo ou não, depende de como cada sociedade considera determinada atitude, isto é, os fatores culturais são preponderantes na definição. O arco e a flecha, por exemplo, na nossa sociedade, são vistos como um brinquedo, porém nas culturas indígenas possui um caráter de instrumento de sobrevivência, ou seja, é utilizado para a obtenção da caça e da pesca. (KISHIMOTO, 2001). Percebemos, portanto, um mesmo elemento (arco e flecha) que apresenta significações diferentes em culturas diferentes.

Depois a autora demonstra que o jogo pode ser visto como “um sistema de regras” (KISHIMOTO, 2001, p.16). Cada jogo apresenta uma funcionalidade que são determinadas por regras implícitas e explícitas e o sujeito ao jogar efetua-las. Essas regras conduzem o jogo e cada jogo tem regras específicas, as quais os diferenciam (KISHIMOTO, 2001). Como exemplo para tal afirmação, temos o vôlei, o futebol, o handebol, a queimada, os quais são jogos que se utilizam de um mesmo elemento que é a bola, porém, são jogos diferentes por apresentarem e funcionarem com regras diferentes.

Por último, a autora explicita que o sentido de jogo pode estar vinculado ao objeto, ou seja, o jogo apresenta um objeto a partir do qual se materializam a ação e a manipulação. Ao voltarmos para o exemplo anterior, a bola seria o principal objeto para a realização dos jogos apresentados. Sem a bola, seria quase impossível a realização das atividades. Até para uma criança que poderia se imaginar jogando futebol, por exemplo, se ela não tiver algo concreto, ao menos, para representar a bola, a brincadeira se tornaria distante do real.

Almeida (2007) define esse objeto concreto dentro do jogo ou da brincadeira como o brinquedo, pois “refere-se àquilo que é material no jogo e na brincadeira e a estes se acopla para possibilitar a sua execução, como suporte” (p.29). Almeida (2007) nos faz inferir que pode ser denominado brinquedo toda peça palpável que esteja dentro do jogo ou da brincadeira, é a representação física do objeto ao qual “substitui o acervo imaginário de que a pessoa faz uso ou manipula” (p.32). O autor acrescenta que diferente do jogo e da brincadeira, os quais apresentam concepções abstratas, o termo brinquedo apresenta-se de forma mais concreta, uma definição menos complexa.

Para Kishimoto (2001), o termo brinquedo se relaciona intrinsecamente com a figura da criança e geralmente não há um sistema de regras que sistematizam a sua utilização, ou seja, a criança pode manipular o brinquedo da forma que desejar. Contudo, isso já não acontece em jogos que são conduzidos por regras, como o jogo da dama, por exemplo, o qual requer algumas habilidades estabelecidas devido a estrutura e as regras do jogo.

Almeida (2007) concorda com Kishimoto (2001, p.18) quando a autora afirma “o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade”, ou seja, é a transmutação do espelho da realidade. Além disso, esses autores acreditam que os brinquedos podem representar um imaginário criado por desenhos, filmes, etc.

Como mostrado anteriormente, Kishimoto (2001) apresenta a complexidade dos termos jogo e brincadeira. Devido a multiplicidade de jogos existentes no mundo chega a ser difícil definir de forma precisa o que é jogo ou apenas defini-lo com uma característica. Contudo, a autora desenvolve, no decorrer de seu texto, uma proposta iniciada por Wittgenstein (1975), a qual declara a existência da família do jogo, ou seja, assim como em uma família alguns traços fisionômicos como a cor dos olhos, a altura, o temperamento, entre outros traços, aparecem de semelhança em uns membros da família. Em outros sujeitos da mesma família pode não ter nenhum traço de semelhança, mas, ainda sim, não deixam de fazer parte da família. Da mesma forma acontece no jogo. Alguns elementos podem ser semelhantes em alguns jogos, mas em outros jogos essas similitudes podem desaparecer.

Segundo Almeida (2007), em primeiro lugar, para que tenha jogo é preciso que o participante tenha consciência de que se está jogando e que se deve desenvolver um comportamento conforme à situação do jogo. Em segundo lugar, é preciso que tenha regras determinadas e definidas dentro do jogo. Os participantes, portanto, não podem desobedecê-las, pois se fizerem isso, mudam todo o jogo. O autor evidencia a questão de as regras serem vistas como sagradas, isto é, apresentam poder e devem ser respeitadas em quaisquer hipóteses. Tanto que o pesquisador acrescenta que até hoje se um jogador transgredir a regra do jogo, ele geralmente é chamado de ladrão. Isso faz com que o jogo perca a graça e o sentido.

Em terceiro lugar, para que tenha jogo é preciso que exista a expressão da liberdade. O jogador deve ter liberdade para tomar as suas decisões, porém com uma certa intencionalidade, pensando nas estratégias do jogo. Desse modo, o autor conclui que todas essas características prevalecem dentro do jogo.

Por outro lado, segundo Huizinga (1951 apud KISHIMOTO, 2001, p.23) “o prazer, o caráter não-sério, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço” são características predominantes no jogo. O jogo pode apresentar uma ambivalência de sentimento: prazer e desprazer, visto que sentimos prazer executando as ações, mas ao perder ou fazer uma jogada errada pode existir o sentimento de desprazer.

O caráter não-sério apresentado acima, significa dizer que, ao mesmo tempo em que há uma liberdade, em que há uma ideia de ser uma simples brincadeira, o sujeito quando joga ele se disponibiliza a estar por inteiro naquela situação, portanto, o jogo é sério, apesar de transparecer que não. Ademais a sua limitação espacial e temporal é porque a jogada apresenta um início, um meio e um fim, ou seja, há uma partida com etapas a serem ultrapassadas para se chegar no objetivo final.

Ao partirmos para a brincadeira, Almeida (2007) expressa que as características preponderantes são a liberdade, a espontaneidade e o prazer. O autor evidencia que, diferente do jogo, no qual a liberdade tem um caráter intencional, na brincadeira, a liberdade é vista como intuitiva e espontânea, ou seja, faz parte do sujeito e acontece naturalmente.

Outro fator preponderante no brincar, segundo Almeida (2007), é que, nessa ação lúdica, as regras são mais simples e o que mais prevalece é a imaginação e a representação da realidade. Isso destoa, mas não muito, do jogo, visto que, no jogo, as regras são mais explícitas. Vejamos dois exemplos para tal afirmação.

Em uma primeira situação, uma criança, sozinha, pega uma bola e fica chutando contra a parede e diz estar brincando de futebol, ou seja, ela se imagina dentro de um jogo de futebol. Em uma segunda situação, um jogo de futebol de salão é composto por time, goleiro, trave, bola e durante a jogada as regras de faltas, de impedimento e substituição de jogadores acontecem.

Percebemos, portanto, que na primeira situação o que prevalece é a imaginação, a espontaneidade e a liberdade. Além disso, as regras são mínimas. Todavia, na segunda situação, a imaginação é mínima, o que prevalece são as regras as quais constituem o jogo, logo, as regras são mais explícitas. Dessa forma, vemos por esses exemplos, com mais clareza, as diferenças das características que são mais predominantes ao jogo e a brincadeira.

Com isso, após pontuarmos as semelhanças e diferenças entre jogo, a brincadeira e o brinquedo e as características mais predominantes entre um e outro, concordamos com o mesmo pensamento de Souza (1996, p.86) quando declara “o que o jogo “faz” com o jogador é muito mais importante do que sua própria definição”. Neste trabalho não vamos tratar o jogo e a brincadeira de forma distinta, mas pretendemos elucidar, no próximo tema, a sua relevância para o sujeito.

2.1.3 A influência do jogo e da brincadeira na vida do ser humano

Kishimoto (2001) relaciona a brincadeira principalmente a crianças. A autora afirma que a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (p.21). É na fase infantil que a imaginação, o “faz de conta”, mais predomina, mais faz parte dessa idade, por isso que o brincar, geralmente, está relacionado a figura da criança.

Além disso, Vygotsky (1984 apud KISHIMOTO, 2001, p.61) esclarece que a situação imaginária define a brincadeira e “à medida que a criança vai se desenvolvendo, há uma modificação: primeiro predomina a situação imaginária e as regras estão ocultas (não explícitas); quando ela vai ficando mais velha, predominam as regras (explícitas) e a situação imaginária fica oculta.” Isso significa que conforme o desenvolvimento cognitivo da criança, as regras deixam de ser simples e passam a ser mais rigorosas. Podemos compreender, então, que na fase infantil relacionamos mais as ações como brincadeiras e com o passar do tempo denominamos mais as ações a jogo. Porém, não que um não esteja contido no outro.

De qualquer modo, o jogo e a brincadeira são atividades lúdicas fundamentais na vida e no comportamento do ser humano. É através dessas práticas que o lúdico se manifesta promovendo “a inteligência e a capacidade de convivência, de abstração, de socialização e progresso na vida do homem” (ALMEIDA, 2007, p.36-37), ou seja, constituem em nós valores sociais e o desenvolvimento cognitivo. Embora usualmente não damos tanto valor a essas práticas.

Como já exposto neste trabalho, as atividades lúdicas como de jogar e brincar são, comumente, relacionadas à fase da criança. Ao nascer, o bebê desde cedo se relaciona com o mundo através do tocar, do sentir, do bater, do experimentar, etc. Ações essas biológicas as quais mostram o seu brincar e jogar com as relações humanas.

Com o passar do tempo, de acordo com Almeida (2007), as crianças vão desenvolvendo habilidades como desenhar, rabiscar, traçar, entre outras, as quais vão implicando na construção da capacidade da leitura, da escrita, do agrupamento, da contagem, etc. Demonstra-se, portanto, como nessa fase da criança há uma grande importância do jogar e do brincar para o desenvolvimento dela, visto que ela está se apropriando do mundo com muita veemência.

Em contrapartida, na fase da adolescência, de acordo com Almeida (2003), os jogos caracterizam-se como atividades que ajudam no equilíbrio físico, geralmente, são práticas esportivas as quais possibilitam o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, do

juízo, etc. O autor acrescenta que, nessa fase, os adolescentes encontram, nos exercícios físicos, “uma forma de vazão para suas necessidades, de ordem emocional ou social” (p.55), do mesmo modo que compreendem o trabalho em grupo e o sentimento de liderança. O pesquisador expõe que a maioria dos adultos que possui um cargo de liderança, exercitou essa postura de manifestação de concordância, discordância, aceitação, não-aceitação, entre outras características da capacidade de liderar, na fase da adolescência, evidenciando, portanto, a importância dos jogos para essa construção.

Além disso, segundo o autor, os jogos intelectuais ganham destaque, pois é a fase em que o sujeito consegue raciocinar dedutivamente e indutivamente. É a fase do querer conquistar algo novo e tais conquistas exigem a capacidade cognitiva. É nessa fase em que os adolescentes buscam constituir suas identidades e os desafios os motivam para isso. Por isso, nessa idade, as brincadeiras de crianças já não os chamam atenção, pois se consideram superiores. Além de ser um período em que são sarcásticos e se acham os “donos da razão”. Não é à toa que nessa fase são, muitas vezes, denominados de “aborrecentes”.²

Ao partirmos para a fase adulta, a concepção do lúdico, do jogo e da brincadeira passam a desviar da concepção da fase da criança e da adolescência. Essas práticas apresentadas acima deixam de ser valorizadas e passam a ser vistas como “passatempo” e o trabalho passa a ter uma concepção de seriedade.

Segundo Almeida (2007), geralmente, o trabalho é tido como sério. É visto como uma prática mais produtiva e, conseqüentemente, sendo mais levada a sério e com mais responsabilidade pela sociedade. Porém, nos esquecemos que a ação de jogar e brincar trazem atitudes tão sérias e tão válidas quanto o trabalho. Diríamos que a diferença seja que nem sempre o trabalho é tão lúdico para o homem como os jogos e as brincadeiras são.

De acordo com Almeida (2007), a nossa sociedade determina uma oposição entre brincadeira e seriedade. O pesquisador mostra que o termo *sério* do latim *serius* opõe-se à palavra jogo e remete a algo que não diverte. Desse modo, a nossa sociedade carrega o sentido do senso comum de que brincadeiras são gracinhas, isto é, piadinhas as quais não trazem desenvolvimento ou que não possuem um aspecto de rigidez, por isso não são bem admitidas no trabalho, visto que é um local de seriedade, um local em que não é permitida a diversão e, não é somente isso, o lúdico, as brincadeiras e os jogos, também passam a ser deixados de lado, fora do ambiente do trabalho.

² Aglutinação criada pelas palavras "adolescente" e "aborrecer" (**a.bor.re.cen.te**). É uma expressão destinada ao adolescente que manifesta as características da aborrecência, como rebeldia, contestação de valores e da sociedade, enfrentamento com pais e adultos em geral etc. <http://www.aulete.com.br/aborrecente>.

Isso evidencia como esses aspectos apresentados acima são desvalorizados na fase adulta. Segundo Almeida (2007), as brincadeiras e os jogos “assumem funções de aliviar as tensões e remediar o tédio” (p.43), ou seja, apresentam-se como atividades prazerosas e divertidas. Mostrando, portanto, que diferente do senso comum, os estudiosos no assunto consideram as brincadeiras e os jogos com teor de seriedade, pois exercem influências importantes na vida do sujeito.

Além disso, acreditamos que a ação de jogar desperta, inconscientemente, no adulto, uma lembrança da infância. Esta fase em que existe um alto grau de descoberta, de sensibilidade, de afetividade, de ousadia, de inocência, de liberdade, ou seja, todas essas sensações sentidas quando criança voltam juntas na ação de jogar, possibilitando, portanto, uma sensação mista de aprendizado e prazer, que é, nada mais nada menos, o lúdico.

No momento de brincar, de jogar e vivenciar o lúdico, o adulto desnuda-se do fardo do dia a dia, como os problemas e as preocupações. Liberta-se também de uma postura de severidade, rigidez tanto cobrada nessa idade. Ao participar dessas atividades, o adulto tem que deixar de lado as falsas concepções construídas nessa fase, de que cair, dançar, errar, rir, ser desengonçado, ser palhaço, entre outros aspectos, são situações para se ter vergonha ou são vistas como “ridículas”. Pelo contrário, os jogos e as brincadeiras nos mostram que, nessa fase, o adulto pode ser livre para ser quem ele deseja ser, para mostrar seu verdadeiro eu. Essas atividades evidenciam, portanto, a ideia de que essas questões consideradas como “vergonhosas” ou “ridículas” na verdade fazem parte da vida.

Podemos perceber isso em dinâmicas ou em brincadeiras chamadas como “quebra gelo”³. Só este nome nos remete de que deve ser quebrado esse clima de rigidez, de seriedade, de timidez e todas essas composturas vinculadas à figura do adulto. Desse modo, advertimos que tanto os jogos como as brincadeiras são importantes na fase adulta, na verdade em todas as fases da vida.

Com isso, encerramos esse tópico com uma citação de Fortuna (2011, p.72) a qual afirma “tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação ele mesmo, com os outros, com o mundo”. Portanto, o jogo e a brincadeira são atividades lúdicas as quais nos unem com nós mesmos e nos unem com os outros. São ações prazerosas e edificantes para a nossa alma e é inerente a nós seres humanos.

³É uma expressão dada a brincadeiras que tem por finalidade retirar a tensão do ambiente, ou seja, proporcionar relacionamento e interação entre as pessoas.

A próxima temática tem como objetivo tratar sobre a ludicidade, assim como, as atividades lúdicas: jogo, brincadeira e brinquedo dentro da educação, evidenciando o quanto esses elementos são importantes na construção do ser humano e no ambiente educativo.

2.2 Ludicidade, jogo, brincadeira e brinquedo na educação

A ludicidade, como foi explanado anteriormente, faz parte da essência humana. Está intrinsecamente ligada à nossa identidade, o nosso modo de ser e com as nossas experiências ao longo da vida. Entretanto, com o passar dos anos a nossa sociedade, cada vez mais, vem abrindo mão de experiências lúdicas. Como apresenta Fortuna (2011), a visão do positivismo de ciência admite e, acabou disseminando no mundo, que a isenção ou a neutralidade das paixões são fundamentais para se atingir a imparcialidade do conhecimento. Porém, como deixar de lado as paixões? Logo elas, as quais pulsam dentro de nós e nos movem?

De acordo com Fortuna (2011), após a revolução industrial, o afeto não teve mais lugar no mundo do trabalho, isto é, os sentimentos, as afeições só passaram a ter espaços dentro do ambiente familiar. A modernidade, ao mesmo tempo que trouxe a tecnologia de ponta que proporciona um mundo mais facilitado, trouxe também com ela, os problemas desse sistema capitalista, como o individualismo, a competição, o consumismo, principalmente este último. O indivíduo trabalha muito para poder consumir, para poder se sentir inserido nessa sociedade dita como consumista, na qual somos vistos, usualmente, pelo que temos e não pelo que somos.

Com isso, vemos uma sociedade em que as pessoas saem de casa todos os dias para cumprir suas atividades rotineiras, com o intuito de resolverem os próprios problemas e deixam, geralmente, de lado os verdadeiros valores. Dentre esses valores podemos citar as brincadeiras, os afetos, os sentimentos, os amigos, a família, entre outros aspectos os quais fazem parte da natureza humana. Em relação a isso, Almeida (2003, p.34) postula que:

Como fruto dessa corrida desenfreada, surge uma massa cansada, descompromissada, sem nenhuma iniciativa para relacionar-se, recebendo passivamente tudo que lhe é imposto e comportando-se como se as razões exteriores fossem seus motivos internos de ação.

Desse modo, passamos, então, a viver uma sociedade fragmentada, sem tempo, na qual ludicidade, a brincadeira, as relações interpessoais passaram a ser vistas como “perda de tempo”. Mediante esse cenário, Fortuna (2011) destaca que a brincadeira passou a ter uma ideia ambivalente: fascinante e desprezível, ou seja, um caráter mágico o qual desperta os

melhores sentimentos no sujeito e, ao mesmo tempo, um caráter menosprezado, como se o prazer não importasse na vida do homem.

Essas questões, segundo Almeida (2003), refletem-se também dentro da família e na educação. O autor postura que, na família, os pais passam para os filhos uma ideia de falso mundo, no qual o “prazer não se efetiva no brincar, no participar, no crescer sadiamente, no aprender, no pensar, no socializar, mas no comprar, no gastar, no individualizar-se” (p.34-35). Na educação, não é diferente, os professores “devoram a criança pelo rigor, pela boa base, pelo preparo para o vestibular, pela exigência absurda de notas, provas, recuperação, lição de casa excessiva, palavras de ventrículo” (p.35), ou seja, vemos uma sociedade que em todas as esferas sociais o lúdico passa a ser deixado de lado. Os sentimentos de afetividade, prazer e paixão ficam para segundo plano.

Todavia, gradativamente, estudiosos estão comprovando que a ausência do lúdico, da emoção, da paixão em todos os âmbitos da nossa vida não está trazendo benefícios.

Insistir na presença da paixão no estudo do brincar parece na contramão da ciência, mas já foi bastante provado que na área da Ciências Humanas não há como se liberar da subjetividade e das emoções para produzir conhecimento. Mais do que isso, este gesto não contribui para o avanço do próprio conhecimento que se pretende produzir, posto que ele é feito por homens, para os homens e acerca dos homens. (FORTUNA, 2011, p.68-69).

Trazer à tona nossas emoções, as nossas subjetividades para o conhecimento, mais precisamente, para a educação lúdica é contribuir para a formação do sujeito e seu desenvolvimento. A nossa sociedade e as áreas de conhecimento estão gradativamente percebendo a importância da ludicidade. A área de publicidade e propaganda, por exemplo, investe em conteúdo que mostram sobre a importância da afetividade, das emoções, das paixões, das experiências, isto é, a ludicidade, pois ao estudarem sobre a sociedade perceberam a carência desses aspectos no dia a dia, ou seja, eles utilizam desse problema social para alcançar consumidores.

Sabemos que hoje, o consumidor, além de priorizar o custo-benefício de um produto, opta também pela forma que é tratado, ou seja, a recepção, a afetividade, a atenção estão em jogo na venda de um produto. Tanto é verdade, que certa vez, em uma palestra na Feira do Empreendedor realizada pelo Sebrae ⁴, em Belém, o palestrante, Manoel Carlos Junior, retratou sobre o *Marketing de Experiência*, que visa na publicidade e propaganda questões

⁴Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

emocionais, com a finalidade de oferecer sensações e emoções capazes de seduzir e conquistar consumidores.

O palestrante apontou alguns aspectos que consideramos relevantes discutir em nosso trabalho, pois têm íntima relação com a ludicidade como: a importância do empreendedor ser apaixonado pelo que faz; saber contar a sua história de negócio com paixão; saber criar uma sensação de pertencimento, ou seja, o cliente deve sentir-se acolhido; saber despertar uma memória afetiva no cliente, isto é, seja no estabelecimento ou nas próprias publicidades, o empreendedor deve dispor de recursos que sejam capazes de resgatar memórias e experiências tão preciosas para o ser humano; e saber atentar-se para os detalhes.

Todos esses fatores apresentados pelo palestrante, Carlos Junior, ratificam como a ludicidade tem revolucionado as áreas de conhecimento e como também move as nossas ações. Dessa maneira, por que não pensar o lúdico na educação? Por que não trazer à sala de aula memórias afetivas que envolvam os alunos? Por que não desenvolver atividades lúdicas que vão além de apenas ensinar o que está determinado pelo cronograma da escola?

De acordo com Almeida (2007), a escola, o ensino em geral, deve facilitar o processo de desenvolvimento nos alunos de “forma significativa, responsável e prazerosa, ou seja, lúdica” (p.45). O autor evidencia que é preciso existir uma relação entre o lúdico e a função pedagógica da escola, principalmente na intenção de desenvolver e estimular habilidades e competências para novas aprendizagens. Isso não significa dizer que se deve deixar as atividades obrigatórias ou defender a ociosidade em sala de aula, mas trazer o conhecimento não apenas trabalhando no âmbito cognitivo do aluno, mas buscando proporcionar também experiências emocionais e afetivas, pois dessa forma o ensino se torna mais efetivo.

A educação lúdica constantemente se fez presente e disponível na sociedade, porém as escolas distanciaram-se dela. Almeida (2003) pontua que desde a Grécia Antiga, Platão considerava a importância de jogos educativos para os primeiros anos da criança. Além disso, dava ao esporte uma natureza educativa o qual colaborava na formação do caráter e da personalidade do indivíduo. No século XVI, os humanistas, deram sequência a esse pensamento e os Jesuítas passaram a colocar os jogos educativos em prática, transformando os jogos de azar em práticas de aprendizagem da ortografia e da gramática. Contudo, a educação lúdica passou a ser vinculada, mais precisamente, à educação infantil.

Isso se deve ao fato de que desde ao nascer a criança explora o mundo através do brincar com o corpo, ou seja, em um aspecto funcional e de desenvolvimento (SOUZA, 1996). A educação lúdica se faz presente, principalmente, nessa fase, por saber que a criança brinca o tempo todo, além de ampliar conhecimentos psicopedagógicos como a percepção

visual, sonora ou motora; a coordenação motora e entre outros fatores os quais visam otimizar a criança (KISHIMOTO, 2001). Desse modo, a relação do lúdico a educação infantil, usualmente, sempre foi vista como necessária.

Nesse sentido, Fortuna (2011) acrescenta que os educadores da educação infantil “recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar” (p.78), porém os educadores do ensino fundamental ou superior recusam o brincar e promovem o estudar, ou seja, estabelecendo uma oposição entre brincar e estudar. Percebemos isso nas salas de aula, há uma ruptura do lúdico, por exemplo, do ensino fundamental séries iniciais para o ensino fundamental séries finais. Neste as salas são arrumadas em fileiras, as aulas geralmente são mais objetivas. Já naquele desde a arrumação das salas até o ensino contém o lúdico com pinturas, com músicas, desenhos, etc. Isso mostra a quebra da ludicidade na educação e na vida escolar do aluno. Entretanto, o lúdico está presente em todas as fases da vida, logo a educação lúdica também deveria estar, em virtude de que por meio desta o ensino torna-se significativo, responsável e prazeroso.

Com isso, as atividades lúdicas, como os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, podem trazer para a sala de aula o equilíbrio entre o esforço e o prazer. Segundo Freinet⁵ (1987 apud ALMEIDA 2007, p.48), o trabalho-jogo enfatiza o esforço, a seriedade, a produção e a satisfação. Além de torna a educação mais prazerosa, mas, que também não abre mão do esforço, ou seja, uma atividade séria a qual exige o esforço, sem perder de vista a busca pelo prazer. Portanto, não é qualquer jogo, mas um jogo que visa à formação e à educação. (ALMEIDA, 2003).

Esses jogos educativos, portanto, de acordo com o autor, devem estabelecer um objetivo bem definido. Devem ter uma noção clara “do porquê e do para quê se trabalha” (p.51), ou seja, o aluno ao jogar deve chegar a uma finalidade de conhecimento e o professor é o mediador das ações dos alunos para direcioná-los a chegar no aprendizado desejado. É importante salientar que até o aprendizado desejado, os alunos aprendem uma série de outras questões como a cooperação, a paciência, o trabalho em equipe, entre outros fatores os quais os constituem como um indivíduo com valores para se viver em sociedade.

Dessa forma, a educação lúdica propõe para o aluno a experiência lúdica, retirando até mesmo uma carga de obrigatoriedade, tensão, dificuldade tanto colocada em cima do ensino e estabelece um ensino-aprendizado leve, de conhecimento, de prazer e de satisfação.

⁵ Celestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, foi um pedagogo francês precursor das aulas passeios e das atividades impressas em sala de aula, dentro outros.

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade. (ALMEIDA, 2003, p.31-32)

Logo, na educação lúdica, o aluno não é meramente passivo, pelo contrário, torna-se ativo na sua aprendizagem, deixa de lado as técnicas prontas para desenvolver cognitivamente reflexões com criticidade sobre o assunto dado em sala.

Nesse sentido, acreditamos que em quaisquer níveis de escolarização, a educação lúdica não somente facilita o aprendizado como torna-o mais dinâmico. A consciência lúdica pode abrir caminho para aquilo que Trilla (2006 apud FORTUNA, 2011, p.100) denomina de “pedagogia da felicidade: não como uma finalidade da educação, mas como sua metafinalidade, firmada na certeza de que tanto o aprender (processo) como o conhecimento (conteúdo) são ou podem ser fontes de fruição, felicidade e alegria.”

Ao levar isso em consideração, o professor é o principal gestor da sua aula, além de ser uma das pessoas que mantém mais contato com os seus alunos durante um grande intervalo de tempo. Por isso, uma aula lúdica requer do professor um preparo. Primordialmente, é necessário que o educador tenha paixão pelo que faz, ou seja, não basta apenas apresentar domínio sobre a área de conhecimento escolhida, mas deve mostrar amor exercendo-a. Segundo, o professor deve constituir a sua própria identidade, isto é, o seu modo de ser dentro de sala de aula. Deve considerar o que ele é enquanto pessoa, as suas qualidades positivas, como exemplo, suas emoções, seus valores, suas crenças, entre outros aspectos que o constituem como um indivíduo e que o tornam singular. Como acrescenta Nassar (2011), a identidade profissional do professor “é compreendida enquanto um processo de construção e sempre estaremos nesse construir, aprimorar, reavaliar, refletir.” (p.13)

Essas questões são importantes para que o professor, antes de proporcionar uma educação lúdica, seja capaz de vivenciar o lúdico. Diferente de um ensino objetivo, em que a figura do professor é vista como o detentor de todo o conhecimento, na educação lúdica, o educador torna-se sujeito e pode vivenciar junto com seus alunos o desafio de aprender e ensinar uns aos outros (FORTUNA, 2011).

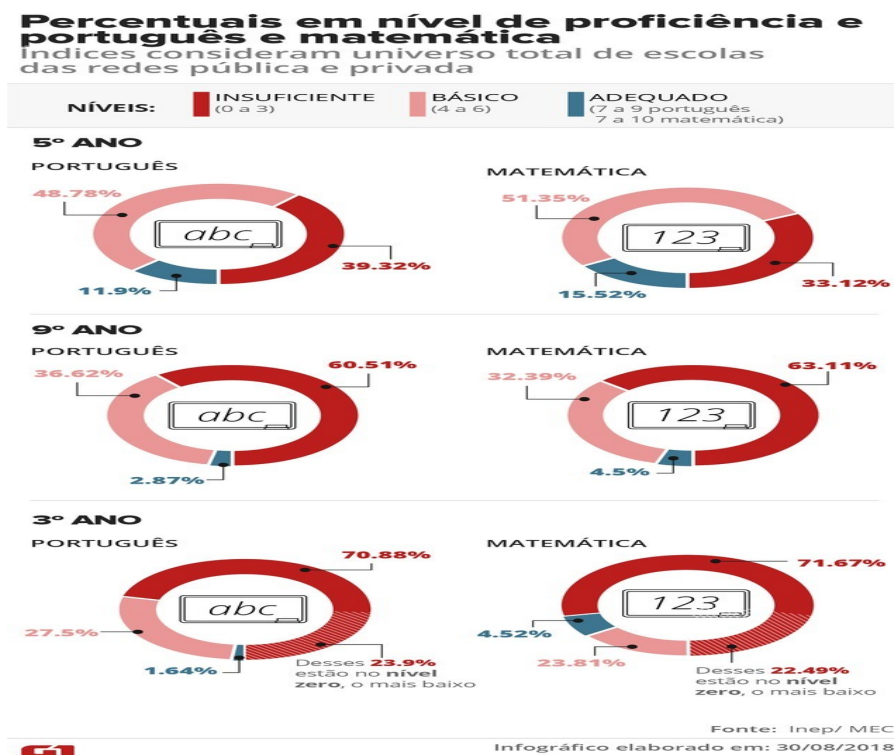
Desse modo, entendemos que a ludicidade é um estado de plenitude que é experimentado pelo sujeito que a vivência. Além disso, vimos que as atividades lúdicas proporcionam essas experiências lúdicas e elas podem ser variadas, mas que as características

que constituem os jogos, as brincadeiras e os brinquedos colaboram para que esses elementos sejam majoritariamente considerados como atividades lúdicas.

Além disso, constatamos o quanto a ludicidade é importante na vida do sujeito e quanto é relevante na educação, pois torna a vivência escolar mais saudável e prazerosa. Dessa maneira, no próximo tópico, iremos evidenciar como a ludicidade pode ajudar nas aulas de Língua Portuguesa, mais precisamente, como pode ser auxiliadora para aumentar o capital lexical dos alunos do ensino fundamental.

2.2.1 A ludicidade no ensino do capital lexical em Língua Portuguesa

Como vimos anteriormente, uma educação baseada na ludicidade tem como objetivo tornar o ensino prazeroso e positivo. Tanto o professor como os alunos devem ser sujeitos ativos na aprendizagem. Segundo dados recentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁶, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), sete a cada dez alunos do Ensino Médio têm nível insuficiente em português e matemática. Os níveis são: insuficiente (0 a 3), básico (4 a 6) e adequado (7 a 9).



⁶O Saeb é a avaliação utilizada pelo governo federal, a cada dois anos, para medir a aprendizagem dos alunos ao fim de cada etapa de ensino: ao 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. O sistema é composto pelas médias de proficiências em português e matemática extraídas da Prova Brasil, e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que ainda não foi divulgado. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>

Figura 1: Percentuais em nível de proficiência e português e matemática. Fonte: <https://www.riachaonet.com.br/portal/wp-content/uploads/2018/08/percentuais-em-nivel-de-proficiencia-e-portugues-e-matematica-1-.jpg>.

Esses números nos mostram a dificuldade dos alunos em compreender a funcionalidade da língua portuguesa. Isso fica esclarecido quando se percebe que no 5º ano as crianças apresentam nível de insuficiência de 39,32%, no 9º ano 60,51% e 3º ano do ensino médio 70,88%, ou seja, o nível insuficiente só cresce com o decorrer dos anos ao invés de diminuir. Na verdade, existe mais uma obrigatoriedade em se estudar a língua mãe do que de fato perceber a sua importância e o porquê nós a estudamos.

Por muito tempo a Língua Portuguesa era vista como sinônimo de gramática normativa, ou seja, estudar português era decorar regras gramaticais. Mesmo sabendo que o ensino de LP não se limita a isso, ainda sim, vemos aulas conteudistas⁷ sendo ministradas que acabam reafirmando esse pensamento (GERALDI 1997; PERFEITO 2006). Geraldi (1997) apresenta indagações importantes das quais todos os professores deveriam partir ao levar o ensino à sala de aula quando declara: “em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem?” (p.40). Essas perguntas são diretrizes para pensar de fato na funcionalidade do que se está ensinando para os alunos, o que já sai um pouco do estágio de obrigatoriedade. Além disso, o professor tem que entender que “é necessário preparar o aluno para a vida e não para os vestibulares” (NASSAR, 2011, p.14) ou apenas passar de ano na escola.

Com isso, por que não brincamos com a Língua Portuguesa? E quando as pessoas brincam, na maioria das vezes, é no sentido zombar porque a pessoa não sabe falar “corretamente” É necessário acreditarmos que se pode ensinar com brincadeiras, com jogos qualquer conhecimento, dentre eles, o de Língua Portuguesa. O nosso trabalho enquanto professores é ensinar e auxiliar nossos alunos a se tornarem autônomos, ou seja, o indivíduo ao se deparar com determinado assunto de LP, deve ter condições de elaborar em sua mente, por meio de habilidades e competências, relações lógicas para solucionar e/ou aprender o conhecimento em questão. Ademais, o aluno deve ter capacidade de perceber e correlacionar o assunto que foi aprendido com a sua vida, com os discursos sociais, enfim, no seu dia a dia.

Acreditamos que, por meio de jogos e brincadeiras, pode-se desenvolver um conhecimento da língua denominado de consciência linguística. Para Duarte (2011) consciência linguística é “um estágio de intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e

⁷Ensino mais tradicional em que há muitos conteúdos e o professor é o único detentor do conhecimento.

sistematização” (p.18). Em vista disso, o aluno possui um saber implícito, visto que ele se utiliza dos recursos linguísticos da língua, e que gradativamente por conta de suas experiências e o ensino da LP pode ir se tornando explícito.

Nesse sentido, as metodologias lúdicas apresentadas anteriormente são interessantes porque podem proporcionar de forma mais nítida, mais palpável o conhecimento, isto é, uma visualização do ensino por outra perspectiva, mais concreta, reflexiva e motivadora. A intenção é fazer que o conhecimento da língua que, muitas vezes, é implícito passe a ser explícito. Propor um estudo de forma consciente. Não tendo suposições ou incertezas, mas desenvolver um conhecimento lógico para se chegar um determinado objetivo/aprendizagem.

A partir disso, pensamos de que forma a ludicidade poderia ser um instrumento para o desenvolvimento do capital lexical, isto é, o ensino de vocabulário para alunos do Ensino Fundamental. Esse é um assunto dentro da Língua Portuguesa que, na maioria das vezes, é tratado de forma implícita em sala de aula, isto é, acredita-se que a aquisição de novas palavras acontece de forma natural, não sendo necessário um estudo mais explícito.

De acordo com Monteiro (2018), é natural afirmar que a aquisição de vocabulário de uma língua materna é adquirida implicitamente, quer dizer, é o resultado de atividades de leitura, escrita, audição ou de fala. Leffa (2000 apud MONTEIRO, 2018, p.27) refere-se a isso com o termo “aprendizagem incidental”, ou seja, quando à aquisição ocorre de maneira natural, não planejada. Para esse autor, a língua materna inicia-se de forma incidental e com o passar do tempo, mais precisamente, com o trabalho da escola o falante começa o processo formal da aprendizagem de vocabulário. O contrário, por exemplo, acontece ao aprendermos uma língua estrangeira, em que normalmente, a aprendizagem do vocabulário se efetua de forma intencional, “entendida como aquisição formal e planejada em que o aluno aprende as palavras explicadas pelo professor” (LEFFA, 2000, p.18 apud MONTEIRO 2018, p.27). Depois, em segundo plano, há a aprendizagem incidental.

De todo modo, mesmo sabendo que a aquisição do vocabulário não é um assunto a ser dominado em sua totalidade, em virtude de o léxico da língua é vivo e está em constante processo de transformação, é importante entender e utilizar as palavras adequadamente.

O ensino do vocabulário deve ser, portanto, gradual e real no sentido de ser útil para os alunos. Este é um processo decisivo para melhorar a competência comunicativa dos alunos e o dever do professor é ajudar os seus alunos a desenvolver diversas competências, inclusive a lexical, contribuindo para que os alunos tenham consciência do significado de uma palavra, estabeleçam ligações com outras e percebam os efeitos da escolha de cada vocábulo que usam, seja na escrita, seja oralmente. (MONTEIRO, 2018, p.18)

Dessa forma, é importante que o professor leve para sala de aula estratégias que possam dar autonomia para que o aluno desenvolva seu vocabulário. Um ensino explícito requer no início de cada atividade que o professor defina claramente os objetivos e as estratégias que vão ser usada (MONTEIRO, 2018).

Tendo em vista o que foi exposto, é inegável a importância do alargamento do capital lexical em sala de aula de forma explícita, uma vez que esse assunto ocupa “um papel relevante na aprendizagem de uma língua, sendo sua estrutura básica” (MONTEIRO, 2018, p.10). Além de estar intrinsecamente ligado a eficiência do processo de leitura.

2.2.2 Capital lexical e o sucesso escolar

Segundo Duarte *et al.* (2011), existe uma forte relação entre o sucesso escolar e o capital lexical, isto é, o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos, “quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desenvolvimento na compreensão da leitura” (p.9). Assim, para um indivíduo que tem um arcabouço lexical reduzido, a leitura pode até ter um caráter desestimulador, tendo em vista que no máximo esse sujeito pode chegar à etapa de decodificação, ou seja, um ato mecânico a combinar letras e sons (PERFEITO, 2006), não tendo, portanto, compreensão mais profunda do que se está lendo. Logo, um dos principais fatores para uma leitura compensatória e eficaz é ter o domínio de maior número de palavras.

De acordo com Piovesan (2015), parte-se do princípio de que ler é construir significados e para que isso de fato aconteça o leitor deve interagir com o texto. “Isto implica reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto” (MENEGASSI, 2010, p.25). Dessa forma, a leitura sob a perspectiva interacionista leva em consideração a inter-relação entre o processo ascendente, o qual é a decodificação do significado da palavra, e o processo descendente, cujo o leitor leva para a leitura os seus conhecimentos prévios e suas considerações.

Dessa maneira, quanto mais o aluno é levado a ter experiências linguísticas, maior é o seu capital lexical, e mais o aluno consegue construir significado ao que lê. As palavras que compõe um texto geralmente não são escolhidas aleatoriamente, fazem parte da construção do sentido textual e dependendo da situação, algumas palavras são essenciais para caracterizar

um gênero discursivo⁸ específico. Dessa forma, o papel do professor consiste em proporcionar a exploração da palavra em sua potência máxima e construir significados (PIOVESAN, 2015).

Mediante a isso, como poderíamos, então, definir o que significa saber uma palavra? Sabemos que há uma variedade de perspectivas para se explicar o entendimento de cada palavra. Para Duarte *et al.* (2011, p.9), “as palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos.” Além disso, é por meio das palavras que nós nos expressamos. Ao mesmo tempo que uma só palavra pode definir tudo que sentimos, por outro lado, às vezes, nenhuma palavra consegue expressar os nossos sentimentos, daí que pode surgir, em concomitância a ela, a nossa linguagem corporal como os gestos, os movimentos para ajudar a exteriorizar o que queremos.

Com isso, “todos temos consciência da complexidade envolvida no conhecimento de cada palavra” (Duarte *et al.*, 2011, p.13). Por isso, dizer o que significa uma palavra é, na maioria das vezes, um processo não tanto sintetizador que requer alguns pontos fundamentais para caracterizar o conhecimento de uma palavra. De acordo com Duarte *et al.*, os aspectos para compreender e saber usar uma palavra são:

- (i) Conhecer sua forma fônica;
- (ii) Conhecer a sua forma ortográfica;
- (iii) Conhecer o(s) seu(s) significado(s);
- (iv) Saber a classe e subclasse de palavras pertence;
- (v) Conhecer suas propriedades flexionais;
- (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;
- (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;
- (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;
- (ix) Saber que propriedades sintático-semânticas tem de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos. (DUARTE, et al., 2011, p.17)

Esses são alguns sinais para conhecer a palavra e seus possíveis significados e nós falantes da Língua Portuguesa sabemos, mesmo que intuitivamente, alguns pontos apresentados acima. Portanto, as palavras de qualquer língua podem apresentar-se de forma “paradigmaticamente⁹, ou, para alguns autores, conforme o tipo de funções que podem

⁸De acordo com Rojo (2005), o estudo do gênero discursivo considera as situações de produção dos enunciados ou textos e seus aspectos sócio-históricos.

⁹ Quando a palavra é vista por uma perspectiva vertical, ou seja, isolada.

desempenhar no eixo sintagmático¹⁰ ou, ainda, conforme o sentido que podem expressar” (SAUTCHUK, 2010, p.15). Dessa forma, as palavras são agrupadas em classes gramaticais e se constituem por características mórficas (estruturais) que podem ou não ter determinadas funções sintáticas, possibilitando várias expressões de sentido (SAUTCHUK, 2010).

Em síntese, as palavras têm propriedades na sua forma, na sua função e no seu sentido. A forma está relacionada a sua estrutura que compõe ou decompõe paradigmaticamente as palavras; a função está de acordo a posição ocupada no eixo sintagmático; e o sentido compreende-se na relação de ambos os aspectos citados anteriormente, acrescido, comumente, a fatores extralinguísticos (SAUTCHUK, 2010). Se tomarmos como exemplo a palavra ‘velho’, que no dicionário Aurélio significa: *muito idoso, antigo* (FERREIRA, 2001, p.705), isoladamente esse termo é caracterizado como um adjetivo. Porém, na frase “O velho comeu biscoito”, a palavra velho deixa de ser adjetivo e se torna um substantivo, pois nesse eixo sintagmático ela vem acompanhada de um artigo e a função dela é sujeito. Ademais se pensarmos em um contexto hipotético atual em que um menino é jovem, mas só gosta de músicas antigas ou até mesmo não gosta de sair de casa e por conta disso seus amigos o chamam de velho, nessa situação podemos acrescentar o eixo extralinguístico.

Assim, Santana (2013) afirma que não adianta somente conhecermos uma grande lista com várias palavras, mas temos que ter a capacidade de dominá-las em seu uso. Desse modo, o autor certifica que temos competências cognitivas “para jogar com as palavras na construção das sentenças que acionamos no dia a dia da comunicação por intermédio de uma língua, ou seja, dominamos regras de combinação de palavras.” (p.131)

O estudioso continua ressaltando que é como se na nossa mente existisse um acervo de palavras que se encontram em repouso – semelhante as várias palavras descritas nos dicionários Houaiss e Aurélio – a espera de ser acionada a qualquer momento (SANTANA, 2013). Em outras palavras, é como se fosse um vírus no seu estado latente, ou seja, inativo, esperando uma condição favorável para se manifestar e tornar-se ativo.

Dessa forma, de acordo com Santana (2013), as palavras ao serem inseridas dentro de um contexto, o indivíduo automaticamente projeta nelas aspectos semânticos e gramaticais. O autor apresenta como exemplo a palavra *banco*. Essa palavra no dicionário Aurélio pode ter uma série de sentidos como: “instituição financeira; um móvel sem braço onde as pessoas sentam; um verbo, como na sentença *eu banco essa mulher*; um empecilho para navegantes,

¹⁰Quando a palavra é vista por uma perspectiva horizontal, ou seja, a relação dela com outras palavras.

como na sentença *um banco de areia encalhou o barco*” (SANTANA, 2013, p.132), ou seja, evidenciando que dependendo do contexto a palavra banco pode obter um significado.

Santana (2013) acrescenta que, quando retiramos uma palavra do dicionário Aurélio, como *amar*, por exemplo, esta palavra está como verbo no infinitivo, mas ao jogá-la em uma sentença automaticamente essa palavra sofre modificações estruturais como em *Joana ama Márcia*”. O verbo, nessa frase, está conjugado no presente e está na terceira pessoa para concordar com o sujeito *Joana*, ou seja, evidenciando que dependendo do contexto a palavra pode sofrer maleabilidade na sua estrutura.

Dessa forma, na maioria das vezes, esses processos acontecem espontaneamente seja na fala ou na escrita. Segundo Santana (2013), o sujeito ao projetar palavras numa sentença tem conhecimento de duas coisas: a primeira é que ele possui uma lista de palavras que domina o significado, ou seja, tem um conhecimento semântico delas e a segunda é que ele consegue jogar com as regras de estrutura das palavras, isto é, a morfologia.

De acordo com Cançado (2015), a semântica focaliza o significado das palavras e das sentenças. Assim, dependendo do contexto, dos fatores extralinguísticos e das relações entre as palavras (sinonímia, antonímia, hiperonímia, polissemia, etc), a palavra pode ter um significado. De modo geral, a semântica estuda os efeitos de sentido.

Entende-se por efeito de sentido as possibilidades semânticas que uma palavra pode apresentar considerando o contexto em que ela está inserida. Assim, de acordo com Ohuschi e Paiva (2014), uma palavra como “homenzinhos” pode significar apenas “homens pequenos” quando isolada de um contexto, mas dentro de um texto como em “Os gnomos e o sapateiro”, conto de fada dos Irmãos Grimm, deve-se considerar as características dos personagens que utilizam a palavra, as intenções desses e a situação ocorrida na narrativa.

Assim, a personagem Heldi, mulher do sapateiro, chama os gnomos do texto de “homenzinhos” por várias perspectivas de efeitos de sentido como: porque eles realmente são pequenos, porque o diminutivo é característico da fala feminina e porque atribui afetividade aos Gnomos que, embora eles sejam considerados feios, estavam produzindo os sapatos que Heldi e seu marido vendiam.

Tratando-se do aspecto estrutural da língua, segundo Fiorin (2012), a morfologia estuda a forma da palavra. As palavras são estruturadas por morfemas, basicamente, pelo radical, que é a base do significado do léxico, morfemas flexionais que se juntam ao radical da palavra e apresentam categorias gramaticais nominais (gênero e número) e verbais (modo, tempo, número e pessoa); e por último, morfemas derivacionais que ao se associar ao radical criam novas palavras e novos sentidos (prefixos e sufixo).

Desse modo, se tomarmos como exemplo as palavras *casa*, *casinha*, *casarão*, temos como radical dessas palavras *cas-*. No termo *casa*, temos radical *cas-* + vogal temática *-a*, nas outras palavras, os outros elementos, como *casinha* (derivação) temos radical *cas-* e sufixo *-inha* e *casarão* (derivação) temos *cas-* + vogal temática *-a* e sufixo *-rão*. Esses sufixos vão acrescentando novos sentidos as palavra, respectivamente, *casa pequena* e *casa grande*, ou seja, formando novas palavras. Por outro lado, temos, por exemplo, *casa* e *casas*, não há acréscimo de sentido. Há apenas duplicidade, ou seja, flexão de plural, sendo, portanto, a mesma palavra.

Nesse sentido, Duarte *et al.* (2011) considera que o sujeito consegue sem muito esforço aprender novas palavras devido a esse conhecimento interno da estrutura da língua.

Perante formas como *útil*, *utilidade*, *utilizar*, reconhecemos nas duas últimas a palavra-base (o radical) *útil*; em *utilidade* reconhecemos o sufixo *-dade*, que encontramos em palavras como *igualdade*, *liberdade*, *normalidade*, e que sabemos implicitamente que permite formar nomes a partir de adjetivos; por sua vez, em *utilizar*, reconhecemos o sufixo *-izar*, presente em palavras como *atomizar*, *radicalizar*, *visualizar*, que sabemos implicitamente que permite formar verbos a partir de nomes e de adjetivos (...). (DUARTE, et al., 2011, p.16)

Isso evidencia o quanto o nosso vocabulário é rico e que nós falantes da língua sabemos implicitamente que essas unidades menores (prefixo e sufixo) do que a palavras possuem significado e contribuem para formar novas palavras. Segundo Duarte *et al.* (2011) este conhecimento estrutural da língua “é crucial quando ouvimos ou lemos palavras novas, pois podemos inferir o significado de algumas delas a partir do conhecimento dessas unidades e das regras da sua combinação” (p.16).

Além disso, acrescentamos que por realmente termos esse conhecimento intuitivo da estrutura da língua, somos até capazes de brincar com as palavras. Daí que surgem, por exemplo, os neologismos que consistem na criação de uma palavra ou expressão nova. A título de exemplo a palavra *abobalhada* não se encontra em dicionário, mas naturalizamos o conceito dela que é de uma pessoa considerada boba, ou seja, uma criação feita devido usarmos a linguagem espontaneamente. Tanto é verdade que Duarte *et al.* (2011) expõe que crianças desde cedo costumam brincar com os prefixos e sufixos de valor lexical e gramatical com suas regras de combinação com os radicais, como nas palavras que o autor apresenta “*desvestir* (por *despir*)”, “*dizi*” e “*fazi*” (p.16).

Nesse sentido, Duarte *et al.* (2011) destaca que, duas estratégias são fundamentais para o desenvolvimento do capital lexical, a saber: procurar a palavra na memória dos alunos, mais precisamente, fomentar os diferentes sentidos semânticos da palavra e usar como pista a

estrutura da palavra, mais especialmente, a morfologia. A partir disso, sugere que os professores podem elaborar atividades ou jogos pedagógicos com o objetivo de aumentar o capital lexical dos alunos enfatizando “ora na forma fônica das palavras, ora na sua forma ortográfica, ora na sua estrutura interna, ora nas condições que impõem ao contexto, ora no seu significado (DUARTE, *et al.*, 2011, p.24).

Ademais, Duarte, *et al.* (2011) declara que é importante o professor trabalhar com o enriquecimento vocabular dos alunos e desenvolver a consciência lexical deles, visto que é um aspecto essencial para o sucesso escolar e a compreensão da leitura.

A vista disso, levando em consideração essa seção teórica, o nosso trabalho parte do princípio em trabalhar com atividades lúdicas, mais precisamente, o jogo pedagógico para aumentar o capital lexical dos alunos e desenvolver a consciência lexical nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa maneira, na próxima seção, apresentamos os processos metodológicos realizados nessa pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A partir das reflexões teóricas apresentadas, este capítulo tem como objetivo detalhar os procedimentos da pesquisa. Para o desenvolvimento dos processos metodológicos, embasamo-nos nas perspectivas de Lüdke e André(2012), Gil (2006) e Ohuschi (2006). Nesse sentido, esta seção está dividida em dois momentos: o tipo de pesquisa em que serão evidenciadas as bases metodológicas e o contexto da pesquisa em que será exposto o surgimento do trabalho.

3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa de natureza aplicada.

Consideramos qualitativo dado que, de acordo com Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke e André, 2012, p.11-12), o primeiro ponto que identifica a pesquisa qualitativa é o fato de que essa investigação “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]”, isto é, nesse tipo de pesquisa o pesquisador é o principal sujeito envolvido tanto na coleta quanto na análise dos dados. Isso se refletiu na nossa pesquisa, visto que nós, enquanto pesquisadoras, coletamos os dados necessários para a construção do material pedagógico, descrevemos a nossa produção e refletimos sobre o que foi realizado.

Outro fator que caracteriza uma pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke e André, 2012, p.12), é que “os dados coletados são predominantemente descritivos” e “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”. Essas questões são presentes na nossa pesquisa, visto que há um cuidado em descrever detalhadamente o contexto da pesquisa e tudo que é relacionado a ele, as circunstâncias, a necessidade do público alvo, ou seja, esclarecendo a realidade e as particularidades que influenciaram a situação. Além disso, a atenção se deu mais com o processo do que com os resultados.

Embora os resultados sejam considerados importantes, a nossa maior preocupação relaciona-se a tudo aquilo que aconteceu durante o processo de construção do material pedagógico e o impacto que este pode ocasionar nos sujeitos, ou seja, como o material produzido pode contribuir para que os alunos reflitam sobre determinado assunto.

Justamente pelas características apresentadas acima, Ohuschi (2006), com base em Erickson (1988), defende a utilização da terminologia qualitativo-interpretativa, porque considera esta como mais abrangente. Além disso, evita a aceção de definir qualitativa como de maior qualidade que as demais. Dessa maneira, a pesquisa interpretativa apresenta o interesse da investigação centrada no “significado humano, apontando para os aspectos-chave da semelhança entre enfoques diferentes” (p.44). Assim, consideramos as duas denominações qualitativo e interpretativa.

A partir disso, em relação à natureza da nossa pesquisa, consideramos de natureza aplicada, visto que “aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2006, p.42), ou seja, tem o intuito de aplicar o conhecimento desenvolvido na realidade. Diferente, por exemplo, da pesquisa de natureza pura em que não há uma preocupação direta com a aplicação e consequências práticas. Sendo assim, é aplicada porque construímos um material lúdico que pode ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa e que ao ser aproveitado pode proporcionar um conhecimento de forma mais visível e palpável.

Após a elucidação sobre o tipo de pesquisa, no próximo tópico será evidenciado o contexto e as motivações que nos impulsionaram à realização deste trabalho.

3.2 Contexto e procedimentos metodológicos da pesquisa

Essa pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa “A Ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa”, coordenado pela professora Dra. Zilda Laura Ramalho Paiva, na Universidade Federal do Pará (UFPA) – campus Castanhal. O projeto tem como objetivo geral refletir sobre atividades lúdicas para sala de aula, mais precisamente, a utilização de jogos pedagógicos no ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, iniciaram-se discussões sobre algumas dificuldades observadas no ensino de Língua Portuguesa, quer relacionadas aos conteúdos acerca da compreensão textual (leitura) e escrita, quer relacionadas a práticas que tornam o ensino pouco atrativo, nas quais a LP é vista como sinônimo de regras gramaticais, causando, muito vezes, até mesmo aversão dos alunos às aulas de LP.

Dessa forma, buscamos elaborar uma metodologia de ensino em que os professores pudessem torna as aulas de LP mais atrativas, em que o aluno pudesse ser ativo na sua aprendizagem e ao mesmo tempo auxiliasse nas dificuldades de leitura e de escrita.

Nesse sentido, partimos de algumas hipóteses sobre trabalhar com jogos pedagógicos no ensino de LP, isto é, pensamos em como essa metodologia lúdica poderia auxiliar de forma

prática e reflexiva na compreensão sobre o funcionamento da língua mãe. Dessa maneira, dividimos cinco temáticas entre as integrantes do grupo de estudo e cada uma produziu um jogo com um objetivo diferente.

Neste trabalho, elaboramos o jogo que denominamos de “Vocabulariando” em que o objetivo é fazer com que os alunos desenvolvam, através da sua consciência linguística, estratégias semânticas e morfológicas para inferir o significado das palavras aumentando, assim, o seu vocabulário, visto que quanto maior é o capital lexical do sujeito, maior é a eficácia da leitura.

A partir disso, partimos para as delimitações do jogo como: a faixa etária que o jogo iria atender, demarcação de tempo e espaço, número de participantes, aonde o jogo deseja chegar e porquê, etapa de desenvolvimento psicológico do aluno, as possibilidades de processos mentais que o aluno teria que realizar durante as jogadas e a marcação de pontuação do jogo.

Além disso, selecionamos palavras a partir do gênero discursivo fábula, mais precisamente, fizemos uma adaptação da narrativa *A Raposa e a Cegonha*, de Jean De La Fontaine:

A Raposa e a Cegonha

Um dia a Raposa foi visitar a Cegonha e convidou-a para jantar. Na noite seguinte, a Cegonha chegou na casa da Raposa. – Que cheiro bom! – disse a Cegonha ao ver a Raposa fazendo o jantar.

- Vem, vamos comer. – disse a Raposa.

A Raposa, que tinha feito uma saborosa sopa, serviu-a em dois pratos rasos e começou a lamber a sua. A Cegonha não conseguiu comer: e voltou para casa cheinha de fome. Claro que a Raposa achou montes de piadas à situação! A Cegonha pensou, voltou a pensar e achou que a raposa merecia uma lição. E convidou-a também para jantar. Fez uma apetitosa e bem cheirosa sopa, tal como a Raposa tinha feito. Porém, desta vez serviu-a em jarros muito altos e estreitos.

- Anda, vamos comer amiga Raposa, a sopa está simplesmente deliciosa. – Incitou a Cegonha, fazendo ar mais inocente deste mundo. E foi a vez de a Raposa não conseguir comer nada: os jarros eram demasiado altos e muito estreitos.

- Muito obrigada, amiga Cegonha, mas não tenho fome nenhuma – respondeu a Raposa com um ar muito pesaroso. E voltou para casa de mau humor, porque a Cegonha lhe tinha retribuído a partida.

La Fontaine

Moral da história: - *Quem com ferro fere, com ferro será ferido.*

Fonte: <http://sotaodaines.chrome.pt/Sotao/fabulas/histor95.html> [Adaptado]

Em consequência disso, após a seleção das palavras construímos o jogo. Para a construção do jogo, é preciso de dois sacos de balões de cores diferentes, cartas que podem ser feitas de papel cartão, pincel para quadro branco e uma ficha de pontuação (Anexo A).

Por conseguinte, na próxima seção discorreremos sobre a descrição do material criado e a análise dos dados. Levando em consideração reflexões, questionamentos e relacionando com a teoria apresentada nessa pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, buscamos detalhar o desenvolvimento do jogo pedagógico “Vocabulário”, pontuando questões como a composição, os objetivos e as regras que constituem o jogo. Assim, explicaremos de que maneira associamos a relação da ludicidade com o jogo criado e como esse material foi pensado para auxiliar na desenvoltura da consciência lexical do aluno.

4.1 O material do jogo

Para confecção do jogo, selecionamos algumas palavras a partir da adaptação da Fábula *A Raposa e a Cegonha* de La Fontaine para que a escolha delas não surgisse aleatoriamente. A escolha de palavras a partir de um texto pode auxiliar o professor depois do jogo a mostrar o sentido das palavras selecionadas dentro do próprio gênero discursivo. Vejamos os termos destacados:

A Raposa e a Cegonha

Um dia a Raposa foi visitar a Cegonha e convidou-a para jantar. Na noite seguinte, a Cegonha chegou na casa da Raposa. – Que cheiro bom! – disse a Cegonha ao ver a Raposa fazendo o jantar.

- Vem, vamos comer. – disse a Raposa.

*A Raposa, que tinha feito uma saborosa sopa, serviu-a em dois pratos rasos e começou a lamber a sua. A Cegonha não conseguiu comer: e voltou para casa **cheinha** de fome. Claro que a Raposa achou montes de piadas à situação! A Cegonha pensou, voltou a pensar e achou que a raposa merecia uma lição. E convidou-a também para jantar. Fez uma **apetitosae** bem cheirosa sopa, tal como a Raposa tinha feito. Porém, desta vez serviu-a em jarros muito altos e estreitos.*

*- Anda, vamos comer amiga Raposa, a sopa está **simplesmente** deliciosa. – **Incitou** a Cegonha, fazendo ar mais **inocente** deste mundo. E foi a vez de a Raposa não conseguir comer nada: os jarros eram **demasiado** altos e muito estreitos.*

*- Muito obrigada, amiga Cegonha, mas não tenho fome nenhuma – respondeu a Raposa com um ar muito **pesaroso**. E voltou para casa de mau humor, porque a Cegonha lhe tinha retribuído a partida.*

La Fontaine

Moral da história: - *Quem com ferro fere, com ferro será ferido.*

Fonte: <http://sotaodaines.chrome.pt/Sotao/fabulas/histor95.html> [Adaptado]

Dessa maneira, foram 7 palavras destacadas que julgamos serem as mais complexas da fábula para alunos com faixa etária entre 11 e 14 anos de idade.

Após isso, escolhemos frases, algumas criamos outras selecionamos na internet, que continham essas palavras da fábula em outros contextos. Ao total são 14 frases. Além disso, para cada uma das frases escolhemos uma palavra que fosse sinônima das palavras que estão em destaque nas frases. Evidenciamos apenas algumas abaixo (Anexo B)

- Palavra escolhida: INGÊNUO

Frase: **Ingenuidade** é quando você sabe, mas não acredita.

Disponível em <https://www.pensador.com/ingenuidade/> (adaptado)

Palavra sinônima: **INOCÊNCIA**

- Palavra escolhida: PESAROSO

Frase: "É muito **pesaroso** [...] saber que se perdeu alguém, ainda que muito jovem [...]"

Disponível em <https://www.dicio.com.br/pesaroso/> (adaptado).

Palavra sinônima: **TRISTE**

- Palavra escolhida: CHEINHA

Frase: Você é **cheia** de bênçãos!

(Do autor)

Palavra sinônima: **REPLETA**

4.2 O Vocabulando como jogo

Decidimos trabalhar com o jogo pedagógico porque, conforme Luckesi (2014), ao jogar o sujeito tende a se manter compenetrado, ou seja, é uma atividade em que geralmente o aluno participa motivado, interessado e que permite o estado lúdico, visto que requer do jogador uma entrega total consciente do corpo e da mente do sujeito. Aliás, como afirma Souza (1996), no jogo há um juramento voluntário feito pelos participantes de esquecer o

mundo habitual, onde a ludicidade não tem valor; e entrar de corpo e alma em mundo, onde ela somente tem valor. Dessa forma, é como se o aluno ao praticar o jogo se desfizesse de toda carga de obrigatoriedade, tensão, dificuldade que, muitas vezes, gira em torno do ensino, como se essa prática proporcionasse uma aprendizagem leve, prazerosa, satisfatória e reflexiva.

Além disso, consideramos optar pelo uso do JP porque, de acordo com Almeida (2007), o lúdico se concretiza nessa atividade, pois promove a ação, a manipulação, a participação e o engajamento dos alunos. Ademais, contém um caráter desafiador que é próprio do espírito lúdico. Nesse sentido, o aluno na atitude de brincar é levado a se tornar ativo na sua aprendizagem, deixando de ser apenas passivo do conhecimento. Ele consegue desenvolver cognitivamente relações lógicas com criticidade e reflexão sobre as suas ações durante o jogo.

Exposto isso, a pergunta que pode ser feita é: por que o jogo *Vocabulariando*, que nós elaboramos, é classificado jogo? A resposta é porque além dele se constituir pelos aspectos ditos anteriormente, ele possui uma característica fundamental para ser nomeado como jogo que são as regras explícitas determinadas e bem definidas durante as jogadas, ou seja, os jogadores devem obedecê-las, como declara Almeida (2007), elas são vistas como “sagradas”, burlá-las é trapacear o jogo.

Ademais, é considerado jogo porque os jogadores possuem liberdade, em certas ocasiões, para tomar decisões durante a partida. Porém, essas escolhas devem ser feitas com dada intencionalidade, levando em consideração as estratégias e as regras do jogo. Por esses motivos, Almeida (2007) declara que o jogo possui características como: incerteza, astúcia, prazer, satisfação e esforço.

Tendo em vista que no jogo *Vocabulariando* o participante é conduzido a pensar, a refletir, a usar estratégias com intencionalidade para vencer o jogo, além de que as palavras que compõe o jogo foram selecionadas de uma Fábula, definimos, então, que o nosso público alvo para jogar seriam adolescentes entre 10 e 14 anos de idade. Até mesmo porque, de acordo com Almeida (2003), nessa fase, os jogos intelectuais ganham destaque, pois é o período que esses sujeitos conseguem raciocinar dedutivamente e indutivamente.

Isso é o que almejamos no nosso jogo que o aluno consiga raciocinar mesmo que de maneira dedutiva ou indutiva sobre as palavras para que assim ele possa desenvolver estratégias para quando ele deparar-se com palavras que não conheça em textos, ele possa ter habilidades e competências para inferir o significado delas, aumentando, portanto, seu vocabulário. Outrossim, é jogo porque possui limitação espacial e temporal, isto é, estabelece

como os jogadores irão ocupar ou desenvolver movimentos durante o jogo. Além de que apresenta um início, um meio e um fim, ou seja, durante o jogo há etapas a serem ultrapassadas para se chegar no objetivo final.

Também é jogo porque para a realização da jogada tem como peça essencial os participantes. A formação das equipes para jogar uma contra a outra torna ainda mais a partida interessante, desafiadora e competitiva. Além disso, faz com que os membros das equipes trabalhem juntos viabilizando a cooperação, paciência e entre outros fatores importantes para se viver em sociedade. Como Fortuna (2011, p.72) salienta “tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação ele mesmo, com os outros, com o mundo”.

4.3 Objetivos do jogo

Pensamos em trazer o lúdico como instrumento para o desenvolvimento do capital lexical, isto é, o ensino de vocabulário. Tendo em vista que, de acordo com Monteiro (2018), deve ser tratado de forma explícita em sala de aula.

Levando em consideração Duarte *et al.* (2011), o qual declara que existe uma forte relação entre o sucesso da compreensão da leitura e o capital lexical, pensamos em criar um jogo no qual o objetivo principal é que o aluno, ao ter a ação de jogar, reflita em cima de duas estratégias fundamentais, a saber: procurar a palavra na memória, mais precisamente, fomentar o sentido semântico da palavra dentro de uma sentença e usar como pista a estrutura da palavra, mais especialmente, aspectos morfológicos (Duarte *et al.*, 2011).

Assim, desenvolvendo essas estratégias, os alunos podem ao se deparar com palavras que não conhecem tentar inferir significados, aumentando o seu vocabulário. Nesse sentido, o jogo *Vocabularindo* é dividido em duas etapas, a primeira corresponde à estratégia semântica e a segunda a estratégia morfológica.

À vista disso, para esta primeira etapa, selecionamos palavras dentro de um contexto para se trabalhar a semântica, visto que, de acordo com Cançado (2015), a semântica focaliza o significado das palavras e das sentenças. Dessa maneira, dependendo do contexto, dos fatores extralinguísticos e das relações entre as palavras (sinonímia, antonímia, hiperonímia, polissemia, etc), a palavra apresenta um efeito de sentido dos vários que ela pode vir a manifestar.

No jogo *Vocabulariando*, enfatizamos a relação entre as palavras, mais especialmente, a relação de sinonímia, ou seja, quando há a possibilidade de substituir um termo por outro em que o efeito de sentido seja semelhante.

Dessa forma, o aluno ao ler a frase do jogo, como exemplo, “*Você é cheia de bênçãos!*” terá que procurar a palavra destacada em sua memória, ou seja, lembrar se ele já ouviu ou leu a palavra em outro momento e terá que levar em consideração o significado dela dentro do contexto da sentença. Após isso, terá que substituir a palavra destacada na frase pela carta sinônima do jogo que, no caso dessa frase, corresponde a palavra “*repleta*”, isto é, o jogador terá que compreender o efeito de sentido do termo destacado no contexto e substituir por uma palavra sinônima que possibilite um efeito de sentido semelhante.

Para a segunda etapa, a estratégia que contribui para que o jogador desenvolva competência para aumentar seu capital lexical, é que ele reflita sobre a estrutura da palavra. Como vimos na parte teórica, as palavras são estruturadas, basicamente, pelo radical, pelos morfemas flexionais que se juntam ao radical da palavra e apresentam categorias gramaticais nominais (gênero e número) e verbais (modo, tempo, número e pessoa); e por último, pelos morfemas derivacionais que ao se associar ao radical criam novas palavras e novos sentidos (prefixos e sufixo).

Em vista disso, no jogo *Vocabulariando*, de todas as palavras que compõe o jogo incluindo das cartas sinônimas, achamos interessante trabalhar, nessa segunda etapa do jogo, apenas com as seguintes palavras: *simplesmente*, *pesaroso*, *cheinha*, *ingenuidade* e *provocação*.

Essa escolha foi feita porque o intuito é dar ênfase nos sufixos dessas palavras, visto que de acordo com Duarte *et al.* (2011), nós falantes da língua sabemos implicitamente que essas unidades menores (prefixo e sufixo) do que as palavras possuem significados e contribuem para formar novas palavras. Além disso, Duarte *et al.* (2011) declara que este conhecimento estrutural da língua “é crucial quando ouvimos ou lemos palavras novas, pois podemos inferir o significado de algumas delas a partir do conhecimento dessas unidades e das regras da sua combinação” (p.16). Por exemplo,

Perante formas como *útil*, *utilidade*, *utilizar*, reconhecemos nas duas últimas a palavra-base (o radical) *útil*; em *utilidade* reconhecemos o sufixo *-dade*, que encontramos em palavras como *igualdade*, *liberdade*, *normalidade*, e que sabemos implicitamente que permite formar nomes a partir de adjetivos; por sua vez, em *utilizar*, reconhecemos o sufixo *-izar*, presente em palavras como *atomizar*, *radicalizar*, *visualizar*, que sabemos implicitamente que permite formar verbos a partir de nomes e de adjetivos (...). (DUARTE, *et al.*, 2011, p.16)

Dessa maneira, Duarte *et al.* (2011) considera que o sujeito consegue sem muito esforço aprender novas palavras devido a esse conhecimento interno da estrutura da língua. Portanto, o objetivo principal do jogo é que o aluno ao jogar consiga através da sua consciência linguística, ou seja, seu conhecimento intuitivo da língua, refletir e perceber que por meio das estratégias, a saber: fomentar o sentido semântico da palavra dentro de uma sentença e usar como pista a estrutura da palavra.

Dessa forma, o sujeito pode, ao se deparar com um termo que ainda não conhece inferir o seu significado, aumento, assim, seu vocabulário. Consequentemente a isso, o aluno será mais propício a ter sucesso na compreensão textual, visto que, para Duarte *et al.* (2011), quanto maior o capital lexical do aluno, mais ele torna-se um bom leitor.

Ademais, como objetivos específicos, almejamos com o jogo a interação, a participação, a autonomia e a reflexão sobre alguns valores importantes para o ser humano, com saber ganhar e perder, saber esperar a vez, trabalhar em equipe e entre outros aspectos fundamentais para a vida. Evidenciando, portanto, que por meio do jogo, o lúdico se manifesta promovendo “a inteligência e a capacidade de convivência, de abstração, de socialização e progresso na vida do homem” (ALMEIDA, 2007, p.36-37).

4.4 - Como jogar

Para jogar, a turma deve ser dividida em equipes. O jogo consiste em duas etapas, a primeira etapa terá disponível 7 balões vermelhos (que corresponderá à equipe vermelha) e 7 balões azuis (que corresponderá à equipe azul) pendurados na sala. Dentro de cada balão, há uma frase com uma palavra em destaque. Para cada palavra destacada nas frases dos balões, há uma carta com palavras sinônima (que estará junto com outras embaralhadas) que são sinônimas as palavras em destaque. Essas cartas estarão dispostas em cima de uma mesa.

O passo a passo acontece da seguinte forma:

Um representante de cada equipe irá a frente para tirar “par ou ímpar” para ser decidido na sorte quem iniciará o jogo;

O ganhador terá que estourar um balão correspondente a sua cor e lerá a frase para toda a sua equipe.

"É muito **pesaroso** [...] saber que se perdeu alguém, ainda que muito jovem [...]"

Disponível em <https://www.dicio.com.br/pesaroso/> (adaptado).

Após ler a frase, terá que analisar a palavra em destaque, e juntamente com o seu grupo, irá relacionar com uma carta que está sobre a mesa e a equipe considerou como palavra sinônima, além de verificar também se o efeito de sentido ficou semelhante (Figura 2).

Figura 2 - Jogo Vocabulário.



Fonte: Do autor.

Figura 3 - Cartas do Jogo Vocabulário.



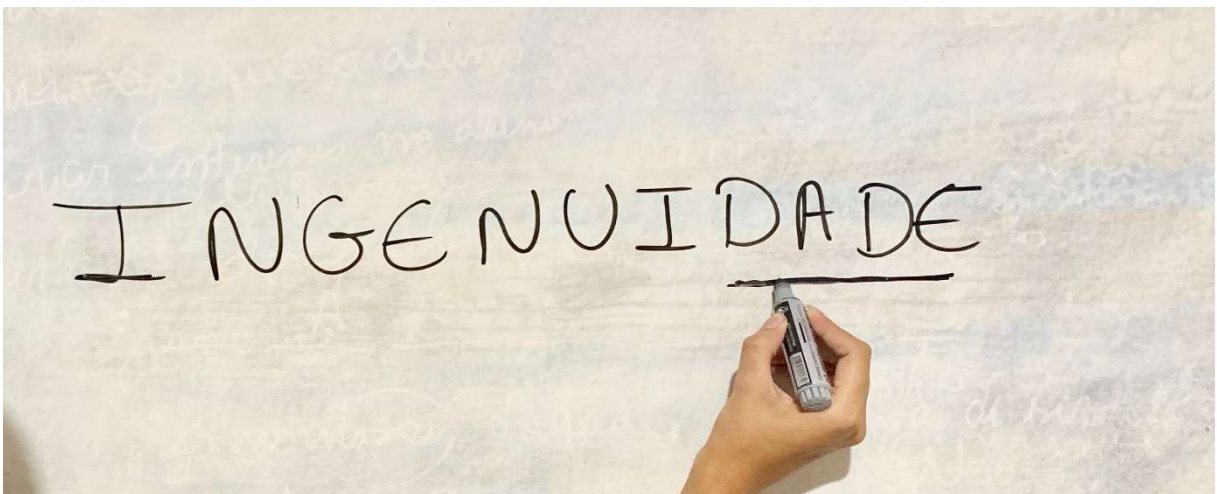
Fonte: Do autor.

Por exemplo, na frase: “É muito **pesaroso** [...]saber que se perdeu alguém, ainda que muito jovem[...]”, o jogador terá que substituir a palavra ‘*pesaroso*’ pela sua carta sinônima que, nesse caso, é o termo ‘*triste*’. Caso, o jogador relacione com uma carta sinônima que não seja correspondente à palavra em destaque, ele perde a vez e a carta correta será retirada do jogo. Caso ele acerte ganha um ponto para sua equipe.

O objetivo dessa primeira etapa é que os alunos consigam perceber o efeito de sentido da frase decorrente da palavra destacada e consigam substituir por uma palavra em que o sentido continue semelhante, ou seja, nesse momento será trabalhado o aspecto semântico.

A segunda etapa do jogo consiste em fazer com que os alunos percebam a estrutura da palavra e acontecerá da seguinte maneira: selecionamos algumas palavras que já foram usadas na primeira etapa do jogo como: *simplesmente*, *pesaroso*, *cheinha*, *ingenuidade* e *provocação*; e será colocada no quadro uma por vez, caso não tenha quadro, pode ser em uma folha de papel (Figura4).

Figura 4 - Segunda etapa do jogo vocabulariando.



Fonte: Do autor.

Ao ser colocada no quadro a equipe da vez terá 15 segundos para dizer o máximo de palavras com a terminação da palavra escolhida. Por exemplo, a palavra *ingenuidade* termina com o sufixo *-dade* os alunos terão 15 segundos para falar outras palavras com a mesma terminação *-dade* como: *bondade*, *ludicidade*, etc. Da mesma forma a outra equipe terá 15 segundos para falar palavras com a mesma terminação.

Após o tempo estabelecido, o professor irá identificar se as palavras ditas pelos alunos são válidas, visto que pode ocorrer de serem citadas palavras que o *-dade* não esteja funcionando como sufixo, como exemplo, a palavra *verdade*. Nessa palavra, o *-dade* faz parte da palavra, não funcionando como sufixo e nem dando um novo sentido para o termo. Cada

palavra substituída de forma correta acertada na primeira fase valerá um ponto, assim como, cada palavra correta nos 15 segundos da segunda etapa valerá um ponto. A equipe ganhadora será que tiver maior pontuação.

Após esse momento, o professor realizará um momento de reflexão com os alunos sobre os processos cognitivos que os discentes utilizaram para conseguirem realizar cada uma das etapas do jogo, a saber: procurar a palavra na memória para saber se já tinham ouvido ou lido em algum lugar o termo em destaque, a identificação do sentido da palavra a partir do contexto, a indicação de palavras a partir de suas estruturas morfológicas.

4.5 – Breve reflexão sobre a realização e a aplicação prévia do jogo

Construir o jogo *Vocabulariando* foi um processo desafiador e ao mesmo satisfatório, ou seja, lúdico, visto que vivenciamos a experiência de elaborar um material que pudesse auxiliar os alunos a perceberem estratégias para aumentar seu capital lexical e, conseqüentemente, possibilitar que eles tenham mais êxito na compreensão da leitura.

Dessa maneira, a elaboração do jogo teve um caráter desafiador porque a maior dificuldade que tivemos, inicialmente, foi pensar em como nós uniríamos a estratégia da semântica e da morfologia em um mesmo jogo, isto é, como iríamos chamar atenção do jogador para perceber a palavra dentro do contexto, assim como fazer ele observar a estrutura interna dela. Por essa razão, que preferimos dividir o jogo em duas etapas. Na primeira fase, enfatizamos a palavra dentro do contexto e o efeito de sentido; e na segunda fase enfatizamos a estrutura da palavra, mais precisamente o sufixo das palavras selecionadas.

Depois que conseguimos definir como o jogo aconteceria, tivemos a oportunidade de testá-lo em alguns momentos. Primeiramente, foi no nosso grupo de pesquisa. No total éramos quatro pessoas, duas pessoas representavam a equipe azul e duas a equipe vermelha. O objetivo do teste era analisar se as participantes conseguiriam refletir sobre as palavras tanto pelo seu aspecto semântico quanto pelo seu aspecto morfológico e observar as sensações que o jogo causava nas integrantes, como a competição, a autonomia, a reflexão, etc.

Na primeira fase, as participantes substituíram as palavras em destaque nas frases pelas cartas sinônimas sem nenhuma dificuldade. Tanto a equipe azul como a vermelha fizeram a mesma pontuação, ou seja, as duas equipes acertaram todas. Percebemos que o jogo funcionou como queríamos, pois as integrantes conseguiram acertar refletindo em cima do aspecto semântico da palavra. Porém, notamos também que essa fase do jogo aconteceu rapidamente devido a facilidade que elas conseguiam substituir as palavras e que as jogadas

nem possibilitaram tanta emoção nas participantes. Chegamos até a pensar que o jogo era “sem graça”.

Mas, depois de nos questionarmos sobre esses efeitos que o jogo causou, chegamos à conclusão que as participantes conseguiram responder rapidamente e sem nenhuma dificuldade devido à faixa etária delas e o grau de escolarização, isto é, por já serem adultas e estarem na universidade. Eram participantes que tinham conhecimento das palavras usadas no jogo, ou seja, as palavras não apresentavam complexidade para elas.

Tratando-se da segunda fase, o jogo também atingiu seu objetivo, as participantes refletiram sobre a estrutura das palavras, mais precisamente, os sufixos e no tempo de 15 segundo de cada equipe, como estipulado pelo jogo, elas sugeriram outras palavras que continham a terminação do sufixo em questão. Por exemplo, foi colocado no quadro a palavra *ingenuidade*, as participantes disseram outras palavras que a terminação funcionava como sufixo, a saber: ludicidade, agilidade, etc. Todas as palavras que as equipes sugeriram estavam corretas, mas ocorreu diferença de pontuação entre elas porque uma em 15 segundos conseguiu falar mais palavras que a outra equipe no seu momento de 15 segundos.

Entretanto, nessa fase, mesmo que elas tivessem conhecimento sobre os sufixos, por conta do tempo elas tinham que pensar rápido para responder. Logo, diferente da primeira fase, nessa segunda etapa, o jogo tornou-se emocionante, competitivo e divertido, atingindo assim, os objetivos esperados.

Além disso, tivemos a oportunidade também de testar o jogo em uma turma do Ensino Fundamental, visto que a faixa etária dos alunos é de acordo com a que definimos para o jogo. Desse modo, dividimos a turma em duas grandes equipes, a azul e a vermelha. Para a brincadeira ficar mais divertida e competitiva, demos aos alunos pedaços de tnt correspondente a cor da sua equipe para amarrarem no braço e serem identificados pela cor.

Na primeira etapa do jogo, o objetivo do jogo foi alcançado, os alunos ao lerem as frases, refletiam sobre as palavras destacadas e buscaram relacionar com a carta sinônima. Porém, diferente do primeiro teste em que as participantes conseguiram realizar o jogo facilmente, os alunos, em certas palavras, sentiram dificuldades. Em alguns momentos, eles até reliam as frases para poder compreender o sentido delas no contexto, para assim, substituir com a carta sinônima.

Partindo para a segunda fase, também o objetivo do jogo foi cumprido, ao serem colocadas as palavras no quadro, uma por vez, as equipes, durante os seus 15 segundos, sugeriram várias palavras com a mesma terminação. Porém, quando íamos analisar uma por uma das palavras sugeridas para verificar se estavam corretas, notamos que algumas palavras

tinham a terminação parecida, mas não funcionava como sufixo. Por exemplo, quando colocamos o termo cheinha, os alunos citaram *farinha*, *galinha*, as quais são palavras que apresentam a terminação *-inha*, mas não funciona como sufixo, portanto, não dão um novo sentido para a palavra como em cheinha.

Isso aconteceu também na rodada em que colocamos a palavra simplesmente no quadro, os alunos citaram *semente*, tal palavra tem a terminação *-dade* parecida com a que colocamos no quadro, porém não funciona como sufixo, logo, não dá um novo sentido para a palavra. Mostramos isso para os alunos explicando que a palavra simplesmente é a soma do termo *simples* + o sufixo *-mente*, evidenciando que esse sufixo ao se juntar a um adjetivo forma um advérbio. Assim, quando explicamos porque eles não fizeram pontuação, nas palavras que as terminações não eram sufixos, eles ficaram atentamente refletindo sobre a funcionalidade da língua e compreenderam o sentido dessa unidade menor (sufixo) que pode contribuir para formar novas palavras. Dessa maneira, os alunos refletiram sobre essas questões da língua brincando, ou seja, de forma prazerosa e divertida.

A partir disso, constatamos que conseguimos atingir todos os objetivos almejados que queríamos no jogo *Vocabulariando*, principalmente, para a faixa etária a qual delimitamos. Notamos que os alunos com uma simples jogada refletiam sobre a língua, desenvolvendo assim, sua consciência linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou a relevância da ludicidade no ensino da Língua Portuguesa. Dessa maneira, a partir de discussões feitas no grupo de estudo “A Ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa”, decidimos trabalhar com essa temática para incentivar os professores a elaborarem metodologias que podem proporcionar o conhecimento da língua mãe de forma motivadora, reflexiva, satisfatória, prazerosa, ou seja, lúdica, ao contrário, portanto, de uma visão de que as aulas de LP são pouco atrativas e conteudistas.

Além disso, optamos por focar no desenvolvimento do capital lexical, em virtude de ser um assunto que é tratado de forma implícita em sala de aula, sendo necessário, ser trabalhado de maneira explícita, visto que quanto maior é a desenvoltura vocabular do sujeito, maior é a sua eficácia na leitura.

Nesse sentido, propusemo-nos como objetivo geral “refletir sobre a ludicidade em sala de aula, mais precisamente, o jogo pedagógico como instrumento para o desenvolvimento do capital lexical de alunos do Ensino Fundamental” e como objetivos específicos: 1) Elaborar um jogo pedagógico para auxiliar no desenvolvimento do capital lexical de alunos do Ensino Fundamental; 2) Verificar se os jogos pedagógicos podem proporcionar o desenvolvimento do capital lexical de forma reflexiva.

O primeiro objetivo específico foi elaborar um jogo pedagógico para auxiliar no desenvolvimento do capital lexical de alunos do Ensino Fundamental. Assim, criamos um jogo que abrangesse duas estratégias consideradas fundamentais para o aumento do vocabulário, a saber: procurar a palavra na memória do aluno, mais precisamente, fomentar o sentido semântico do termo dentro de uma sentença e usar a estrutura da palavra como pista para compreender o significado dela.

Em relação ao segundo objetivo, verificar se os jogos pedagógicos podem proporcionar o desenvolvimento do capital lexical de forma reflexiva, constatamos que também esse objetivo foi alcançado, visto que, a partir do jogo, os alunos são incentivados a refletir sobre o funcionamento da língua durante as jogadas. A partir do saber implícito da língua que eles possuem e, na medida que realizam as ações no jogo, os alunos vão gradativamente, tornando esse saber explícito, desenvolvendo, assim, sua consciência linguística.

Assim, chegamos ao o objetivo geral: “refletir sobre a ludicidade e os jogos pedagógicos como instrumento para o desenvolvimento do capital lexical de alunos do Ensino Fundamental”. Desse modo, conseguimos almejar esse objetivo, pois observamos que o jogo

pode proporcionar aos alunos produzirem a ação, a manipulação, assim como, a vivência do espírito lúdico. Além disso, o jogo *Vocabulariando* pode cumprir seu papel de ser um instrumento para auxiliar em estratégias com o intuito de aumentar o acervo lexical dos alunos do Ensino Fundamental.

Dessa forma, ao longo da nossa pesquisa, constatamos o quanto os jogos e as brincadeiras proporcionam grande prazer e satisfação na vida do ser humano. Por meio dessas atividades lúdicas, o professor pode ensinar para além do conteúdo de LP, pode preparar seus alunos para a vida, haja vista que elas fomentam implicitamente e explicitamente valores sociais.

Ademais, o papel do professor durante o jogo é fundamental, pois ele deve mediar as ações dos alunos para direcioná-los a chegar no aprendizado desejado. Salientando, portanto, que o jogo pedagógico deve ter um objetivo claro do porquê se está jogando e do para quê se joga.

Quanto às limitações da pesquisa, ressaltamos que a maior dificuldade foi conseguir inspiração em outros jogos, pois ao pesquisarmos jogos para ajudar na criação do jogo *Vocabulariando*, quase não encontramos devido ser desenvolvidos poucos jogos para tratar da LP, principalmente, jogos voltados para adolescentes. Geralmente, encontramos jogos apenas para a educação infantil ou outras áreas de conhecimento.

Apesar dessa limitação, ficamos satisfeitas com os resultados, pois conseguimos criar um jogo que atendesse as estratégias que queríamos. Sabemos que não é uma tarefa fácil propor uma aula lúdica em sala de aula, ainda mais, elaborar um JP para auxiliar em questões de LP, visto que isso requer esforço e dedicação. Porém, nós professores temos que entender que assim como somos movidos pelas nossas paixões e prazeres, o aluno também é. Dessa maneira, nada mais prazeroso do que aprender brincando, pois, aprender brincando é coisa séria.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. 11^a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua Portuguesa e Ludicidade: Ensinar brincando não é brincar de ensinar**. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BECHARA, Ivanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa com exercícios**. 1^a.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006
- DUARTE, Inês. **O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística**. 1. ed. Ministério da Educação: Lisboa, Janeiro, 2008. 70 p.
- DUARTE, Inês, *et al.* **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical/ Inês Duarte ; colab. Madalena Colaço, Maria João Freitas, Anabela Gonçalves**. 1. ed. Ministério da Educação: Lisboa, 2011. 101 p.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2015.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: coordenação de edição. Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos... [et al.]. 4 ed. rev. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.**
- FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 5. ed., 1^o reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **A Formação Lúdica Docente: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.
- KISHIMOTO, Morchida Kishimoto. et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação/ Tizuko M. Kishimoto (Org.)**. 5^a. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2002b. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: 20 fevereiro 2019.

_____. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. 2ª. Ed. Maringá: Eduem, 2010.

MONTEIRO, Sofia Marlene Queirós. **Capital lexical: estratégias para o seu desenvolvimento**. 2018. 134 f. (Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário). Universidade do Minho Instituto de Educação, Portugal, 2018.

NASSAR, S. E. **Identidade e saberes: corporeidade no espaço sala de aula**. Programa de Extensão Universitária – PROEXT 2011- MEC/SESu.

OHUSCHI, M. C. G. **A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita**. 2006, 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

OHUSCHI, M. C. G; PAIVA, Z. L. R. Atividades de análise linguística: questões de metalinguagem no processo de compreensão textual. In: III CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. **Anais**. Maringá: UEM-PLE, 2014.

PERFEITO, A.M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). V.1. Ed.1. Maringá: EDUEM, 2006, p.27-75.

PIOVESAN, Marta Helena Facco. **Ensinar Língua Portuguesa É Construir Significados**. Saber Humano - Ano 5, número 6 - 2015.1

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SANTANA, Bráulino Pereira de. Morfologia e Léxico atacam as palavras. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, BA, n. 48, p. 130-148, jul-dez. 2013.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática**. 2. ed. – Barueri, SP: Manole, 2010.

SOUZA, Júlia Paula Moita de. **Refletindo Sobre O Jogo**. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000339364>. Acesso em 13 de Fevereiro 2019.

ANEXO A – Material para construção do jogo



ANEXO B – Frases do jogo Vocabulário

🚩 Palavra escolhida: DEMASIADO

Equipe vermelha

Frase: Paz interior é um bem **demasiado** precioso; não permita que roubem isso de você.

Disponível em <https://static.frasesparaface.com.br/imagem/pa/zi/paz-interior-e-um-bem-demasiado-precioso-nao.jpg>.

Palavra sinônima: **MUITO**

Equipe azul

Frase: Senhor, nossas palavras são **demasiado** pobres para agradecer tudo que você fez por nós.

(Do autor)

Palavra sinônima: **BASTANTE**

🚩 Palavra escolhida: PESAROSO

Equipe vermelha

Frase: É muito **pesaroso** [...] saber que se perdeu alguém, ainda que muito jovem [...].

Disponível em <https://www.dicio.com.br/pesaroso/> (adaptado).

Palavra sinônima: **TRISTE**

Equipe azul

Frase: E um dia meu caminhar ficou **pesaroso**, e fiquei com medo de tudo estar perdido.

Disponível em <https://www.facebook.com/Gleiiston/posts/e-um-dia-meu-caminhar-ficou-pesaroso-e-fiquei-com-medo-de-tudo-estar-perdido-sen/1779452122132720/>.

Palavra sinônima: **DOLOROSO**

🚩 Palavra escolhida: APETITOSA

Equipe vermelha

Frase: Deixe a refeição mais **apetitosa** com esta receita de polenta com carne moída.

Disponível em <http://www.mstododia.com.br/portal/deixe-a-refeicao-mais-apetitosa-com-esta-receita-de-polenta-com-carne-moída>.

Palavra sinônima: **SABOROSA**

Equipe azul

Frase: Este jovem está mostrando a todos que comida vegana é **apetitosa** e bonita.

Disponível em <https://www.megacurioso.com.br/estilo-de-vida/103920-este-jovem-esta-mostrando-a-todos-que-comida-vegana-e-apetitosa-e-bonita.htm>.

Palavra sinônima: **DELICIOSA**

🚩 Palavra escolhida: PROVOCAR

Equipe vermelha

Frase: O ódio é o que **provoca** sentimentos ruins.

(Do autor)


Palavra sinônima: **INCITA**

Equipe azul

Frase: Se você reage a uma **provocação**, então, foi porque seu ego foi tocado.

Disponível em <https://www.pensador.com/provocacao/>

Palavra sinônima: **OFENSA**

 Palavra escolhida: **INGÊNUO**

Equipe vermelha

Frase: **Ingenuidade** é quando você sabe, mas não acredita.

Disponível em <https://www.pensador.com/ingenuidade/> (adaptado)


Palavra sinônima: **INOCÊNCIA**

Equipe azul

Frase: Ninguém é tão **ingênuo**, que não conheça um pouco da maldade.

Disponível em <https://kdfrases.com/usuario/TKS201/frase/44289>

Palavra sinônima: **PURO**

 Palavra escolhida: **SIMPLESMENTE**

Equipe vermelha

Frase: E quando eu estiver triste **simplesmente** me abrace [...] – Skank REIS, Nando; ROSA, Samuel. Sutilmente.

Disponível em <https://www.letras.mus.br/skank/1342038/>.


Palavra sinônima: **APENAS**

Equipe azul

Frase: Por que o Brasil **simplesmente** não imprime mais dinheiro para sair da crise?

Disponível em <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/03/brasil-imprime-dinheiro-pagar-divida.htm?cmpid=copiaecola>.

Palavra sinônima: **SOMENTE**

 Palavra escolhida: **CHEINHA**

Equipe vermelha

Frase: Tenha um dia feliz, **cheinho** de alegria e felicidade.

Disponível em <https://www.frasesdobem.com.br/frase/1223>

Palavra sinônima: **RECHEADO**

Frases da equipe azul

Frase: Você é cheia de bênçãos!

(Do autor)

Palavra sinônima: **REPLETA**