

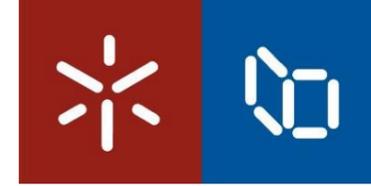


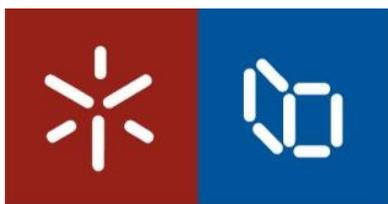
Andréa de Araújo Rubert

**Expressões Idiomáticas em Português
como língua não materna: conectando
teoria e prática através da criação de
jogos**

Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas





Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Andréa de Araújo Rubert

Expressões Idiomáticas em Português como língua não materna: conectando teoria e prática através da criação de jogos

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Português Língua Não Materna: língua estrangeira/língua segunda

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof. Doutora Sílvia Lima Gonçalves Araújo

Prof. Doutor Luís Gonzaga Magalhães

janeiro 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual

CC BY-NC-SA

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à minha mãe pelo amor incondicional e por sempre valorizar a educação e à minha irmã pelo amor e disponibilidade e pelo apoio sem o qual a realização deste mestrado não teria sido possível.

À minha família por compreender a distância.

Ao meu namorado pela compreensão e conforto, assim como pelas opiniões e auxílio com a dissertação.

Às minhas colegas e amigas do MPLNM por todas as conversas, reflexões e trocas que me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente. Sem vocês, esse período não teria sido o mesmo.

Às amigas do Brasil, que mesmo distantes estiveram presentes. Especialmente à Pietra, pela leitura e comentários sobre a dissertação.

À minha orientadora, prof. Sílvia Araújo, pelos altos níveis de motivação e por acreditar no meu trabalho. Ao meu coorientador, prof. Luís Magalhães, por haver aceitado entrar nesse projeto.

À diretora do mestrado, prof. Micaela Ramon, por estar sempre presente, pelas respostas rápidas aos e-mails e por ser solícita mesmo com as questões extra-acadêmicas.

Aos outros professores do MPLNM pelas aulas e pelas oportunidades que ajudaram a nos formar como pesquisadores e professores.

Aos membros do júri pela leitura e disponibilidade.

À Universidade do Minho pelo acolhimento e infraestrutura proporcionados.

A todos os professores que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Expressões Idiomáticas em Português como língua não materna: conectando teoria e prática através da criação de jogos

Resumo

As expressões idiomáticas são um campo heterogêneo e de difícil definição, no entanto, elas estão estabelecidas no discurso diário das pessoas e conhecê-las amplia a possibilidade de uma comunicação sem entraves. Por essas razões, a investigação sobre esse fenômeno, assim como o seu ensino na aula de língua não materna, são fundamentais. Nesta pesquisa pretende-se refletir sobre como reformular as atividades de prática de expressões idiomáticas no *Frasesia-me*, um projeto de dicionário *online* de expressões idiomáticas, repensando tanto as questões linguísticas quanto as questões lúdicas com o intuito de produzir jogos desafiadores e que auxiliem na consolidação do vocabulário. Para isso, investigou-se o ensino e a aprendizagem de vocabulário em língua não materna, características específicas das expressões idiomáticas, fatores e estratégias que tornam um jogo mais atraente e tendências atuais no uso de jogos digitais no ensino de línguas. Como resultado, criaram-se dois jogos com expressões idiomáticas sobre a temática “Dinheiro e Economia”, um totalmente digital, para ser jogado no computador, e outro para ser jogado em um tabuleiro, porém que envolve o uso de realidade aumentada e de *smartphones*. Após a pesquisa, observou-se uma melhoria em fatores relativos à mecânica dos jogos como objetivos, desafio, competição e interação, produzindo objetos de aprendizagem com maior potencial para motivar e despertar a curiosidade dos estudantes. Na parte linguística, aprofundaram-se questões importantes para o ensino de léxico e expressões idiomáticas como recursividade, sinonímia, registro, cristalização e convencionalidade. Dessa forma, demonstra-se que é importante possibilitar oportunidades de apropriação lexical que vão além do ensino da forma e do significado, promovendo um trabalho com diferentes níveis do conhecimento lexical.

Palavras-chave: *expressões idiomáticas, jogos didáticos, português língua não materna.*

Idioms in Portuguese as a non-native language: connecting theory and practice through game development

Abstract

Idioms are heterogeneous and difficult to define, however, they are established in people's daily discourse and knowing them extends the possibility of fluid communication. For these reasons, research on this phenomenon, as well as its teaching in the class of non-native language, are fundamental. This research aims to reflect on how to reformulate the activities of practice of idioms in *Fraseia-me*, a project of an online dictionary of idioms, rethinking both the language issues and the playful issues in order to produce challenging games that help to consolidate the vocabulary. To this end, research has been carried out into the teaching and learning of vocabulary in a foreign language, specific characteristics of idioms, features and strategies that make a game more attractive and current trends in the use of digital games in language teaching. As a result, two games were created, one entirely digital, to be played on the computer, and the other that is played as a boardgame, but involves the use of augmented reality and smartphones. After the research, there was an improvement in factors related to game mechanics such as objectives, challenge, competition and interaction, producing learning objects with greater potential to motivate and arouse the curiosity of students. On the linguistic side, important issues for the teaching of lexicon and idioms such as repetition, synonymy, formality and conventionality were deepened. In this way, it is shown that it is important to provide opportunities for lexical appropriation that go beyond teaching form and meaning, promoting work with different levels of lexical knowledge.

Keywords: *educational games, idioms, Portuguese for speakers of other languages*

Índice

| | |
|--|-----------|
| Agradecimentos | iii |
| Abstract..... | vi |
| Índice de tabelas | ix |
| Índice de figuras | ix |
| Lista de Abreviaturas..... | x |
| Introdução | 1 |
| 1. O Vocabulário | 5 |
| 1.1 Palavra <i>versus</i> item lexical..... | 7 |
| 1.2 Ensino e aprendizagem de vocabulário em língua não-materna..... | 8 |
| 1.2.1 O que é saber uma palavra? | 8 |
| 1.2.2 Explícito versus Implícito | 11 |
| 1.2.3 Algumas considerações acerca da organização do ensino | 13 |
| 1.2.4 Fatores que levam à aprendizagem..... | 14 |
| 1.3 Expressões Idiomáticas..... | 16 |
| 1.3.1 Perspectiva tradicional | 18 |
| 1.3.2 Perspectiva cognitiva | 21 |
| 1.3.3 Expressões idiomáticas no ensino de LNM..... | 25 |
| 1.3.4 Estudos recentes na área de EI em PLNM | 27 |
| 2. O Jogo..... | 31 |
| 2.1 O jogo na cultura..... | 31 |
| 2.2 Jogos digitais e educação..... | 33 |
| 2.2.1 Seis fatores estruturais que fazem de algo um jogo | 35 |
| 2.2.2 Três princípios fundamentais para a educação: feedback, o fluxo e a superação | 37 |
| 2.2.3 Jogos e avaliação..... | 39 |
| 2.3 Tendências no uso de jogos digitais no ensino..... | 41 |
| 2.3.1 Ensino baseado em jogos | 41 |
| 2.3.2 Jogos sérios | 45 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3.3 Gamificação | 48 |
| 2.3.4 Realidade aumentada | 52 |
| 3. Contextualização, Apresentação e Balanço dos Jogos | 55 |
| 3.1 Projeto Fraseia-me | 57 |
| 3.2 Quem quer ser m(e)lionário? | 62 |
| 3.2.1 O ensino de vocabulário na construção do jogo | 63 |
| 3.2.2 Dinâmica do jogo | 66 |
| 3.3 Euromáticas | 71 |
| 3.3.1 Agrupamento das perguntas | 72 |
| 3.3.2 Experiência e suas interfaces | 74 |
| 3.3.3 Dinâmica de jogo | 77 |
| 3.4. Balanço dos jogos..... | 80 |
| 4. Considerações Finais | 85 |
| Referências bibliográficas | 89 |
| Anexos | 98 |
| Anexo 1: Questões dos jogos..... | 99 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Amplitude de vocabulário. Adaptado de QECR..... | 6 |
| Tabela 2. Questões “apertar o cinto” | 63 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: “Gamificação” entre jogo e brincadeira, todo e partes.. | 50 |
| Figura 2: Página inicial do Fraseia-me. Fonte: arquivo pessoal..... | 58 |
| Figura 3: Exemplo de entrada. Fonte: Arquivo pessoal..... | 58 |
| Figura 4: Temas do <i>Fraseia-me</i> . Fonte: arquivo pessoal. | 59 |
| Figura 5: <i>Fraseia-me</i> - Refeições: forma. Fonte: arquivo pessoal. | 60 |
| Figura 6: <i>Fraseia-me</i> - Refeições: Significados. Fonte: arquivo pessoal..... | 61 |
| Figura 7: <i>Fraseia-me</i> - Refeições: usos. Fonte: arquivo pessoal..... | 61 |
| Figura 8: Game Builder. Fonte: Wisc-Online. | 63 |
| Figura 9: Quem quer ser m(e)lionário? Fonte: arquivo pessoal..... | 66 |
| Figura 10: Número de jogadores. Fonte: arquivo pessoal. | 67 |
| Figura 11: Vista do jogo. Fonte: arquivo pessoal. | 68 |
| Figura 12: <i>feedback</i> . Fonte: arquivo pessoal..... | 69 |
| Figura 13: <i>Feedback</i> escrito. Fonte: arquivo pessoal. | 70 |
| Figura 14: App Metaverse - leitura de QR code. Fonte: arquivo pessoal. | 75 |
| Figura 15: Exemplo de experiência letra R com <i>feedback</i> | 76 |
| Figura 16: Design da experiência. Fonte: arquivo pessoal. | 77 |
| Figura 17: tabuleiro Euromáticas. | 78 |
| Figura 18: legenda de Euromáticas. Fonte: Arquivo pessoal. | 79 |

Lista de Abreviaturas

DGBL – Digital game-based learning (ensino baseado em jogos digitais)

EI – Expressão Idiomática

LC – Linguística Cognitiva

LNLM – Língua não materna

MC – Metáfora conceitual

PA – Português de Angola

PB – Português do Brasil

PLNM – Português língua não materna

PP – Português de Portugal

QERC – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RA – Realidade Aumentada

TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação

Introdução

A fim de se tornar proficiente em uma língua, um estudante precisa¹ ter conhecimento em diversas áreas, como a sintaxe, a fonologia e a pragmática, por exemplo. Uma área que costuma receber pouca atenção nos livros didáticos e cursos de língua não materna (LNM) é a da linguagem figurada, que inclui o estudo de expressões idiomáticas, provérbios, metáforas, entre outros tipos de expressões. No caso específico das expressões idiomáticas (EIs), existem algumas questões que dificultam o seu tratamento, como por exemplo, a irregularidade semântica que elas costumam apresentar e a dificuldade em propor uma definição adequada, que auxilie na diferenciação entre EIs e outras formas de linguagem figurada. No entanto, o fato é que as EIs estão presentes no dia a dia de tal maneira que os falantes nem se apercebem o quão utilizadas elas são. Não raro, as EIs são tratadas como figuras de linguagem relegadas ao âmbito familiar, informal ou mesmo vulgar, quando, na verdade, seu uso se espalha pela linguagem tanto escrita, quanto oral, tanto neutra, quanto informal (Kovecses, 2010; Lakoff & Johnson, 1980; Mellado Blanco & Ortiz Alvarez, 2017; Nunberg, Sag & Wasow, 1994). Reconhecê-las no discurso do outro facilita a comunicação, ao passo que as produzir no discurso diário torna a linguagem mais idiomática, ou seja, mais próxima a de um falante altamente proficiente. Por esses motivos, estudantes de português como língua não-materna (PLNM) podem ser beneficiados por um ensino sistemático de EIs que possibilite uma maior fluência e adequação em diferentes esferas comunicativas.

O ensino de EIs no âmbito do PLNM vem ganhando espaço na pesquisa e na elaboração de materiais didáticos. Alguns dos trabalhos produzidos no Brasil e em Portugal² que podem ser citados são Ortiz Alvarez (2000), Pedro (2007), Rios (2009), Fernandes (2011), Martins (2013), Fontes (2016), Pereira (2016), Regufe (2016), Rubert (2016), entre outros. No entanto, essa área (assim como o ensino de português para falantes de outras línguas de maneira geral) ainda é incipiente quando comparada aos estudos existentes no campo do inglês ou do

1 A presente dissertação está redigida segundo as normas do Português Brasileiro.

2 Ao longo da dissertação, menciono as variedades do Brasil e de Portugal, assim como estudos realizados nos dois lugares, por serem as realidades com que tenho maior contato. Em nenhum momento considero os outros países da CPLP e as outras variedades menos importantes

espanhol como língua não materna. À vista disso, faz-se necessário expandir a pesquisa no âmbito do PLNM, bem como a produção de materiais didáticos para o seu ensino.

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho de Europa – CE, 2001), um aluno de nível B2, “possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes” (CE, 2001: 107). Ao passo que um aluno de nível C1 apresenta um “bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos” (CE, 2001: 160) e, do nível C2, “tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado” (CE, 2001: 160). Dessa forma, percebe-se a importância das expressões idiomáticas para o avanço do estudante do patamar intermediário para o patamar de falante avançado.

No ano de 2017, na disciplina de *Tecnologias Aplicadas às Línguas* do Mestrado em Português Língua Não Materna: língua estrangeira e língua segunda da Universidade do Minho, foi desenvolvido o protótipo de um dicionário fraseológico online, multilíngue e multimodal chamado *Fraseia-me*. Esse dicionário organiza um leque de Els do português por temas e níveis de acordo com sugestões do QECR (CE, 2001) e das Orientações Programáticas do Português (Ministério da Educação – ME, 2008). Cada verbete do dicionário conta com o significado da expressão, um exemplo de uso, expressões sinônimas ou em outras variedades do português, um clipe de som com a pronúncia da expressão e um vídeo com uma pessoa explicando como ou quando usa determinada expressão, além de mostrar, sempre que possível, uma opção idiomática equivalente em outros cinco idiomas.

Existe uma área do *Fraseia-me* que se dedica à prática das Els através de jogos na própria plataforma. Busca-se, nessa seção do site, que as expressões sejam revisadas e reforçadas de maneira lúdica a fim de promover uma melhor compreensão das mesmas. No entanto, foi percebido pelas autoras do *Fraseia-me* que esses jogos, na realidade, parecem-se mais à exercícios didáticos feitos em meio digital do que propriamente jogos, pois implicam, basicamente, em relacionar colunas e preencher lacunas. Por outro lado, relativamente ao conteúdo linguístico, foi percebido que esses jogos lidam principalmente com a forma e o significado das expressões, apesar de haver algum espaço que tenta focar no uso de Els. Dessa maneira, as Els não são tratadas de modo totalmente adequado, pois detalhes mais sutis como a pertinência do seu uso em diferentes situações, ou características específicas das Els não

são abordadas. Portanto, torna-se necessário entender como dotar os estudantes de PLN com ferramentas que possibilitem o reconhecimento e a compreensão das EIs, e que propiciem conhecimentos mais profundos, a fim de elucidar contextos nos quais seria adequado utilizá-las. Também é necessário entender o que torna os jogos tão apelativos aos diferentes públicos e como eles funcionam na educação, para, a partir de então, recorrer ao auxílio da tecnologia e elaborar jogos que fiquem disponíveis no site do *Fraseia-me*.

A presente dissertação, trata, portanto, da exploração de estratégias que auxiliem na reformulação da área de prática das EIs no *Fraseia-me*, com o intuito de produzir jogos mais desafiadores e que auxiliem na consolidação do vocabulário. Sendo um estudo de cunho teórico-prático, no Capítulo 1 será levada a cabo uma investigação sobre ensino e aprendizagem de vocabulário a fim de perceber o que é importante para um estudante de LNM no que se refere à saber uma palavra e que estratégias podem ser usadas para organizar o ensino e promover a apropriação lexical. Para isso, recorre-se principalmente a Leffa, (2000), Nation (2001) e Webb e Nation (2017). Posteriormente, será explorada a questão das EIs, mostrando suas características a partir de uma perspectiva mais tradicional (Xatara, 2008; Mel'cuk, 2012) e, ao mesmo tempo, questionando-as à luz da perspectiva da Linguística Cognitiva (Lakoff & Johnson, 1980; Langlotz, 2006; Nunberg, Sag & Wason, 1994). Ao final do capítulo, alguns estudos recentes sobre EIs no ensino de português para falantes de outras línguas serão apresentados.

No capítulo 2, ainda de caráter teórico, serão elencadas as características fundamentais de um jogo na perspectiva de Huizinga (1938). Em seguida, será investigado um pouco do que tem sido pesquisado em termos de jogos no ensino, focando mais especificamente em estratégias que envolvam meios digitais. Através da investigação, pretende-se elencar particularidades dos jogos e descobrir as estratégias que os tornam atraentes, recorrendo principalmente a Prensky (2005, 2007) e a Leffa e Pinto (2014). Feito isso, serão expostas quatro tendências relacionadas ao uso de jogos no ensino, destacando, especificamente, a didática das línguas: ensino baseado em jogos, jogos sérios, gamificação e realidade aumentada.

A parte prática deste estudo será apresentada no Capítulo 3, com o resultado desta investigação sendo concretizado através de dois protótipos de jogos sérios, um digital e um híbrido. Ambos os jogos têm como público-alvo jovens e adultos de níveis B1-B2 (QECR) e

foram desenvolvidos utilizando EIs sobre o tema “Dinheiro e Economia”. Na apresentação dos jogos, será discutido como eles se encontram relacionados à pesquisa teórica. Para a concretização do jogo digital, optou-se pela utilização do *Wisc-Online*, um repositório de objetos de aprendizagem pensado para professores. Para o jogo híbrido, foram utilizados o *Canva*, para o *design* do tabuleiro, e o *Metaverse* para construir experiência com realidade aumentada. No entanto, antes de apresentar os jogos desenvolvidos neste projeto, será apresentado o *Dicionário Fraseia-me* com alguns dos jogos da primeira versão a fim de contextualizar o escopo da pesquisa.

O presente estudo se distingue, portanto, por tentar aliar a pesquisa sobre ensino de vocabulário e expressões idiomáticas aos jogos digitais e por elaborar um material didático que vai além da tradução ou da relação forma-significado dos itens a serem ensinados. Através desta investigação, espera-se poder contribuir para futuros estudos sobre EIs, bem como para o desenvolvimento de outros jogos e para a pesquisa e a elaboração de material didático em PLNМ de uma forma geral.

1. O Vocabulário

Neste capítulo, aborda-se o vocabulário de maneira geral, incluindo questões como a diferença entre palavra e item lexical, o que implica saber uma palavra e estratégias para o ensino e a aprendizagem de léxico. Por entender que as expressões idiomáticas (EIs) fazem parte do léxico das línguas, trata-se delas também neste capítulo, contrastando a perspectiva tradicional com a perspectiva da Linguística Cognitiva. Posteriormente, algumas questões sobre o ensino de EIs em língua não materna (LNM) serão expostas e três propostas didáticas recentes serão apresentadas.

O vocabulário é um ponto central nas línguas e chave para a comunicação. Para Leffa, “[...] apesar da importância que o senso comum, a tradição e a literatura dão à palavra, no uso e na aprendizagem de uma língua, o ensino do vocabulário tem sido de um modo geral estigmatizado, tanto em língua materna como em língua estrangeira” (Leffa, 2000: 20). De acordo com o autor, isso costumava ocorrer pois há pouco conhecimento sobre o que é e o que pode ser feito para contribuir com a aprendizagem do léxico. Ademais, segundo Navarro,

A didática das línguas até poucos anos não havia dado a devida importância à aquisição de vocabulário em geral. Tanto o modelo estrutural quanto o enfoque comunicativo haviam deixado de lado esse âmbito, devido em parte à crença bastante generalizada de que o léxico é um âmbito de irregularidades, ilimitado e impossível de generalizar.³ (Navarro, 2003: sp)

Atualmente, já é consenso que o léxico é parte essencial do ensino de línguas e, por isso, torna-se importante investir na pesquisa sobre diferentes formas de ensino possíveis a fim de enriquecer as aulas e proporcionar aos estudantes contato com a língua que estão aprendendo. De acordo com Nation (2001), no caso de pessoas que estão estudando um idioma como língua estrangeira (ex.: estudantes de português que não se encontram em um país de língua portuguesa), é ainda mais necessário prover todo o tipo de contato possível com o léxico, pois, nesse contexto, a exposição à língua-alvo costuma ser reduzida às horas de aula.

Alguns autores (Leffa, 2000; Nation, 2001) afirmam que o vocabulário é uma parte do conhecimento que pode ser sempre ampliada. Após algum tempo de estudo, é difícil para o

³ No original: La didáctica de las lenguas hasta hace unos años no había dado la debida importancia a la adquisición del vocabulario en general. Tanto el modelo estructural como el enfoque comunicativo habían dejado de lado este ámbito, debido en parte a la creencia bastante generalizada de que el léxico es un ámbito lleno de irregularidades, sin límites e imposible de sistematizar.

estudante perceber o quanto seu conhecimento da sintaxe ou da morfologia progrediu, no entanto, no léxico é mais fácil notar o progresso feito. Diferentemente do repertório fonético de uma língua, por exemplo, que apresenta um número relativamente estável de fonemas possíveis, o léxico pode ser ampliado em uma velocidade relativamente alta e durante toda a vida, pois palavras surgem para denominar coisas que não existiam antes (micro-ondas), estrangeirismos são incorporados à língua vernacular (*smartphone*), palavras adquirem novos significados e conotações (ela é *terrivelmente* engraçada), gírias estão sempre sendo criadas, etc. Dessa forma, os falantes de uma língua – seja ela materna ou não – sempre podem ampliar seu vocabulário e, conseqüentemente, sua capacidade de comunicação em diferentes esferas.

Como pode ser visto abaixo, em tabela retirada do QECR (CE, 2001), um repertório lexical alargado/vasto diferencia um aluno avançado (C1-C2) de um aluno intermediário (B1-B2). Portanto, o ensino de vocabulário no nível intermediário é essencial para possibilitar que o aluno chegue ao patamar avançado. Esse é um dos motivos pelo qual foi decidido desenvolver um material para o nível B nesta dissertação.

| | AMPLITUDE DE VOCABULÁRIO |
|----|---|
| C2 | Tem um bom domínio de um <i>vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas</i> e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado. |
| C1 | Domina um repertório <i>alargado</i> que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocações; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. <i>Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.</i> |
| B2 | Possui <i>uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos.</i> É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocações. |

| | |
|----|--|
| B1 | Tem <i>vocabulário suficiente</i> para se exprimir com a ajuda de circunloquções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade. |
|----|--|

Quadro 1: Amplitude de vocabulário: Adaptado de QECR. Autor: Conselho da Europa (2001: 160). Destaques nossos.

1.1 Palavra *versus* item lexical

Apesar de serem usualmente tratados como sinónimos, léxico e vocabulário apresentam especificidades. Alguns autores diferenciam léxico de vocabulário, referindo que o léxico corresponde à quantidade total de palavras de uma língua, enquanto que o vocabulário seria uma parte do léxico, como poderia ser o *vocabulário da medicina*, o *vocabulário de Machado de Assis*, etc. (ver Leffa, 2000). No entanto, em termos de didática das línguas, a distinção entre léxico e vocabulário não costuma ser relevante⁴, portanto, as duas palavras serão utilizadas intercambiavelmente nesta dissertação. Porém, há outra questão relacionada à distinção entre vocabulário e léxico que é relevante para o âmbito deste estudo: a diferença entre palavra e item lexical. Segundo Scrivener (2011),

Vocabulário refere-se tipicamente a palavras únicas (ex. cão, verde, lavar) e por vezes a combinações de duas ou três palavras estreitamente ligadas. (ex. mercado de ações, disco compacto, azul celeste). O conceito de léxico é maior. Refere-se à nossa “base de dados interna” de palavras e combinações fixas/semi-fixas/típicas que podemos recordar e usar muito rapidamente sem ter de construir novas frases e frases palavra por palavra, usando o nosso conhecimento de gramática⁵. (Scrivener, 2011: 186).

Isso significa que o léxico não é formado apenas por palavras, mas também por *itens lexicais* – unidades de significado que requerem mais de uma palavra para serem expressas (Scrivener, 2011). Scrivener (2011) inclui no léxico palavras “isoladas”, colocações (palavras que costumam ir juntas), e unidades pluriverbais ou *chunks* (combinações mais longas de palavras). O falante, ao buscar esses itens na memória, recupera-os como uma unidade, ou

⁴ Ver https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm. Vocabulário. Consultado em: 07/11/2019

⁵ No original: Vocabulary typically refers to single words (eg dog, green, wash) and sometimes to very tightly linked two- or three-word combinations. (eg stock market, compact disc, sky blue, go off). The concept of lexis is bigger. It refers to our “internal database” of words and complete “ready-made” fixed/semi-fixed/typical combinations of words that we can recall and use quite quickly without having to construct new phrases and sentences word by word from scratch using our knowledge of grammar.

seja, quando diz “chuva torrencial”, ele não está recuperando o significado de “chuva” e posteriormente o de “torrencial”, ele recupera ambos como um único item que carrega um significado particular. O mesmo acontece com as combinações pluriverbais, como podem ser os provérbios e as expressões idiomáticas. A expressão “bater as botas” é recuperada como uma unidade com sentido, socialmente reconhecida e com uma função sintática, portanto, é um item lexical formado por mais de uma palavra. A partir da necessidade do reconhecimento social de um item lexical, Lewis (1997) destaca que o que é um item lexical em inglês americano pode não ser em inglês britânico, pois o item lexical precisa ser reconhecido por um grupo social e recuperado como uma unidade de sentido. O mesmo acontece com o português: um item lexical em português de Portugal (PP) pode não funcionar como uma unidade em português do Brasil (PB), de Angola, de Moçambique, etc. Por exemplo, a expressão “estar feito ao bife”, que em PP é um item lexical que significa estar em uma situação difícil, estar em apuros, em PB não é um item lexical.

1.2 Ensino e aprendizagem de vocabulário em língua não-materna

O ensino e a aprendizagem são influenciados por diversos fatores, desde aqueles de ordem cognitiva até aqueles relacionados com a organização e a apresentação do conteúdo a ser aprendido. É importante ter claro o que se espera que o aluno aprenda e de que formas isso pode ser ensinado. Porém, no que concerne ao léxico, há também uma pergunta fundamental que a professora precisa equacionar antes de fazer o planejamento do ensino: o que é saber uma palavra? É comum ver no ensino do léxico em LNM somente o trabalho com forma e significado, no entanto, como será visto, há outras questões cuja análise é importante. Nesta seção, ademais de refletir sobre o que significa saber uma palavra, também serão tratados o implícito e o explícito no ensino e na aprendizagem de vocabulário, o papel da organização na apresentação do léxico e fatores que auxiliam na aprendizagem.

1.2.1 O que é saber uma palavra?

Quando se trata de ensino de vocabulário, é importante refletir sobre o que é saber uma palavra ou, como foi explicado anteriormente, um item lexical. De acordo com Nation (2001), os estudantes consideram que saber uma palavra significa conhecer sua forma escrita e falada e seu significado. No entanto, o autor ressalta que, além disso, é necessário saber conectar a forma ao significado e fazer isso de forma rápida, além de saber como usá-la. Esses seriam os três fatores básicos do conhecimento lexical, no entanto, eles subdividem-se em aspectos mais específicos que serão vistos ao longo desta seção.

Conhecer uma palavra é algo que se dá em diferentes graus. Alguns autores fazem a diferença entre vocabulário passivo e ativo. De modo geral, o vocabulário ativo seria aquele usado, efetivamente, por uma pessoa, ao passo que o vocabulário passivo é aquele que é conhecido, porém não é usado normalmente. Corson (1995, conforme visto em Nation, 2001), considera, no entanto, que o vocabulário passivo comporta o vocabulário ativo e outros três tipos de vocabulário dentro de si: palavras parcialmente conhecidas, palavras de baixa frequência de uso e palavras evitadas. De acordo com essa perspectiva, itens lexicais pertencentes ao calão ou ao vocabulário técnico podem ser evitados, apesar de serem muito conhecidos por uma pessoa.

Outros autores preferem usar os termos “conhecimento receptivo” e “conhecimento produtivo”. Para esses autores, o conhecimento receptivo é aquele ativado ao ler ou ouvir uma palavra e tentar compreendê-la, ao passo que, o conhecimento produtivo é aquele ativado quando se tenta produzir língua, seja falada ou escrita. No entanto, Nation (2001) afirma que, “[...] há características produtivas nas habilidades receptivas – quando ouvimos e lemos, produzimos sentido⁶” (Nation, 2001: 24), portanto, as habilidades mesclam-se.

Saber uma palavra do ponto de vista receptivo diz respeito a perceber sua forma quando lida ou ouvida e a recuperar seu conceito; isso requer diferentes conhecimentos do que aqueles do ponto de vista produtivo (Nation, 2001). Usando como exemplo a palavra *subdesenvolvido* (underdeveloped), Nation (2001) diz ser necessárias as seguintes habilidades quando se trata de conhecimento receptivo:

- Ser capaz de reconhecer a palavra quando ela é ouvida
- Estar familiarizado com a sua forma escrita para que seja reconhecida durante a leitura
- Reconhecer as partes *sub-*, *-desenvolv-*, *-ido* e ser capaz de relacionar essas partes com o seu significado

⁶ No original: “[...] there are productive features in the receptive skills – when listening and reading we produce meaning.”.

- Saber que *subdesenvolvido* denota um significado particular
- Saber o que a palavra significa no contexto particular em que acaba de ocorrer
- Conhecer o conceito por detrás da palavra que permitirá a compreensão em uma variedade de contextos
- Saber que há palavras relacionadas como *superdesenvolvido*, *retrocesso* e *deficiente*
- Ser capaz de reconhecer que *subdesenvolvido* foi corretamente utilizado na frase
- Ser capaz de reconhecer que palavras como *territórios* e *áreas* são colocações típicas
- Saber que *subdesenvolvido* não é uma palavra incomum e não é uma palavra pejorativa (Nation, 2001: 26-28)

No entanto, saber uma palavra também significa ser capaz de produzir, de maneira adequada, enunciados nos quais ela é usada. Para isso, Nation (2001) elenca outros saberes relacionados e complementares aos anteriores que envolvem a expressão oral ou escrita.

- Ser capaz de pronunciar corretamente, incluindo a sílaba tônica
- Ser capaz de escrever com a ortografia correta
- Ser capaz de construir a palavra usando os afixos corretos, em suas formas apropriadas
- Ser capaz de produzir a palavra para expressar o significado “subdesenvolvido”.
- Ser capaz de produzir a palavra em diferentes contextos para expressar a gama de significados de *subdesenvolvido*
- Ser capaz de produzir sinônimos e antônimos para *subdesenvolvido*
- Ser capaz de utilizar corretamente a palavra numa frase original
- Ser capaz de produzir palavras que comumente ocorrem com essa
- Ser capaz de decidir usar ou não a palavra para se adequar ao grau de formalidade da situação (atualmente, *em desenvolvimento* é mais aceitável do que *subdesenvolvido*, que tem um significado ligeiramente negativo). (Nation, 2001: 28)

Esses aspectos do conhecimento de uma palavra podem ser divididos em cinco níveis: formal, morfológico, sintático, semântico e combinatório (Binon & Verlinde, 2000). A separação nesses níveis é importante principalmente por questões didáticas, pois, ao tê-los em conta no momento de desenvolver tarefas sobre léxico, a professora pode organizar seus objetivos de forma a abordar todas as nuances que implica o saber lexical.

Levando em consideração todos esses aspectos, percebe-se que o grau de conhecimento de uma palavra pode variar muito. É possível reconhecer a palavra escrita ou falada e, no entanto, não lembrar o que significa. Por outro lado, é possível conhecer um significado da palavra, mas ignorar que ela também pode querer dizer outras coisas ou até mesmo saber a palavra e os significados diversos, mas não conseguir empregá-la na comunicação. É comum também, no caso das LNMs, não saber colocações (por exemplo, não saber quando usar *estar com* ou *estar de*). Outro problema que costuma ocorrer em LNM diz respeito ao registro, ou seja, a usar palavras formais em contextos informais ou o contrário. Webb e Nation (2017) afirmam que há diferentes graus de conhecimento dos itens lexicais e

que é comum que muitos deles só sejam conhecidos parcialmente. Contudo, é fundamental destacar que saber uma palavra/item lexical vai além da relação forma-significado e isso precisa ser levado em conta no ensino.

1.2.2 Explícito versus Implícito

Há duas formas de ensino de vocabulário que costumam ser discutidas pelos estudiosos da lexicologia: ensino explícito e ensino implícito. Como os nomes sugerem, o ensino explícito expõe os itens lexicais a serem aprendidos de maneira direta, seja através de glossários, seja destacando-os visualmente no texto, ou ainda através de exercícios com os itens em foco. O ensino implícito, por sua vez, pressupõe que os itens serão aprendidos através da sua exposição repetida em textos, sem que seja necessário chamar a atenção dos estudantes para eles.

A ênfase no ensino implícito de vocabulário esteve muito relacionada com a abordagem comunicativa que privilegiava a inferência do significado das palavras a partir do contexto de uso (Sökmen, 1997). Uma vantagem do ensino implícito é, portanto, que o vocabulário está sempre contextualizado em textos escritos ou orais. Por outro lado, depender do contexto para depreender significados tende a ser um processo demorado e sujeito a erros, principalmente quando se trata de estudantes com baixo nível de proficiência. Atualmente, muitos pesquisadores afirmam que não se pode contar somente com o ensino implícito (Kövecses, 2010; Schmitt, 2008; Sökmen, 1997).

O ensino explícito de vocabulário, por sua vez, esteve inicialmente relacionado com a abordagem da gramática-tradução e ressurgiu nos anos 1990 (Sökmen, 1997). Ao explicitar os elementos em foco, o ensino torna-se mais rápido e eficaz, pois o estudante sabe em que deve focar sua atenção naquele momento (Leffa, 2000; Kövecses, 2010; Sökmen, 1997; Webb & Nation, 2017). Leffa (2000) afirma ainda que “o desenvolvimento pleno das expressões próprias de uma língua parece estar vinculado ao ensino explícito e direto” (Leffa, 2000: 36) devido a sua complexidade, portanto, parece ser mais adequado tratar as Els de forma explícita. Porém, uma desvantagem do ensino explícito é que ele *pode* abordar os itens lexicais de maneira descontextualizada, deixando de lado aspectos importantes relativos ao uso.

Schmitt (2008) sugere que um programa de ensino bem estruturado equilibra ensino implícito e explícito, sendo que, nos níveis iniciais, é necessário haver mais atividades de ensino explícito e gradualmente, o ensino implícito deve ser implantado.

Assim como se discute o ensino explícito e implícito, também se discute a aprendizagem explícita e implícita⁷. Em língua materna, aprende-se primeiro de maneira implícita, ou seja, através da escuta de palavras em contexto, e só posteriormente é que se vai a escola e aprende-se novas palavras de maneira explícita (embora se continue a aprender de forma incidental ao longo da vida). Por outro lado, na LNM, tradicionalmente⁸, acontece o contrário, primeiro aprende-se de maneira formal e somente quando se está em um nível mais avançado do conhecimento é que se começa a aprender de forma implícita (Leffa, 2000).

Quando uma palavra é lida ou ouvida em contexto em diferentes encontros, a tendência é que ela seja aprendida, ainda que o objetivo do sujeito seja entender a mensagem que está sendo passada de modo geral, e não aprender uma palavra especificamente (Webb & Nation, 2017). Usualmente, aprender palavras de forma implícita requer vários encontros, não havendo um consenso sobre o número exato necessário. Se a palavra é mais relevante, ou chama a atenção por algum motivo em particular, tende a ser aprendida mais rapidamente; ser ou não parecida com alguma palavra da(s) língua(s) falada(s) pelo estudante também influencia a velocidade de aprendizagem. Pesquisas relatadas por Webb e Nation (2017) apontam números que variam entre oito e vinte encontros, sendo que para palavras ouvidas, o número necessário tende a ser maior do que para palavras lidas. Nos casos em que, por algum motivo, a palavra é muito relevante para o indivíduo, é possível aprendê-la em um único contato. No entanto, não é o que costuma acontecer com a maior parte do vocabulário.

No caso da língua materna, o volume de *input* recebido é muito grande, dessa forma, a aprendizagem implícita é facilitada (Webb & Nation, 2017). Contudo, quando se trata de LNM, a quantidade de *input* costuma ser menor do que na língua materna, mesmo em casos de imersão, o que faz com que apenas um número reduzido de palavras seja aprendido implicitamente (Sokmen, 1997; Webb & Nation, 2017). Outro ponto é a quantidade de vocabulário desconhecido em um contexto: se poucas palavras forem conhecidas em uma

7 Alguns autores utilizam os termos aprendizagem explícita e implícita (Paula & Leme, 2010; Jarvis, 2015) ao passo que outros utilizam aprendizagem intencional e incidental (Leffa, 2000). Para o inglês, Webb e Nation (2017) utilizam *deliberate* e *incidental learning*.

8 Aqui, faz-se referência principalmente aos casos de aprendizagem formal de língua estrangeira, já que os casos de língua segunda e língua de acolhimento podem ser um pouco diferentes.

frase, o estudante não será capaz de deduzir o significado pelo contexto. Leffa (2000) sustenta que a aprendizagem implícita de vocabulário é mais provável quando o aluno está, pelo menos, em um nível intermediário de língua, apresentando um vocabulário entre 3.000 e 5.000 palavras.

No ensino/aprendizagem explícito, a quantidade de encontros necessária é bastante menor, ficando em torno de sete. Alguns casos, citam que dois encontros já podem ser suficientes para palavras semelhantes entre as línguas (ver Webb & Nation 2017). Há que se ter em conta que os estudos sobre esse aspecto incidem principalmente na forma e significado das palavras e, em sua maioria, não testam a retenção de vocabulário a longo prazo (Webb & Nation, 2017). A aprendizagem implícita funciona melhor para palavras que já foram ensinadas de maneira explícita, pois apesar de a aprendizagem da forma-significado ser eficiente no ensino explícito, aspectos como colocações, associações e funções gramaticais são mais facilmente aprendidos quando em contexto (Webb & Nation, 2017; Schmitt, 2000).

1.2.3 Algumas considerações acerca da organização do ensino

Após refletir sobre o que implica o conhecimento um item lexical e se a ênfase recairá no explícito ou no implícito, é necessário planejar a maneira como o léxico será ensinado. Isso consiste em pensar como o conteúdo será apresentado, que tarefas serão feitas, como serão avaliadas, etc.

Expor o léxico de maneira organizada possibilita que ele seja mais facilmente assimilado pelos estudantes (Binon & Verlinde, 2000). Maneiras possíveis de fazer isso são através da apresentação de vocabulário relacionado com temas específicos (preservação do meio ambiente, sociedade de consumo, etc), a atos discursivos específicos (descrever pessoas, apresentar-se, aceitar/recusar uma opinião etc.) ou a campos nocionais (a escola, o trabalho, etc.). Schmitt (2008) menciona, por exemplo, que a prática comum de apresentar adjetivos antônimos na mesma aula tende a ter um efeito negativo, pois leva os alunos a confundi-los. Portanto, seria importante evitar ensinar pares como, bom/ruim, alto/baixo, caro/barato na mesma aula. O autor sugere que, quando possível, ensinar primeiro o item que é mais frequente e, posteriormente, o seu oposto.

A organização também envolve o ensino primeiro de fatores mais básicos, como forma e significado, para, posteriormente, trabalhar o uso, as colocações, o nível de formalidade, etc. (Scrivener, 2011), de maneira a aumentar a complexidade das atividades e do processamento de informação e conduzir a aprendizagem. Scrivener (2011) cita várias atividades que podem ser feitas visando o ensino do léxico, como relacionar imagens aos itens lexicais, unir partes de itens lexicais, completar lacunas, jogar jogos da memória ou palavras cruzadas, explicar os itens lexicais a outros estudantes, procurar no dicionário, discutir temas que envolvam as palavras aprendidas, etc. Porém, há que se ressaltar que essas tarefas se referem, principalmente, ao ensino explícito.

1.2.4 Fatores que levam à aprendizagem

No momento de planejar as aulas, ademais de pensar em como apresentar os itens lexicais, também é preciso refletir sobre os aspectos que favorecem o processamento mais profundo das informações e a memorização. Binon e Verlinde (2000), Leffa (2000) e Webb e Nation (2017) chamam a atenção para o fato de que a aprendizagem de vocabulário envolve diversas facetas do conhecimento. Os autores enfatizam a importância de encontros recorrentes com os itens lexicais a fim de que ocorra uma aprendizagem plena. No entanto, essa repetição deve ser apresentada em contextos “esclarecedores, significativos e diferentes” (Binon & Verlinde, 2000: 129), de modo a tornar o processamento mais profundo, ou seja, não basta haver muitos encontros com o item lexical se todos eles forem iguais; é importante utilizar formas diversificadas de interação mais ou menos focadas, como tradução, paráfrase, escrita, leitura, etc. O envolvimento cognitivo do estudante é um aspecto fundamental que pode ser favorecido por meio de tarefas que envolvam a manipulação dos itens recém-aprendidos e a sua conexão com itens aprendidos anteriormente. Tarefas que estimulem inferências a partir do contexto também são importantes para favorecer um processamento mais profundo. Ademais, o envolvimento afetivo-emocional também é muito importante para a memória, portanto, ter prazer ao aprender também é um fator a ser considerado. Dessa maneira, uma abordagem que se apoie em aspectos lúdicos pode favorecer a aprendizagem. O envolvimento afetivo-emocional também possibilita que itens

lexicais que, de alguma forma tenham relevância para o aluno, sejam aprendidos mais rapidamente. Isso pode ocorrer por alguma questão relativa à vida pessoal ou interesse profissional, por exemplo.

Webb e Nation (2017) propõem algumas condições que facilitam o processo de aprendizagem do léxico: repetição, percepção, recuperação, encontros variados, uso variado e elaboração. Os autores afirmam que é necessário refletir sobre esses fatores e oferecer diversas tarefas aos estudantes de forma a proporcionar encontros qualificados com os itens lexicais.

A *repetição* é um fator essencial para a aprendizagem, já que dificilmente uma palavra é aprendida na primeira vez que é vista. Binon e Verlinde (2000), Leffa (2000), Schmitt (2008) e Webb e Nation (2017) reforçam que a qualidade desses encontros é importante, pois, observar listas de palavras com sua tradução é uma situação possível, porém de baixa qualidade. Esses autores afirmam que é importante elevar a qualidade dos encontros proporcionando outros tipos de atividades, ou seja, é necessário ver o item lexical em contextos elucidativos, contextos que mostrem possíveis maneiras de o utilizar. Dessa forma, o processamento cognitivo é mais profundo, assim como a aprendizagem se torna mais significativa. Essa primeira condição está relacionada com todas as seguintes, pois elas visam o aumento do nível desses encontros.

A *percepção* diz respeito a perceber que uma palavra é desconhecida e, a partir daí, ver como ela é usada, notar como é escrita ou pronunciada, o que significa, que colocações são possíveis, função gramatical, etc. A observação é essencial tanto na aprendizagem implícita como na explícita. De forma implícita, ela acontece ao adivinhar-se uma palavra a partir do contexto ou ao recuperar-se o significado de uma palavra familiar ou parcialmente familiar. Já na forma explícita, a observação acontece ao procurar uma palavra em um dicionário e também ao encontrar palavras que foram (propositalmente) destacadas no texto (Webb & Nation, 2017).

A *recuperação* diz respeito a quando um termo precisa ser reconhecido ou lembrado. Pode-se referir a uma palavra que precisa ser recuperada na memória para entender ou para produzir uma mensagem. Webb e Nation (2017) e Sokmen (1997) afirmam que a recuperação é mais eficiente quando se dá de maneira espaçada do que quando de maneira massiva, ou

seja, é importante que os encontros não aconteçam todos em apenas uma aula, pois assim existe um aumento do esforço cognitivo necessário para lembrar a palavra.

Encontros e usos variados estão diretamente ligados à repetição. É importante que o item lexical seja visto e usado diversas vezes em contextos diferentes para que seja estabelecido na memória de maneira mais forte e duradoura. Para isso, é essencial que os encontros sejam variados e significativos para o estudante, além de trabalharem diferentes aspectos do conhecimento da palavra, gerando um conhecimento profundo do item lexical e de como usá-lo. Dessa forma, o reencontro não diz respeito somente à recuperação da palavra, como no item anterior, mas também ao seu encontro ou uso em um contexto com informações novas que podem enriquecer o conhecimento.

Elaboração refere-se a quando existe a tentativa ativa de processar a palavra, relacionando o item lexical com outros aspectos do conhecimento de forma analítica. Por exemplo, quando se tenta fixar uma palavra na memória através da associação a imagens, busca de informação extra sobre a palavra, análise de afixos e comparação com palavras semelhantes, etc.

As considerações tecidas na seção anterior (1.2.3) diziam respeito a como organizar o ensino de vocabulário, por exemplo, agrupando os itens lexicais de acordo com temáticas, partindo de exercícios mais simples sobre forma e significado para depois passar para exercícios mais complexos e evitando apresentar palavras antônimas na mesma aula. De certa forma, essas considerações focam mais no professor e em como ele deve preparar a apresentação dos itens lexicais. Nesta seção, pode-se dizer que os fatores expostos, ainda que façam parte do planejamento da aula, focam-se mais no estudante, remetendo ao que ele precisa fazer para estabelecer os itens lexicais na sua memória.

1.3 Expressões Idiomáticas

Como visto, o léxico está composto de muito mais do que palavras isoladas. Ele também está composto por itens pluriverbais, como podem ser as colocações, fórmulas fixas, provérbios e expressões idiomáticas. Recordando o que foi dito anteriormente, as Els são

aprendidas e usadas como um bloco, elas não são lembradas palavra por palavra, mas sim como uma unidade lexical dotada de um significado e de uma função sintática.

Diversos estudiosos das EIs (Nunberg et al., 1994; Ortiz Alvarez, 2000; González Rey, 2006, 2012; Langlotz, 2006; Kovecses, 2008; Siqueira & Marques, 2018) parecem concordar que esse é um campo composto por um grupo de elementos heterogêneos, o que torna difícil a definição de “expressão idiomática”. De acordo com Langlotz (2006), “pode-se dizer, a partir de uma observação muito superficial, que estas unidades diferem consideravelmente quanto à sua complexidade estrutural, à sua organização lexical, morfossintática, sintática e semântica e à sua função discursiva”⁹ (Langlotz, 2006, 1). Analisando apenas algumas EIs do português, pode-se ver que há aquelas que são curtas (dar mole, (a)baixar a crista), outras que são mais longas (acabou-se o que era doce/a papa doce, água que passarinho não bebe); algumas têm uma origem mais fácil de rastrear (vender/comprar gato por lebre, presente de grego), enquanto em outras a origem requer uma pesquisa mais profunda (a dar com pau, ser casa da mãe Joana); algumas usam itens lexicais que dificilmente são encontrados em outros contextos (à beça, bater a caçoleta); algumas são facilmente reconhecidas como EIs (tirar o cavalinho da chuva, ter a pulga atrás da orelha) já outras, requerem um pouco mais de reflexão (à jato, alma gêmea)¹⁰. Por esses motivos, é difícil estabelecer limites exatos entre o que pertence ao campo das EIs e o que não. Nunberg et al. (1994) referem que as EIs são definidas, muitas vezes, através de seus exemplos prototípicos, como “bater as botas” ou “falar pelos cotovelos” e, por outro lado, também são definidas por oposição a outras formas de linguagem figurada ou frases fixas, como podem ser os provérbios e as colocações. A linguista Ortiz Alvarez (2000) explica que

Em geral, as EIs têm sido abordadas segundo várias perspectivas, e todas elas colaboram na tentativa de reduzir a heterogeneidade aparente deste objeto, tentando descrever algumas regularidades. A heterogeneidade manifesta-se, por exemplo, na dificuldade em propor uma definição clara e coerente de EI e advém da multiplicidade de fatores que intervêm nessa mesma definição (fatores de ordem lexical, sintática, semântica, psicolingüística, etnolingüística e pragmática). Ortiz Alvarez (2000: 112)

9 No original: One can tell from a very superficial inspection that these units differ considerably with regard to their structural complexity, their lexical, morphosyntactic, syntactic and semantic organisation as well as their discursive function.

10 As expressões citadas aqui foram recolhidas no Dicionário de Expressões Idiomáticas (Xatara, 2013). Disponível em: <http://www.deipf.ibilce.unesp.br/>

Nas duas próximas seções será feito um breve apanhado sobre as Els segundo a perspectiva tradicional e segundo a perspectiva da Linguística Cognitiva. Dessa forma, espera-se tornar mais clara essa área do léxico.

1.3.1 Perspectiva tradicional

Partindo de uma perspectiva tradicional, expressões idiomáticas são frases de duas ou mais palavras cujo significado não pode ser percebido a partir da soma das suas partes. Não é possível depreender, à primeira vista, que “tirar nabos da púcura” (PP) significa “conseguir informações de maneira habilidosa, extrair um segredo”, ou seja, não é possível perceber que a soma de “tirar” + “nabos” + “púcura” tenha o resultado mencionado, pois nenhum item remete para a informação ou segredo.

Xatara (1995) define expressão idiomática como “[...] um sintagma metafórico, cristalizado em um idioma pela tradição cultural, ou seja, consagrado pelo uso, pela frequência do emprego (tendo passado do individual para o social)” (Xatara, 1995: 207). Pode-se dizer que são sintagmas metafóricos pois definem uma coisa em termos de outra. Por exemplo, a expressão “ser o bombo da festa” (PP) define uma pessoa em termos de um instrumento musical. No caso, “ser o bombo da festa” é ser alvo de críticas ou de zombaria, ou seja, é a pessoa que recebe golpes, como o bombo. São cristalizadas porque, normalmente, não permitem alterações na sua forma ou na ordem dos seus componentes. Na expressão “ser unha e carne” não se pode trocar a ordem para “ser carne e unha”. Da mesma forma, a troca de um dos componentes por uma palavra parecida não é admitida. Portanto, “bater as botas”, mas não “bater os calçados”; “puxar brasa para a minha sardinha”, mas não “puxar brasa para a minha tilápia”. No entanto, os verbos admitem um grau um pouco maior de variação como em “meter/deitar/jogar/por/botar lenha à/na fogueira”. Ainda sobre cristalização, na maioria dos casos não se pode usar a voz passiva em Els, logo, “as botas foram batidas” ou “as chuteiras foram penduradas” causariam estranheza se fossem usadas figurativamente. Por fim, as Els são reconhecidas no seu sentido figurado por uma comunidade de fala, tendo se tornado convencionais em determinado lugar e tempo. As expressões citadas anteriormente, “tirar nabos da púcura” e “ser o bombo da festa”, são

frequentes em Portugal, mas não são utilizadas no Brasil, por exemplo. Elas também podem ter origens culturais, sendo capazes de apresentar variações muito grandes em culturas diferentes ou serem semelhantes em culturas similares. Para aprofundar a definição de Xatara, apresenta-se a seguir quatro características associadas às EIs relatadas em Langlotz (2006)¹¹: institucionalização, composicionalidade, cristalização e indecomponibilidade.

- A institucionalização diz respeito à familiaridade e à convencionalidade dentro de uma comunidade de falantes. Quanto mais recorrente em uma comunidade discursiva, mais institucionalizada a EI é.
- Composicionalidade implica que as EIs são itens pluriverbais formados por, pelo menos, duas palavras que se combinam, por vezes, de forma (aparentemente) ilógica. Em alguns casos, há duas ou mais palavras-chave, ou seja, o significado distribui-se entre as palavras, como pode ser o caso de “pavio curto” no qual *pavio* representaria a paciência e *curto* caracterizaria a paciência. Em outros casos, como em “bater as botas”, o significado parece emergir como um só, “morrer”, não sendo distribuído entre os componentes (ver Ortiz Alvarez, 2000; Ribeiro, 2008).
- Cristalização se refere à característica que as EIs têm de não poderem ser alteradas, ou seja, elas têm formas fixas e, se essa forma é modificada, elas perdem o sentido idiomático. A cristalização também implica restrições de ordem sintática, por exemplo, as EIs (normalmente) não podem ser usadas na voz passiva.
- Indecomponibilidade quer dizer que o significado de uma EI é diferente da soma do significado das suas partes, portanto, decompor a EI na tentativa de interpretá-la não seria possível; em outras palavras, o significado não pode ser totalmente previsto a partir da forma. A noção acarretada por cada EI, em algum momento, tornou-se convencional para os falantes do idioma através do uso. Por isso, outros autores como Nunberg et al (1994), Ortiz Alvarez (2000) empregam o termo “convencionalidade” para descrever essa propriedade e é esse termo que será adotado neste trabalho. A convencionalidade é, tradicionalmente, considerada a principal característica das EIs, no entanto, ela pode apresentar uma escala de graduação. Quando uma EI tem um alto grau de convencionalidade, é considerada

¹¹ Langlotz faz parte dos pesquisadores da Linguística Cognitiva, no entanto, foi trazido aqui para melhor explicar as características tradicionalmente associadas às expressões idiomáticas.

opaca, ou seja, mais difícil é depreender seu significado, como é o caso de "fazer panelinha", "ser um banana", "dar o arroz" (PP), etc. Quando é possível entender o significado depreendido pelos seus constituintes, diz-se que ela é transparente, como em "remar contra a maré".

Ainda segundo Langlotz (2006), nenhum desses traços têm limites bem definidos. Características como cristalização, convencionalidade e institucionalização apresentam escalas de gradação, por isso, o autor defende que existe um *continuum* de idiomaticidade.

Nunberg, Sag e Wason (1994)¹² adicionam outros fatores além dos já comentados, na tentativa de definir Els. São eles: figuratividade, proverbialidade, informalidade e afetividade.

- Figuratividade está relacionada com o fato de as Els não empregarem a língua de modo literal, utilizando, para tanto, metonímias, metáforas e hipérboles;
- Proverbialidade tem a ver com a utilização de Els para descrever situações recorrentes e de interesse social, como descrever pessoas, relatar uma situação vivida, etc;
- Informalidade faz referência ao uso de Els ser mais comum na comunicação informal e na cultura oral;
- Afetividade diz respeito ao fato de Els implicarem alguma avaliação ou posição afetiva em relação ao tema sobre o qual se fala. Sendo assim, elas são muito utilizadas para expressar ironia, assertividade, ênfase, eufemismo, etc.

Ao listar essas propriedades, contudo, Nunberg et al. (1994) buscam mostrar que elas não são aplicáveis a todas as Els. Por exemplo, as Els não são usadas somente na fala, podendo ser encontradas na escrita, além de que algumas têm caráter neutro (e não informal), sendo usadas em notícias de jornal ou por figuras importantes do governo. Ademais, esses autores também consideram que a cristalização (chamada por eles de inflexibilidade) não é tão rígida como se pode pensar em princípio, pois em muitos casos é possível fazer pequenas alterações nas Els e, em muitos casos, podem ser usadas com verbos diferentes. Porém, fica claro que se não existisse um certo grau de cristalização, elas não seriam expressões idiomáticas. Os

¹² Esses autores também são pesquisadores das Ciências Cognitivas.

autores acreditam que, entre esses fatores tradicionalmente utilizados para definir uma EI, apenas a convencionalidade é uma condição existente em todos itens lexicais desse tipo.

O linguista Mel'čuk (2012) propõe a divisão gradual das EIs de acordo com a transparência de cada uma. Para isso, ele as divide em três grupos: expressões idiomáticas completas, expressões semi-idiomáticas e expressões quase-idiomáticas.

Uma EI completa seria aquela na qual nenhum dos seus componentes contribuem para o significado. Nesse caso, Mel'čuk (2012) representa a EI como "AB = C". Por exemplo "bater as botas", no qual bater (A) + botas (B) = morrer (C).

As expressões semi-idiomáticas incluem o significado de um dos componentes, mas não do outro. A esse significado é somado um significado terceiro, sendo representado por "AB' \supset 'A' (inclui A), 'AB' $\not\supset$ 'B' (não inclui B) e 'AB' \supset 'C' (inclui C). Um exemplo de expressão semi-idiomática seria "arranjar um 31" (PP), que significa "arranjar/meter-se em uma confusão". Nessa expressão, *arranjar* (A) (obter, conseguir preparar), mantém o seu significado; já *31* (B) não contribui para o significado da expressão. Um terceiro elemento, *uma confusão* (C), é adicionado ao significado, porém, não está presente na forma da frase. Essas expressões são chamadas "semi-transparentes" por Mel'čuk.

Por fim, as expressões quase-idiomáticas incluem o significado de ambos os itens lexicais e também um sentido adicional. Sendo representadas por 'AB' \supset 'A', 'AB' \supset 'B', e 'AB' \supset 'C'. Um exemplo seria "dar o peito", no qual os sentidos de ambas palavras estão incluídas, dar (A) + peito (B), mas também apresentam o significado de alimentar um bebê (C). O autor considera também que estas são EI "fracas".

Como se pode ver, estabelecer uma definição de EI não é simples, pois há diversos fatores que precisam ser levados em consideração na hora de o fazer. Na próxima seção, será mostrada a visão da Linguística Cognitiva, que tenta contribuir com a compreensão de o que é uma EI, ao mesmo tempo em que relativiza as suas características tradicionais.

1.3.2 Perspectiva cognitiva

Diferentemente da visão tradicional que vê as expressões idiomáticas como uma questão linguística somente, a Linguística Cognitiva (LC) as vê como um produto do sistema

conceptual humano. De acordo com essa perspectiva, as Els, em grande parte, são motivadas por alguma relação metafórica ou metonímica, fundamentadas em experiências corpóreas ou sociais (Boers & Lindstromberg, 2008; Lakoff & Johnson, 2003). Sobre isso, Kövecses e Szabó (1996) explicam que:

De acordo com a definição mais comum, expressões idiomáticas são expressões linguísticas cujo significado geral não pode ser previsto a partir dos significados das suas partes constituintes. Embora concordemos com a visão tradicional de que não há previsibilidade completa, sugerimos que há uma grande quantidade de motivação conceitual sistemática para o significado da maior parte das expressões idiomáticas. Uma vez que a maioria das expressões idiomáticas são baseadas em metáforas conceituais e metonímias, a motivação sistemática surge de conjuntos de 'mapeamentos conceituais ou correspondências' que se obtêm entre uma fonte e um domínio alvo¹³. (Kövecses & Szabó, 1996: 326).

Para explicar os conceitos "motivação conceitual" e "mapeamentos", recorre-se aqui a Lakoff e Johnson - figuras fundamentais na LC e no desenvolvimento dos estudos sobre linguagem figurada. No livro *Metaphors we live by* (Lakoff & Johnson, 1980), os autores buscam explorar processos subjacentes na criação de metáforas, sugerindo que elas estão diretamente ligadas ao sistema conceptual humano. Segundo Lakoff e Johnson (2003),

Os conceitos que governam o nosso pensamento não são apenas questões do intelecto. Eles também orientam nosso funcionamento cotidiano, até os detalhes mais corriqueiros. Nossos conceitos estruturam o que percebemos, como agimos no mundo e como nos relacionamos com as outras pessoas. Nosso sistema conceptual, portanto, desempenha um papel central na definição de nossas realidades cotidianas. Se estivermos certos ao sugerir que nosso sistema conceptual é amplamente metafórico, então a maneira como pensamos, o que experimentamos e o que fazemos todos os dias é uma questão de metáfora¹⁴. (Lakoff & Johnson, 2003: 4).

Para exemplificar essa ideia, traz-se aqui o conceito de *tempo*. O tempo é comumente conceptualizado em termos de *dinheiro*, ainda que as pessoas não o façam de maneira consciente. "Já *investi* muito tempo nisso", "Fazer isso é *perda* de tempo", "Trabalhando de maneira organizada, *economiza-se* tempo" são exemplos de usos de metáforas para falar sobre o tempo. Não é possível, de fato, perder o tempo, da mesma forma, não é possível economizá-lo ou investi-lo. No entanto, essas são maneiras metafóricas de tornar mais concreto algo abstrato e, então, mais fácil de ser explicado e compreendido. Dessa forma, vê-

13 No original: According to the most common definition, idioms are linguistic expressions whose overall meaning cannot be predicted from the meanings of the constituent parts. Although we agree with the traditional view that there is no complete predictability, we suggest that there is a great deal of systematic conceptual motivation for the meaning of most idioms. Since most idioms are based on conceptual metaphors and metonymies, systematic motivation arises from sets of 'conceptual mappings or correspondences' that obtain between a source and a target domain.

14 No original: The concepts that govern our thought are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor.

se que a maneira de entender e falar sobre o tempo pode ser, pelo menos parcialmente, conceitualizada em termos de dinheiro. Portanto, para Lakoff e Johnson (2003), metáforas não são somente uma questão de linguagem, mas sim uma questão de organização metafórica do pensamento.

As metáforas conceituais (MCs) funcionam através da relação entre um domínio-fonte e um domínio-alvo. O domínio-fonte é aquele mais concreto, que empresta suas características para o domínio-alvo, mais abstrato. No exemplo acima, o domínio abstrato é o *tempo*, que é conceitualizado em termos de *dinheiro*, o domínio-fonte, algo físico e mais concreto. Tem-se, então, o mapeamento TEMPO É DINHEIRO¹⁵, que, no caso, é uma metáfora conceitual¹⁶ que, em si, já é uma metáfora utilizada. Um motivo para conceituar tempo em termos de dinheiro é o fato de ambos são recursos preciosos e limitados, portanto, apresentam semelhanças que tornam possível falar e entender o tempo de maneira parecida com a que se fala de dinheiro (Lakoff & Johnson, 2003).

Elas motivadas por MCs estão relacionadas às experiências e ao conhecimento de mundo. Isso significa que pessoas de culturas diferentes podem fazer mapeamentos diferentes. No entanto, há um tipo de metáfora conceitual que é potencialmente universal: as metáforas primárias (Grady, 1997). Esse tipo de metáfora está relacionado especificamente a como percebemos o mundo e nos relacionamos com ele através de experiências corporais. Por exemplo, por questões biológicas, as pessoas sentem calor quando estão com raiva ou experimentam alguma outra emoção intensa, isso é comum a qualquer ser humano, independentemente de língua ou cultura. A partir daí, fazem-se os mapeamentos RAIVA É FOGO e INTENSIDADE DE EMOÇÃO É CALOR, que podem ser atualizados em expressões como “Ela está botando fogo pelas ventas” (PB) e “Ele está fervendo de raiva” (PB). Por serem potencialmente universais, podemos encontrar expressões geradas a partir desse mapeamento também em outras línguas. No caso do inglês, pode-se dizer que *somebody is fuming* (alguém está soltando fumaça) e, em espanhol, *saltársele la chispa a alguien* (alguém está soltando faíscas) pode ser usado quando alguém está furioso ou reage de maneira violenta.

15 As metáforas conceituais são tradicionalmente escritas em letras maiúsculas.

16 Outros exemplos de metáforas conceituais são: BOM É PARA CIMA, AMOR É FOGO e IDEIAS SÃO OBJETOS

Além das metáforas, as Els podem ser criadas a partir de metonímias. A metonímia “consiste na substituição de um nome por outro em virtude de uma relação semântica extrínseca existente entre ambos”¹⁷, podendo agir de várias maneiras, como *autor pela obra* (Você tem algum *Machado de Assis*?), *parte pelo todo* (Tenho cem *cabeças* de gado), *parte do corpo por função* (Ela será meus *olhos* e meus *ouvidos* enquanto eu não estiver), etc. Através do seu conhecimento de mundo, as pessoas entendem que, por exemplo, as decisões são tomadas no cérebro, portanto, é o cérebro, ou de um modo menos específico, a cabeça que comanda as atitudes de alguém. Dessa forma, pode-se usar “cabeça” como sinônimo de liderança, por exemplo dizendo que “Flávia é a *cabeça* da organização”, querendo dizer que Flávia é quem comanda a organização. Dizer que “Flávia é a *cabeça* da organização” é uma forma figurada de expressar-se.

Boers e Lindstromberg (2008) também afirmam que as Els podem ser motivadas por fatores históricos, culturais ou etimológicos, no entanto, esses fatores podem perder-se no tempo, tornando a El opaca. Os autores argumentam que despertar a consciência dos estudantes para a origem das expressões pode ajudar na memorização e na aprendizagem. “Atirar/jogar a toalha”, sinônimo de desistir, por exemplo, tem a origem no boxe (Boers & Lindstromberg, 2008), explicitar essa ligação pode levar os estudantes a formarem uma imagem mental mais consistente da expressão, de forma que seja mais fácil recuperá-la.

Como se pode ver, a LC tenta trazer luz ao campo das Els, discutindo questões que antes eram ignoradas ou tomadas como ponto pacífico. Muitas Els estão relacionadas à cultura, como as que têm origens religiosas (Exú da sanga [PB], Madalena arrependida), mitológicas (calcanhar de Aquíles), históricas (Inês é morta) ou em atividades laborais (vender gato por lebre). Essas expressões *podem* ser mais transparentes, ou mais fáceis de alcançar através de pesquisa, de discussão sobre sua possível origem ou da tentativa da criação de uma imagem mental que as explique. No entanto, algumas Els seguem sendo muito opacas e difíceis de alcançar. Siqueira e Marques (2018) ressaltam que “Em relação à arbitrariedade das El, uma das maiores contribuições da Linguística Cognitiva para o estudo desse fenômeno linguístico, na verdade, foi chamar a atenção para o fato de que muitas El são oriundas de mapeamentos conceituais metafóricos, ou seja, El não são necessariamente aleatórias” (Siqueira & Marques,

¹⁷ E-dicionário de termos literários. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metonimia/>. Consultado em: 29/11/2019.

2018: 573). Retomando a expressão “tirar nabos da púcura”, apresentada na seção 1.3.1, à luz da perspectiva cognitiva, pode-se ver que ela não é totalmente arbitrária. Lakoff e Johnson (2003) apresentam duas metáforas conceituais que podem elucidar a motivação por trás dessa EI: A MENTE É UM RECIPIENTE e IDEIAS SÃO OBJETOS. A *púcura* é, portanto, o recipiente, no caso, a mente da pessoa; os *nabos*, são os objetos, as ideias; *tirar* mantém seu significado, de extrair, obter. Como resultado, “tirar nabos da púcura” (retirar objetos de um recipiente) corresponde a “extrair informações da mente de alguém”.

No entanto, ser motivado, não quer dizer ser previsível (Langlotz, 2006), não existem outras correspondências entre nabos e ideias ou nabos e segredos que poderiam elucidar essa escolha, ao contrário do que acontece em TEMPO É DINHEIRO. O motivo de se haver escolhido nabos ao invés de batatas ou beterrabas fica obscuro. Uma outra metáfora conceitual que poderia ajudar a explicar a expressão é SER SECRETO É ESTAR COBERTO (Langlotz, 2006) que pode, parcialmente, influenciar na escolha de *púcura* em vez de outro utensílio de cozinha que não tivesse uma tampa.

1.3.3 Expressões idiomáticas no ensino de LNM

Um dos principais critérios utilizados por professores e desenvolvedores de material didático para o ensino de léxico é a frequência com a qual uma palavra é usada na língua (baseado em estudos de corpora); quanto mais frequente, mais necessário, ou mais cedo deve-se ensiná-la. No entanto, saber somente os itens mais frequentes não é o suficiente para se expressar de maneira idiomática e fluente (Boers e Lindstromberg, 2008; Kövecses, 2010; Scrivener, 2011). O *Dicionário aberto de calão e expressões idiomáticas* (Almeida, 2019) possui mais de quatro mil entradas, já o *Dicionário Eletrônico de Expressões idiomáticas francês-português/português-francês* (Xatara, 2007) possui 1459 entradas em português (variante brasileira). Esse elevado número, por si só, já indica a importância que as EIs têm em uma língua. Isso não implica, contudo, que todas essas expressões devem ser ensinadas, visto que nem mesmo falantes socializados em português as conhecem na sua totalidade.

De acordo com Kövecses (2010), a competência metafórica é tão importante quanto outras competências linguísticas (gramatical e pragmática, por exemplo) e, portanto, deve ser

trabalhada no ensino de LNM. Entre os motivos para ensinar Els, está o fato de que ter um grande repertório delas (e também de colocações e outras frases [semi-]fixas) proporciona uma maior fluência (Boers & Lindstromberg, 2008; González Rey, 2006; Mellado Blanco & Ortiz Alvarez, 2017), precisão na expressão de ideias, agilidade na comunicação (González Rey, 2006), riqueza no discurso (Mellado Blanco & Ortiz Alvarez, 2017). Em suma, um bom conhecimento de Els é útil em todas as esferas da vida social, pois amplia a possibilidade de comunicação ao passo que diminui os riscos de desentendimento.

Segundo Mellado Blanco e Ortiz Alvarez (2017), “a fraseologia está enraizada no nosso cotidiano, faz parte do nosso discurso diário, expressa nossas ideias, pensamentos, sentimentos, ela nos identifica e com ela nos identificamos, é fruto da nossa representação da realidade, e componente do nosso patrimônio cultural” (Mellado Blanco & Ortiz Alvarez, 2017: 246). Apesar disso, as Els costumam ser deixadas de lado nos manuais de LNM, ou são tratadas de maneira pouco consistente e pouco recorrente. Além disso, é comum que apareçam somente em níveis avançados. Por exigir uma gama variada de conhecimentos linguísticos e histórico-culturais, algumas autoras, como é o caso de Ruiz Gurillo (2000) e Forment Fernandez (1998), defendem que as Els sejam ensinadas somente no nível C/Avançado. Forment Fernández (1998) menciona ainda o fato de que as Els podem ser substituídas por lexias simples (abrir os olhos a alguém = alertar), portanto, não haveria necessidade de ensiná-las em níveis iniciais.

De acordo com González Rey (2006), o QEQR (CE, 2001) não apresenta qualquer referência às Els no nível A e recomenda evitá-las no nível B, pois poderiam interferir na capacidade de compreensão oral. No entanto, requer que os usuários de nível C tenham domínio sobre elas. A autora relata a incoerência de exigir dos falantes de nível C uma competência idiomática/fraseológica ativa sem que lhes tenha sido dado tempo e oportunidades para a sua aprendizagem previamente. É referido pela autora que “o fato é que o domínio das expressões idiomáticas e coloquiais faz parte da máxima competência comunicativa e por isso se lhes reserva o degrau mais alto da escala”¹⁸ (González Rey, 2006: 136). Porém, González Rey (2006) advoga que expressões fixas podem ser ensinadas já no primeiro nível de estudos de uma língua, desde que tenham uma forma regular e sejam

¹⁸ No original: O caso é que o dominio das expresións idiomáticas e coloquiais forma parte da máxima competencia comunicativa e por iso se lles reserva o chanzo máis alto da escala.

semanticamente transparentes. A autora, assim como Xatara (1995), recomenda começar com expressões que tenham equivalentes no idioma do aluno. No caso de falantes de espanhol que estejam aprendendo português, pode-se ensinar a EI "falar pelos cotovelos", que corresponde à "hablar por los codos", logo nas primeiras etapas. Conforme o aluno vai avançando na aprendizagem, a autora sugere utilizar expressões semi-equivalentes, como poderia ser "dar pérolas aos porcos"/"echar margaritas a los cerdos" e, por fim, mais irregulares ou opacas, como "ficar em águas de bacalhau" (PP) ou chutar o pau da barraca" (PB). Essa é uma boa proposta que sistematiza e facilita o aprendizado de EIs, além de ter o potencial de contribuir positivamente na percepção do estudante de afinidades entre as línguas, tornando a aprendizagem mais relevante desde o ponto de vista afetivo. Contudo, um ponto frágil dessa proposta é que ela não é adequada para turmas multiculturais, como as que costumam haver em contexto de imersão.

Para Iglesias (2014), os estudantes adultos de uma LNM apresentam maturidade cognitiva e experiência com a fraseologia de sua língua materna, portanto, sabem como as EIs funcionam e como se diferenciam da linguagem não idiomática. Por esse motivo, a autora relata que as EIs não só podem, como devem estar presentes nos livros didáticos de LNM desde os primeiros níveis. Nesta dissertação, é apresentado um material para o nível B, no entanto, está-se de acordo com a introdução das expressões desde o início da aprendizagem de uma LNM.

1.3.4 Estudos recentes na área de EI em PLNM

Nesta seção, apresentam-se três estudos recentes no âmbito do PLNM escritos por estudantes que desenvolveram seus estudos de pós-graduação sobre EIs em universidades portuguesas. Pretende-se, com este breve panorama, observar que estratégias vêm sendo empregadas visando a aprendizagem dessa parte peculiar do léxico. A primeira a ser apresentada é a dissertação de mestrado de Fontes, intitulada *Da fraseologia à fraseodidática em corpora: perspectiva de ensino de PLE a alunos franceses* defendida na Universidade do Minho em 2016. Depois, será exposta a tese de doutorado de Pereira, intitulada *Competência linguística em português europeu língua materna e língua não materna: aquisição, ensino e*

aprendizagem de expressões idiomáticas defendida no mesmo ano e na mesma universidade que a anterior. Por fim, será apresentado *O contributo da microficção para o ensino-aprendizagem de unidades fraseológicas: o uso do microconto na aula de PLE*, relatório de estágio de Regufe, apresentado na Universidade do Porto também em 2016.

A dissertação de mestrado de Fontes (2016) apresenta uma proposta de didatização das Els em português para alunos franceses. Após discorrer sobre a teoria fraseológica, enfatizando os contextos português e francês, o autor faz uma análise de nove livros didáticos de PLNM para adultos do nível A1 ao B2 a fim de verificar o tratamento dado às unidades fraseológicas. Dos nove manuais, apenas quatro faziam alguma referência a Els ou provérbios. Fontes (2016) conclui que os exercícios presentes nos livros são pouco variados e pouco adequados para a aprendizagem, já que a maioria trabalha somente com significado e trazem as expressões de forma descontextualizada. Em sua proposta, Fontes apresenta um site elaborado por ele, com Els agrupadas de acordo com temas propostos para cada nível no QECR (CE, 2001) e também seguindo o critério proposto por González Rey (2006), explicado anteriormente nesta dissertação. O site divide-se em duas partes: (1) formal, com as expressões, seus significados e exemplos de uso em contexto e (2) prática, com exercícios sobre as El. Para o nível A1, por exemplo, foram escolhidos os temas *A rotina*, *As férias* e *Os meios de transporte*. Ao escolher um desses temas, o estudante tem acesso a uma lista de Els, sobre as quais pode obter informação. Fontes (2016) utilizou-se da linguística de corpus para selecionar que Els seriam usadas e para coletar exemplos de uso. Na parte dos exercícios, também organizada de acordo com os temas, o estudante lê um texto no qual algumas Els aparecem e depois faz exercícios que incluem relacionar expressões em francês ao seu correspondente em português, completar frases com a expressão adequada ou completar uma expressão com o verbo que falta, ordenar palavras para formar uma frase, entre outros.

Pereira (2016), em sua tese doutoral, relata o desenvolvimento da fraseologia portuguesa desde o século XIX até princípios do XXI. Além de percorrer o caminho da fraseologia, focando nas Els, o autor também analisa materiais (potencialmente) didáticos (dicionários, manuais, programas de rádio/televisão e páginas de internet) de PLM E PLNM a fim de perceber o tratamento dado a elas no ensino. Assim como na pesquisa de Fontes (2016), Pereira (2016) chegou a conclusão que os materiais elaborados para professores e alunos (os didáticos, propriamente ditos) apresentam as Els de maneira esporádica e

descontextualizada, sendo, portanto insuficientes para a sua aprendizagem. A pesquisa de Pereira (2016) também contribuiu para a constituição da Base de Dados Fraseológica do Português Europeu (BADAF-PE), através da recolha de unidades fraseológicas - principalmente Els - de textos orais e escritos, como textos jornalísticos, literários, publicitários, entre outros. Ao final de sua tese, o autor propõe vinte sequências didáticas sobre Els, pensadas para alunos do 2º ciclo até o Secundário (PLM) e para alunos de A1 até C2 (PLNM). Em suma, as atividades começam com um texto (de diferentes gêneros e suportes) que contém Els e, a partir dele, o estudante trabalha com a identificação de Els, o significado, a classe gramatical, a substituição de El por lexias simples (ou o contrário), a tradução e a produção textual que contemple as Els em foco na aula (não necessariamente todas as sequências trabalham tudo o que foi mencionado).

O terceiro e último trabalho tratado aqui é o relatório de estágio de Regufe (2016). A autora relata como utilizou microcontos para o ensino de unidades fraseológicas em PLNM para alunos checos de nível B1. Nesse projeto, foram trabalhados três tipos de unidades fraseológicas: expressões idiomáticas, colocações e fórmulas de rotina. A partir de um microconto que contém a expressão “não passar pela cabeça”, a autora traz outras expressões com o verbo *passar*, como, “passar os olhos”, “passar a noite em claro”, “passar a perna”. A partir daí, são trabalhadas questões como significado, sinônimos, conotação (positiva ou negativa) das expressões, uso, etc. Regufe (2016) refere que, ao apresentar as Els fora de um contexto, notou a dificuldade dos alunos no entendimento das expressões idiomáticas e na sua manipulação. Ademais, a autora percebeu que utilizar cada El uma única vez, não foi suficiente para o seu aprendizado, sendo necessário que as Els fossem retomadas em unidades posteriores.

Como pode ser constatado, os três autores citados aqui, ao proporem atividades que também incluem os níveis A1, A2 e B1, ratificam que as Els podem ser utilizadas desde o início da aprendizagem de uma LNM. Os autores também se preocupam em ir além da relação forma-significado, da tradução e da apresentação por ordem alfabética. Ademais, procuram trazer inovações, como o uso de tecnologias ou de microcontos para tornar a aprendizagem mais atrativa e agradável. A partir da análise trazida por Fontes (2016) e Pereira (2016), foi possível constatar que as Els e outras formas de linguagem figurada precisam de um melhor

tratamento nos materiais didáticos¹⁹. É necessário que elas sejam trabalhadas de forma sistemática e recorrente a fim de que possam, efetivamente, fazer parte do vocabulário dos alunos.

¹⁹ Em trabalho anterior, Rios (2009) chegou a resultados parecidos ao analisar livros didáticos de PLNM no Brasil.

2. O Jogo

Definir o que é um jogo não é uma tarefa simples, pois uma definição dificilmente abarcará todas as formas de jogo. Existem aqueles para jogar individualmente, como *Paciência*, e também os para jogar em pares ou grupos, como *Stop*, *Monopoly* ou *War*. Dentre os de grupo, alguns envolvem competição e outros, cooperação. Por outro lado, há jogos que implicam movimento físico, como os jogos com bola, e jogos que requerem um alto envolvimento cognitivo e concentração, como o xadrez. Apesar dessas diferenças, as pessoas conseguem reconhecer um jogo quando estão frente a um. Isso deve-se a características de *design*, mas também a características estruturais e culturais dos jogos.

Neste capítulo, o jogo será apresentado como parte da cultura e da vida do ser humano. Serão elencadas características essenciais dos jogos a partir da perspectiva de Huizinga (1938) e de Prensky (2005, 2007). Posteriormente, será abordado especificamente o jogo digital e suas tendências atuais na educação.

2.1 O jogo na cultura

Um estudioso que tentou conceituar o jogo fazendo uma análise bastante completa do seu fator lúdico na civilização foi o historiador holandês Huizinga. No livro *Homo Ludens* (1938), o autor percorre diferentes civilizações para falar das relações entre o jogo e a cultura e conclui que esta evoluiu através do jogo. Segundo Huizinga (2003):

[...] poderíamos considerá-lo (o jogo) uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (Huizinga, 2003: 13)

De acordo com o autor, o jogo é uma atividade livre por ser voluntária: joga-se por prazer, por vontade própria. Quando é imposto, perde esse fator, deixando de ser jogo. Paralelamente a essa característica, está o fato de ser uma atividade desligada de interesses

materiais. O jogo tem um fim em si mesmo: essencialmente, joga-se por prazer, não por necessidade ou para obter alguma recompensa externa que não esteja relacionada com a satisfação de jogar. É exterior à vida habitual, pois os jogadores estão conscientes de que se trata de algo diferente daquilo que fazem normalmente, dos papéis que desempenham na sociedade. Promovem a formação de grupos, pois pode-se encontrar fraternidades, associações e outros grupos muitas vezes com trajas, hinos ou gritos de guerra, que se organizam não só para jogar, mas também para falar sobre, promover ou acompanhar eventos.

Jogar costuma ser uma atividade associada à infância, pois auxilia no desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo das crianças. Por outro lado, para o adulto, jogar é supérfluo, é algo que pode ser deixado de lado a qualquer momento, quando é necessário realizar tarefas mais importantes. Para a criança, o jogo é essencial, enquanto que para os adultos, ocupa um lugar secundário. Por isso, o jogo é normalmente relacionado à infância ou adolescência. Outro motivo para relacionar o jogo a essas faixas-etárias é a sua suposta falta de seriedade. É comum que a sociedade encare o jogo como oposto à seriedade, portanto, uma atividade não pertencente ao adulto ou a contextos tradicionalmente sérios, como o trabalho (ou a educação). No entanto, vê-se que atualmente cada vez mais os adultos jogam, principalmente jogos digitais, mas também jogos de tabuleiro. Para Huizinga (2003), há jogos que são muito sérios, basta observar a fisionomia dos jogadores de xadrez, ou mesmo de crianças quando estão concentradas. O autor considera que a definição de seriedade pode excluir o jogo ou considerá-lo seu oposto, no entanto, o conceito de jogo não exclui a seriedade, nem é oposto a ela. O autor também menciona que pessoas de todas as idades jogam: bebês jogam, crianças e adolescentes jogam e adultos também jogam. Mesmo que esses jogos se apresentem de formas e com objetivos diferentes ao longo da vida, eles estão presentes em todas as faixas-etárias, portanto não devem ser considerados como atividade infantil.

Kishimoto (1994) também faz uma distinção entre jogo e brinquedo. Enquanto aquele possui uma forma e um conjunto de regras que determina como deve ser usado, como no caso de um tabuleiro de xadrez, este é livre e pode ser usado de acordo com o desejo de quem brinca, não há uma forma predeterminada de usá-lo, o que permite que a manipulação seja conduzida de diferentes maneiras. Portanto, o brincar não tem regras, é um fenômeno que começa e termina de maneira espontânea, ao passo que o jogar, segue regras. A autora ainda

afirma que não se pode confundir jogo com brincadeira/brinquedo, pois estes últimos são exclusivos da criança.

Ademais das características que definem um jogo, também é importante citar algumas de suas funções que são importantes para o ser humano. Jogar serve como um meio para liberar a energia excessiva, como no caso das crianças, que podem passar horas jogando futebol ou pique-esconde. Pode ser também uma forma de relaxamento após um esforço, como no caso dos adultos que jogam futebol ou videogame à noite ou aos fins de semana. Jogar serve como preparação para as exigências da vida e para compensar desejos insatisfeitos, já que nos jogos é possível ser outra pessoa, reformular uma situação dramática vivida, modificar relações de poder em casa ou na sociedade, etc. (Huizinga, 2003).

A definição de jogo trazida por Huizinga é importante pois consegue abarcar a essência dos jogos, por isso ela segue sendo citada pelos pesquisadores que têm o jogo como seu escopo. Muitas das definições posteriores de jogo (Kishimoto, 1994; Michel & Chen, 2005; Prensky, 2005, 2007) estão baseadas nela, adicionando ou relativizando algo que foi proposto, mas sem modificá-la radicalmente ou propor algo totalmente inovador.

Esta seção tratou do jogo como parte da cultura e da vida do ser humano e apresentou características essenciais dos jogos propostas em 1938 por Huizinga e que até hoje ainda são levadas em conta ao tentar explicar o que é jogo. Também foi mencionado que, apesar de o jogo ser frequentemente associado às crianças, ele está presente em todas as fases da vida, porém com funções distintas. Isto posto, a seguinte seção tratará do jogo na educação, mais especificamente, dos jogos digitais.

2.2 Jogos digitais e educação

Entre os principais benefícios dos jogos na educação estão o aumento da motivação (Prensky, 2007, Leffa & Pinto, 2014) e da imaginação (Medeiros et al., 2016), o maior envolvimento dos alunos no que está sendo estudado (Shaffer, 2006), o desenvolvimento de autonomia na tomada de decisões e na avaliação das consequências das mesmas (Medeiros et al., 2016). Em casos de jogos em grupo, ainda favorece a socialização e o trabalho em equipe (Medeiros et al., 2016). Não obstante, os jogos ainda enfrentam resistência, por um lado por

questões como a falta de conhecimento de e sobre jogos pelos professores, por cronogramas rígidos e por questões financeiras e estruturais das escolas e cursos. Por outro lado, os jogos são considerados distração e não aprendizagem, motivo pelo qual é necessário provar que eles são efetivos. Neste capítulo, será focada a relação dos jogos digitais com a aprendizagem, no entanto, a maior parte das características expostas não exclui os jogos analógicos.

Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs), cada vez mais e por mais tempo, as pessoas estão conectadas, e cada vez mais tarefas são feitas através dos *smartphones* e computadores. Como não poderia deixar de ser, isso inclui os jogos também. Em relatório recente, a agência *Newzoo*, especializada em pesquisas no mercado dos *games*, estima que, em 2022, esse mercado movimentará 196 bilhões de dólares no mundo inteiro, representando um crescimento de quase US\$ 60 milhões em relação à 2018, ou seja, um crescimento de 9% no período.

Escolas e centros de formação também tentam acompanhar essa tendência, aplicando estratégias que envolvem o uso de (elementos de) jogos. No entanto, estudos relatam que jogos didáticos não costumam agradar tanto ao público quanto jogos de entretenimento (Clua & Bittencourt, 2005; Costa, 2008; Medeiros et al., 2016). Isso acontece, pois é comum que jogos sejam desenhados somente por professores e pedagogos (Costa, 2008; Michel & Chen, 2005), que tendem a priorizar o conteúdo a ser aprendido em detrimento da diversão, do desafio, da narrativa, etc. Por outro lado, quando os jogos são criados por *game designers* somente, o jogo pode ser divertido e motivante, porém com um potencial pedagógico fraco (embora essa opinião não seja unânime) por não enfatizar ou não desenvolver adequadamente o que deveria ser aprendido. Tendo isso em vista, torna-se necessário estudar como recursos digitais e pedagógicos estão sendo usados em prol da construção de jogos mais interessantes que, de fato, motivem e promovam a aprendizagem e, então, propor alternativas que tentem focar tanto no conteúdo a ser aprendido, como também na jogabilidade²⁰ e na diversão. Quando construídos em parceria entre desenvolvedores de jogos e professores, os jogos tendem a ser mais exitosos, no entanto, o custo disso é alto e o tempo de produção é longo, o que dificulta que escolas ou instituições de pequeno e médio porte possam produzi-los. De acordo com Michel (2014), um bom jogo, seja ele de tabuleiro ou

²⁰ Entendemos jogabilidade como a experiência que o jogador tem ao interagir com o jogo; o que inclui fatores como intensidade da interação, complexidade, estratégia, qualidade dos gráficos e do som.

digital, leva em torno de um ano para ser desenvolvido, levando em conta o tempo tomado desde sua conceituação até que fique pronto. No caso de um jogo de tabuleiro, o custo fica em torno de trinta mil euros, em se tratando de um jogo digital, a cifra sobe para entre 150 e 200 mil euros. A indústria dos *games* de entretenimento sabe que o potencial de lucro com jogos educativos é muito baixo quando comparado aos jogos comerciais. Dessa forma, embora haja interesse nos jogos por parte de pesquisadores, há pouca verba e suporte para a produção de bons jogos didáticos.

Ademais da falta de recursos (humanos e financeiros) para o desenvolvimento de jogos didáticos digitais, ainda está a questão da falta de formação dos professores e de adequação das escolas. Uma pesquisa realizada por Martins e Oliveira (2019) na região norte de Portugal mostra que os professores acreditam que seu conhecimento sobre tecnologia é baixo e raramente usam jogos digitais em sala de aula. Além disso, esses professores também referem a falta de recursos tecnológicos nas escolas e a falta de tempo para implementar jogos no currículo escolar. Como se pode ver, apesar do potencial de aprendizagem, há muitas dificuldades na implementação de jogos no ensino.

2.2.1 Seis fatores estruturais que fazem de algo um jogo

Nesta seção, serão expostos seis fatores estruturais que fazem de algo um jogo (Prensky, 2007). Com isso, espera-se conseguir entender o que falta nos jogos que estão atualmente no *Fraseia-me* e, a partir de então, tomar iniciativas que possibilitem melhorar sua qualidade. Esses fatores são: (1) Regras; (2) Objetivos e metas, (3) Resultados e *feedback*; (4) Conflito/Competição/Desafio/Oposição; (5) Interação e (6) Representação ou Narrativa.

1. Regras - Assim como outros autores citados anteriormente, Prensky (2007) afirma que as regras diferenciam jogos de outros tipos de brincadeiras. O autor declara que as regras são importantes porque impõem limites e fazem com que todos os jogadores sigam as mesmas etapas para conseguir determinado objetivo. Além disso, elas delimitam o que está dentro e o que está fora do jogo.
2. Objetivos e metas – Segundo o autor, atingir metas é uma parte importante daquilo que motiva o jogador. Prensky (2007) afirma que seres humanos são uma espécie

orientada por objetivos, são capazes de pré-conceber situações futuras e desenhar estratégias para atingi-las, portanto, desfrutam de jogos nos quais têm de realizar esse tipo de atividade. Nos jogos, os objetivos podem ser tão variados como atingir a pontuação mais alta, chegar ao final, vencer o chefe, capturar uma bandeira, evoluir um personagem, etc.

3. Resultados e *feedback* – É através dos resultados que o jogador mede seu progresso em relação aos objetivos. Muitos jogos são sobre ganhar ou perder. Isso provoca emoções que são parte do atrativo do jogo. Em outros jogos, o resultado pode ser o aumento do nível de alguma habilidade, a obtenção de pontos/dinheiro que permitam comprar um equipamento melhor, etc. O desejo de obter bons resultados motiva o jogador a fazer o melhor que pode. O *feedback*, no caso de jogos digitais, acontece quando alguma decisão do jogador muda o jogo. Através do *feedback*, o jogador sabe se sua escolha foi boa ou não, em alguns casos, pode saber se está mais perto ou mais longe do objetivo ou como está a pontuação em relação aos adversários. Por esses motivos, os jogos digitais são chamados de interativos, há uma resposta imediata aos atos do jogador. Ainda de acordo com Prensky, “a aprendizagem acontece através do *feedback*” (Prensky, 2007: 121).
4. Conflito, competição, desafio e oposição - São os desencadeadores de adrenalina, o que também auxilia na motivação. É inerente ao ser humano o gosto pelo desafio, no entanto, o autor destaca que é necessário que os obstáculos estejam em equilíbrio com as habilidades do jogador. Se o jogo é muito fácil, pode tornar-se entediante, porém, se é muito difícil, por estar além das habilidades do jogador naquele momento, pode causar frustração e desistência. Bons jogos são aqueles que conseguem manter o equilíbrio entre as habilidades do jogador e os desafios. Apesar dessas características, jogos podem promover cooperação ou não ser competitivos, ainda assim, eles costumam envolver desafio ou resolução de problemas (Prensky, 2007).
5. Interação - Para Prensky, há dois aspectos importantes da interação: interação entre jogador e computador, que acontece através do *feedback*, e interação social. Apesar de que alguns jogos possam ser jogados sozinhos, é comum que eles sejam jogados com outras pessoas e que sejam mais divertidos por serem assim. Atualmente, entre

os jogos que têm muito êxito, estão aqueles que apresentam o modo de multijogador massivo *online* (*massive multiplayer online games*) nos quais uma grande quantidade de jogadores pode jogar simultaneamente. É comum nesses jogos que equipes sejam formadas entre amigos para competir com outras equipes, cada um estando na sua casa, porém com comunicação através de áudio e chat. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se está sozinho, também se está jogando em equipe e, assim como há competição, há também cooperação. Também é possível a formação de comunidades à volta dos jogos, que utilizam fóruns para discutir estratégias, responder dúvidas, etc.

6. Representação ou Narrativa - Jogos dizem respeito a alguma coisa, podem ser sobre conflitos, como no xadrez; reconhecimento ou formação de padrões, como no Tetris; desenvolvimento de estratégias, como no War, etc. No entanto, nos jogos digitais comerciais, vê-se que a narrativa está cada vez mais desenvolvida, tornando-se parte importante do jogo. Muitos destes jogos acontecem por exemplo, em contexto medieval, de guerra, ou no espaço (Prensky, 2007). Se por um lado, a narrativa pode ser algo supérfluo, por outro lado, ela pode fazer a diferença no tipo de jogo que um jogador irá escolher.

Existem jogos que não possuem todos esses fatores e ainda assim são considerados jogos. De fato, regras, objetivos e metas, resultados e *feedback*, são os fatores estruturais mais comuns nos jogos (e mais unânimes entre os estudiosos do assunto). Contudo, quanto maior for o número desses elementos presentes em um jogo, e quanto mais complexos eles forem, maior é a possibilidade de serem bons (Prensky, 2005; 2007).

No caso dos jogos do *Fraseia-me*, embora tenham regras, tempo cronometrado e número máximo de tentativas, o desafio apresentado é fraco, história não existe e o *feedback* se dá somente por *certo* ou *errado*. Os jogos também foram desenhados para ser jogados individualmente, não havendo interação com outros jogadores. No Capítulo 3, será feita a apresentação de alguns desses jogos e essas características poderão ser observadas.

2.2.2 Três princípios fundamentais para a educação: *feedback*, o fluxo e a superação

Na seção anterior, foram expostos fatores que fazem de algo um jogo, nesta seção, trata-se de princípios dos jogos que são particularmente interessantes para a educação. Leffa e Pinto (2014) buscam estabelecer relações entre jogo e ensino, de forma a verificar que características presentes nos jogos digitais poderiam proporcionar a imersão do aluno no conteúdo, favorecendo a aprendizagem. Os elementos considerados fundamentais pelos autores são o *feedback*, o estado de fluxo e a superação.

Os jogos (principalmente os digitais, mas também RPGs e diversos jogos de tabuleiro) proporcionam um *feedback* que permite ao jogador saber se está fazendo boas escolhas ou não. Quando aplicado à aprendizagem, quanto mais imediato for o *feedback*, mais efetivo ele será e maior a possibilidade de colocar ou manter o aluno no estado de fluxo (que será visto a seguir). O *feedback* imediato torna o jogo/a aprendizagem mais dinâmicos, pois não é necessário parar o que se está fazendo para conferir se está certo ou errado. Contudo, quando o estudante não vê um objetivo claro ou um valor na atividade que está realizando, não se importa com o *feedback* fornecido, seja ele imediato ou posterior (Leffa & Pinto, 2014).

O *feedback* possui mais valor quando ajuda o indivíduo a aproximar-se do objetivo. No jogo o jogador precisa exercer seu papel jogando, ou seja, necessita que ser ativo, diferentemente de um livro ou um filme, que (tradicionalmente) decorrem sem a interferência do leitor/espectador. Devido às escolhas do jogador, a cada partida, é possível que o jogo seja diferente, pois o ele muda à medida em que vai sendo jogado, respondendo às ações do jogador. Segundo os autores, essa cadeia recursiva provocada por ação (do aluno) → *feedback* (do jogo) → reação (do aluno, no sentido de reformular a ação inicial) raramente ocorre em sala de aula, onde normalmente o que acontece é iniciação (do professor) → resposta (do aluno) → avaliação (pelo professor)²¹.

O segundo elemento fundamental do jogo para a educação é o estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 2004). O estado de fluxo é aquele alcançado quando se presta atenção profunda a alguma coisa, de forma a ficar totalmente absorvido e nem sequer ver o tempo passar. Leffa e Pinto (2014) afirmam que:

Há dois fatores que parecem contribuir de modo mais incisivo para a concentração contínua do jogador: o primeiro é a busca de um objetivo, acompanhado pela certeza de que em algum momento vai alcançá-

21 Modelo chamado IRA (Sinclair & Coulthard, 1975)

lo; o segundo fator é o prazer de jogar, que pode ser muito intenso, criando o estado de fluxo, que mantém o jogador colado ao monitor por horas seguidas. (Leffa & Pinto, 2014: 366)

Esse estado é alcançado não somente com o jogo, ele também é relatado por poetas ao escreverem, músicos ao criarem suas canções ou atletas ao treinarem. Conseguir entrar nesse estado durante uma aula é de grande valor, visto que amplia o potencial de aprendizagem. A presença da ação e reação provocada pelo *feedback* no jogo contribui para o estado de fluxo, já que o jogador está constantemente tendo que tomar decisões que irão conduzi-lo ao sucesso ou fracasso e recebendo uma resposta sobre essas ações imediatamente.

Outro ponto importante para a manutenção do estado de fluxo é a presença constante de desafios que iniciam simples e ficam cada vez mais complexos à medida em que as habilidades do jogador também crescem. Quando isso acontece, há um sentimento de superação, pois o jogador percebe os desafios que já superou e nota que, algo que poderia parecer impossível quando começou a jogar, passa a ser um objetivo alcançável, o que leva ao terceiro princípio proposto por Leffa e Pinto (2014): a superação. Para os autores, a superação é “[...] um processo de ampliação de poderes que o sujeito adquire com a ajuda de desempenho assistido” (Leffa & Pinto, 2014: 369). Seja através do auxílio proporcionado pela tecnologia, pelos colegas/jogadores, pela professora, o estudante é capaz de sair de um estágio inicial de conhecimento e chegar a um estado superior. Essa mudança não ocorre sem esforço, no entanto, é um esforço prazeroso pois vem acompanhado de uma recompensa. Para os autores,

O princípio da superação leva-nos do mundo que temos para o mundo que queremos, que é um dos postulados básicos da educação. O que temos no mundo dos games é exatamente o que queremos para a educação: alunos totalmente concentrados em suas atividades, esforçando-se ao máximo para superar seus limites (Leffa & Pinto, 2014: 370).

Esses três princípios presentes nos jogos são fundamentais para a educação, visto que auxiliam na promoção da aprendizagem. Dessa maneira, seria importante conseguir trazê-los para dentro da sala de aula e incorporá-los nas tarefas, visando o aumento da motivação e concentração dos estudantes.

2.2.3 Jogos e avaliação

Como já referido, a utilização de jogos na educação ainda é questionada. A certeza da utilidade deles não é unânime entre professores, administradores de escolas, pais e nem mesmo entre os alunos. Para mostrar que os jogos são úteis, é necessário que se possa provar que ocorreu aprendizagem, e a maneira mais comum para isso é através de testes. É possível dizer que jogos como os *quizzes*²² testam o conhecimento, no entanto, eles testam um conhecimento aprendido anteriormente, ou seja, não é o jogo, propriamente, que ensina. Se a intenção é que a aprendizagem aconteça *no e pelo* jogo, é preciso que o conteúdo esteja no jogo.

No meio educativo, é de praxe que haja testes e exames para verificar se a informação ou a competência ensinada está sendo aprendida, portanto, acontece o mesmo quando a abordagem é o jogo. Para Michael e Chen, “independentemente de o desenvolvedor concordar ou não com a ênfase atual na avaliação, ela é uma parte da educação moderna e terá que ser incluída em jogos sérios” (Michael & Chen, 2005: 133). No entanto, testes para medir a aprendizagem são usados em jogos educativos, mas não (ou não da mesma forma) em jogos de entretenimento. Os jogos de entretenimento são “autorregulados”, ou seja, se o jogador supera um nível, é porque aprendeu o que era necessário. Portanto, a aprendizagem é testada dentro do jogo, o teste é o jogo. Pode-se dizer, que, quanto mais parecido ao protótipo de *game*, mais provável é que a aprendizagem aconteça dentro do jogo, ou seja, em jogos como os *quizzes*, é comum que a aprendizagem aconteça previamente, sendo o jogo uma forma de consolidar o que foi aprendido de maneira mais lúdica ou uma avaliação para constatar o que foi aprendido.

Se o jogo não contém um teste em si mesmo, pode ser que a professora queira fazer alguma testagem a fim de verificar se ocorreu aprendizagem do conteúdo ou habilidade. Os métodos mais usados são os testes de múltipla escolha, entrevistas ou questionários sobre assuntos e problemas específicos tratados no jogo e também a observação feita pela professora durante o desenrolar do jogo em aula (Chen & Michael, 2005). No entanto, os testes precisam ser muito bem elaborados, visto que precisam avaliar o que foi aprendido, se possível, como uma metodologia (e, no caso de jogos de ensino de língua, uma visão de linguagem) semelhante à que foi utilizada no jogo, ou seja, criar um jogo estruturalista,

22 Jogos de pergunta e resposta.

baseado no preenchimento de lacunas, e depois avaliar pedindo para que o aluno use o que foi aprendido em uma conversa oral, possivelmente não será a melhor forma de confirmar se houve aprendizado.

A seguir, serão apresentadas quatro tendências no uso de jogos digitais na educação: ensino baseado em jogos digitais, jogos sérios, gamificação e realidade aumentada. Busca-se, também, exemplificar a aplicação dessas tendências com relatos do seu uso no ensino de LNM.

2.3 Tendências no uso de jogos digitais no ensino

2.3.1 Ensino baseado em jogos

Apesar da resistência que enfrentam por parte de pais e professores, os jogos digitais de entretenimento aos poucos estão entrando na sala de aula. Prensky (2007) defende que, daqui a algumas décadas, o ensino baseado em jogos digitais (*digital game based learning* - DGBL) será algo corriqueiro na maneira como as pessoas aprendem. As razões para essa afirmação são:

1. a aprendizagem baseada em jogos digitais vai ao encontro das necessidades e estilos de aprendizagem das gerações de aprendentes de hoje e do futuro.
2. a aprendizagem baseada em jogos digitais é motivante porque é divertida.
3. a aprendizagem baseada em jogos digitais é muito versátil, adapta-se a quase qualquer conteúdo, informação ou habilidade a ser aprendida e, quando usada corretamente, é extremamente efetiva. (Prensky, 2007: 3)

Outro autor envolvido com jogos digitais e aprendizagem, Shaffer (2006) acredita que novas formas de aprendizagem são viabilizadas através do uso de novas tecnologias.

Os jogos de computador e de videogame podem mudar a educação porque os computadores agora tornam possível aprender em grande escala, fazendo as coisas que as pessoas fazem no mundo fora da escola. Eles possibilitam que os alunos aprendam a pensar de forma inovadora e criativa, assim como os inovadores do mundo real aprendem a pensar de forma criativa. (Shaffer, 2006: 9)

Para Shaffer (2006), mais importante do que o conteúdo que pode ser aprendido no jogo, é o conhecimento que o jogador pode transpor para sua vida. Para ele, os jogos epistêmicos - aqueles que ensinam como fazer - são importantes, pois ensinam uma maneira

inovadora de pensar e resolver problemas, o que este professor considera ser essencial para o profissional do futuro. Jogos são importantes na educação pois eles são capazes de simular melhor o “mundo real” do que as aulas que preparam alunos para responderem exames de múltipla escolha.

Prensky (2005, 2007) fala dos jogos em geral, não somente dos epistêmicos, no entanto, ambos os autores defendem que jogos de entretenimento sejam usados por pais e professores para auxiliar o desenvolvimento cognitivo e pessoal de crianças e adolescentes. Shaffer (2006) afirma que, atualmente, muitos jogos de computador ou videogame são extremamente complexos e bem desenvolvidos e podem levar ao desenvolvimento de raciocínios elaborados, o que serve não somente para crianças e adolescentes, mas também para adultos.

Van Eck (2016) não vê o DGBL unicamente como o uso de jogos de entretenimento para ensinar conteúdos escolares, ele também considera que a criação de jogos digitais pelos alunos e a criação de jogos digitais por profissionais, com o intuito de ensinar (jogos sérios) são formas de DGBL. O autor considera, no entanto, que a criação de jogos por alunos enfrenta barreiras como falta de recursos para a compra de equipamentos adequados (principalmente em instituições públicas) e também a falta de tempo e de conhecimento por parte dos professores, que precisam aprender a criar jogos antes de preparar as aulas. A segunda opção - criação de jogos por profissionais com intuito de ensinar - é bastante prezada por Van Eck. O autor refere que a qualidade dos jogos educativos digitais tem melhorado, em parte graças às pesquisas e à publicação de artigos sobre o tema e por outra parte, graças à importância que tem sido dada às equipes multidisciplinares que equilibram instrução e design, e também à coerência entre jogo e avaliação, discutida na seção 2.2.3. Quanto aos jogos comerciais, Van Eck (2015) acredita que ainda seja a melhor opção, pois apresentam alta qualidade no design e na jogabilidade, conseguindo motivar e captar a atenção do aluno-jogador. Outra vantagem é que é mais fácil para as professoras, que não precisam aprender a criar jogos. Porém, elaborar planos de aulas baseados em jogos ainda é mais demorado e exigente do que planos de aula tradicionais.

Rodrigues (2017) utilizou o jogo *League of Legends* (LoL- Riot Games, 2009) a fim de verificar como os jogos digitais podem influenciar as oportunidades de aprendizagem e identificar o que pode ser aprendido em língua inglesa através de um jogo digital. A autora

também desejava saber as concepções dos alunos quanto à utilização de jogos e recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa. Essa experiência ocorreu com alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola pública no Brasil. LoL é um jogo *multiplayer online battle arena*, ou seja, só pode ser jogado ao estar-se conectado à internet e envolve vários jogadores ao mesmo tempo. No jogo, duas equipes de três ou cinco componentes lutam em diferentes campos de batalha e modos de jogo. Basicamente, o jogo envolve a conquista de um campo de batalha, protegendo a sua base (*nexus*) e destruindo a da equipe adversária e as partidas duram, em média, entre 20 e 50 minutos.

Na experiência proposta por Rodrigues (2017), não havia um conteúdo linguístico específico em foco, visto que a autora visava entender o que poderia ser aprendido em um jogo digital comercial, tendo em consideração a opinião dos alunos. Para a coleta dos dados, foram utilizados um questionário semiestruturado, relatos de experiências (após cada sessão de jogo) e uma entrevista coletiva com os participantes (ao final do projeto).

Os alunos registraram-se no servidor norte-americano de LoL para que tanto a plataforma estivesse em inglês, quanto as interações com outros jogadores pudessem ocorrer em inglês. Os alunos relataram recorrer ao *Google Tradutor* para procurar palavras que não conheciam nem conseguiam inferir o significado pelo contexto, e também que a presença de imagens os ajudava a entender itens lexicais desconhecidos. Também foi relatado a presença de vocabulário que não é comum nas aulas de inglês, como gírias, calão e linguagem informal, ademais do léxico específico do jogo, possibilitando aprendizagens diferentes daquelas presentes nas aulas. Como habilidades extralinguísticas, os alunos relatam que o jogo exige atenção, raciocínio rápido e trabalho em equipe. A professora constatou, tanto por sua observação quanto pelos questionários e entrevistas dos alunos, que havia motivação para jogar e para ajudar os colegas menos experientes. Foi dito por parte dos alunos que o interesse em evoluir no jogo influenciou na busca por entender as mensagens em inglês e que o fato de aprenderem uma língua para ser usada no momento tornava-a mais relevante. De forma unânime, os alunos demonstraram estar satisfeitos com essa abordagem, constatando que é possível aprender um idioma através de jogos. Eles também perceberam que a utilização de jogos comerciais não é uma prática comum na escola, apesar de ser uma prática comum na sua vida pessoal. Rodrigues (2017) conclui que essa experiência foi positiva tanto para a professora quanto para os alunos, que viram na tecnologia e nos jogos uma forma de aprender

e uma utilidade imediata para o inglês. A autora também afirma que, nesse tipo de jogo, as habilidades que ficaram em evidência foram a leitura e a escrita, devido aos textos presentes no jogo (como a explicação das habilidades de cada personagem) e ao *chat* realizado entre os jogadores da equipe e conclui que oportunidades de aprendizagem promovidas por contextos significativos de uso da língua apresentam uma maior probabilidade de se tornarem relevantes para os alunos.

Outro projeto utilizando jogos eletrônicos para o ensino de inglês como LNM é o de Miller e Hegelheimer (2006). Em seu artigo, os autores procuram mostrar como o jogo *The SIMs* (The Sims, 2000) pode ser adaptado para o ensino de vocabulário através da utilização de materiais complementares. O público-alvo dessa pesquisa foram 18 universitários de distintos países que estudavam em universidades americanas e possuíam nível intermediário de inglês.

O *The SIMs* é um jogo de simulação no qual o jogador deve criar e gerir uma vizinhança de dez casas. É necessário criar as personagens, construir suas casas, escolher suas carreiras, fazer compras, interagir com os outros habitantes, etc. Para fazer isso, o jogador precisa controlar as finanças dos moradores, gerenciar seu tempo, verificar seus níveis de felicidade e conforto, etc., simulando a vida de uma pessoa.

Na experiência conduzida em um período de cerca de cinco semanas, os estudantes foram separados em três grupos: o grupo 1 que recebeu material complementar que deveria ser utilizado obrigatoriamente antes de realizar as tarefas do jogo, o grupo 2 que teve acesso aos materiais, porém sem a exigência de usá-los, e o grupo 3 que não recebeu material nenhum. Esses materiais e as instruções de que tarefas deveriam ser feitas diariamente ficavam disponíveis em um *website* personalizado para cada grupo. Para o grupo 1, foram incluídas listas e exercícios de vocabulário, explicações e exercícios de gramática e notas culturais. Para o grupo 2, foi disponibilizado o atalho para um dicionário *online*, explicações gramaticais e notas culturais. Para o grupo 3, como referido anteriormente, não havia material complementar, somente instruções para as tarefas que deveriam ser realizadas no jogo.

O material sobre vocabulário foi criado com base em uma análise criteriosa das palavras utilizadas no jogo. Foi selecionado um total de 30 palavras consideradas importantes para o desenvolvimento do jogo e que possivelmente não eram conhecidas pelos estudantes. Assim, antes da primeira sessão de jogo, foram escolhidas palavras que apareceriam durante a

criação da personagem e sua família, bem como relativas à casa. Foram fornecidas definições para as palavras, sinônimos e antônimos além de possíveis contextos nos quais as palavras poderiam aparecer. Os jogadores também eram convidados a fazer exercícios no *site* sobre essas palavras antes de começarem o jogo.

De forma parecida, também foram criadas explicações e exercícios gramaticais relativos aos recursos linguísticos que apareciam no texto do jogo e que estavam nas orientações curriculares para o nível intermediário de inglês. Nas notas culturais, apareciam explicações relevantes para as tarefas do dia, por exemplo, no último dia, o foco estava em fazer compras e encontrar amigos, portanto, as notas diziam respeito a catálogos de compras, cultura de consumo, pizza, uso do telefone, etc.

Para a análise, os autores recorreram a pré- e pós-testes (de vocabulário e gramática), entrevistas (sobre uso de tecnologias, *background* linguístico e sobre a experiência didática com o *The SIMs*), *quizzes* semanais (também sobre a gramática e o vocabulário em foco e questionários sobre as atividades desempenhadas durante as sessões de jogo).

Esse projeto mostrou que a combinação de exercícios relevantes com o jogo foi benéfica para os alunos, já que os resultados no grupo 1 demonstraram um aumento significativo no vocabulário, tanto comparando o pré- e o pós teste, quando comparado aos outros grupos, ao mesmo tempo que o *feedback* dos alunos indicou que os exercícios ajudaram a entender e executar as tarefas do jogo. Quase todos os alunos - mesmo os que não utilizaram o material complementar - afirmaram ter aprendido durante o jogo, disseram que sentiram melhoria no vocabulário, mas não tanto na leitura ou na gramática, ademais, consideraram que foi uma experiência prazerosa. Pode-se concluir, portanto, que o ensino explícito do vocabulário, combinado com o jogo, permite ver as palavras sendo usadas em contexto e é benéfico para a aprendizagem.

2.3.2 Jogos sérios

“Jogos sérios” (*serious games*) parece ser um termo recente, no entanto, jogos com o propósito de ensinar já são usados há muito tempo. Abt, em 1970, dizia que

os jogos podem ser jogados de forma séria ou casual. Estamos preocupados com jogos sérios no sentido de que estes jogos têm um propósito educacional explícito e cuidadosamente pensado e não se destinam a ser jogados principalmente para diversão. Isto não significa que jogos sérios não sejam, ou não devam ser, divertidos²³ (Abt, 1970 citado em Djaouti et al., 2011: 3).

Ao lançar esse termo, Abt não se referia exclusivamente aos jogos digitais, no entanto, atualmente, é comum que os jogos sérios se refiram aqueles em ambientes virtuais. Em publicação mais recente, Michael e Chen (2005) definem jogos sérios como “[...] um jogo no qual a educação (em suas várias formas) é o objetivo primeiro, antes do entretenimento” (Michael & Chen, 2005: 17). Contudo, os autores explicam que educação e entretenimento não são categorias excludentes; na verdade, sobrepõem-se em vários momentos.

Como é possível perceber, tanto Michael e Chen (2005), quanto Abt (1970), procuram não deixar de lado a diversão - elemento fundamental no jogo de entretenimento - nos jogos sérios, porém, destacam que a função primordial é o ensino. Como foi visto anteriormente, na seção 2.1, jogadores podem estar muito sérios e concentrados enquanto estão jogando, portanto, a diversão é uma consequência que está relacionada ao prazer de jogar, e não uma característica do jogo em si. Além disso, a diversão não é a única maneira de envolver e motivar os alunos na aprendizagem, pois quando é possível para o estudante relacionar o que está aprendendo com sua vida e perceber como determinado conhecimento pode ser útil, é mais fácil que se comprometa (Michael & Chen, 2005). Contudo, embora não obrigatória, a diversão pode ser um fator que faça o jogador querer voltar a jogar.

Os jogos sérios podem servir para diversos grupos e podem ser usados em todos os níveis de formação. Desde níveis iniciais, com crianças muito pequenas, até a universidade ou mesmo no mercado laboral, com adultos de diferentes idades e *backgrounds* (Michael & Chen, 2005). Um único jogo não precisa atingir todos esses níveis, inclusive, jogos infantis costumam ter características que os diferenciam de jogos para adolescentes e adultos, no entanto, alguns são capazes de atingir um grande espectro de idades no público-alvo, como é o caso do *Monopoly* (Hasbro). Outros jogos que podem ser usados em diferentes faixas-etárias - e que podem também ser úteis nas aulas de línguas - são os debates, o *stop* e os *quizzes*. Para Hélène Michel (2014), diretora de *Serious games e Inovação* da Escola de Negócios de Grenoble, os jogos sérios são usados em três ocasiões: quando o conteúdo a ser aprendido é muito

²³ No original “Games may be played seriously or casually. We are concerned with serious games in the sense that these games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played primarily for amusement. This does not mean that serious games are not, or should not be, entertaining.”

complexo, quando é muito aborrecido, ou quando é tão simples que não se quer perder muito tempo com ele.

Moura (2014) relata uma experiência com jogos que começou a ser desenvolvida em 2013 em Portugal em uma turma de 9º ano do Ensino Básico (EB), na disciplina de Francês e outra de 10º ano do Ensino Profissional (EP), na disciplina de Português. Nesse projeto, conteúdos como vocabulário, gramática e análise textual, vistos em sala de aula, eram revistos através de jogos eletrônicos. Para isso, foram criados jogos com a ferramenta *ClassTools*²⁴ que foram disponibilizados nos blogues das turmas²⁵. Foram criados jogos no estilo arcade, incluindo jogo da memória, com perguntas e respostas em vez de imagens, jogos de tiro ao alvo, no qual as respostas corretas deveriam ser alvejadas, *flashcards* com a pergunta de um lado e a resposta do outro, entre outros.

Foram aplicados questionários para avaliar a apreciação dos estudantes sobre essa abordagem de ensino. Entre os alunos do 9º ano, 70% concordou que os jogos ajudam a aumentar a motivação pelos conteúdos curriculares, no 10º ano, foram 74%. Sobre a utilidade dos jogos, 70% dos alunos do EB e 94% do EP consideraram que são úteis para aprender. Além disso, 81% dos alunos do EB e 94% do EP disseram gostar de ter jogos eletrônicos em aula. Outro dado importante, é que 67% dos alunos do EB e 58% dos alunos do EP preferem responder às perguntas dos assuntos curriculares nos jogos, em vez de em exercícios no quadro. Outros dados foram disponibilizados pela professora, porém, com os apresentados aqui já é possível constatar que estes tipos de jogos, mesmo sendo simples, conseguem atrair o interesse dos alunos e são valorizados por eles.

Outra experiência com jogos sérios, desta vez realizada na Turquia, é relatada por Alyaz, Spaniel-Weise & Gursoy (2017), que trabalham com ensino de alemão como LNM. Os pesquisadores utilizaram o jogo *The Mystery of the Sky Disc* (Goethe Institut, 2011) com estudantes universitários que estudavam para se tornarem professores de alemão (nível de proficiência entre A2 e B1). O jogo, que pode ser executado em computador ou dispositivos móveis, envolve monólogos e diálogos entre as personagens a fim de resolver um mistério. Baseado no ensino de línguas através de gêneros discursivos, situações típicas de comunicação como pedir informações sobre um endereço, conversar com a recepcionista de

24 <http://classtools.net/>

25 <http://8aesca.blogspot.com/p/jeux-professions.html>, <http://adelina-moura.blogspot.com/>

um hotel e preencher a ficha de *check-in*, são apresentadas de maneira escrita ou oral. Entre as ações do jogador estão: completar lacunas com as informações necessárias (para preencher a ficha de *check-in*) escolher que pergunta fazer para seguir o diálogo (para descobrir como chegar ao hotel), ler jornais ou cartas (para descobrir informações que ajudem na resolução do mistério) e outras. O período de jogo durou oito semanas e incluía momentos de jogo em sala de aula e como tarefa de casa.

Os pesquisadores realizaram pré- e pós-testes para descobrir, entre outras coisas, se houve aprendizado de vocabulário e qual a percepção dos participantes sobre vantagens e desvantagens de usar jogos sérios com seus futuros alunos. Os testes foram realizados através de dois questionários escritos, testes de vocabulário (antes e depois), diários de jogo e entrevistas com grupos focais. No teste de vocabulário, os pesquisadores observaram um crescimento de 8,33% no desempenho do grupo comparando o pós-teste com o pré-teste, esse resultado foi considerado estatisticamente relevante. Como vantagens do uso de jogos sérios, os participantes citaram o fato de (1) os jogos estarem onipresentes atualmente; (2) a personalização do ensino relativamente ao ritmo, tempo e duração da aprendizagem de cada um e (3) alto índice de entretenimento em comparação a livros e outras mídias tradicionais. Uma desvantagem citada foi o fato de o jogo diferir muito de jogos comerciais de aventura nos quesitos ação e desafio, portanto, *gamers* podem ficar decepcionados com a proposta. Uma comparação entre esses dois testes também mostrou um dado interessante: os jogadores que tiveram melhor desempenho nos testes de vocabulário são os mesmo que se sentiram mais inclinados a utilizar jogos quando se tornarem professores.

2.3.3 Gamificação

Conforme o que foi exposto até agora, os jogos são uma boa ferramenta para o ensino devido à motivação e imersão que provocam. No entanto, games comerciais podem ser difíceis de incorporar em sala de aula pois têm um conteúdo limitado (dentro de cada jogo) e podem ser pouco precisos nas informações apresentadas (visto que não há, necessariamente, compromisso com a acurácia dos fatos) (Simões, Redondo & Vilas, 2013), além do custo que

podem implicar. Por outro lado, os jogos sérios podem estar muito focados no conteúdo e dar pouca atenção à diversão - fator essencial nos jogos. Por esses motivos, uma tendência está se tornando cada vez mais popular no ensino: a gamificação (gamification). Ela consiste no uso de elementos do *game design* (estratégias, mecânicas, etc.) em contextos que, *a priori*, não seriam relacionados a jogos, tais como produtividade, finanças, saúde, educação, entre outros (Deterding; Dixon; Khaled & Nacke, 2011; Kapp, 2012). Os objetivos da incorporação desses elementos de jogos no ensino são: motivar os alunos a agir, focar na resolução de problemas, promover a aprendizagem e obter a motivação que os jogos conseguem (Kapp, 2012; Leffa & Pinto, 2014; Squire 2011).

De acordo com Fardo (2013),

Originada como método aplicado em programas de marketing e aplicações para web, com a finalidade de motivar, engajar e fidelizar clientes e usuários (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2012), a gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games (Fardo, 2013: 2).

Como se vê, a gamificação não teve sua origem no contexto da educação. Contudo, devido ao grande potencial motivacional que ela apresenta, passou a ser estudada e utilizada por professores e educadores. É importante enfatizar que a gamificação não implica o uso de jogos completos, senão de mecanismos que são comumente encontrados em jogos a fim de tornar o cumprimento de alguma tarefa mais dinâmico e mais parecido com o de um jogo, por exemplo, dividindo o que precisa ser feito pelos alunos em "missões" com diferentes graus de dificuldade e diferentes pontuações. Outras características da gamificação são a possibilidade de resolver as missões em grupo, usando distintas abordagens para resolver o problema e a presença de desafios frequentes, em lugar de apenas um único exame padrão que avalia todos individualmente, porém da mesma forma, e apenas depois de muito conteúdo apresentado, como acontece tradicionalmente no ensino (Van Eck, 2015; Healey, 2019). Esses elementos visam um maior comprometimento na própria aprendizagem por parte dos estudantes, devido a questões próprias da psicologia humana, como o gosto por desafios, desejo de reconhecimento e recompensa, socialização, etc.

Retomando a diferenciação entre jogar/brincar e jogo/brinquedo, Deterding et al., (2011) inseriram a gamificação no contexto dos jogos com o seguinte esquema:

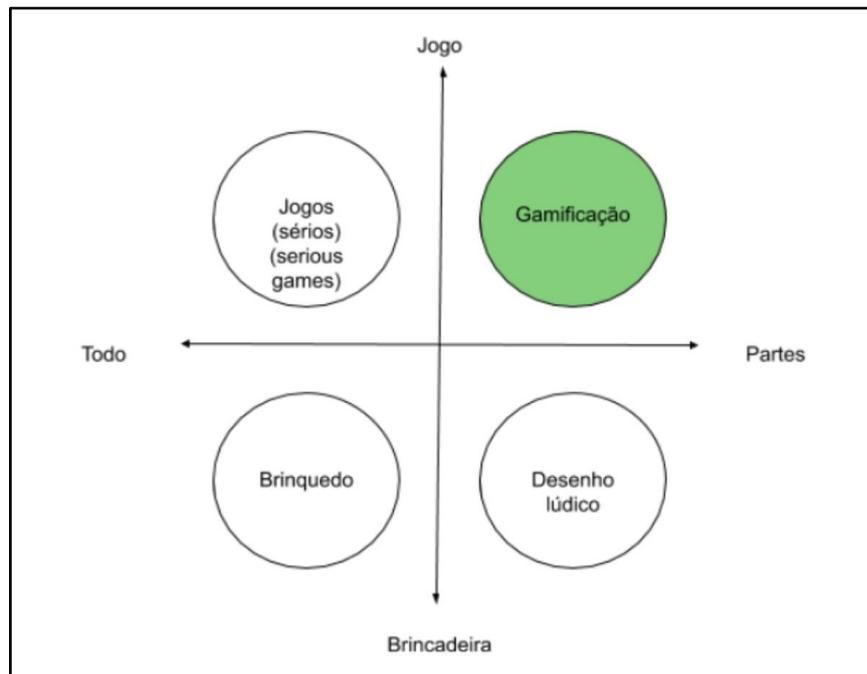


Figura 1: “Gamificação” entre jogo e brincadeira, todo e partes. Fonte: Deterding et al 2011: 13.

Nesse esquema, com o eixo vertical “Jogo - Brincadeira” e o eixo horizontal “Todo - Partes”, a gamificação fica no quadrante superior direito, entre “Jogo” e “Partes”. A gamificação surge em “Jogo”, em oposição à “Brincadeira”, pois apresenta regras e objetivos claros e não somente o uso de ludicidade e liberdade, presentes na brincadeira. No eixo horizontal, encontra-se no quadrante “Partes”, em oposição ao “Todo”, pois contém elementos de jogos e não um jogo completo, como no caso dos jogos sérios ou dos jogos de entretenimento.

É possível criar formas muito diferentes de gamificar o conteúdo de uma aula ou de um projeto dependendo de que elementos de *design* de jogos são utilizados. Essa escolha fica a cargo do professor, de acordo com os objetivos de ensino e com as possibilidades que estão mais salientes em cada momento. A gamificação pode, por exemplo, incluir elementos de narrativa, prever momentos de competição e outros de cooperação, etc. De acordo com Fardo (2013), é comum ver sistemas gamificados apenas com o uso de pontos, medalhas e tabelas de líderes, em um sistema conhecido em inglês como PBL (points, badges e leaderboards). Esse esquema tem como objetivo a mudança de comportamento do aluno por meio de

recompensas extrínsecas e utiliza apenas mecanismos básicos dos jogos. Todavia, o uso de pontos, medalhas e tabelas de classificação pode resultar apenas em uma forma diferente de pontuar o desempenho dos alunos, sem causar uma mudança profunda na estrutura da aula. O autor afirma que é possível tornar a experiência com a gamificação mais significativa e promover a motivação intrínseca ao ir além das mecânicas básicas. Fardo (2013) incentiva o uso do maior número de elementos de jogos possível para tornar a gamificação mais forte e, dessa forma, fazer com que a experiência final se aproxime a de um jogo completo. Além disso, o educador destaca a importância da interação com o conteúdo, por meio do *feedback*, e a interação social com os outros alunos/jogadores.

Simões et al., (2013) desenvolveram um quadro de referência para a criação de conteúdos de aprendizagem socialmente gamificados em uma plataforma colaborativa *online*. Seu objetivo era “ajudar educadores e escolas com um conjunto de ferramentas educacionais poderosas e envolventes para melhorar a motivação dos alunos e os resultados da aprendizagem” (Simões et al., 2013: 3). Essa plataforma, conhecida em Portugal como "escolinhas.pt", é utilizada por várias escolas de Primeiro Ciclo do Ensino Básico no país. A partir das diretrizes sugeridas pelos autores, outros professores podem organizar seus conteúdos de maneira gamificada. Tais diretrizes são elencadas a seguir.

- Experimentação e repetição - em jogos, é permitido repetir diversas vezes a mesma fase, o mesmo deve acontecer no ensino gamificado; o estudante pode repetir várias vezes a mesma tarefa até completar o objetivo proposto.
- *Feedback* imediato – como indicado anteriormente, ajuda o estudante a mudar suas estratégias e aumenta a chance de sucesso.
- Níveis de competência - assim como nos bons jogos, adaptar o nível de complexidade à competência do estudante é fundamental para que ele acredite na sua capacidade de cumprir uma tarefa e mantenha sua motivação.
- Aumento da dificuldade – seguindo na esteira da diretriz anterior, a dificuldade das tarefas deve ser aumentada na medida em que a habilidade do estudante cresce.
- Subtarefas – nos *games*, é comum a existência de diversos "chefes" a serem enfrentados antes de chegar ao "chefe" principal, ou da necessidade de recolher determinados objetos antes de passar de fase. Na gamificação, também é

importante dividir tarefas grandes em subtarefas. Desse modo, o aluno tem a noção de diversas pequenas conquistas e da relação da parte com o todo.

- Percursos alternativos – permitir que os estudantes sigam diferentes percursos, realizando as subtarefas em ordens alternativas, contempla os diferentes modos de aprendizagem e permite maior autonomia.
- Recompensas – a utilização de distintivos e prêmios funciona como uma recompensa extrínseca que promove a motivação e sentimento de conquista através do reconhecimento dos alunos por seus pares, professores e pais.

Tendo em vista o exposto acima, pode-se dizer que a gamificação busca ser um meio de motivar e aumentar o compromisso do estudante com o que está aprendendo, ao mesmo tempo em que divide o conteúdo a ser aprendido em blocos que são avaliados e pontuados a partir de tarefas, como nos jogos. Na gamificação, espera-se que o uso do sistema PBL incentive o aluno a estudar mais e a se empenhar mais nas tarefas, de modo a conseguir mais pontos e medalhas por objetivos alcançados. Da mesma forma, espera-se que o aluno perceba melhor que seu empenho reflete no resultado que obtém ao fim do projeto/semestre/ano e perceba como a execução de uma tarefa mais simples ajuda na execução de uma tarefa mais complexa posteriormente.

2.3.4 Realidade aumentada

Para Carmigniani e Furht (2011), realidade aumentada (RA) é “[...] uma visão direta ou indireta em tempo real de um ambiente físico do mundo real que tenha sido melhorado/aumentado pela adição de informações virtuais geradas por computador. A RA é interativa e registrada em 3D, além de combinar objetos reais e virtuais.” (Carmigniani & Furht, 2011: 3). O exemplo mais conhecido de RA é, provavelmente, o jogo *Pokémon Go!* (Niantic Inc., 2016), no qual os jogadores caminham pela cidade com seus dispositivos móveis a procura de *pokémons* que aparecem na tela em determinadas localizações.

É comum a dúvida entre o que é realidade aumentada e o que é realidade virtual. Na realidade virtual, o sujeito é totalmente envolvido por um universo sintético, onde tudo foi criado digitalmente. Normalmente, o usuário desse tipo de tecnologia usa um *headset* que

cobre seus olhos, impedindo-o de ver o mundo real. Por outro lado, na realidade aumentada, o sujeito continua vendo o ambiente onde está, porém, objetos virtuais são adicionados nesse ambiente, “aumentando” a realidade. A realidade aumentada pode ser ativada através de um *smartphone*, *tablet* ou óculos, não havendo imersão em um ambiente criado por computador (Carmigniani & Furht, 2011). No entanto, ambas têm em comum o fato de envolverem interação entre o mundo físico e o mundo virtual e, nesse sentido, elas ultrapassam outras tecnologias digitais (Bonner & Reinders, 2018).

A maioria dos aplicativos utilizam um “marcador” ou “gatilho” que é lido por uma aplicação e ativa essa experiência. O gatilho pode ser uma imagem, um código, etc, colocados em uma parede, um livro ou um objeto, por exemplo (Godwin-Jones, 2016). Também existem aplicativos que usam uma localização física, ou seja, ao chegar a uma determinada coordenada GPS, a experiência com RA é ativada. O mais comum é que a experiência envolva uma imagem (móvel ou estática) ou um texto, mas também é possível encontrar vídeos e áudios.

Embora ainda um pouco limitada em termos de funcionalidade, a RA vem ganhando espaço em distintos lugares, como a educação, o marketing, a medicina, o turismo. De acordo com Bonner e Reinders (2018), no caso do ensino de línguas, ainda há relativamente pouca pesquisa em torno do tema, embora alguns estudos exploratórios já venham provando o aumento da motivação e participação dos estudantes. Uma vantagem de realidade aumentada é que ela envolve os estudantes não somente no nível cognitivo, mas também no nível corporal. Ao adicionar itens virtuais ao ambiente físico, a realidade aumentada requer, muitas vezes, que o estudante se mova ou interaja de alguma forma como o que está sendo mostrado, de forma que surge uma conexão entre corpo, mente e ambiente (Bonner & Reinders, 2018).

Para o ensino de italiano para falantes de inglês, a Coventry University desenvolveu um protótipo para um aplicativo chamado *Imparapp*. Esse *app* está sendo desenvolvido para ser usado como uma estratégia de *blended learning*, modalidade que mistura a aula tradicional com recursos das TICs. No estudo aqui descrito (Charitonos, Morini, Cervi-Wilson, & Brick, 2016), os alunos passavam uma semana tendo aula com o professor e na semana seguinte precisavam realizar as tarefas solicitadas pelo *app*. O *Imparapp* prevê oportunidades de praticar a fala e a escrita de passagens curtas usando estruturas gramaticais focadas em aula,

de acordo com a tarefa e o nível do aluno. Além disso, o aluno deve reconhecer informações e compreender textos curtos com palavras e frases simples e familiares sobre si próprio, a sua família e situações do dia-a-dia. A primeira versão trata de uma caça ao tesouro na qual os alunos se movem ao redor da cidade para realizar tarefas como pedir informações ou relatar as informações obtidas. Baseado em coordenadas de GPS, o *app* fornece indicações em italiano e, ao chegar a determinado ponto, uma atividade é solicitada ao estudante. A versão atual envolve uma viagem no tempo, na qual os alunos aprendem a navegar em um mapa da cidade em italiano e colaboram uns com os outros para resolver o mistério. A avaliação inicial por parte dos estudantes foi positiva, pois o *app* permite uma abordagem nova e ludificada de temas tradicionais das aulas. No entanto, os pesquisadores observaram que houve pouca interação na língua-alvo entre os estudantes durante o uso do aplicativo (Charitonos, Morini, Cervi-Wilson, & Brick, 2016).

Outra ferramenta para a aprendizagem de línguas envolvendo RA foi desenvolvida por pesquisadores da Universidade de Siegen, na Alemanha. Essa ferramenta (Abu Rasheed, Zenkert, Weber, Dornhöfer, Klahold & Fathi, 2019) combina a abordagem CIMAWA (Concept for Imitating the Mental Ability of Word Association), *text mining* e a tecnologia de visualização da RA. Nessa abordagem - como o nome diz - há uma tentativa de imitar a capacidade mental de associar palavras a contextos, promovendo, dessa forma, a aprendizagem de vocabulário e a fixação de palavras que costumam aparecer juntas. Utilizando esse *app*, o estudante caminha por um espaço, como um escritório, por exemplo, e palavras comumente associadas ao objeto para o qual a câmera do dispositivo móvel está apontando são projetadas na tela do dispositivo, aumentando a realidade à volta do estudante. Por exemplo, ao focar uma cadeira, surgem palavras como “sentar”, “quebrada”, “confortável”, “mesa”, etc. Palavras mais fortemente relacionadas ficam mais próximas do objeto, enquanto palavras com uma ligação menos forte ficam mais afastadas (ex.: “sentar” fica mais próxima à cadeira do que “quebrada”). Essa ferramenta pode ser usada tanto em sala de aula quanto por estudantes que estão aprendendo por conta própria e é considerada pelos seus desenvolvedores como uma alternativa mais envolvente do que listas de vocabulário, além de ser fácil de usar e gratuita.

3. Contextualização, Apresentação e Balanço dos Jogos

Esta dissertação surgiu com o intuito de repensar a elaboração dos jogos do projeto *Fraseia-me*. O objetivo proposto era entender melhor as Els e o ensino de léxico, na parte linguística, e as características de jogos didáticos digitais, na parte lúdica e tecnológica. Dessa forma, almejava-se criar jogos mais interessantes e que proporcionassem um maior contato com as Els.

Dentre os temas presentes no *Fraseia-me*, “Dinheiro e Economia” foi o escolhido para o desenvolvimento dos jogos. Esse tema está indicado no *Fraseia-me* como pertencente ao nível B, de acordo com as Orientações Programáticas do Português (ME, 2008) e o QECR (CE, 2001). Nesse nível, o estudante já é considerado um “usuário independente” da língua, portanto, é capaz de entender enunciados mais complexos e fazer inferências, além de depender menos da intervenção da professora. Apesar disso, foi escolhida uma abordagem explícita de ensino das Els, pois, como foi visto no Capítulo 1, o ensino explícito tende a ser mais rápido e mais eficaz e isso é especialmente relevante no caso das Els, visto que elas são complexas e requerem atenção e foco. Em que pese o tema “Dinheiro e Economia” tenha sido destinado ao nível B nos documentos orientadores e, por conseguinte, no *Fraseia-me*, é possível utilizar o jogo também no nível C1-C2 e mesmo no A2, desde que o trabalho preparatório seja bem conduzido. Como mencionado anteriormente, é importante que a apresentação de vocabulário seja feita de maneira planejada. A organização por temas é uma das possibilidades de o fazer, no entanto, não é a única, nem implica que determinado tema, ou determinadas Els, sejam exclusivos de um nível e não possam ser abordados em outros. As Els relativas à temática “Dinheiro e Economia” no *Fraseia-me* são as seguintes: “abrir os cordões à bolsa”, “apertar o cinto”, “custar os olhos da cara”, “nadar em dinheiro” e “não ter onde cair morto”. Os jogos foram desenhados em português de Portugal por esta ser a variante principal do *Fraseia-me*²⁶.

Optou-se pela elaboração de dois jogos por se entender que cada um teria vantagens diferentes. O jogo *Quem quer ser m(e)lionário?*²⁷ (QQSM?) é totalmente digital e poderá ser

²⁶ No entanto, dentre as expressões citadas, apenas a primeira não é utilizada no Brasil.

²⁷ Disponível em: <https://www.wisc-online.com/users/andrearubert2/games/52923/quem-quer-ser-melionario>

acessado através do *Fraseia-me*. Já o jogo *Euromáticas* é híbrido, envolvendo o uso de um tabuleiro e do *smartphone*. O jogo digital *QQSM?* pode ser jogado tanto em contexto de sala de aula, quanto autonomamente no *site*, já o jogo híbrido *Euromáticas* foca no contexto de sala de aula e busca promover uma maior socialização entre os alunos. Ambos jogos podem ser jogados por até quatro pessoas, uma prática que não era possível na primeira versão.

Entre as tendências exploradas anteriormente, foram escolhidos o jogo sério e a realidade aumentada. O jogo sério adapta-se bem aos objetivos do *Fraseia-me* e desta dissertação, qual seja, ter, prioritariamente, um objetivo didático (a prática de EIs), mas também ter objetivos e metas além destes, a fim de ser mais semelhante a um jogo e ter um desafio maior do que o dos jogos presentes na primeira versão do projeto. Também se considerou importante que pudesse estar disponível em um ambiente virtual e que pudesse ser jogado individualmente ou em grupo.

No caso do jogo híbrido, optou-se pela utilização de realidade aumentada aliada a um jogo de tabuleiro. Um dos estudos de RA descritos na seção 2.3.4 desta pesquisa (Charitonos, Morini, Cervi-Wilson, & Brick, 2016) envolve atividades com deslocamento físico para alcançar determinados lugares que ativam o aumento da realidade (via GPS), porém, tendo em vista que o *Fraseia-me* é uma plataforma *online* que pode ser consultada de qualquer ponto do planeta, não é possível direcionar o estudante para uma coordenada GPS, portanto, essa não era uma opção. O outro estudo descrito ativa experiências visuais a partir de objetos focados com um dispositivo móvel, servindo para relacionar palavras que são frequentemente utilizadas juntas. A experiência proposta nesta dissertação diferencia-se do que foi proposto nesses dois estudos, utilizando a RA para a visualização das perguntas do jogo.

A gamificação, por não se tratar do uso de jogos, mas sim de estratégias e mecânicas dos jogos, exigiria um projeto mais longo, com distintas atividades (podendo também incluir jogos) que promovessem a motivação e o envolvimento do estudante, portanto, levaria mais tempo para ser desenvolvida de maneira adequada e exigiria que o aluno regressasse ao *site* com frequência para cumprir as tarefas designadas. O ensino baseado em jogos refere-se (prioritariamente) ao uso de jogos comerciais de entretenimento, de maneira que não seria possível disponibilizá-los na plataforma, bem como seria pouco provável encontrar um jogo em português que contemplasse as EIs em foco.

Neste capítulo, será apresentado o projeto Fraseia-me, a fim de contextualizar o ambiente para o qual os jogos desta dissertação serão desenvolvidos e mostrar os jogos que estão no projeto atualmente. Posteriormente, serão apresentados os dois protótipos²⁸ de jogos elaborados. Para desenvolver os jogos, inicialmente, pensou-se na forma como as Els deveriam ser tratadas, tendo em mente a discussão sobre esse assunto e sobre o ensino do vocabulário. Posteriormente, escolheu-se a abordagem dos jogos sérios e, a partir dela, foram pensadas várias possibilidades distintas até a escolha e elaboração daquelas que serão apresentadas a seguir.

3.1 Projeto Fraseia-me

O *Fraseia-me* é um projeto de dicionário fraseológico *online*, multilingue e multimodal elaborado na disciplina de *Tecnologias Aplicadas às Línguas* do Mestrado de Português Língua Não Materna da Universidade do Minho no ano de 2017. É um dicionário multilingue, pois, partindo do português de Portugal (PP), apresentam-se Els com seus correspondentes em outras cinco línguas, a saber: alemão, espanhol, francês, inglês e mandarim. Ademais, apresentam-se variantes das expressões em português de Angola (PA) e do Brasil (PB)²⁹ quando elas são diferentes da expressão peninsular. Por exemplo, no caso de “ser do tempo do arroz de 15” (PP), temos a variante “ser do tempo do epa” (PB) e “ser do tempo colonial” (PA). O corpus do dicionário foi constituído a partir do livro *Expressões idiomáticas ilustradas* (Rente, 2013) e da dissertação *Da fraseologia à fraseodidática* (Fontes, 2016). Ambos trabalhos elencam Els consideradas frequentes em Portugal³⁰.

28 Chamamos de protótipos pois nenhum dos jogos foi testado com estudantes até o momento.

29 Essas línguas e variantes foram escolhidas por serem as faladas por alunos da turma de *Tecnologias Aplicadas às Línguas* no ano da criação do projeto.

30 A partir desses documentos, Els relacionadas com a temática “Dinheiro e Economia” foram listadas e efetuou-se uma busca em corpora (ver nota 31). Após essa busca, as cinco Els mais frequentes foram escolhidas para fazer parte do *Fraseia-me*.



Figura 2: Página inicial do Fraseia-me. Fonte: arquivo pessoal.

Fraseia-me é um dicionário multimodal pois, além das explicações escritas sobre o significado, grau de formalidade e exemplos de uso³¹, também proporciona um clipe de áudio com a expressão e um pequeno vídeo com uma pessoa explicando quando a usa.



Figura 3: Exemplo de entrada. Fonte: Arquivo pessoal.

31. Obtidos no Corpus do Português (<https://www.corpusdoportugues.org/>) e Corpus de Referência do Português Contemporâneo (<http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/portugal/>).

O *Fraseia-me* está organizado a partir dos níveis e temáticas das Orientações Programáticas do Português (ME, 2008) e do QECR (CE, 2001) e preconiza o ensino de Els a partir do nível A1. As temáticas incluídas até o momento no *Fraseia-me* para o nível A são “Refeições”, “Estados Psicológicos” e “Família e Relações Pessoais”, e para o nível B são “Relato”, “Dinheiro e Economia” e “Memória e Autobiografia”. O nível C não está presente no projeto até este momento.



Figura 4: Temas do *Fraseia-me*. Fonte: arquivo pessoal.

Essa distribuição procura tornar o ensino mais didático, já que agrupa as Els pensando em funções comunicativas com que o estudante deve lidar. Por exemplo, no nível A, a temática “Família e Relações pessoais” conta com expressões para descrever pessoas física ou psicologicamente, como “ser a cara chapada” ou “ter a quem sair”. Por ser um dicionário multilíngue, a proposta de González Rey (2006) e Xatara (1995) de apresentar Els de acordo com a equivalência entre a(s) língua(s) do estudante e a língua que está aprendendo não se adequa bem ao *Fraseia-me*, sendo a abordagem por temáticas mais compatível.

O *Fraseia-me* pretende ser um material paradidático que auxilia as professoras como um repositório de Els que podem ser trabalhadas em diferentes níveis. Não se pretende que o ensino se dê somente através da consulta das entradas do dicionário. É importante que as Els sejam incluídas em um projeto de ensino ou unidade didática que contextualize e justifique o uso dessas unidades lexicais. Ainda assim, vale ressaltar que o dicionário também pode ser

usado por estudantes autônomos que queiram ampliar sua competência metafórica, visto que estará disponível *online* gratuitamente³².

A fim de sistematizar, consolidar e promover a prática das Els aprendidas, o *Fraseia-me* disponibiliza uma seção com jogos. A ideia é que o desafio proporcionado pelos jogos ajude a manter a motivação dos estudantes, ativando tanto a parte cognitiva quanto a afetiva com o propósito de consolidar aprendizagens. Nas imagens a seguir, vemos alguns jogos do *Fraseia-me* referentes à temática Refeições. Os jogos apresentados aqui foram desenvolvidos no site *Educaplay*³³.

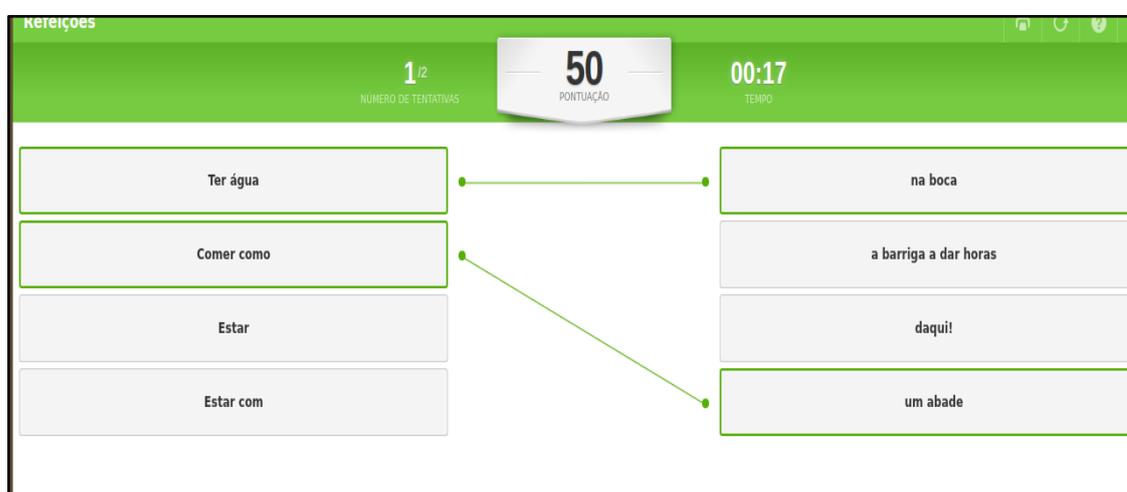


Figura 5: *Fraseia-me* - Refeições: forma. Fonte: arquivo pessoal.

32 O Fraseia-me ainda não foi publicado online.

33 educaplay.com

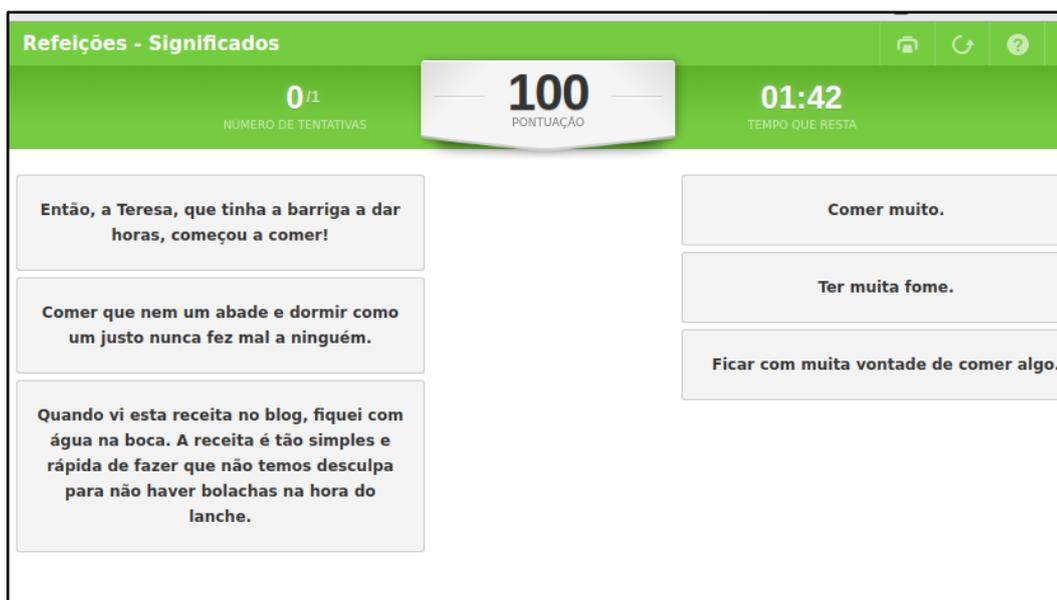


Figura 6: *Fraseia-me* - Refeições: Significados. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 7: *Fraseia-me* - Refeições: usos. Fonte: arquivo pessoal.

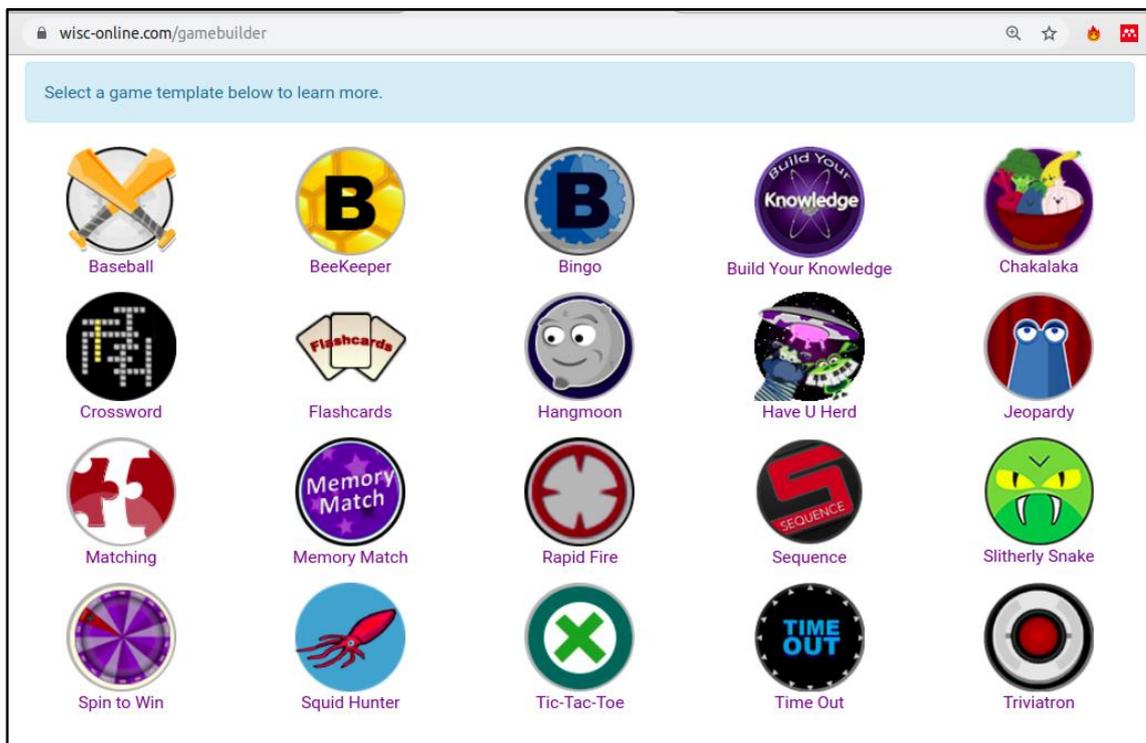
Como se pode ver, os jogos apresentados aqui têm um carácter fortemente didático, parecendo-se mais a exercícios do que a jogos propriamente ditos. O intuito desta pesquisa é propor jogos que tenham uma dinâmica mais parecida à de jogos de entretenimento e que possam proporcionar mais desafio e mais prazer ao aluno-jogador.

Nas figuras 5, 6 e 7, vê-se que os jogos, basicamente, se restringem a relacionar colunas ou completar frases. O primeiro jogo (figura 5), procura trabalhar a forma, solicitando ao jogador que una as partes para formar Els. O segundo jogo (figura 6) pretende levar o jogador

relacionar a forma ao significado. Já o terceiro jogo (figura 7), busca um emprego um pouco mais contextualizado, a fim de convidar o aluno-jogador a utilizar as Els quando se encontra em uma situação parecida à proposta na frase.

3.2 Quem quer ser m(e)lionário?

Quem quer ser m(e)lionário? é um jogo digital de pergunta e resposta que ficará disponível online no *Fraseia-me*. Para sua criação, a plataforma escolhida foi a *Wisc-Online*³⁴, uma biblioteca digital de objetos de aprendizagem criados por professores e desenvolvedores multimídia. A plataforma tem diversos tipos de jogos, como se pode ver na figura 8, que podem ser criados gratuitamente em poucos passos. Os motivos para a escolha dessa plataforma foram, principalmente, a facilidade de uso e o *design* visualmente agradável. Para criar o jogo, é necessário apenas inserir as perguntas desejadas, as opções de resposta - assinalando qual é a esperada - e o *feedback*.



34 Wisc-Online FAQ. Disponível em: <https://www.wisc-online.com/faq>. Acesso em: 01/12/2019.

O formato escolhido dentre as opções fornecidas pelo *Wisc-Online* foi o *Beekeeper*, pois a ideia era desenvolver algo semelhante a um jogo de tabuleiro. Por se tratar de um jogo no qual os jogadores são representados por abelhas e o objetivo é chegar até a colmeia, decidiu-se pelo nome *Quem quer ser m(e)lionário?*, fazendo um jogo de palavras com *mel* e o *game show Quem quer ser milionário?* (RTP1, 2000).

3.2.1 O ensino de vocabulário na construção do jogo

Na primeira versão dos jogos do *Fraseia-me*, havia questões sobre a forma, o significado e o uso das Els. Após a pesquisa exposta no Capítulo 1 sobre vocabulário e características das Els, foi decidido incluir também registros nos quais as Els podem ser usadas (informal e neutro), palavras que pertencem ao mesmo campo semântico, sinonímia, convencionalidade e cristalização. No quadro 2, a título de exemplificação, expõem-se as questões relacionadas com a expressão “apertar o cinto”. As outras questões do jogo podem ser vistas no Anexo 1.

| | |
|----|---|
| Q1 | <p>O orçamento vai ser reduzido em 15% e a ordem será para o cinto³⁵.</p> <p>cingir segurar <u>apertar</u></p> <p>FEEDBACK: É preciso ter cuidado ao substituir as palavras de uma expressão idiomática por sinónimos ou palavras parecidas, pois pode-se perder o sentido idiomático.</p> |
| Q2 | <p>A expressão “apertar o cinto” significa:</p> <p><u>reduzir os gastos por necessidade</u> receber um suborno gastar dinheiro</p> |
| Q3 | <p>Quando uma pessoa ou empresa pretende reduzir os gastos, ela precisa de ...</p> <p><u>apertar o cinto</u> nadar em dinheiro dar o golpe do baú</p> |

³⁵ Parte das frases incluídas nos jogos foram adaptadas a partir de exemplos encontrados no Corpus do Português (<https://www.corpusdoportugues.org/>) e Corpus de Referência do Português Contemporâneo (<http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/portugal/>)

| | |
|-----|---|
| Q4 | <p>“Soltar o cinto” é uma expressão idiomática antónima de “apertar o cinto”?</p> <p>Sim <u>Não</u> FEEDBACK: Soltar o cinto não é uma expressão idiomática.</p> |
| Q5 | <p>“Apertar o cinto” tem um sentido oposto à “abrir os cordões à bolsa”.</p> <p><u>Verdadeiro</u> Falso</p> |
| Q6 | <p>“Apertar o cinto” é uma expressão coloquial utilizada somente em ambiente familiar.</p> <p>Certo <u>Errado</u> FEEDBACK: Essa expressão também pode ser usada em contextos um pouco mais formais, como em uma reunião de empresa e é comumente encontrada em jornais.</p> |
| Q7 | <p>Em uma conversa sobre o orçamento doméstico, seria adequado alguém dizer “Temos que apertar o cinto e evitar gastos desnecessários”?</p> <p><u>Sim</u> Não FEEDBACK: O uso da expressão “apertar o cinto” é perfeitamente adequado em contextos familiares.</p> |
| Q8 | <p>A ordem é para e reduzir as despesas em cerca de 30 mil euros.</p> <p>abrir os cordões à bolsa <u>apertar o cinto</u> nadar em dinheiro FEEDBACK: Apesar de todas as expressões serem sintaticamente adequadas, apenas “apertar o cinto” faz sentido no contexto dessa frase.</p> |
| Q9 | <p>Quando uma pessoa está endividada, ela precisa de apertar o cinto para poder pôr as contas em dia.</p> <p>A expressão “apertar o cinto” está bem empregada no contexto acima? <u>Sim</u> Não</p> |
| Q10 | <p>A ordem é para apertar o cinto e reduzir as despesas em cerca de 30 mil euros.</p> <p>O cinto deve ser apertado e as despesas reduzidas em cerca de 30 mil euros.</p> <p>A expressão foi usada corretamente nas duas frases? Sim <u>Não</u> FEEDBACK: A primeira frase está correta, porém, raramente as expressões idiomáticas são usadas na voz passiva, como no caso da segunda frase.</p> |

Quadro 2: Questões “apertar o cinto”.

Como é possível perceber, as questões buscam trabalhar diversos aspectos das EIs na tentativa de tornar possível sua assimilação. As questões Q1, Q4 e Q10, trabalham com a forma, sendo que Q4 envolve a propriedade da convencionalidade, pois "apertar o cinto" tornou-se convencional, ao passo que "soltar o cinto" não, ou seja, a primeira tornou-se uma EI com um significado reconhecido pelos falantes de português, enquanto que a segunda, embora podendo, não se tornou uma forma convencional de falar sobre um evento rotineiro. A Q10 também trabalha com a propriedade da cristalização, chamando a atenção para o fato de que a maioria das EIs não pode ser colocada na voz passiva. Q2, Q3 e Q5 dizem respeito ao significado, sendo que esta última também faz uma ligação com outra expressão utilizada no jogo através do processo de antonímia. Q6 e Q7 colocam o foco no registro. No caso, "apertar o cinto" foi encontrada tanto em contexto informal, quanto neutro quando foi feita a pesquisa nos corpora³⁶. As questões de Q8 a Q10 focam no uso, tentando ilustrar contextos nos quais se podem utilizar EIs. Tentou-se organizar as questões de forma que, mesmo trabalhando um mesmo aspecto, (forma, significado, uso, etc) houvesse um aumento da complexidade ao longo do jogo, de forma que as questões mais simples apareçam no princípio e as mais complexas apareçam ao final, embora o tema da complexidade não seja tão simples de estabelecer.

As questões apresentadas no quadro 2 são unicamente sobre a EI "apertar o cinto" e servem para ilustrar o que é possível encontrar nos jogos. No entanto, as questões sobre todas as cinco EIs presentes no jogo são trabalhadas de maneira intercalada em uma mesma partida e seguem a lógica do aumento de complexidade, por exemplo, as três primeiras questões que aparecem no *QQSM*? são:

1. Ele não tem onde cair... a) defunto b) abatido c) morto.
2. Este negócio custou-nos... a) a pele da cara b) os olhos da face c) os olhos da cara.
3. A expressão "Abrir os fios à bolsa" está correta? a) SIM b) NÃO.

Cada uma diz respeito à forma de uma EI e todas são simples, servindo para aclimatar o aluno-jogador ao que acontecerá na partida. As perguntas que são somente sobre a forma e não incluem a cristalização (ex. voz passiva/voz ativa) foram consideradas as mais simples, portanto, são as primeiras a aparecerem. Após essas, aparecem as perguntas relativas ao

³⁶ *Corpus do Português* (<https://www.corpusdoportugues.org/>) e *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* (<http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/portugal/>)

significado e posteriormente, relativas ao uso. Nas seções 3.3.1 e 3.4, será o assunto da categorização das perguntas e do aumento da complexidade será retomado.

3.2.2 Dinâmica do jogo

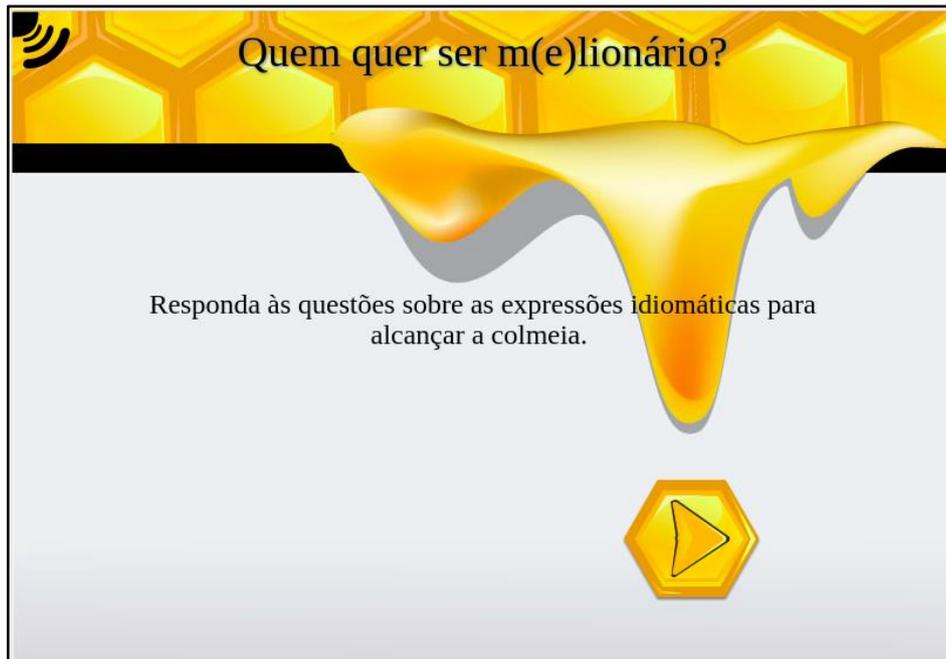


Figura 9: Quem quer ser m(e)lionário? Fonte: arquivo pessoal.

Por ser totalmente digital e possível de ser acessado diretamente no site do *Fraseia-me*, *Quem quer ser m(e)lionário* pode ser jogado em qualquer lugar, por qualquer pessoa, incluindo estudantes autônomos. Até quatro pessoas podem participar de cada partida e ganha a abelha que alcançar a colmeia primeiro, ou seja, o jogador que mais rapidamente percorrer o tabuleiro respondendo corretamente às questões.



Figura 10: Número de jogadores. Fonte: arquivo pessoal.

Para jogar, clica-se em “Spin”, então, a roleta gira indicando quantas casas andar e mostra uma questão com até três opções de resposta para o jogador. Se o jogador responde corretamente, anda o número de casas que saiu na roleta, se erra, fica onde está. Por ter um *design* intuitivo e funcionar automaticamente, não é necessário que as regras sejam apresentadas por escrito, mas elas estão presentes no jogo. Como lembra Prensky (2007), nos *games*, muitas vezes não é necessário apresentar as regras, visto que o jogo eletrônico em si impede o jogador de agir fora delas.



Figura 11: Vista do jogo. Fonte: arquivo pessoal.

Outro fator que foi considerado importante para a criação do jogo foi o *feedback* linguístico. No *QQSM?*, o *feedback* vem de duas formas. Na primeira, as respostas corretas são destacadas em verde, ao passo que as respostas incorretas, são assinaladas em vermelho. Dessa forma, mesmo ao errar uma pergunta, o jogador pode saber qual teria sido a resposta esperada, conforme pode ser visto na figura 12.



Figura 12: *feedback*. Fonte: arquivo pessoal.

A segunda forma de *feedback* não está presente em todas as questões, apenas naquelas em que foi considerado mais importante proporcionar esse retorno. Na figura 13, vê-se uma mensagem sobre o registro da EI, que nesse caso, pode ser tanto o informal quanto o neutro. Com base em Leffa e Pinto (2014) e Prensky (2007), espera-se que o *feedback* também funcione como uma oportunidade a mais de aprendizagem e que mantenha o jogador no *fluxo* do jogo, já que não precisa que uma fonte externa valide a resposta.



Figura 13: Feedback escrito. Fonte: arquivo pessoal.

A fim de tornar o jogo mais motivador e prazeroso, queria-se que os desafios não fossem somente linguísticos. No *QQSM?*, ganha quem alcançar primeiro a colmeia, o que promove um certo grau de competição e um objetivo extra. Além disso, o jogador também precisa contar com o fator sorte ao depender do número que aparece na roleta, o que pode levar a uma resposta emocional maior. Esses fatores também influenciaram na escolha de um jogo no estilo tabuleiro, em vez de um jogo no estilo *quiz*. No *quiz*, existe a possibilidade de competir com outros jogadores, mas o avanço em direção ao final e a distância entre os jogadores ficam menos visuais. Na ideia inicial, também se queria que houvesse outros obstáculos, como ter que ficar uma rodada sem jogar, voltar ou avançar casas, etc. Porém, essas possibilidades não são contempladas no *QQSM?*. Esse foi um dos motivos que levou à criação do outro jogo.

Outras opções que haviam sido pensadas, como jogos no estilo RPG com diálogos entre personagens ou com interação entre a personagem e o cenário do jogo, mostraram-se mais complexas. Plataformas *online* como *RPG Maker*, *Unity*, *Construct*, *Game Maker Studio*, *Build Box*³⁷ permitem a criação de jogos sem a necessidade de conhecimentos de programação.

³⁷ <http://www.rpgmakerweb.com>, <https://unity.com>, <https://editor.construct.net>, <https://www.yoyogames.com> › gamemaker, <https://www.buildbox.com/>

Ainda assim, é necessário desenhar todos os cenários e personagens, bem como implementar as possibilidades de interação personagem-cenário e personagem-personagem. Além disso, tem de se levar em conta a criação de todo o enredo e falas de personagens que envolveria um jogo desse estilo, as quais seriam fundamentais por se tratar de um jogo sério que aborda um aspecto linguístico. Por isso, a importância de uma equipe multidisciplinar que possa dividir as tarefas e trabalhar cada um em sua especialidade, como mencionado por Michael e Chen (2014), Clua e Bittencourt (2005).

Por outro lado, geradores de jogos voltados para a educação como *Class Tools*, *JClic*, *Educaplay*, *LearningApps* e o utilizado, *Wisc-Online*, são muito simples de utilizar, porém, são menos flexíveis em termos de o que pode ser feito. Essas plataformas oferecem jogos como forca, palavras-cruzadas, memória, *quizzes*, entre outros, que precisam somente serem alimentados com as informações desejadas e o jogo é gerado automaticamente.

Na pesquisa realizada por Moura (2014), e relatada no subcapítulo 2.3.2, os estudantes apreciaram os jogos criados na plataforma *Class Tools*, que, de certa forma, são semelhantes aos disponíveis na *Wisc-Online*. Tanto os jogos apresentados pela educadora, quanto os apresentados nesta dissertação são simples, contêm objetivos pedagógicos que incluem responder perguntas, e objetivos que estão relacionados à jogabilidade. Os mesmos alunos relataram que preferiam jogar para responder perguntas a respondê-las no quadro ou no papel. A pesquisa com jogos sérios de Alyaz, Spaniel-Weise & Gursoy (2017), exposta no mesmo subcapítulo, também apresentou resultados positivos, embora alguns alunos tenham relatado que o jogo utilizado por eles ("*The Mystery of the Sky Disc*", Goethe Institut, 2011) era muito diferente de um *game*. Portanto, é necessário ter em consideração a diferença que ainda existe entre jogos didáticos e jogos de entretenimento e a quebra de expectativa que isso pode causar no estudante.

3.3 Euromáticas

O *Euromáticas* é um jogo de tabuleiro (Figura 17) no qual as perguntas em vez de estarem em cartas de papel, são lidas em um aplicativo para dispositivos móveis. Por esse motivo, é chamado de jogo híbrido, dado que mistura o analógico (tabuleiro de papel) com o

digital (*app* e *smartphone*). Na criação do *Euromáticas* foram usadas diferentes plataformas. Para o desenho do tabuleiro foi utilizada a plataforma *Canva*³⁸, que permite a criação de diversos tipos de *design*, como pôsteres, envelopes, cartas, entre outros. Para criar a experiência com realidade aumentada (RA), recorreu-se ao *site Metaverse*³⁹, uma plataforma para a criação de RA por não-profissionais.

A elaboração de um jogo de tabuleiro pareceu importante pois ficou-se com a impressão de que, apesar de o jogo criado com o *Wisc-Online* representar uma evolução quando comparado à primeira versão dos jogos do *Fraseia-me*, a jogabilidade ainda estava pouco desenvolvida, já que poucos desafios são proporcionados e o jogo baseia-se somente em responder perguntas. Ademais, espera-se que o jogo de tabuleiro seja capaz promover uma maior interação entre os jogadores e mesmo entre jogador-jogo, visto que é necessário mover as peças no tabuleiro, pegar cartas, lê-las em voz alta e fazer perguntas e trocas com os adversários.

Foi decidido que as perguntas apareceriam em experiências com realidade aumentada em vez de cartas de papel por entender que os *smartphones* são onipresentes em qualquer lugar, inclusive na sala de aula, e são usados pelos estudantes de qualquer faixa-etária independentemente da vontade da professora. Dessa forma, promove-se uma ressignificação do uso do aparelho para um fim mais produtivo. Também se conta com a motivação extra que pode ser proporcionada pela novidade que é o uso da RA, aumentando o interesse a participação dos estudantes. O material necessário para jogar o *Euromáticas* ficará disponível em formato PDF no *Fraseia-me*. Dessa forma, quem quiser jogá-lo precisa imprimir o material e também baixar o *app Metaverse* no seu *smartphone* (disponível para *Android* e *iPhone*). Esse jogo, portanto, funciona somente em contexto de cursos de língua e não para estudantes autônomos, visto que não pode ser jogado individualmente.

3.3.1 Agrupamento das perguntas

38 <https://canva.com>

39 <https://studio.gometa.io/landing>

Conforme visto anteriormente, as perguntas deste jogo são as mesmas do *Quem quer ser milionário?*, porém, no *Euromáticas* elas estão divididas em quatro grupos e cada grupo busca focar em aspectos diferentes do conhecimento dos itens lexicais. No primeiro grupo, as perguntas são sobre forma (*Ele não tem onde cair... a) defunto b) abatido c) morto*) e campo semântico (*Que palavras estão relacionadas com expressão “custar os olhos da cara”? a) preço, imagem b) preço, dinheiro c) valor, corpo*).

No segundo grupo, as perguntas são sobre significado (*“Abrir os cordões à bolsa” significa: a) Desembolsar dinheiro b) Poupar dinheiro c) Possuir muito dinheiro* ou *Uma expressão idiomática utilizada para dizer que alguém desembolsou dinheiro é: a) custar os olhos da cara b) não ter onde cair morto c) abrir os cordões à bolsa*).

O terceiro grupo possui perguntas relacionadas com o uso, porém com foco no registro (*Se o chefe de uma empresa, em uma reunião, dissesse para seus empregados que eles não têm onde cair mortos, isso seria bem visto? a) Sim b) Não*), na cristalização (*Que forma é mais usual? a) A empresa abriu os cordões à bolsa para contratar um novo profissional de marketing b) Os cordões à bolsa foram abertos pela empresa para contratar um novo profissional de marketing*) e na antonímia (*Qual das expressões a seguir serve como antônimo de “nadar em dinheiro”? a) abrir os cordões à bolsa b) custar os olhos da cara c) não ter onde cair morto*).

Por fim, o quarto grupo possui questões também sobre uso, mas com o foco em expressões que podem ser usadas para descrever contextos (*“A cada ano, os portugueses estão mais dispostos a gastar dinheiro com moda e estética.” Quando se trata de moda e estética, os portugueses estão cada vez mais dispostos a: a) abrir os cordões à bolsa b) apertar o cinto c) fazer uma vaquinha*) e substituir lexias mais simples (*Algumas pessoas acham que se investirem em ações, em pouco tempo vão ganhar milhões. Nessa frase “ganhar milhões” poderia ser substituído pela expressão: a) ganhar os olhos da cara b) nadar em dinheiro c) apertar o cinto*).

Os dois últimos grupos possuem perguntas mais longas, com exemplos de frases ou contextos nos quais as Els poderiam ser utilizadas, ao passo que os dois primeiros possuem perguntas mais curtas, embora em algumas também haja frases para completar. Porém, não se pode estabelecer barreiras fixas entre esses grupos, pois para responder perguntas sobre o uso é necessário conhecer a forma e o significado, por exemplo.

No *Euromáticas*, cada um desses grupos é representado por uma letra e juntos formam, respectivamente, a palavra *Euro*. A ideia é que os jogadores tenham que percorrer o tabuleiro (figura 17) respondendo perguntas para coletar as letras. É necessário recolhê-las em ordem. Dessa forma, garante-se também que no começo sejam respondidas as perguntas mais fáceis e que, ao longo do jogo, a dificuldade aumente. Começar com as perguntas mais simples auxilia os estudantes na aprendizagem das EIs que ainda não estiverem claras (Leffa & Pinto, 2014; Scrivener, 2011), pois contribui com a recuperação da forma e do significado, o que deve auxiliar a responder as perguntas mais complexas. Essa também é uma das características presentes nos jogos que contribuem com a aprendizagem, isto é, começar com desafios simples e aumentar a sua complexidade ao longo dos níveis (Leffa & Pinto, 2014).

3.3.2 Experiência e suas interfaces

Para criar o jogo no *Metaverse*, é necessário fazer o design da experiência virtual, o que inclui escolher as imagens ou *gifs*, adicionar o texto e fazer as conexões entre as interfaces. Como mencionado na seção 2.3.4, a RA precisa de um gatilho para ser iniciada, para isso, foram criadas cartas - essas sim, de papel - que ficam dispostas sobre o tabuleiro. Cada carta corresponde a uma letra (E, U, R, O) e possui um *QR code* que é lido pelo *app Metaverse* e ativa a experiência. Existem quatro experiências para cada letra, cada uma contendo três questões diferentes, totalizando 12 questões para cada letra e 48 questões ao todo. Na imagem 14, vê-se como acontece a leitura desse código.

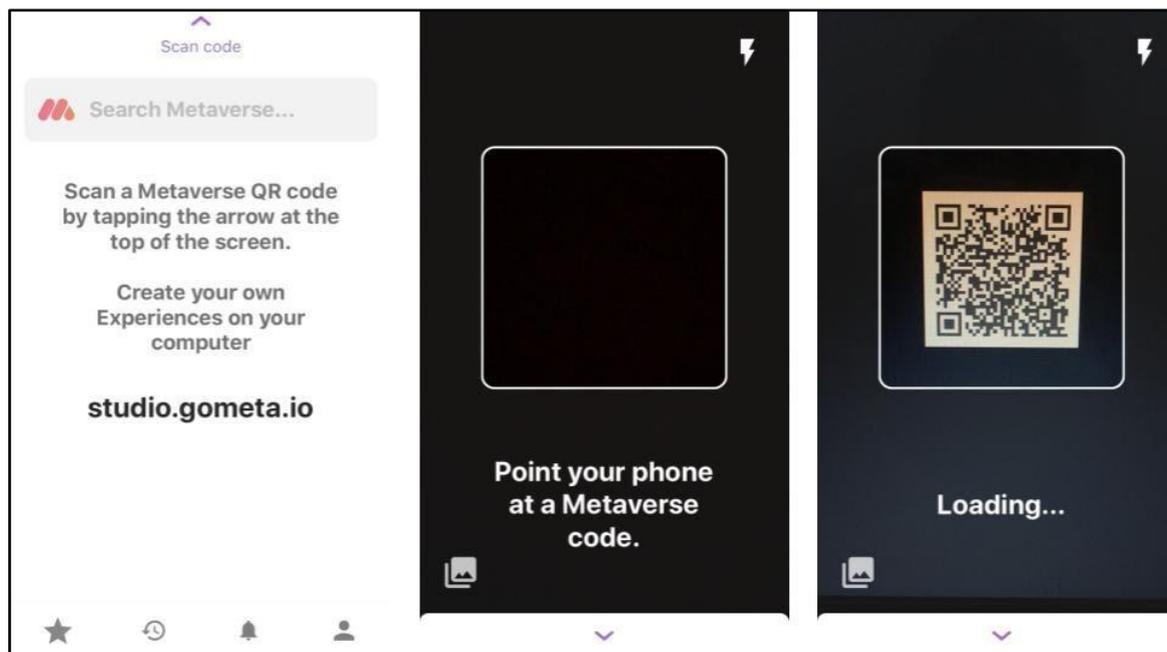


Figura 14: App Metaverse - leitura de QR code. Fonte: arquivo pessoal.

Para criar um número menor de cartas em papel e também para dar ao aluno uma maior sensação de escolha, a interface principal de cada experiência possui três números, os quais correspondem a uma pergunta cada. O exemplo mostrado a seguir (figura 15) é de uma experiência da letra E. Quando está na interface principal da experiência, o jogador escolhe um dos três números que o levará à pergunta. Conforme visto, as perguntas agrupadas sob a letra “E” dizem respeito à forma ou ao campo semântico das EIs e possuem um grau de dificuldade similar. Após responder à pergunta, o jogador põe a carta no fim da pilha de cartas da letra “E”. Quando outro jogador voltar a pegar a mesma carta, se escolher também o mesmo número que o colega, acabará por responder a mesma pergunta, mas isso não foi considerado um problema. A figuras 15 mostra o que acontece após a leitura do *QR code*.



Figura 15: Exemplo de experiência letra R com *feedback*.

O esquema na figura 16 mostra a elaboração da experiência de RA no Metaverse. Ele fica visível somente para quem elabora o jogo, os jogadores veem as interfaces como na imagem anterior (figura 15). Neste esquema, vê-se a interface principal (com a nuvem) na qual o jogador tem de escolher entre os três números disponíveis para ser direcionado ao próximo passo da experiência. Nas interfaces com perguntas (fundo escuro), escolheu-se não adicionar imagens, tanto por motivos estéticos quanto para não causar distração com o excesso de informação. Cada uma dessas interfaces fica visível por 45 segundos, tempo no qual o jogador precisa ler a pergunta e escolher uma das respostas, se, passado esse tempo não houve resposta, o jogador é direcionado para a interface com a ampulheta e perde a vez de jogar. As interfaces “Correto” (gato) e “Incorreto” (nuvem escura) são as mesmas, independentemente da pergunta escolhida, ou seja, não é necessário fazer uma interface de “Correto” e outra de “Incorreto” para cada pergunta (a menos que haja um feedback específico para alguma das questões).

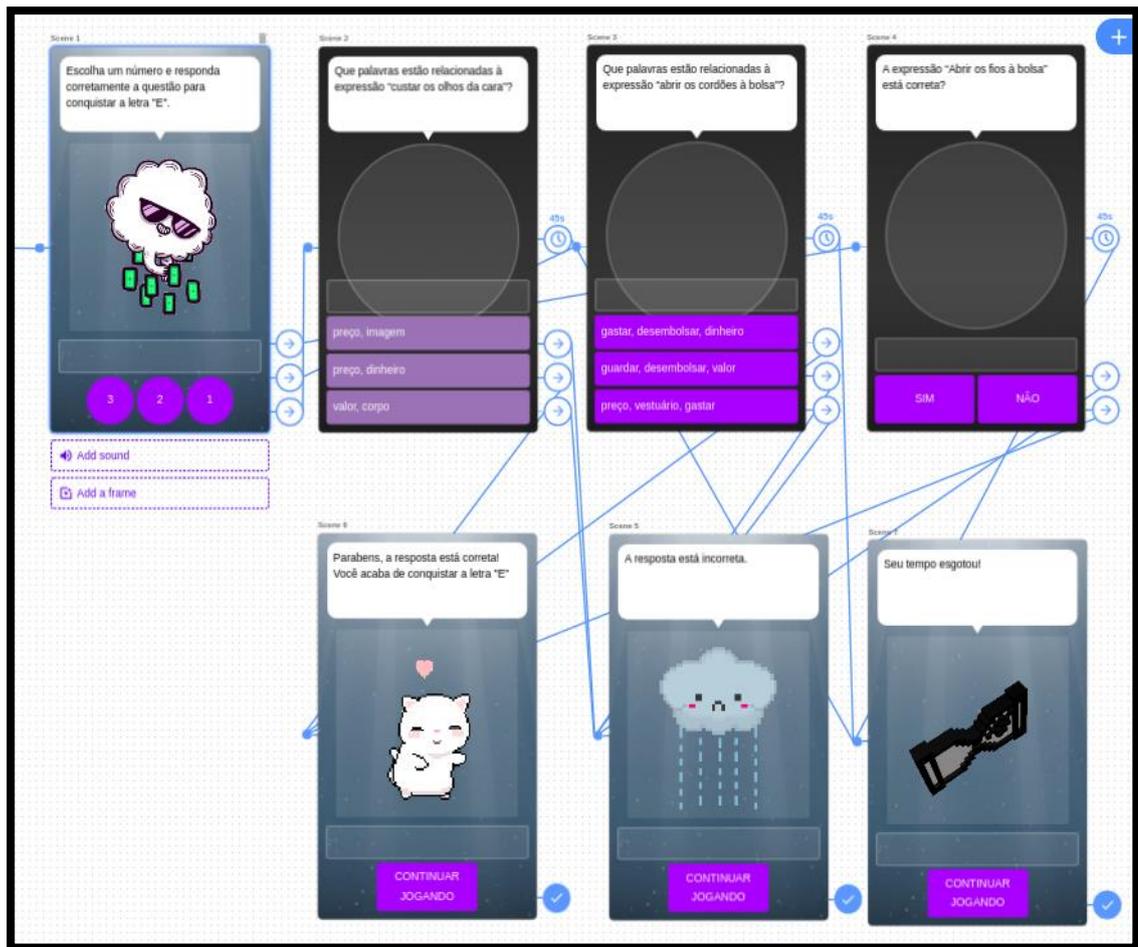


Figura 16: Design da experiência. Fonte: arquivo pessoal.

3.3.3 Dinâmica de jogo

Recapitulando o que foi explicado anteriormente, a mecânica básica do jogo requer que o jogador percorra o tabuleiro respondendo às questões de cada letra para formar a palavra Euro. Ganha o jogador que fizer isso primeiro, independentemente de quantas voltas ao tabuleiro sejam necessárias.

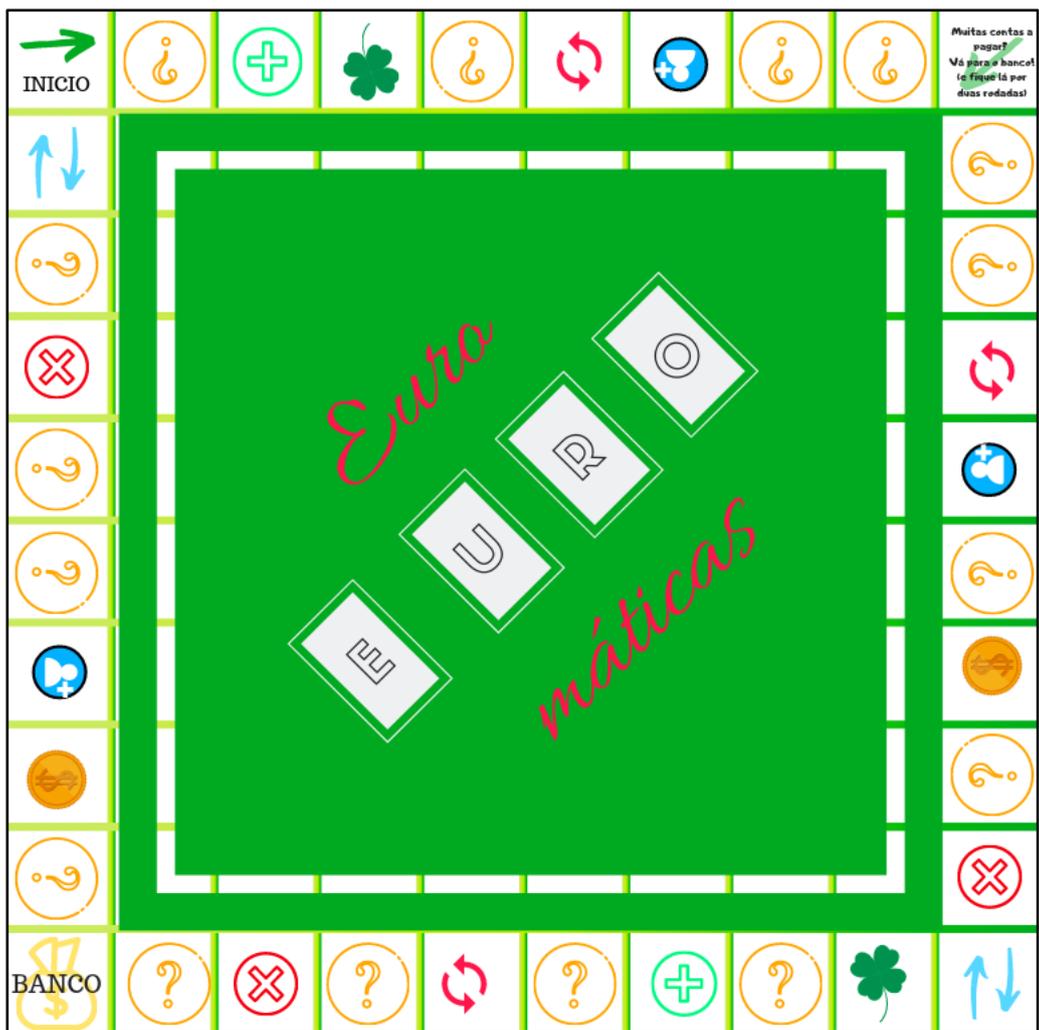


Figura 17: tabuleiro Euromáticas.

Para aumentar a jogabilidade, foram criadas casas com obstáculos, mas também com elementos facilitadores. Quando um jogador para na casa com um “X”, deve ficar uma rodada sem jogar. Já quando para na casa com as setas circulares, deve voltar duas casas por onde veio. Existe também a casa “Vá para o banco” que obriga o jogador a ficar duas rodadas no mesmo lugar. Também há casas com elementos facilitadores, como a casa com o trevo, na qual o jogador ganha a letra que precisa sem necessidade de responder nenhuma questão. A casa com a figura de um boneco significa que quem parar ali precisa pegar uma carta e fazer uma pergunta a algum colega. Caso o colega erre a pergunta, o jogador que perguntou pode pegar uma letra sua. Algumas casas tem um valor ambíguo, podendo ser benéficas ou prejudiciais. Na casa com a moeda, o jogador deve trocar uma letra, à sua escolha, com um

adversário. Isso pode beneficiar o jogador que pode evitar responder uma pergunta mais difícil. Quando algum dos jogadores para na casa com as duas setas azuis, a direção do andamento do jogo muda, ou seja, se todos estavam andando em sentido horário, passam a andar em sentido anti-horário. Quando outro jogador parar novamente em uma dessas casas, a ordem muda novamente, e passam a andar em sentido horário outra vez.

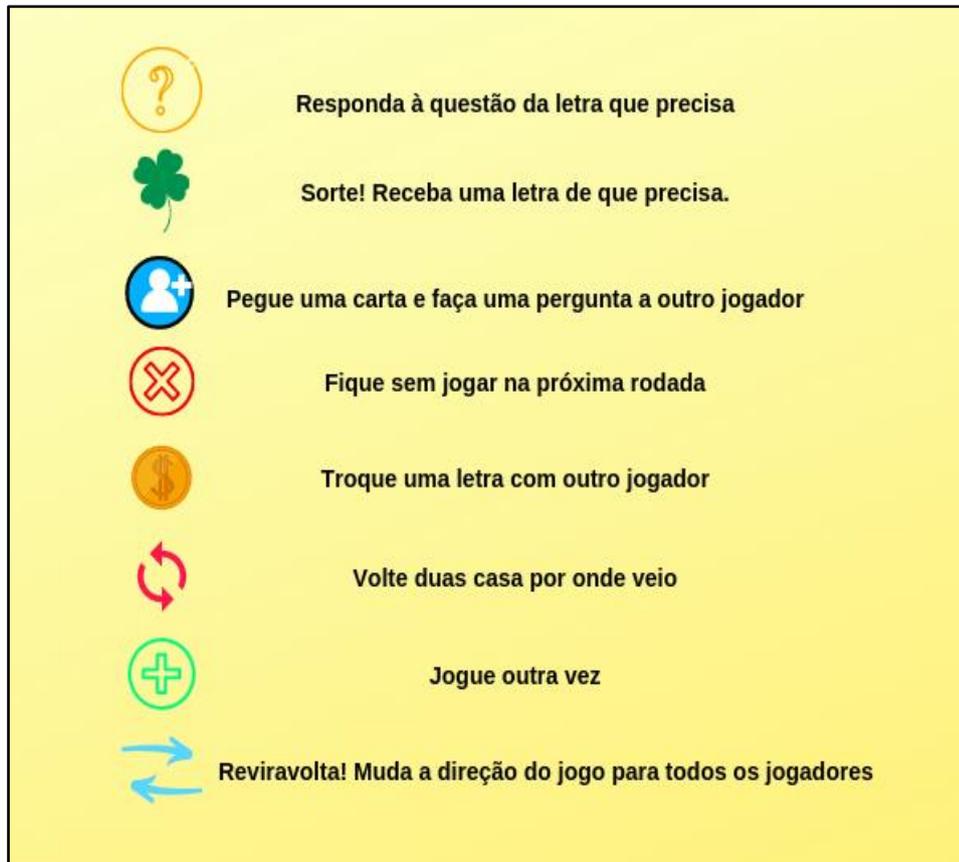


Figura 18: legenda de Euromáticas. Fonte: Arquivo pessoal.

De forma geral, pode-se dizer que para vencer o *Euromáticas* é necessário saber responder às questões corretamente. Porém, a sorte também é um fator importante no jogo. Pensando em termos de desafio, este jogo tende a ser mais interessante que o *QQSM?*, principalmente para os jogadores que já dominem as EIs, pois apresenta desafios inerentes ao jogo e não só de cunho linguísticos. De acordo com o exposto na seção 2.2.2, a presença constante de desafios contribui para o estado de fluxo e para a superação (Leffa e Pinto, 2014)

3.4. Balanço dos jogos

Esta pesquisa teve como objetivos principais: entender melhor as expressões idiomáticas e o ensino/aprendizagem do léxico, descobrir características que diferenciam um jogo de outras atividades, ver que abordagens ligadas aos jogos vêm sendo usadas, para, então, elevar a qualidade dos jogos do projeto *Fraseia-me*. Ao longo deste capítulo, foi possível ver a evolução dos jogos do *Fraseia-me* tanto nas questões linguísticas, quanto no que diz respeito ao *design* dos jogos. Nas próximas páginas, serão vistos alguns pontos que não foram mencionados durante a apresentação dos jogos.

Relativamente ao conteúdo linguístico, os dois jogos que são tema desta dissertação representam um alargamento no que se entende como importante no ensino de vocabulário e Els em relação ao que está no *Fraseia-me* atualmente. Ademais de forma, significado e uso, também foram agregadas questões sobre sinonímia, cristalização e formalidade. Na versão que está atualmente no *Fraseia-me*, as questões estão separadas por tipo, ou seja, em um jogo, é tratada a forma, no outro, o significado, e em um terceiro, o uso. Dessa maneira, buscou-se que, a cada jogo, o desafio seja mais complexo e exija um processamento mais profundo. Nos protótipos desenvolvidos para esta dissertação, todas as perguntas estão no mesmo jogo, no entanto, tentou-se que haja um continuum no aumento da complexidade das perguntas. Portanto, em todos os jogos desenvolvidos para o *Fraseia-me*, teve-se em conta a busca por ampliar o grau de dificuldade e a profundidade do processamento, a fim de conduzir à aprendizagem (Scrivener, 2011) e, dessa forma, proporcionar o “senso de superação” relatado por Leffa e Pinto (2014).

Para os jogos apresentados nesta dissertação, foram elaboradas 48 questões (Anexo 1). No jogo *Euromáticas*, todas as questões foram utilizadas; porém, no *Quem quer ser M(e)lionário* apenas 41 foram utilizadas, pois o jogo permite um número máximo de 88 caracteres nas perguntas. Portanto, ficou-se com aproximadamente nove perguntas sobre cada expressão no jogo de tabuleiro e oito no jogo *online*. Com isso, fica evidente que é possível elaborar um leque de questões e ir além da forma/significado ou da tradução, construindo perguntas que abordem outros aspectos relevantes ao conhecimento lexical. Buscou-se ter um grande número de perguntas para que os jogadores possam ver diferentes

questões a cada vez que jogarem. Contudo, não foi considerado um problema que algumas das questões se repitam em uma mesma partida, o que pode acontecer se mais de um jogador pegar a mesma carta (no *Euromáticas*), pois, como visto no Capítulo 1, os encontros recorrentes são fundamentais para a aprendizagem de vocabulário. Devido às características dos jogos, não foi possível criar questões com respostas abertas que permitissem um uso mais próximo da realidade linguística ou estimulassem a criatividade do falante, assim como não foi possível utilizar imagens ou áudios. Portanto, o foco fica na compreensão das Els em sua forma escrita. No entanto, tentou-se elucidar microcontextos nos quais as expressões poderiam ser usadas, tanto através das perguntas como “*Em uma conversa sobre o orçamento doméstico, seria adequado alguém dizer “Temos que apertar o cinto e evitar gastos desnecessários?”*” quanto através das frases utilizadas como “*O diretor sempre promete melhorias nas instalações da empresa, mas até agora não abriu os cordões à bolsa*”. Dessa forma, espera-se aproximar os estudantes das Els e demonstrar em que momentos do dia a dia elas poderiam ser utilizadas.

É importante lembrar, contudo, que o jogo é apenas uma parte do ensino. O *Fraseia-me* foi concebido para ser mais um recurso a diversificar o estudo de língua portuguesa e para auxiliar os professores que queiram trabalhar as Els em suas aulas. Não se espera, então, que seja o único recurso utilizado. Dessa forma, aconselha-se aos professores que incorporem o *Fraseia-me* e os jogos dentro de um projeto sobre finanças e economia no qual haja textos com as Els em foco (e outras que eventualmente aparecerão) e que a possibilidade de produzir Els no discurso também seja contemplada. Assim, haverá oportunidade de ver o que está sendo estudado em um contexto mais natural de uso da língua. Conforme mencionado anteriormente, o ensino explícito da forma-significado é eficiente e rápido, porém, detalhes como colocações e formalidade são mais bem assimilados quando os itens lexicais são vistos em contexto. Para os estudantes autônomos, no entanto, fica a missão de buscar usos das expressões em contextos autênticos.

Conforme mencionado anteriormente, os jogos não visam ensinar um conteúdo novo, ou seja, não é intencionado que alguém que nunca tenha visto essas Els as aprenda simplesmente jogando. Isso não quer dizer que a aprendizagem não possa acontecer somente através do jogo; ela pode, sim, ocorrer, principalmente no caso de línguas próximas. Contudo, espera-se que as Els já tenham sido tratadas anteriormente, por entender que o esforço

cognitivo para aprender Els nunca vistas e que não aparecem, necessariamente, contextualizadas, seria muito grande e poderia causar nos estudantes uma tensão maior do que a desejada. Nas questões relativas à forma, por exemplo, se o estudante não conhece a EI, será difícil escolher a palavra adequada para completar a frase. Pretende-se, porém, que oportunidades de (consolidação da) aprendizagem sejam proporcionadas através da repetição, recuperação e elaboração das Els, de forma que aspectos que não tenham ficado claros em um primeiro momento possam ser revistos de diferentes formas para serem compreendidos de maneira mais profunda pelos estudantes. Por essa razão, os jogos são mais proveitosos quando realizados em grupo, visto que mais perguntas aparecerão e mais *feedbacks* serão dados.

Nenhum dos jogos mantém um registro da pontuação obtida por cada jogador ou que perguntas foram respondidas corretamente, pelo que, não é possível avaliar o desempenho dos alunos ou verificar que tópicos causam mais dificuldade através do jogo em si. Como indicado, espera-se que o jogo seja inserido dentro de um projeto, portanto, caso seja desejo da professora avaliar o conhecimento dos alunos sobre as Els, isso teria que ser feito de outra maneira, por exemplo, através da observação do jogo, de testes ou na produção escrita/oral dos estudantes. Ambos os jogos não foram testados com alunos até o momento. Antes de adicioná-los ao *Fraseia-me*, é importante que sejam feitos testes, tanto para avaliar se eles auxiliam na consolidação da aprendizagem, quanto para avaliar a jogabilidade, dificuldades na compreensão ou execução dos jogos, tempo de duração das partidas, interesse demonstrado pelos alunos. etc.

Como referido anteriormente, os jogos que estão no *Fraseia-me* atualmente não apresentam muitas características que proporcionem uma boa jogabilidade, sendo, portanto, mais parecidos a exercícios didáticos feitos com o auxílio da tecnologia. Quanto aos fatores que fazem de algo um jogo propostos por Prensky (2007), pode-se dizer que esses jogos têm regras, como um tempo limitado para responder às perguntas, um número máximo de tentativas a cada partida, número de jogadores, entre outras. O objetivo é responder às questões, completar as frases ou relacionar as colunas de maneira adequada. Os resultados são vistos através da porcentagem de acertos ao final do jogo e o *feedback* (seja linguístico ou do jogo) não existe. O desafio é principalmente linguístico (responder às questões), mas também inclui em fazer isso no tempo disponibilizado (que varia entre cada jogo). A interação

também é fraca, visto que são jogados individualmente e não apresentam *feedback*. A narrativa/história também é um fator ausente.

No jogo *QQSM?* é possível ver algumas melhorias, como a possibilidade de jogar com outras pessoas e um objetivo extralinguístico. Já no *Euromáticas*, o aluno-jogador tem que exercer um papel mais ativo e enfrentar mais obstáculos ao longo da partida. Analisando os fatores estruturais que fazem de algo um jogo (Prensky, 2007), ambos os jogos possuem cinco deles: regras, objetivos e metas, resultados e *feedback*, desafio/competição e interação. A representação/narrativa é o único fator que não está presente em nenhum dos jogos.

No *QQSM?* as regras estão embutidas na estrutura do jogo, como costuma acontecer nos *games*, portanto, não precisam ser explicitadas. Algumas das regras que podem ser depreendidas a partir da observação são o número de jogadores possíveis (de um a quatro), cada um deles tem uma jogada por rodada e avança quem acertar as perguntas. O objetivo está em chegar ao final antes dos adversários e, para isso, há que se responder as questões corretamente. Esse objetivo provoca a competição entre os jogadores e o desafio de se enfrentar para ver quem sabe mais. No caso do jogador autônomo, esses fatores ficam prejudicados, pois não há com quem competir ou interagir. Os resultados são medidos através do avanço no tabuleiro, que aproxima o jogador ao objetivo final. Existe também o *feedback* linguístico, que indica a resposta certa e, em alguns casos, fornece uma explicação sobre as Els e, quando a resposta está correta, o jogo responde fazendo o jogador avançar no tabuleiro. A interação com o computador acontece através desse *feedback* e das ações do jogador como clicar na resposta correta, ou na roleta. A interação com os colegas fica por conta da leitura em voz alta das perguntas e da competição. Além disso, se os jogadores prestam atenção nas perguntas e respostas dos colegas, têm mais chances de aprender o que ainda não sabem e de acertar a resposta quando chegar a sua vez. É possível concluir que, ainda que bastante simples, o *QQSM?* apresenta melhorias em relação à jogabilidade quando comparado à primeira versão dos jogos do *Fraseia-me*.

No *Euromáticas* os fatores presentes são os mesmos do que no jogo anterior, porém, são um pouco mais elaborados. Neste jogo, as regras precisam ser lidas, diferentemente do *QQSM?*, o que promove mais uma oportunidade de contato com a língua. Além das regras presentes no *QQSM?*, como o número de jogadores e a forma de avançar no jogo, o *Euromáticas* também apresenta eventos diferentes para cada tipo de casa onde o jogador

parar. Os objetivos são semelhantes, mas neste caso, as perguntas são respondidas para formar uma palavra e não para chegar ao final do tabuleiro. O desafio e a competição são maiores pois, além do desafio linguístico, existem obstáculos que podem causar a perda de letras ou da vez de jogar. Por outro lado, existem os elementos que podem facilitar o progresso do jogador. Esses recursos aumentam a competição, pois ganhar o jogo não depende somente do conhecimento de cada um acerca das Els, mas também da sorte. Dessa forma, acredita-se que pode haver uma maior resposta emocional e mais envolvimento por parte dos competidores. Os resultados no jogo são vistos através da obtenção das letras e não pela aproximação do final do tabuleiro. O jogador pode observar e comparar seu resultado em relação ao dos colegas vendo a quantidade de letras que cada um possui. Ademais, é possível pensar em estratégias para prejudicar colegas que estão mais próximos de terminar a partida ou beneficiar quem está por último. Quanto ao *feedback* linguístico, o *Euromáticas* somente indica se o jogador acertou ou errou a resposta, portanto, no caso das questões com três opções, se o jogador erra, não verá qual era a resposta esperada. Assim como no outro jogo, algumas das respostas vêm com um *feedback* específico. Neste jogo, há um maior potencial para a interação entre os estudantes, pois, além de ter que ler as perguntas que estão no *smartphone* para os colegas ouvirem, poderão precisar fazer perguntas aos colegas. Em contrapartida, há também uma maior interação entre jogador e jogo devido ao envolvimento físico, já que será necessário mover as peças, pegar cartas, utilizar o *smartphone*, etc. Acredita-se que isso poderá levar a um contato e participação mais atenta dos envolvidos.

4. Considerações Finais

As expressões idiomáticas são um campo heterogêneo e difícil de abarcar com uma definição, no entanto, elas fazem parte do patrimônio cultural dos povos, bem como revelam padrões cognitivos do ser humano. Conhecê-las é muito importante pois permite expressar ideias de forma mais precisa, traduzindo sutilezas do pensamento, sentimentos e mesmo julgamentos de valor. As expressões idiomáticas estão estabelecidas no discurso diário das pessoas e sabê-las facilita a comunicação. Dessa forma, o seu ensino é fundamental na aula de LNM e, nesta dissertação, preconiza-se que deva ser feito desde o início dos estudos, visto que estudantes de quaisquer níveis podem estar expostos a elas, principalmente em casos de imersão. Ter uma boa competência metafórica possibilita uma maior fluência e adequação nas diferentes esferas de comunicação pelas quais o estudante pode transitar.

O objetivo geral desta pesquisa foi refletir sobre como reformular os jogos do *site Fraseia-me*, repensando tanto as questões linguísticas quanto as questões lúdicas. Para isso, foi feita uma revisão da bibliografia sobre vocabulário e expressões idiomáticas, bem como sobre o uso de jogos no ensino.

No primeiro capítulo, apresentou-se um panorama geral sobre ensino e aprendizagem de vocabulário, destacando aspectos como o que é saber uma palavra e a diferença entre implícito e explícito no ensino e na aprendizagem de línguas. Quanto a isso, foi visto que, no caso de LNM - principalmente em níveis iniciais - o ensino explícito tende a ser mais rápido e eficaz, no entanto, o ideal é que haja um equilíbrio entre a apresentação explícita e implícita dos itens. Dessa forma, é possível contemplar tanto aspectos objetivos, quanto aspectos mais sutis do conhecimento lexical. No referente ao ensino do léxico, destacou-se a importância que este se dê de maneira organizada. Uma opção para fazer isso é apresentar palavras ou itens lexicais que tenham alguma relação semântica ou funcional entre si em vez de os apresentar por ordem alfabética. No caso do projeto *Fraseia-me*, isso já acontecia, pois as expressões idiomáticas estavam agrupadas por temáticas. Nesta dissertação, escolhemos tratar aquelas que foram classificadas no *Fraseia-me* como pertencentes ao campo “Dinheiro & Economia”.

No quesito aprendizagem de vocabulário, tentou-se destacar a importância da recorrência dos itens lexicais. Contudo, é importante perceber que essa repetição deve ocorrer em contextos elucidativos e variados, que permitam a manipulação dos itens em diferentes tipos de tarefas de modo que haja um processamento mais profundo das informações. Também é recomendado fornecer input autêntico para desenvolver e fixar o vocabulário parcialmente conhecido.

Quanto às Els, foi apresentada a sua definição tradicional e viu-se porque ela é questionada a partir da perspectiva da Linguística Cognitiva. Pode-se concluir que apesar da aparente complexidade, muitas Els são motivadas por fatores cognitivos e culturais. Através dos três estudos universitários recentes sobre Els apresentados (Fontes, 2016; Pereira, 2016; Regufe, 2016), constatou-se que existe interesse em desenvolver a área e elaborar materiais didáticos mais adequados e variados para o ensino de português para falantes de outras línguas. Com a presente dissertação, espera-se haver contribuído para um melhor entendimento das Els e com ideias que possam levar a futuras pesquisas ou ao desenvolvimento de outros materiais.

No segundo capítulo, apresentou-se uma perspectiva clássica sobre o que é um jogo, recorrendo principalmente a Huizinga (2003). Entre as características apresentadas pelo autor estão a liberdade para jogar quando quiser e a ausência de “lucro”. No entanto, em contextos de ensino, não acontece assim, já que o jogo costuma ser uma atividade que faz parte do planejamento da aula, e não algo que começa espontaneamente, e também visa a obtenção de um “lucro”, no caso, um aprendizado. Porém, isso não necessariamente prejudica o jogo como uma atividade lúdica, pois ele continua sendo uma prática não-habitual com regras próprias e capaz de absorver o jogador.

Posteriormente, focou-se no uso de jogos digitais na educação, mostrando suas características e como podem ser aproveitados no ensino. Leffa e Pinto (2014) destacam o *feedback*, o estado de fluxo e a superação. Nos jogos digitais, diferentemente de exercícios feitos no papel, o aluno não precisa esperar para saber se sua resposta está certa ou não, pois a resposta é imediata, o que contribui para manter a atenção e a dinamicidade. O senso de superação contribui para a motivação, por isso, é importante que o nível jogo esteja adequado aos conhecimentos do aluno e que haja uma progressão no nível de dificuldade ao longo da partida. Ambos os fatores potencializam o alcance do estado de fluxo, no qual o estudante se

encontra concentrado na atividade que está sendo realizada e exerce um papel ativo no processo de aprendizagem.

Através das pesquisas teóricas e práticas apresentadas, viu-se que existem diversas possibilidades de aplicar o jogo no ensino de línguas, como: ensino baseado em jogos, jogos sérios, gamificação e realidade aumentada. Alguns dos pontos positivos dessa aplicação são o aumento da motivação, do interesse, da participação ativa e da socialização. No entanto, pode-se concluir que ainda há uma longa distância entre jogos didáticos e jogos de entretenimento tanto no quesito diversão, quanto no quesito *design*. Não é sem razão que isso acontece; se por um lado os jogos educativos focam no conteúdo, deixando o entretenimento para um segundo plano, por outro, há pouco investimento para que eles sejam desenvolvidos adequadamente. Os professores, em sua maioria, têm pouco conhecimento de jogos ou mesmo de tecnologias (mesmo os que são “consumidores” não são “produtores” de conteúdo), as plataformas gratuitas voltadas aos professores são muito simples e não apresentam muitas possibilidades de criação, já as plataformas para desenvolvedores de jogos são mais complexas e exigem tempo, tanto para que o professor aprenda a usá-las, como para que jogos sejam criados. Para um jogo didático se aproximar de um jogo de entretenimento no sentido de produzir envolvimento, concentração, empenho, ele precisa ser muito bem desenvolvido e isso requer, idealmente, um trabalho com uma equipe multidisciplinar, que inclua tanto especialistas no conteúdo quanto especialistas em *design de games*.

Pensando nos fatores estruturais que fazem de algo um jogo (Prensky, 2007), ambos os jogos propostos aqui possuem: regras, objetivos e metas, resultados e *feedback*, desafio/competição e interação. Portanto, a representação/narrativa é o único fator que não está presente em nenhum dos jogos. Dessa forma, é possível perceber melhorias em comparação com a primeira versão dos jogos do *Fraseia-me*, pois estes não possuem interação, desafios ou objetivos muito elaborados. Contudo, a principal contribuição desta dissertação está em mostrar possibilidades de como tratar o vocabulário de maneira mais profunda, pois, entende-se aqui, que o ensino de vocabulário vai além dos aspectos formais. De pouco serviria criar um jogo com um *design* excelente, porém que só contemplasse perguntas sobre o significado das expressões e ignorasse todos os outros aspectos do vocabulário e das expressões idiomáticas. Seguindo as indicações dos autores consultados,

procurou-se trabalhar, além da forma e do significado, aspectos como sinônimos, cristalização, convencionalidade, registro e uso. Igualmente, tentou-se manter no horizonte aspectos importantes para a aprendizagem de vocabulário como a repetição em diferentes contextos e a manipulação em diferentes níveis, começando com perguntas mais simples e aumentando sua dificuldade conforme o jogador avança na partida.

Pretende-se futuramente testar os jogos para ver se são efetivos e, a partir de então, criar mais jogos para as outras temáticas do Projeto *Fraseia-me* a partir desta pesquisa inicial, focando em estratégias e plataformas que permitam aumentar a jogabilidade e proporcionem uma experiência recompensadora ao estudante-jogador. Se possível, serão criados jogos que envolvam narrativas e personagens, na tentativa de se assemelhar mais a jogos de entretenimento e também de propor um uso mais contextualizado das EIs. Na parte linguística, pretende-se que haja também mais produção de língua por parte dos estudantes, assim como um maior número de EIs em foco para poder diversificar as tarefas propostas, podendo por exemplo, explorar melhor questões de sinonímia e antonímia entre elas, de substituição de EIs por lexias simples e vice-versa. Pensa-se igualmente na possibilidade de propor uma abordagem que tenha em conta a Linguística Cognitiva e agrupe as EIs a partir de metáforas conceituais. Apoiando-se nessa abordagem, poderia ser trabalhada a descoberta de MCs por trás de EIs e também a relação entre imagens e EIs.

Os jogos, assim como as TICs de forma geral, são muito importantes e possuem um potencial para melhorar o ensino, trazendo inovação e possibilitando atividades/interações que não eram possíveis ou imagináveis há pouco tempo. Apesar disso, jogos e tecnologia não podem ser tratados como a "bala de prata" que vai salvar a educação. Se os especialistas em conteúdo - professores, linguistas - não estiverem presentes ou não investigarem as melhores formas de promover a aprendizagem da língua, de pouco valerá usar tecnologia de ponta. Por isso, é importante que se invista na pesquisa e aplicação de diferentes metodologias que possibilitem uma aproximação maior entre os jogos digitais (sérios ou de entretenimento) e o ensino de línguas como forma de favorecer o interesse das pessoas que já usam a tecnologia e os *games* em sua vida diária.

Referências bibliográficas

- Abu Rasheed, H.; Zenkert, J.; Weber, C.; Dornhöfer, M.; Klahold, A. & Fathi, M. (2019). Language learning tool based on augmented reality and the concept for imitating mental ability of word association (cimawa). *11th International Conference on Education and New Learning Technologies - EDULEARN19*, 1-3 julho de 2019, Palma, Mallorca, Espanha. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2019.1041>. Consultado em 08/09/2019.
- Almeida, J. J. (2019). *Dicionário aberto de calão e expressões idiomáticas*. Disponível em: <https://natura.di.uminho.pt/~jj/pln/calao/dicionario.pdf>. Consultado em: 10/10/2019
- Alyaz, Y.; Spaniel-Weise, D. & GURSOY, E. (2017). A Study on Using Serious Games in Teaching German as a Foreign Language. *Journal of Education and Learning*; Vol. 6, n. 3, 250. Disponível em: doi:10.5539/jel.v6n3p250. Consultado em 08/08/2019.
- Binon, J.; Verlinde, S. (2000). Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: Leffa, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas.
- Boers F.; Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In: Boers, F. & Lindstromberg, S. (Orgs.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, p.1-61.
- Bonner, E; Reinders, H. (2018). Augmented and virtual reality in the language classroom: practical ideas. *Teaching English with Technology*, n. 18 (3), 33-53. Disponível em: <https://www.tewtjournal.org/issues/volume-18/volume-18-issue-3/>. Consultado em: 12/08/2019.
- Carmingnani, J.; Furht, B. (2011). Augmented Reality: An Overview, *Handbook of Augmented Reality*, Springer-Science and Business Media. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227164365_Augmented_Reality_An_Overview. Consultado em: 13/09/2019.
- Charitonos, K.; Morini, L.; Cervi-Wilson, T. & Brick, B. (2016). Urban explorations for language learning: a gamified approach to teaching Italian in a university context. In Papadima-Sophocleous, S.; Bradley, L. & Thouësny, S (Orgs), *CALL communities and culture – short*

papers from EUROCALL 2016, p. 94-99. Research-publishing.net. Disponível em: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.544>. Consultado em: 06/09/2019.

Clua, E.; Bittencourt, J. (2005). Desenvolvimento de Jogos 3D: Concepção, Design e Programação. *Anais da XXIV Jornada de Atualização em Informática do Congresso da Sociedade Brasileira de Computação*, p. 1313-1356, São Leopoldo, Brasil.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf.

Costa, L. D. (2009). O que os jogos de entretenimento têm que os jogos educativos não têm. *VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment*. Rio de Janeiro, Brasil.

Csikszentmihalyi, M. A. (2004) *Flow: the secret to happiness*. TED Talks. Disponível em: http://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow. Consultado em: 25/06/2019.

Davies, M. (2004, 2015). *O Corpus do Português*. BYU, National Endowment for the Humanities. Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/>.

Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *MindTrek '11 Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, p. 9–15. ACM.

Djaouti, D; Alvarez, J; Jessel, J & Rampoux, O. (2011). Origins of Serious Games. In: Ma M., Oikonomou, A. & Jain L. (Orgs) *Serious Games and Edutainment Applications*. London: Springer.

Fardo, M. L. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*, Vol. 11, n. 1, julho, 2013. CINTED-UFRGS

- Fernandes, E. M. F. (2011). *Expressões idiomáticas no português do Brasil: análise funcional-tipológica e seu ensino no âmbito de segunda língua*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil.
- Fontes, J. R. (2016). *Da fraseologia à fraseodidática em corpora: perspectiva de ensino de PLE a alunos franceses*. Dissertação de mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM)/Português Língua Estrangeira (PLE) – Português Língua Segunda (PL2). Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/44374>
- Forment, M. M. (1998). La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas. In Moreno, F.; Gil, M.; Alonso, K. *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Atas do VIII Congreso Internacional de ASELE, p. 339-347. Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares. Disponível em: https://webs.ucm.es/info/especulo/numero10/did_fras.html. Consulta em: 02/06/2019.
- Gee, J. P. (2009). Bons videogames e boa aprendizagem. Florianópolis: *Revista Perspectiva*, v. 27, n. 1, p. 167-17. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf. Consultado em 9/11/ 2019.
- González Rey M. I. (2006). A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas. *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 8, 2006, p.123-145.
- Grady, J. (1997). *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Tese (Doutorado em Lingüística) – University da California, Berkeley.
- Healey, D. (2019). *Effective Gamification* [Advancing Learning Webinar]. Macmillan Education. Disponível em: <https://www.macmillanenglish.com/bg/training-events/events-webinars/event/deborah-healey-gamification-2>. Consultado em: 11/12/2019.
- Huizinga, J. (2003). *Homo ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70.

- Iglesias, N. M. I. (2014). *M^a Carmen Losada Aldrey. El español idiomático da juego. 150 fraseologismos con ejercicios* (Resenha do livro). In: *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 14, 2012, p. 337-377. ISSN 1698-786.
- Kishimoto, T. M. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10745/10260>. Consultado em: 01/08/2019.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: a practical introduction*. 2ed. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z.; Szabó, P. (1996). Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, Vol. 17, n. 3, setembro 1996, p. 326–355. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/17.3.326>. Acesso em: 12/06/2019.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. London: The university of Chicago press.
- Langlotz, A. (2006) *Idiomatic Creativity: A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Leffa, V. J. (2000). Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: Leffa, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas.
- Leffa, V. J.; Pinto, C. M. (2014) Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, vol. 8. n. 10, p. 358-378. Vitória. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/8368/5941>. Consultado em: 01/08/2019.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications.

- Lewis, M. (2000) Learning in the lexical approach. In: Lewis, M. (Org.). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, p. 126-154. Hove: Language Teaching Publications.
- Martins, V. P. S. *Estratégias de compreensão de expressões idiomáticas por não nativos do português brasileiro*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.
- Martins, A.; Oliveira, L. (2019). Teachers' experiences and practices with game-based learning. *Atas da Conferência INTED2019*, 11-13 de março de 2019, Valência, Espanha.
- Medeiros, R. A.; Lima, R; Silva, D; Mercado, L. P. (2016). Jogos digitais como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino superior. A construção e aplicação do jogo "Renascença" na disciplina de literatura. *Revista Obra Digital: Videojuegos y su evidencia en el aprendizaje: los desafíos en el proceso de evaluación*, Barcelona, n. 10, p. 69-83. Disponível em: <http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/issue/view/14>. Consultado em: 08/12/2019.
- Mellado Blanco, C.; Ortiz Alvarez, M. L. (2017). Fraseologia e Paremiologia: uma entrevista com Carmen Mellado Blanco. *ReVEL*, vol. 15, n. 29. Tradução de Mônica Rigo Ayres. Revisão técnica de Gabriel de Ávila Othero. [www.revel.inf.br]
- Mel'čuk, I. (2012). Phraseology in the language, in the dictionary, and in the computer. *Yearbook of Phraseology*, Vol. 3, n. 1, p. 31–56, ISSN (Online) 1868-6338, ISSN (Print) 1868-632X. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/phras-2012-0003>. Consultado em: 17/11/2019.
- Michael, D. R.; Chen, S. L. (2005). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Nova Iorque: Muska & Lipman/Premier-Trade.
- Michel, H. (2014). *Euronews - Serious Games: O ensino está em jogo – learning world*. Entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C48CXSQdiCU&t=53s>. Consultado em: 20/08/2019.
- Miller, M.; Hegelheimer, V. (2006). The SIMs meet ESL Incorporating authentic computer simulation games into the language classroom. *Interactive Technology and Smart*

Education, Vol. 3 n. 4 p. 311-328. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/17415650680000070>. Consultado em: 04/09/2019.

Moura, A. (2014). Jogos eletrônicos para aprendizagem curricular em língua materna e estrangeira. *9ª Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, Vol.II. Barcelona, Espanha.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524759

Nation, P.; Newton, J. (1996). Teaching vocabulary. In: Coady, J. & Huckin, T. (Orgs.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge Applied Linguistics, p. 238-254. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524643.017

Navarro, C. (2003). *Didáctica de las unidades fraseológicas*. Disponível em: https://tienda-00.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=93&catid=13&Itemid=51. Consultado em: 02/06/2019.

Nunberg, G.; Sag, I. & Wasow, T. (1994). Idioms. In: *Language*. Washington, Vol. 70, n.3, p. 491-538.

Ortiz Alvarez, M. L. (2000). *Expressões Idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, Brasil.

Pedro, M. L. (2007). *As expressões Idiomáticas no ensino de português como língua estrangeira para estudantes uruguaios*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Letras. Brasília, Brasil.

Pereira, A. C. (2016). *Competência linguística em português europeu língua materna e língua não materna: Aquisição, ensino e aprendizagem de expressões idiomáticas*. Tese de doutoramento em Ciências da Linguagem. ILCH, Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/41857>. Consultado em: 01/10/2019.

- Portugal. Ministério da Educação. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna. Ensino Secundário*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação. Disponível em:
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmversaofinalabril08.pdf>
- Prensky, M. (2005). In educational games, complexity matters. Mini-games are trivial - but “complex” games are not. An important way for teachers, parents and others to look at educational computer and video games. *Educational Technology*, Vol. 45 n.4, julho-agosto 2005.
- Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Saint Paul: Paragon House.
- Regufe, V. I. F. (2016). *O contributo da microficção para o ensino-aprendizagem de unidades fraseológicas: o uso do microconto na aula de PLE*. Relatório de mestrado. FLUP, Universidade do Porto. Porto, Portugal. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/87426>. Consultado em: 01/10/2019.
- Rente, S. (2013). *Expressões Idiomáticas Ilustradas*. Lisboa: Lidel.
- Ribeiro, P. N. (2008). *Composicionalidade semântica em expressões idiomáticas não-composicionais*. In: Círculo De Estudos Linguísticos do Sul, VIII. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 1-11.
- Rios, T. H. C. (2009). As expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v. 12, p. 381-399.
- Rodrigues, J. J. C. (2017). *JOGOS DIGITAIS: uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Brasil.
- Rubert, A. A. (2016). *Na ponta da língua: expressões idiomáticas na aula de português como língua adicional*. Trabalho de conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Porto Alegre, Brasil.
- Ruiz Gurillo, L. (1999). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. Coperías, M^a J. & Sanmartín, J. (Orgs.), *Quaderns de Filologia*, Universitat de València.

Disponível em: <http://webs.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>. Consultado em: 03/06/2019.

Schmitt, N. (2008) *Teaching Vocabulary*. Nottingham: University of Nottingham.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: the essencial guide to English language teaching*. Macmillan.

Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn*. Nova Iorque: Palgrave.

Simoës, J.; Redondo, R.; Vilas, A. & Aguiar, A. (2013). Proposta de Modelo de Referência para Aplicação de Gamification em Ambientes de Aprendizagem Social. *Atas da Challenges 2013 - VIII International Conference on ICT in Education*, 15-16 de julho de 2013. Braga, Portugal.

Sinclair, J. M.; Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

Siqueira, M; Marques, D. F. (2018) Desenvolvimento e validação do instrumento de compreensão de expressões idiomáticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 26, n. 2, p. 571-591. Disponível em: 10.17851/2237-2083.26.2.571-591. Consultado em: 21/06/2019.

Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In: N.Schmitt & M. McCarthy (Orgs.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy*, p. 237-257. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: https://www.academia.edu/2344088/Current_trends_in_teaching_second_language_vocabulary. Consultado em: 29/05/2019.

Squire, K. (2011). *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. Nova Iorque, NY: Teachers College Press.

Van Eck, R. (2015). Digital Game-Based Learning: still restless after all these years. *Educause Review*, 50 (6). Disponível em: <https://er.educause.edu/media/files/articles/2015/10/erm1561.pdf>. Consultado em: 12/12/2019.

Webb. S.; Nation. P. (2017). *How Vocabulary is Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Xatara, C. M. (1995). O resgate das expressões idiomáticas. In: *Revista Alfa*, São Paulo: UNESP, v.39, 1995. p. 195-210.

Xatara, C. M. (2007). *Dictionnaire électronique de expressions idiomatiques français-portugais/portugais-français*. ATILF/CNRS: Nancy, 2007. Disponível em: www.cnrtl.fr/dictionnaires/expressions_idiomatiques. Consultado em: 10/10/2019.

Xatara, C. M. (2008) A web para um levantamento de frequência. In: Magalhães, J. S. & Travaglia, L. C. (Org.). *Múltiplas perspectivas em lingüística*. Uberlândia: EDUFU, 2008a, p. 770-777.

Xatara, C. M. (2012). O ensino do léxico: As expressões idiomáticas. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, v. 37. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639325>. Consultado em: 30/06/2019.

Anexos

Anexo 1: Questões dos jogos

| E | U | R | O |
|--|--|---|--|
| <p>Ele não tem onde cair...</p> <p>defunto abatido <u>morto</u></p> | <p>“Abrir os cordões à bolsa” significa:</p> <p><u>Desembolsar dinheiro;</u> Poupar dinheiro; Possuir muito dinheiro</p> | <p>Em uma conversa sobre o orçamento doméstico, seria adequado alguém dizer “Temos que apertar o cinto e evitar gastos desnecessários”? *40</p> <p><u>Sim</u> Não</p> <p>FEEDBACK: O uso da expressão “apertar o cinto” é perfeitamente adequado em contextos familiares.</p> | <p>De acordo com uma fonte confiável, o banco está disposto a investir até 150 milhões no próximo ano para expandir sua rede.</p> <p>Que expressão idiomática poderia ser usada para descrever a situação acima?</p> <p>O banco vai fazer uma vaquinha. <u>O banco vai abrir os cordões à bolsa.</u> O banco vai apertar o cinto</p> |
| <p>Este negócio custou-nos</p> <p>a pele da cara os olhos da face <u>os olhos da cara</u></p> | <p>“Não ter onde cair morto” significa: ser sovina ser orgulhoso <u>ser extremamente pobre</u></p> | <p>A expressão “não tem onde cair morto” é frequentemente usada em contextos formais. verdadeiro <u>falso</u></p> <p>FEEDBACK: <u>Não ter onde cair morto costuma ser usada somente em contextos informais.</u></p> | <p>A cada ano, os portugueses estão mais dispostos a gastar dinheiro com moda e estética.</p> <p>Quando se trata de moda e estética, os portugueses estão cada vez mais dispostos a</p> <p><u>abrir os cordões à bolsa</u> apertar o cinto fazer uma vaquinha</p> |
| <p>A expressão “Abrir os fios à bolsa” está correta?</p> <p>Sim <u>Não</u></p> | <p>A expressão “apertar o cinto” significa: <u>reduzir os gastos por necessidade</u></p> | <p>“As ações dessa empresa nunca estiveram tão baratas, elas estão custando os olhos da cara.” A expressão “custando os olhos da cara” foi bem</p> | <p>O diretor sempre promete melhorias nas instalações da empresa, mas até agora não</p> <p>_____</p> <p>nadou em dinheiro</p> |

⁴⁰ As questões marcadas com o asterisco não entraram ou foram modificadas no jogo Quem quer ser m(e)lionário? pois ultrapassam número máximo de caracteres permitidos.

| | | | |
|---|--|--|---|
| | receber um suborno gastar dinheiro | empregada nesse contexto?* | <u>abriu os cordões à bolsa</u> tem onde cair morto |
| | | SIM <u>NÃO</u> | |
| Os donos da empresa estão a em dinheiro afogar-se boiar <u>nadar</u> | “Custar os olhos da cara” significa <u>ser caro</u> pagar um suborno desperdiçar dinheiro | “Esses equipamentos novos custaram os olhos da cara à empresa.” “A empresa pagou os olhos da cara por esses equipamentos novos.” As duas frases estão corretas e têm o mesmo significado?* | “Tudo que é bom deve ser caro, muito caro”. O autor dessa frase... <u>acha que o que é bom custa os olhos da cara</u> precisa de apertar o cinto não tem onde cair morto |
| | | Sim Não As duas estão corretas, mas têm significados diferentes. | |
| O orçamento vai ser reduzido em 15% e a ordem será para o cinto. cingir segurar <u>apertar</u> | Quando uma pessoa ou empresa pretende reduzir os gastos, ela precisa de ... <u>apertar o cinto</u> nadar em dinheiro dar o golpe do baú | “Apertar os cordões à bolsa” é antônimo de “Abrir os cordões à bolsa”? | Preciso de me organizar financeiramente, pois o computador que quero custa os olhos da cara. A expressão “custar os olhos da cara” foi utilizada corretamente na frase acima? |
| | | <u>Sim</u> Não | <u>Sim</u> Não |
| Se engana quem acha que o país está a _____ nadar em <u>dinheiro</u> surfar em dinheiro nadar em ouro | Se uma pessoa possui uma quantidade exagerada de dinheiro, ela... untou a mão à alguém está com uma mão na frente e outra atrás <u>nada em dinheiro</u> | A expressão “não ter onde cair morto” costuma ser usada com um sentido pejorativo. <u>verdadeiro</u> falso FEEDBACK: Essa expressão não é neutra. Quando usada, ela demonstra um certo desprezo ou avaliação negativa em relação à pessoa descrita. | Quando uma pessoa está endividada, ela tem que apertar o cinto para poder pôr as contas em dia. A expressão “apertar o cinto” está bem empregada no contexto acima? <u>Sim</u> Não |
| “Não ter onde ficar morto” é | Uma expressão idiomática utilizada para dizer que | “Custar os olhos da cara” é uma expressão neutra que | Algumas pessoas acham que se investirem em |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>uma expressão idiomática.</p> <p>Sim <u>Não</u></p> <p>FEEDBACK: Essa combinação de palavras não forma uma expressão idiomática.</p> | <p>alguém desembolsou dinheiro é</p> <p>custar os olhos da cara não ter onde cair morto <u>abrir os cordões à bolsa</u></p> | <p>pode ser usada em contexto formal ou informal.</p> <p>Certo <u>Errado</u></p> <p>FEEDBACK: <u>Custar os olhos da cara costuma ser usada somente em contextos informais.</u></p> | <p>ações, em pouco tempo vão ganhar milhões. Nessa frase “ganhar milhões” poderia ser substituído pela expressão:*</p> <p>ganhar os olhos da cara <u>nadar em dinheiro</u> apertar o cinto</p> |
| <p>A expressão “... os olhos da cara” pode ser iniciada por diferentes verbos, por exemplo:</p> <p><u>custar, cobrar</u> pagar, olhar apertar, custar</p> | <p>Quando algo é muito caro, isso...</p> <p><u>custa os olhos da cara</u> está ao preço da chuva</p> | <p>Qual das expressões a seguir serve como antónimo de “nadar em dinheiro”?</p> <p>abrir os cordões à bolsa custar os olhos da cara <u>não ter onde cair morto</u></p> | <p>Por causa das dívidas da empresa, eles chegaram a um ponto em que não tinham onde cair mortos.</p> <p>A expressão “não tinha onde cair mortos” está empregada corretamente nesse contexto?*</p> <p><u>Sim</u> Não</p> |
| <p>Qual das palavras a seguir não está relacionada com expressão “nadar em dinheiro”?</p> <p>fortuna riqueza <u>pobreza</u></p> | <p>Uma pessoa que é muito pobre, não tem dinheiro ou bens em seu nome...</p> <p><u>não tem onde cair morta</u> deu o golpe do baú tem de abrir os cordões à bolsa</p> | <p>Se o chefe de uma empresa, em uma reunião, dissesse para seus empregados que eles não têm onde cair mortos, isso seria bem visto?*</p> <p>Sim <u>Não</u></p> <p>FEEDBACK: A expressão “não ter onde cair morto” é utilizada de maneira informal e tem um aspecto depreciativo. Usá-la em um ambiente formal e respeitoso seria deselegante.</p> | <p>O senhor disse que passava dificuldades económicas, não tinha um tecto e que passava fome.</p> <p>A partir da frase acima, podemos concluir que o senhor:</p> <p>nadava em dinheiro <u>não tinha onde cair morto</u> abriu os cordões à bolsa</p> |
| <p>“Soltar o cinto” é uma expressão idiomática</p> | <p>Se alguém “nada em dinheiro”, então essa pessoa:</p> | <p>“Apertar o cinto” é uma expressão coloquial</p> | <p>Complete a frase</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>antónima à “apertar o cinto”?</p> <p>Sim Não</p> <p><u>FEEDBACK: Soltar o cinto não é uma expressão idiomática.</u></p> | <p><u>possui muito dinheiro</u></p> <p>possui muitas dívidas</p> <p>possui apenas dinheiro suficiente</p> | <p>utilizada somente em ambiente familiar.</p> <p>Verdadeiro Falso</p> <p><u>FEEDBACK: Essa expressão também pode ser usada em contextos um pouco mais formais, como em uma reunião de empresa.</u></p> | <p>Um irmão é tão pobre que , o outro é tão rico que</p> <p><u>não tem onde cair morto/poderia nadar em dinheiro</u></p> <p>tem que apertar o cinto/não tem onde cair morto</p> <p>não tem onde cair morto/cobra os olhos da cara</p> |
| <p>Que palavras estão relacionadas com expressão “abrir os cordões à bolsa”?</p> <p><u>gastar, desembolsar, dinheiro</u></p> <p>guardar, desembolsar, valor</p> <p>preço, vestuário, gastar</p> | <p>“Apertar o cinto” tem um sentido oposto à “abrir os cordões à bolsa”.</p> <p><u>verdadeiro</u></p> <p>falso</p> | <p>Que forma é mais usual?</p> <p><u>A empresa abriu os cordões à bolsa para contratar um novo profissional de marketing.</u></p> <p>Os cordões à bolsa foram abertos pela empresa para contratar um novo profissional de marketing.</p> <p><u>FEEDBACK: Raramente as expressões idiomáticas são usadas na voz passiva.</u></p> | <p>O presidente apertou os cordões à bolsa, apesar das promessas feitas aos empregados.</p> <p>De acordo com a frase, o presidente...</p> <p>Desembolsou dinheiro</p> <p><u>Não desembolsou dinheiro</u></p> <p>Possui muito dinheiro</p> |
| <p>Que palavras estão relacionadas com expressão “custar os olhos da cara”?</p> <p>preço, imagem.</p> <p><u>preço, dinheiro.</u></p> <p>valor, corpo</p> | <p>É barato comprar algo que custa os olhos da cara?</p> <p>Sim <u>Não</u></p> | <p>A ordem é para apertar o cinto e reduzir as despesas em cerca de 30 mil euros.</p> <p>O cinto deve ser apertado e as despesas reduzidas em cerca de 30 mil euros.</p> <p>A expressão foi usada corretamente nas duas frase?*</p> <p>Sim <u>Não</u></p> <p><u>FEEDBACK: Raramente as expressões idiomáticas são usadas na voz passiva.</u></p> | <p>“Queria viajar pela Europa em comboio, mas as passagens são caríssimas.”</p> <p>Nessa frase “são caríssimas” poderia ser substituído pela expressão:*</p> <p><u>custam os olhos da cara</u></p> <p>nadam em dinheiro</p> <p>apertam o cinto</p> |

Anexo 2: Tabuleiro Euromáticas

