

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**O PAPEL DA ATIVIDADE LÚDICA COMO MOTIVADORA DA
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE UM LIVRO
DIDÁTICO**

LUIS FERDINANDO DA SILVA PATRIOTA

**NATAL
2013**

LUIS FERDINANDO DA SILVA PATRIOTA

**O PAPEL DA ATIVIDADE LÚDICA COMO MOTIVADORA DA
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE UM LIVRO
DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Selma Alas Martins

**NATAL
2013**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Patriota, Luis Ferdinando da Silva.

O papel da atividade lúdica como motivadora da aprendizagem da língua inglesa: análise de um livro didático / Luis Ferdinando da Silva Patriota. – 2013.

132 f. -

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Selma Alas Martins.

1. Língua inglesa (Ensino médio) – Natal (RN). 2. Livros didáticos. 3. Motivação na educação. I. Martins, Selma Alas. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 811.111:37

LUÍS FERDINANDO DA SILVA PATRIOTA

O PAPEL DA ATIVIDADE LÚDICA COMO MOTIVADORA DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dra. Selma Alas Martins (UFRN)

Prof^a Dra. Janaína Weissheimer (UFRN)

Prof^a Dra Josilene Pinheiro Mariz (UFCEG)

**NATAL
2013**

Ao meu saudoso pai Ferdinando Luís Patriota (*in memoriam*) e à minha querida e estimada mãe Maria José da Silva.

Ao meu filho Luís Filipe e à minha mulher Valquíria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sempre iluminado meus caminhos e me guiado até aqui.

À Prof^ª. Dra. Selma Alas Martins, pela orientação e, sobretudo, pela confiança que depositou em mim e por ter acreditado no meu trabalho desde o início;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, por abrigar esta pesquisa;

Aos meus alunos do primeiro ano do curso de nível médio integrado de Informática, turma 1.4401, turno matutino, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, por terem participado da presente pesquisa;

À Prof^ª Dra. Ana Graça Canan, pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação;

Às Prof^ªs Dr^ªs Janaína Weissheimer e Josilene Pinheiro Mariz pela participação na Banca Examinadora;

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. [...] desde já encontramos aqui um aspecto muito importante: mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

Johan Huizinga

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as atividades propostas pelo livro *On Stage* adotado no primeiro ano do Ensino Médio pelo IFRN, como também verificar o interesse dos alunos por atividades lúdicas. Partimos da premissa que as atividades lúdicas podem contribuir para o aumento da motivação pelo ensino da língua inglesa (BROUGERE, 1999; WRIGHT *et al*, 2006; LANGRAN e PURCELL, 1994). Nossa pesquisa se caracteriza em um primeiro momento por uma análise documental e em outro por uma pesquisa-ação. Propusemos dois questionários aos participantes da pesquisa, alunos do ensino médio do IFRN- Campus Zona Norte, a fim de verificar o interesse e o grau de motivação pela aprendizagem da língua inglesa, antes e depois da realização de atividades lúdicas. A análise dos questionários mostrou que os alunos ficaram mais motivados e interessados nas aulas depois da realização de atividades lúdicas. Os dados apontam também que a maioria dos alunos foi favorável à inclusão desse tipo de atividade no livro didático selecionado pela escola. O resultado da nossa pesquisa comprovou os benefícios dessas atividades os quais são corroborados por outros estudos. Diante do exposto, sugerimos que sejam incluídas atividades lúdicas nos livros didáticos, mesmo quando direcionados ao ensino médio, a fim de ajudar no aumento da motivação pela aprendizagem da língua estrangeira.

Palavras-chave: livro didático, atividades lúdicas, motivação, língua estrangeira.

ABSTRACT

This work aims at analyzing the activities presented in the book *On Stage* for junior high school students, which was selected by IFRN, as well as checking out the students' interest for play activities. We have come from the point that playing activities can contribute to the increasing of motivation for the teaching of English (BROUGERE, 1999; WRIGHT, BETTERIDGE, BUCKBY, 2006; LANGRAN e PURCELL, 1994). At first place, our research is a document analysis and in second place, it is an action research. We have proposed two questionnaires for the participants of this work, all of them are High school students at IFRN-Campus Zona Norte, in order to check out their interests and the degree of motivation for the English learning before and after the carrying out of play activities. The obtained data also showed that the students became more motivated and interested in the classes after working with play activities, and most of the students agreed with the inclusion of these activities in the selected course book. The result of our work proved the benefits of play activities according to researches available in the literature about this subject. From the results acquired in the present work, we suggest that play activities should be included in English course books, even when they are addressed to High School teaching in order to help increasing the motivation for the learning of a foreign language.

Key-words: play activities, motivation, course book, IFRN.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Abertura da unidade 1	70
Figura 2- Seção <i>Before you read</i> da unidade 1.....	71
Figura 3- Seções <i>General Comprehension</i> e <i>Word Study</i>	72
Figura 4- Seções <i>Detailed Comprehension</i> e <i>Structure</i>	73
Figura 5- Continuação da Seção <i>Structure</i>	74
Figura 6- Continuação da Seção <i>Structure</i>	75
Figura 7 – Continuação da Seção <i>Structure</i>	76
Figura 8- Seções <i>Listening</i> e <i>Speaking</i>	78
Figura 9- Seção intitulada <i>Writing</i>	81
Figura 10- Seção <i>In a Few Words</i>	82
Figura 11- Seções <i>Think about it</i> e <i>Exploring other sources</i>	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- alunos divididos por sexo.....	66
Gráfico 2- Opinião dos alunos sobre a importância da disciplina de inglês.....	94
Gráfico 3-Relação das habilidades que os alunos consideram mais difíceis na aprendizagem do inglês.....	95
Gráfico 4 - Opinião dos alunos sobre a atividade lúdica.....	96
Gráfico 5- Opinião dos alunos sobre o uso de jogos em sala de aula e quais benefícios eles proporcionam.....	97
Gráfico 6- Relação entre a atividade lúdica e a expressão oral.....	98
Gráfico 7- Opinião dos alunos sobre o livro didático e seus principais pontos negativos.....	99
Gráfico 8- Opinião dos alunos sobre a possibilidade do livro didático possuir atividades lúdicas.....	100
Gráfico 9 - Porcentagem de alunos divididos por sexo que responderam ao questionário.....	101
Gráfico 10 - Opinião dos alunos sobre a relação entre a motivação e os <i>games</i> na sala de aula.....	101
Gráfico 11- Opinião sobre a relação jogos e aprendizagem.....	102
Gráfico 12 - Afirmação dos alunos sobre a relação jogos e aumento de vocabulário.....	103
Gráfico 13 - Opinião dos alunos sobre o uso de jogos.....	103
Gráfico 14 - Opinião dos alunos sobre a relação jogos e interação em sala de aula.....	104
Gráfico 15 - Pontos positivos dos jogos em relação à prática de habilidades.....	105
Gráfico 16 - Opinião dos alunos sobre o uso de jogos e a não assimilação do assunto estudado.....	105
Gráfico 17 - Porcentagem de alunos sobre a não participação nos jogos propostos em sala de aula.....	106
Gráfico 18 - Opinião dos alunos sobre a obrigatoriedade em estudar a disciplina de língua inglesa no currículo escolar.....	107
Gráfico 19 - Opinião sobre a presença de jogos nos livros didáticos de inglês.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - O LÚDICO E A LÍNGUA INGLESA	23
1.1. O lúdico.....	23
1.2. Pesquisas sobre atividades lúdicas e a aprendizagem de línguas estrangeiras.....	28
1.3. Atividades lúdicas e a abordagem comunicativa.....	42
1.4. A expressão oral nas metodologias ou abordagens para o ensino de língua inglesa no Brasil.....	43
CAPÍTULO 2 – A MOTIVAÇÃO	52
2.1. A motivação extrínseca.....	53
2.1.1. Integrativa.....	53
2.1.2. Instrumental.....	54
2.1.3. Resultativa.....	54
2.2. A motivação intrínseca.....	55
2.3. A teoria da autodeterminação.....	57
2.3.1. A teoria da avaliação cognitiva.....	58
2.3.2. A teoria da integração organísmica.....	58
2.3.3. A teoria das necessidades básicas.....	59
2.3.4. A teoria das orientações de causalidade.....	59
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	61
3.1. Natureza da pesquisa.....	61
3.2. Contexto da pesquisa.....	64
3.3. Participantes da pesquisa.....	66
3.4. Instrumento de coleta de dados.....	66
3.4.1. Tempo entre coletas.....	67
3.4.2. Elaboração das atividades.....	67
3.5. Descrição do livro.....	68

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	69
4.1. Apresentação do livro.....	69
4.2. Avaliação do LD, segundo o modelo de Richards e Rodgers.....	84
4.2.1. Abordagem metodológica (<i>approach</i>)	84
4.2.2. Plano (<i>design</i>).....	86
4.2.3. Procedimento (<i>procedure</i>).....	90
4.3. Análise da tipologia dos exercícios segundo Widdowson.....	91
4.4. Análises dos questionários.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS.....	116

INTRODUÇÃO

O ensino da língua inglesa é hoje uma ferramenta de grande importância para os estudantes brasileiros entrarem no mercado de trabalho, devido às exigências cada vez maiores que as empresas fazem nesse sentido. Sem falar que as notas obtidas em língua inglesa são fundamentais para o acesso às universidades públicas e privadas.

Em Natal, essa realidade não é diferente, seja na escola pública, seja na privada. Nas primeiras, entretanto, as condições de trabalho dos próprios professores têm grandes carências devido a problemas estruturais próprios dessas instituições, como pudemos testemunhar em nossa prática como professor de língua inglesa desde 2001. Devido a isso, é cada vez maior o número de estudantes que recorrem a centros de idiomas específicos a fim de alcançar fluência nesse idioma que, supostamente, deveria ser aprendido na própria escola.

Nossa prática didática nos levou a trabalhar em escolas municipais e estaduais do Rio Grande do Norte, onde vimos alunos motivados ao lado de outros desmotivados, desinteressados e preocupados apenas em obter uma nota que pudesse habilitá-los para o nível escolar subsequente. Mesmo reconhecendo as limitações do livro didático (doravante LD), uma vez que o manual não deve ser o único recurso de ensino-aprendizagem em sala de aula, sabemos que ele ainda é um instrumento valioso para o aluno por dar-lhe certa independência e também por ser um facilitador de conhecimento.

Por outro lado, trabalhamos por alguns anos em um centro de idiomas onde os alunos, diferentemente daqueles da rede pública, parecem ser mais motivados e interessados em falar inglês, pois muitos têm objetivos extrínsecos que ajudam no aumento da motivação intrínseca, como por exemplo, precisam se submeter a um teste de proficiência internacional, desejam conseguir uma boa pontuação para obter êxito no exame de admissão em universidades, ou até mesmo necessitam falar o idioma para viajar ao exterior.

Nas escolas por onde passamos, vimos um dado comum: quando o aluno está motivado, ele pode de fato aprender mais rápido e ficar mais interessado em participar da aula e de todo o processo de ensino e aprendizagem. Percebemos, também, que quando propúnhamos atividades lúdicas ou *games* havia aumento da motivação e a participação dos alunos era mais efetiva no processo.

Até recentemente, a metodologia utilizada no ensino da língua estrangeira, na rede pública, ficava mais a cargo da decisão do professor, pois ele tinha a liberdade de trabalhar com qualquer metodologia ou abordagem que acreditasse ser eficaz. Apesar de possuírem grande liberdade, os professores são praticamente levados a trabalhar com o quadro-branco, pois a disciplina de língua inglesa, por exemplo, nem sempre foi contemplada em programas governamentais de escolha de livro didático.

O Ministério da Educação, o Estado do Rio Grande do Norte e o município de Natal passaram muito tempo sem disponibilizar um livro didático para o aluno de rede pública, apesar de a disciplina inglês como língua estrangeira fazer parte da grade curricular do ensino fundamental e do médio da maioria das escolas de ensino regular no Brasil. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a comunidade escolar tem a opção de escolher a língua estrangeira a ser incluída no currículo. Muito embora a lei não especifique qual língua deva ser trabalhada nas escolas, sabe-se que a língua estrangeira escolhida pela maioria dos estados e municípios é a língua inglesa, apesar de haver algumas regiões que preferem optar por outra língua, como o espanhol, o francês ou o alemão, entre outras. Acreditamos que não é o fato de o aluno da rede pública não ter o LD que o leva a sua falta de interesse e motivação pela disciplina, mas sim que a presença do livro poderia, juntamente com atividades motivadoras, aumentar o interesse pelo aprendizado da língua.

Dada a importância que atribuímos à escolha de atividades lúdicas, surgiu o interesse em trabalhar com a análise de um material didático que começou a ser utilizado na instituição onde trabalhamos desde o início do primeiro semestre de 2012. O material didático escolhido é o livro *On Stage*, de autoria de Amadeu Marques, destinado aos alunos do primeiro ano do ensino médio e adotado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que foi selecionado pelo corpo docente de língua inglesa do Campus Zona Norte de Natal.

Acreditando que os *games* podem contribuir para o aumento do interesse pela aprendizagem da língua, nos propomos a analisar se o livro acima citado contempla atividades lúdicas como ferramentas adicionais na aprendizagem da língua inglesa, visto que o uso dessas atividades no ensino de língua estrangeira é muito eficaz (WRIGHT; BETTERIDGE; BUCKBY, 2006; LANGRAN; PURCELL, 1994; RIVOLUNCRI, 2008, LARSEN-FREEMAN, 2000, CROOKALL; OXFORD, 1990). Os *games* são interessantes para os alunos por serem atividades nas quais estes podem revisar

qualquer tópico gramatical; são ótimos *ice-breakers*, pois até os alunos mais tímidos conseguem se desinibir na sala de aula (LANGRAN; PURCELL, 1994). Além disso, acreditamos que eles podem contribuir positivamente no ambiente de aprendizagem de uma língua estrangeira e proporcionar um aumento da motivação intrínseca e autonomia do aluno. Esse fato será mais bem explanado e contextualizado no decorrer deste trabalho.

Ao se fazer uma leitura crítica do documento que analisa o livro didático – o Programa Nacional do Livro Didático 2012 (PNLD) –, verifica-se que na maioria dos livros didáticos selecionados pelo documento destinado ao Ensino Médio, há pouco ou quase nenhum uso de *games* ou jogos¹ como uma ferramenta adicional da aprendizagem de língua inglesa. Além disso, o próprio PNLD mostra que nenhum dos livros selecionados aborda a produção oral, nem menciona o uso de atividades lúdicas, visto que o *speaking* é um dos critérios de avaliação estabelecidos por ele. A maioria dos livros escolhidos prioriza textos com exercícios de compreensão escrita e exercícios relativos à forma onde se concentram os de cunho gramatical, sendo muito próximos do método da Gramática e Tradução.

O uso de jogos, por ser muito difundido em aulas de inglês e ser objeto de várias pesquisas no Brasil, como Nogueira (2007), Silveira (2007), Silva (2003), Oliveira (2009), Oliveira (2008), Valério *et al* (2012), Costa (2008), Rodrigues (2007), Souza (s.d.), poderia ser incluído em materiais didáticos como um recurso destinado a facilitar a assimilação de conteúdos, contribuindo para o aumento da motivação, o que poderia melhorar autoestima do aluno de escola pública.

No ano de 2011, o PNLD analisou sete livros didáticos, dos quais apenas três contemplavam atividades de compreensão oral, enquanto nenhum apresentou atividades lúdicas ou jogo.

Por que isso ocorreu? Para Widdowson (1978), o professor que produz o material didático tende a se concentrar na forma gramatical, desprezando, assim, atividades que tenham objetivos comunicativos. Atualmente, muitos autores estão dando prioridade à

¹ De acordo com Crookal e Oxford (1990, p.18), os termos *simulation* e *game* podem ser usados indistintamente, pois cada pesquisador pode demonstrar sua preferência para cada um e a literatura existente permite isso. Os autores em questão preferem o uso do termo *simulation* por acharem que ele abrange uma categoria geral que pode conter elementos de *games*, *role plays* e eles adotam o termo “*simulation/gaming*” para se referir ao campo da atividade lúdica em geral. Neste trabalho, usaremos os termos *games*, jogos e atividades lúdicas como termos sinônimos por entendermos que as atividades que estamos propondo se adéquam a estas três categorias.

compreensão oral e incluindo no material didático um CD de áudio contendo a leitura dos textos e as atividades de *listening*, ou compreensão oral, para que o aluno possa praticar essa habilidade não só dentro, como também fora do ambiente escolar. Por experiência própria de quase doze anos de sala de aula como professores de um instituto de idiomas e de escolas regulares do município de Natal e do interior do Estado do Rio Grande do Norte, procuramos sempre utilizar jogos nas aulas e pudemos perceber o que esse tipo de atividade é capaz de proporcionar. Por essa razão, decidimos pesquisar no LD citado se o autor menciona a utilização ou não dessas atividades, haja vista que elas proporcionam momentos nos quais os alunos se sentem motivados intrinsecamente e interessados em estudar e praticar a língua-alvo sem inibição, ignorando os prováveis erros que venham a cometer.

Considerando que as atividades lúdicas podem constituir um recurso motivador, procuraremos responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Que tipos de atividades podem proporcionar mais motivação aos alunos?
2. Como são apresentadas as atividades do livro didático *On Stage* selecionado pelo IFRN, campus Zona Norte?
3. Os alunos ficam mais motivados em aprender a língua inglesa quando realizam atividades lúdicas?

Muitos estudos mostram evidências de que, quando a atividade lúdica é usada em sala de aula, tem-se uma melhora substancial na motivação dos alunos (BROUGÈRE, 1999, p. 136; WRIGHT; BETTERIDGE; BUCKBY, 2006; LANGRAN; PURCELL, 1994). Dessa maneira, quando o professor pensar em usar um *game* com seus alunos, ele deve imaginar qual habilidade linguística pode ser trabalhada, o tempo que a atividade durará e o seu formato, ou seja, se vai ser em duplas, em grupos ou individualmente. Sabe-se que quando há muitos alunos inibidos em falar ou participar da aula, é recomendável que o professor trabalhe com *games* para desfazer esse ambiente de timidez, oferecendo oportunidades de comunicação e interação a esses alunos mais inibidos.

É de conhecimento de todos que a realidade do ensino público da língua inglesa no Brasil ainda precisa de muitas melhorias, como mais horas/aula, ambientes de estudo individualizado e mais recursos tecnológicos, pois hoje em dia os alunos parecem mostrar mais interesse em aprender quando o professor faz uso da tecnologia.

Podemos dizer que o ensino de inglês no Brasil encontra inúmeras dificuldades e barreiras pela frente. Segundo os PCN (1998, p. 66):

[...] sabe-se que na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvida e na rapidez com que as metas podem ser atingidas. A administração e a organização do ensino de Língua Estrangeira, no entanto, são inadequadas em relação àqueles aspectos. O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais, a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis.

Percebemos que o texto dos PCN é crítico em relatar as dificuldades que os professores e alunos enfrentam no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como, por exemplo, salas lotadas, baixa carga horária, horários inconvenientes e salários defasados. Esses fatores ainda são muito presentes na realidade brasileira e de certa forma influenciam o papel do professor em sala de aula e o aluno como um ser participante do processo de ensino e aprendizagem, pois a quantidade de discentes na rede pública é geralmente muito alta e o número de aulas é muito baixo.

Como o Instituto Federal de Educação Tecnológica - Campus Zona Norte está servindo de base para nossa pesquisa, é relevante mencionar que a estrutura oferecida por essa escola é diferente da estrutura presente naquelas mantidas pelo Estado e pelo Município de Natal. Apesar de terem uma infraestrutura melhor, os alunos do IFRN também nunca receberam um livro didático de língua inglesa, visto que esta disciplina nunca fora contemplada em programas de distribuição de livro didático. Sendo assim, muitos dos educadores que trabalham em escolas públicas, especialmente os das redes municipal e estadual, são muitas vezes, por todas essas dificuldades, levados a darem aulas expositivas, a usarem somente o quadro-branco e o marcador. Entretanto, acreditamos que muitos desses professores gostariam de poder contar com mais recursos que os auxiliassem em suas aulas.

Podemos dizer ainda que muitos dos docentes de língua inglesa que atuam nessas esferas mencionadas tendem a usar o método de Gramática e Tradução, onde o aluno se

depara com inúmeros textos para traduzir e é exposto a diversos conteúdos gramaticais totalmente fora de contextos reais. Mas, como foi dito anteriormente, o professor se sente desmotivado muitas vezes por não ter recursos disponíveis que possam lhe auxiliar, como por exemplo, um projetor de multimídia, um livro didático, um computador conectado à internet, dicionários e acesso à reprodução de materiais.

Por essas razões, é mais viável usar o quadro porque, de certa forma, os alunos parecem estar mais concentrados na aula. Nós próprios já atuamos na rede municipal de ensino da cidade de Natal durante seis anos, e escutávamos muitos colegas da área dizerem que preferiam usar a metodologia da Gramática e Tradução (GT) por a acharem mais cômoda e mais fácil, visto que a rede municipal da cidade, até o ano em que atuamos nela – maio de 2010 –, ainda não tinha tomado providências para mudar essa realidade. Outro fato interessante é que em muitas escolas o aluno não poderia ser reprovado na disciplina de língua inglesa, pois houve escolas nas quais trabalhamos onde o professor não deveria reprovar o aluno, caso ele só tivesse sido reprovado em inglês, diferentemente do que acontece com disciplinas como língua portuguesa e matemática.

Quando tivemos a oportunidade de usar jogos em nossas aulas, percebemos muitos pontos positivos, dentre eles, um maior interesse dos alunos em pronunciar as palavras corretamente em inglês; até aqueles mais tímidos se dispuseram a participar das atividades e havia uma interação muito grande da turma como um todo. Logo, isso contribuía para uma maior união do grupo.

Se fizermos uma comparação das escolas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, veremos que, de uma forma geral, a realidade física dos Institutos Federais (IFs) é diferente da realidade das escolas públicas mantidas pelo estado e prefeituras municipais, visto que os IFs localizados no Rio Grande do Norte são na sua maioria recentes, pois fazem parte de um programa do Governo Federal de interiorização do ensino técnico, possuem uma maior infraestrutura, oferecendo muitos recursos para os alunos e professores, como por exemplo, salas de aula com aparelhos de som, aparelhos de ar condicionado tipo *split*, quadro branco, projetores de multimídia, um bom acervo bibliográfico, computadores ligados à internet e rede de acesso à internet sem fio. Apesar de todos esses recursos, o MEC só começou a oferecer aos alunos o LD no começo do ano de 2012.

O fato do Instituto Federal oferecer uma melhor infraestrutura de certa forma motiva o aluno, pois ele tem conhecimento que o ensino oferecido na rede tende a ser mais exigente e que ele precisará se esforçar para poder acompanhar as disciplinas. Porém com todos esses recursos oferecidos, o aluno ainda não reconhece a importância do estudo da língua inglesa, pois em geral, o foco do estudo da língua estrangeira no ensino médio é o exame de acesso à universidade, como o ENEM, sem se preocupar com os benefícios que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode proporcionar no futuro.

Para Widdowson (1991), há uma grande dificuldade na definição dos objetivos da aprendizagem em termos de metas remotas por elas não fornecerem qualquer motivação imediata aos alunos, pois eles muitas vezes desconhecem a relevância prática da língua-alvo como meio de comunicação e a vantagem que isso pode lhes proporcionar no mercado de trabalho. Ademais, no ambiente escolar de Ensino Fundamental, onde os alunos têm o primeiro contato com o idioma estrangeiro, eles muitas vezes nem sabem o motivo pelo qual estão estudando essa disciplina, só sabem que ela é obrigatória no currículo.

Assim, o aluno precisa estar motivado para aprender melhor e mais rápido, pois se ele está estudando uma língua estrangeira só porque ela é obrigatória no currículo escolar e em exames nacionais como o ENEM, a sua aprendizagem pode ficar comprometida. Por isso, o autor citado acima assinala que os alunos devem ser mais bem informados sobre a importância da sua aquisição, como, por exemplo, o fato de que em muitos países a educação superior depende fortemente de um conhecimento efetivo de uma língua estrangeira, e que dominá-la ainda pode ser considerado um ponto muito positivo para o discente universitário no que tange à pesquisa. Daí concluímos que essa consciência sobre a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira ainda falta aos alunos brasileiros, pois caso ela existisse, teríamos alunos com um nível de proficiência nessa área melhor do que temos atualmente.

Partindo desse pressuposto, a escola possui um papel fundamental na construção de tais aquisições, e se as atividades lúdicas fossem contempladas nos livros didáticos em geral como instrumentos para promover nas crianças e nos adolescentes experiências que lhes proporcionassem relações de socialização e interação com os demais alunos, eles poderiam ficar mais motivados intrinsecamente e instigados para estudar esse componente curricular com mais prazer.

Assim, neste trabalho, serão propostas para acompanhar as atividades do livro *On Stage*, atividades lúdicas produzidas por nós próprios com orientações metodológicas de como o professor poderá utilizá-las com seus alunos e quais habilidades as mesmas contemplam.

O propósito deste trabalho é alcançar os seguintes objetivos:

1. Verificar a motivação dos alunos por atividades lúdicas;
2. Analisar os tipos de atividades propostas pelo livro didático selecionado pelo IFRN, campus Zona Norte, para o ensino da LI;
3. Aplicar atividades lúdicas e relacioná-las ao aumento da participação e da interação em sala de aula.

Estudamos o livro didático no presente trabalho porque, no cenário da educação brasileira, ele é fonte de acesso ao saber institucionalizado que envolve o professor e o aluno e suas propostas traçam um paralelo com o que é realizado em sala de aula. O LD é um instrumento pedagógico que possibilita o processo de intelectualização e contribui para a formação social e política do indivíduo.

O livro didático, se utilizado adequadamente, como, por exemplo, quando o professor o emprega juntamente com recursos como vídeos, músicas e com atividades lúdicas, exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois funciona como um subsídio para o professor e como um instrumento de estudo valioso para o aluno. Sendo assim, defende-se neste trabalho o LD, juntamente com a presença de atividades lúdicas ou *games*, como uma ferramenta útil e eficaz no cotidiano escolar, cabendo ao professor usá-lo como auxílio em sala de aula, não se condicionando exclusivamente ao seu conteúdo.

Para tanto, dividimos esta dissertação em quatro capítulos seguidos das considerações finais, bibliografia, webgrafia e anexos.

No primeiro capítulo, apresentamos algumas teorias que falam da importância dos *games* para a aprendizagem de uma língua estrangeira, por constituir conhecimento fundamental para a compreensão do nosso objeto de estudo.

No segundo capítulo, exploramos a noção de motivação e apresentamos algumas teorias, especialmente a da autodeterminação e sua relação com o nosso trabalho.

No terceiro capítulo, passamos a expor detalhadamente o caminho metodológico de como pretendemos alcançar nossos objetivos. Ainda nesse capítulo, tratamos da escolha de nosso tipo de pesquisa e apresentamos os instrumentos de coleta de dados.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados, uma análise de uma unidade do livro didático *On Stage*, o resultado dos questionários aplicados aos alunos selecionados para fazerem parte da presente pesquisa, com o relato das suas opiniões, e por último, a sugestão de doze atividades a serem complementadas ao final de cada unidade do livro estudado.

CAPÍTULO 1 – O LÚDICO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1.1. O lúdico

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos.

Johan Huizinga

Lúdico é uma palavra com muitos significados e que, para algumas pessoas, pode denotar algo negativo, frívolo e de caráter não sério. O seu uso em sala de aula não é unânime: por exemplo, o lúdico pode ser entendido como um momento de relaxamento no qual os alunos aproveitam para descansar depois de várias horas de concentração em disciplinas ministradas; pode ser um momento de divertimento e descontração nos instantes finais da aula. Entretanto, nós acreditamos que o lúdico também pode ter uma contribuição importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Abordamos agora algumas noções do lúdico, como também de jogo ou atividade lúdica. Para alguns autores, a palavra jogo é difícil de definir, pois “o jogo é uma coisa de que todos falam, que todos consideram como evidente e que ninguém consegue definir” (HENRIOT, 1989 apud BROUGÈRE, 1998). Todos conseguem identificar um jogo, se uma criança está brincando ou não, e podemos afirmar que certamente toda criança já participou de mais de uma atividade lúdica na sua infância. Mas, quando se trata de estabelecer uma definição, invariavelmente testemunhamos uma confusão de ideias e pensamentos contrastantes a seu respeito. De acordo com Brougère (1998, p. 18):

[...] Há jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo; ela não chega a isso sozinha. Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem linguística advinda dos contatos da criança desde as primeiras semanas de sua existência. Por detrás da linguagem, é sempre o quadro sociocultural que aparece. Não há fatos puros de linguagem. (BROUGÈRE, 1998, p.18).

Conforme o autor acima, a criança aprende a designar certa atividade de jogo pelo seu contato sociocultural, pois ela precisa ter uma referência para poder classificar uma atividade de jogo, seja ela algo que um colega de escola lhe apresentou ou um programa de televisão que mostre crianças participando desse tipo de atividade. Logo, a criança irá assimilá-la por imitação e poderá classificá-la, em seguida, como um jogo aprendido.

Kishimoto (2011, p.15) fala da dificuldade de encontrar uma definição para o termo jogo. Ela destaca que

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. (KISHIMOTO, 2011, p.15).

Sabe-se que há muitas teorias sobre o conceito de jogo, pois, como Kishimoto (2011) afirmou, ao falar da palavra jogo, as pessoas podem entendê-la de diversas formas e formar conceitos a seu respeito. É notório reconhecer, porém, que ela possui um tom de frivolidade e de caráter não sério quando o seu propósito não é devido explicado (BROUGÈRE, 1998).

Para Huizinga (2010, p. 4), há uma enorme divergência na tentativa de definição da função biológica do jogo, pois há uma teoria que defende que o jogo “constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá [...]”; já segundo outra teoria “[...] trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo.” Uma terceira diz que vê “o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como o desejo de dominar ou de competir” (HUIZINGA, 2010, p. 4). Diante dessas possíveis explicações, podemos perceber porque é tão difícil definir a área de atuação do jogo, porque segundo essas teorias, se por um lado, a criança ou o jovem quando brinca está simulando uma atividade que futuramente ele poderá exercer ou praticar, por exemplo, quando a criança brinca imaginando que está dirigindo um automóvel, ele já está se preparando para conduzir um automóvel logo que atinja a maioridade. Por outro lado, ao brincar com um determinado jogo onde há competição e regras, a criança pode estar conhecendo seus limites para que possa ter um autocontrole em situações de derrotas e vitórias.

Outra indagação feita por estudiosos seria se os termos atividade lúdica e jogo são a mesma coisa ou se podem ser usados para significar a mesma coisa. Expusemos em uma nota de rodapé como nos posicionaremos neste trabalho, pois acreditamos que atividade lúdica e jogo querem dizer a mesma coisa e isso também está presente na literatura. Ainda sobre esse assunto, Brougère (1998, p. 14) afirma que:

[...] Jogo é o que o vocabulário científico denomina “atividade lúdica”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. Situações bastante diversas são reconhecidas como jogo, de uma maneira direta ou mais ou menos metafórica (tais como jogos políticos). (BROUGÈRE, 1998, p. 14)

Com essa afirmação, podemos dizer que os dois termos podem ter o mesmo sentido por haver essa legitimidade no mundo científico, pois quando se joga, pode-se reconhecer que certo jogo tem mais caráter lúdico do que outro, mas, de toda forma, os dois significam a mesma coisa.

De acordo com Huizinga (2010, p. 12), o jogo possui cinco características fundamentais: 1) o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade; 2) o jogo não é vida “corrente” e nem é “real”, ou seja, é uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria; 3) o jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa, ou seja, ele se caracteriza pelo isolamento e a limitação; 4) o jogo se fixa como fenômeno cultural; 5) O jogo cria ordem e é ordem.

Em outras palavras, o jogo é um momento do qual o jogador faz uso de sua liberdade para se evadir do mundo real. Mesmo a criança quando joga sabe distinguir quando a brincadeira é séria ou não, e isso faz parte das regras de todo jogo. Podemos usar como um exemplo o antigo jogo de bilocas², onde a criança pode brincar de uma forma séria, ganhando ou perdendo bilocas caso acerte ou não às de seu oponente; ou de uma forma não séria, sem prejuízo de perder nenhuma bolinha de sua coleção, ele pode acertar ou errar, que não acontecerá nada. Então, a liberdade que o autor aponta no jogo, bem como o sentimento de fuga aí presente, já estão internalizados nas crianças sem que ninguém precise informá-las de tal fato.

²Bilocas ou bolinhas de gude são bolinhas de vidro que eram muito usadas por crianças e adolescentes nos anos de 1980 e 1990.

A terceira característica diz respeito ao lugar e ao tempo em que o jogo é jogado, ou seja, ocorre aí certo isolamento, pois geralmente o jogo requer um local específico onde se desenvolve. Por exemplo, um jogo de futebol tem por convenção seu local definido, assim como também um jogo de tênis possui um local específico para seus praticantes. Em relação ao tempo, há sempre um limite de tempo, pois todo jogo tem seu início e fim. Essa característica é muito próxima da quarta, ou seja, como um fenômeno presente na cultura, já que sabemos que muitos jogos são transmitidos de geração a geração, mesmo que alguns sofram adaptações e transformações nesse processo.

A última característica diz respeito à ordem que o jogo possui, pois cada um possui sua própria ordem, uma regulação a ser seguida pelo jogador, caso contrário, ele se torna passível de desclassificação, ficando impossibilitado de participar da atividade lúdica. Essa característica vai ao encontro das regras que o educador suíço Jean Piaget (2010) desenvolveu sobre os jogos e que iremos apresentar logo adiante.

Agora, falaremos do aprimoramento do jogo nos estágios de desenvolvimento da inteligência do ponto de vista psicológico. Piaget (2010) acreditava que o jogo era essencial no desenvolvimento infantil e que a atividade lúdica era o berço das atividades intelectuais das crianças. Mesmo sabendo que Piaget estudou o jogo numa perspectiva infantil, achamos interessante mencionar sua teoria de classificação dos jogos, pois muitos dos que são usados por crianças podem ser adaptados para alunos de todas as idades.

Piaget classificou os jogos em três categorias: o jogo de exercício sensório-motor presente nos primeiros meses de vida do bebê; do segundo ao sexto ano de vida da criança temos o jogo simbólico, e por último, o jogo de regras. Iremos descrever esses três tipos de jogos logo a seguir.

Para Piaget o jogo de exercício põe em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as suas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual, ou seja, a criança brinca pelo próprio prazer que a atividade proporciona, sempre exercitando movimentos corporais, mas mantendo a mesma estrutura inicial, por exemplo, pulando, montando, e desmontando brinquedos etc.

O segundo tipo de jogo, o simbólico, ocorre entre os dois aos seis anos de idade e “implica a representação de um objeto ausente, visto resultar da comparação entre um

elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante” (PIAGET, 2010, p. 127).

Em outras palavras, a criança brinca com um objeto imaginando que ele desempenhará a mesma função daquele que ela imaginou ou pensou para conduzir a brincadeira, por exemplo, a criança pode pegar uma vasilha e imaginar que ela é um barco e, em seguida, colocar seus brinquedos dentro desse recipiente e levá-lo ao mar. Obviamente, que a vasilha utilizada desempenha nessa atividade uma simbologia diferente da sua função original, que é a de guardar coisas. Por isso, o autor fala de uma assimilação deformante, pois o objeto escolhido para representar o brinquedo ausente nem sempre vai ter a mesma forma e características deste último.

O terceiro tipo de jogo descrito por Piaget é o de regras, que começa a se desenvolver dos quatro aos sete anos de idade, subsistindo durante toda a vida e se diferenciando dos dois primeiros pelo uso de regras. Ainda para esse autor, a regra supõe relações sociais ou interindividuais, pois nesse tipo de jogo o participante precisa respeitar as regras estabelecidas pelo grupo, caso contrário ele é excluído da atividade.

Para Vygotsky (1984), o jogo é muito importante para a aprendizagem, pois, ao brincar, a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que pode contribuir para o seu desenvolvimento futuro. De acordo com Vygotsky (1984, p. 97), a Zona de Desenvolvimento Proximal é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97),

Ainda segundo o autor, o aprendizado desperta vários processos de desenvolvimento que acontecem quando a criança está interagindo cooperativamente com outras crianças. Assim, podemos dizer que a criança em processo de aprendizagem precisa do apoio de crianças que estejam em um período mais avançado de desenvolvimento para poder também evoluir. Podemos usar idêntico raciocínio para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois se um aluno que estiver em um nível inicial de aprendizagem for colocado em contato com aluno de nível mais avançado, esse aluno mais elementar ganhará em muito com essa interação, pois o contato estabelecido com esse aluno mais “forte” será muito proveitoso, pois ele poderá trocar experiências, ter

uma prática comunicativa valiosa, uma vez que o aluno mais desenvolvido poderá servir de modelo para o estudante que está numa fase anterior dos estudos de uma língua estrangeira.

1.2. Pesquisas sobre atividades lúdicas e a aprendizagem de línguas estrangeiras

Muitos estudiosos, dentre eles Wright, Betteridge, Buckby (2006), Langran e Purcell (1994), Littlewood (2008), Rivolunci (2008), Larsen-Freeman (2000), Crookall e Oxford (1990) e Ur (2001) já apontaram a eficácia do uso do lúdico na sala de aula de língua estrangeira, especialmente do inglês, como uma ferramenta importante na aprendizagem.

Podemos constatar que a maioria dos autores que estuda *games*, atividades lúdicas ou simulações propõe atividades lúdicas que podem ser usadas em qualquer tipo de aula, seja ela realizada em escolas públicas ou em centros de idiomas.

Assim, alguns problemas frequentes no ensino de línguas, como a falta de interesse pela disciplina, a quantidade de alunos em sala de aula que dificilmente é inferior a trinta, o número de horas semanais reduzidas são determinantes para a baixa aprendizagem, pois há pesquisas que confirmam (HARMER, 1991; ALLRIGHT AND BAILEY, 1991) que quando o aluno está motivado, ele pode aprender com muito mais rapidez e eficiência. Por isso, a presença de atividades que sejam motivadoras, que revisem o conteúdo de uma forma inovadora e que possam aparecer em qualquer momento da aula, pode modificar a ideia bastante corrente de que não é possível desenvolver-se a habilidade comunicativa na escola, e sim quando o aluno passa por um processo de intercâmbio num país onde a língua-alvo é falada. Vale dizer que, independentemente do lugar onde o aluno esteja, se ele estiver interessado e motivado para aprender, ele poderá aprender o idioma de modo tão satisfatório como se estivesse em processo de aprendizagem num país estrangeiro.

Wright, Betteridge e Buckby (2006) se mostram favoráveis ao uso dos *games* na escola. Eles elencam quatro motivos principais que justificam a utilização dos *games* nas aulas de língua estrangeira: 1) a aprendizagem de uma língua é um trabalho árduo; 2) com os *games* há a possibilidade de vivenciar a língua; 3) há um uso repetido de itens da língua e, 4) os *games* têm um papel central na aprendizagem. Quando os autores mencionam que a aprendizagem é um trabalho árduo, eles estão levando em

consideração que o processo de aquisição de uma língua requer muito estudo e interesse. O aluno deve reconhecer esse fato, pois a aprendizagem de um idioma se dá efetivamente quando o aluno tem o domínio das quatro habilidades linguísticas: ler, falar, ouvir e escrever. Na questão de vivência da língua, os jogos podem proporcionar aos alunos a prática da língua de uma forma descontraída e sem se preocupar se estão sendo avaliados ou não, pois o momento que a atividade lúdica oportuniza é um momento onde todos os alunos podem participar. Na questão da repetição, o professor pode fazer uso de atividades lúdicas que estejam relacionadas ao assunto estudado naquele momento, por exemplo, se os alunos estiverem estudando números, o professor pode fazer um bingo. No quarto motivo elencado pelos autores, é mencionado que os jogos são centrais para a aprendizagem. No capítulo 2, iremos explicar melhor a relação dos jogos com a motivação.

Assim, pode-se entender que quando o professor faz uso de atividades lúdicas, ele deve fazê-lo não para passar o tempo, e sim fazê-lo com algum propósito pedagógico, como, por exemplo, praticar alguma estrutura vista para proporcionar uma maior interação entre os alunos e “quebrar o gelo” entre eles, especialmente se são novatos na escola ou se são muito tímidos. As atividades lúdicas podem promover a motivação pela aprendizagem, dependendo do grau de interesse que cada aluno demonstre por esse recurso de complemento didático, e por último, podem promover o uso da língua sem se prender a sua forma estrutural (a gramática), mas centralizando as atividades em práticas comunicativas reais.

Em relação ao estudo do inglês como língua estrangeira, pudemos perceber nos locais onde trabalhamos uma grande desmotivação entre os alunos de escola pública devido à forma como o inglês é ensinado pelos profissionais de educação responsáveis por esse ensino. O fato é relevante porque para seguir a carreira docente na rede pública de ensino, especialmente na rede municipal e estadual, o candidato não precisa comprovar a fluência no idioma, basta que seja graduado em Letras. Além disso, nessas esferas de ensino, o profissional de línguas se depara com uma falta de estrutura considerável e uma grande quantidade de alunos desmotivados.

Por essa razão, profissionais que começam suas carreiras na rede pública de ensino precisam superar alguns obstáculos estruturais apresentados pelo sistema e isso influencia a forma como ensinam. Logo, a língua ensinada é, na maioria das vezes, concentrada na leitura de textos e no conhecimento de regras gramaticais, apesar de

haver alguns professores que trabalham com outros métodos de ensino. Decorrente disso, muitos poderiam se indagar sobre a maneira pela qual a língua estrangeira está sendo ensinada e pensarem uma possível reformulação, pois poderíamos nos perguntar se o foco de ensino da língua estrangeira fosse apenas a comunicação, a receptividade dos discentes seria a mesma?

A resposta para essa indagação provavelmente seria que não, pois o que se vê nos dias de hoje são centros de idiomas lotados em todo o país e com alunos muitos mais motivados do que aqueles que estudam a mesma disciplina por sete anos – somando o ensino fundamental com o ensino médio –, em instituições públicas e privadas. Um fato relevante em relação a isso é que geralmente quem estuda na escola particular pode pagar um curso de idiomas, enquanto quem estuda em escola pública, não. Para Widdowson (1978, p. 35),

[...] A maneira pela qual a língua estrangeira é apresentada na sala de aula não corresponde à experiência do aprendiz com a sua própria língua fora da sala de aula, ou nas salas de aula onde ele usa a língua para o estudo de outras matérias. Ao contrário, a maneira dele exigida para aprender a língua estrangeira conflita com a maneira pela qual ele sabe que uma língua realmente funciona, e isso necessariamente impede qualquer transferência que poderia de outra forma ocorrer. (WIDDOWSON, 1978, p. 35),

O autor deixa claro que a forma pela qual a língua é ensinada na sala de aula influencia consideravelmente o grau de interesse e motivação que o aluno vai desenvolver ao longo do período que estiver estudando a disciplina. Se um aluno estudou uma língua estrangeira por um longo período, por exemplo, com o método de Gramática e Tradução, ele pode desenvolver uma antipatia pela disciplina e chegar ao ponto de dizer que não gosta ou que nunca aprenderá esse componente curricular. Certamente, não podemos afirmar categoricamente que o método não funciona ou que é totalmente falho, porque o mesmo não tem o foco no desenvolvimento da oralidade, mas sim na leitura e tradução de textos na língua-alvo, e além do mais, muitas pessoas conseguiram aprender o idioma com este método. Segundo Larsen-Freeman (2000, p. 17):

[...] De acordo com professores que usam o Método de gramática e tradução, um propósito fundamental de se aprender uma língua estrangeira é ser capaz de ler textos literários na língua-alvo. Para isso, os alunos precisam aprender

sobre as regras gramaticais e o vocabulário da língua-alvo. Além disso, acredita-se que estudar uma língua estrangeira dá ao aluno um bom exercício mental que ajudará a desenvolver sua habilidade mental³. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 17):

Poderíamos nos perguntar, qual seria a importância de se ensinar uma língua, por meio de uma abordagem centrada na comunicação, atualmente. Segundo Crookal e Oxford (1990, p.11),

Hoje em dia, cerca de 60% da população mundial é multilíngue e o domínio de outras línguas como um meio de uma comunicação que abranja outras culturas se tornou decisivo para a sobrevivência do mundo. É necessário analisar alguns exemplos, pois os mesmo destacam a necessidade de ser capaz de se comunicar em mais de uma língua e eles ajudam a manter a atenção acerca dos métodos que usamos para aprender outras línguas.⁴ (CROOKAL; OXFORD, 1990, p.11),

Os autores acima ressaltam a importância de se dominar uma língua estrangeira naquela época, com o aumento de número de viagens internacionais, o desenvolvimento dos meios de comunicação, especialmente a internet, o aumento de publicações de artigos científicos no meio acadêmico e oportunidades de mobilidade estudantil, dentre outros fatores, percebe-se uma grande necessidade de se ensinar e aprender uma língua estrangeira.

Para Widdowson (1978, p. 88), um ponto interessante acerca do ensino de línguas é que será facilmente admissível que onde o objetivo do curso é desenvolver uma habilidade de lidar com a língua falada, o que os aprendizes precisam adquirir em última análise é uma consciência de como a língua-alvo é usada para se conversar através dela.

Assim, é importante que os alunos tenham esse discernimento acerca da relevância do ensino de uma língua voltado para a comunicação e estejam preparados

³“According to the teachers who use the Grammar-Translation method, a fundamental purpose of learning a foreign language is to be able to read literature written in the target language. To do this, students need to learn about the grammar rules and vocabulary of the target language. In addition, it is believed that studying a foreign language provides students with good mental exercise which helps develop their minds”. (Tradução nossa).

⁴Today, about 60 percent of world’s population is multilingual, and the mastering of other languages as a means of cross-cultural communication has become crucial to the survival of the world. It is useful to look at some examples, for they highlight the necessity of being able to communicate in more than one language, and they help focus attention on the methods we use to learn other languages”. (Tradução nossa).

para enfrentar as dificuldades inerentes ao desenvolvimento de uma habilidade comunicativa tomando como referência a realidade da escola pública brasileira.

Além disso, alguns documentos oficiais brasileiros, como os PCN (1998), PCNEM (2000), PCN+ (2007), OCN (2006) mencionam a presença da habilidade comunicativa como objetivo a ser alcançado pelo aluno, por exemplo, o que se espera do aluno ao término do ensino fundamental. Os PCN (1998, p. 67) destinados ao ensino fundamental ressaltam que o aluno seja capaz de:

vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento e um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo. (BRASIL, 1998, p. 67)

Os parâmetros são claros quando destacam a importância de se ensinar a habilidade comunicativa para que o aluno possa vivenciar uma experiência que envolva a oralidade na língua estrangeira, apesar de não dizerem como o professor poderá trabalhar tal habilidade diante dos muitos problemas que rondam o ensino de inglês em escolas públicas. E o mais interessante é que, no final da mesma página que trata dos objetivos, os PCN (1998, p. 67) sugerem que os alunos saibam “utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas”.

Entretanto, o que se percebe não é o que preconiza os PCN. Como os alunos desenvolverão a expressão oral e as demais habilidades com não mais de duas aulas semanais e salas de 30 a 40 alunos? Logo, os *games* podem ter um papel fundamental para o desenvolvimento da habilidade comunicativa, pois há uma imensa variedade deles que são voltados para a expressão oral e podem promover motivação para que os alunos vejam que também é possível se aprender inglês na escola pública.

Segundo Crookal e Oxford (1990, p. 14), os *games* também podem ser chamados de simulações. Os mesmos autores usam o termo simulação, pois todas as atividades nas quais os alunos simulam uma situação real de comunicação, onde a vida real é representada na sala de aula pode ser também considerada uma atividade lúdica. Eles ainda dizem que

a simulação tem vivenciado um desenvolvimento espetacular nos últimos anos e essa atividade tem sido amplamente reconhecida como uma forma valiosa de aprendizagem em uma vasta gama de campos e fenômenos, particularmente aqueles onde a comunicação é importante [...]”⁵ (CROOKAL; OXFORD, 1990, p. 14),

Sendo assim, se faz necessário reforçar a definição que fazemos dos termos que, neste estudo, fazem referência a “jogo” nesta dissertação.

Na Literatura acerca de jogos, há três termos muito comumente usados, são eles, simulação, *role-play*, e jogo (em inglês, *simulation*, *role-play* e *games*; *jeu de rôle* em francês). Para Crookal e Oxford (1990, p 17), o termo simulação é usado como uma categoria geral ou um termo curto, que pode conter elementos de jogos ou de *role-play*, ou seja, simulações são atividades que representam o mundo real. Por isso, “As simulações encorajam os alunos a utilizarem os conhecimentos da língua recém aprendida de maneiras como a maioria das pessoas em outras situações (similares, mas reais) faz.”⁶ (CROOKAL; OXFORD, 1990, p.15). Assim, essas atividades possuem esse tom encorajador e possuem muitos benefícios a alunos que se negam a participar das aulas, por exemplo, os alunos mais tímidos.

O *role-play* é um termo mais popular entre os professores de inglês por ser uma prática de atividades onde os alunos representam determinadas situações que se assemelham à vida real. Já a palavra *game*, segundo Crookal e Oxford (1990, p.18) “... geralmente se refere a atividades curtas que tem o objetivo de permitir aos jogadores praticar um componente linguístico ou uma estreita variação dele”⁷. Porém, esse entendimento não se estende a outros pesquisadores que usam *games* nas suas pesquisas. Alguns autores como, Wright, Betteridge e Buckby (2006), Langran e Purcell (1994), Rivoluncri (2008), Larsen-Freemnan (2000), Crookall e Oxford (1990) e Ur (2001) adotam a palavra jogo, indistintamente para simulação, *role-play* e jogo (nesta última definição, especificamente).

Neste trabalho, optou-se por utilizar o termo *games* com a respectiva tradução de jogos, pelo fato desse termo ser mais utilizado na literatura específica, apesar de

⁵“*Simulation has witnessed a spectacular development in recent years and has come to be widely recognized as a valuable means of learning about a whole range of phenomena and fields, particularly those in which communication is important...*”. (Tradução nossa).

⁶“*Simulations thus encourage language participants to use their new language in the ways most people do in other (similar, but real) situations*”. (Tradução nossa).

⁷“*[...] the term ‘game’ usually refers to small-scale activities, which aim principally at allowing players to practice a language component or a narrow range of them*”. (Tradução nossa).

reconhecemos que nem todo *game* pode ser classificado como atividade lúdica, uma vez que a palavra lúdico em si é muito mais ampla e pode englobá-lo.

Outro fator interessante no estudo de *games* ou jogos são os procedimentos *briefing* e *debriefing*. Bullard (1990) define o *briefing* como a etapa que antecede o jogo, como as instruções da atividade, o papel de cada aluno, a duração e as regras. Já o segundo se refere a um *feedback* por parte do professor e uma reflexão sobre a atividade que é feita logo no final (BULLARD, 1990).

Um dos benefícios do *briefing* é que o professor pode envolver os alunos nesse período falando da importância da participação de cada um na atividade proposta e que a mesma será uma atividade valiosa e que não será uma perda de tempo. Bullard (1990, p.57) afirma que “esse envolvimento irá motivar os alunos mais rapidamente do que apenas a entrega de materiais, a divulgação dos papéis de cada um, e deixando-os progredirem com tal envolvimento⁸”.

Já na seção de *debriefing*, o professor pode conduzir a discussão sobre a atividade na língua-alvo e assegurar que, se algum aluno tiver o interesse em participar com alguma contribuição, poderá fazê-lo, e isso deve ser encarado por todos não como uma crítica, mas como uma fase de reflexão sobre os objetivos da atividade lúdica proposta, se a mesma foi executada com sucesso, ou o que faltou para se alcançar o seu objetivo.

No ensino de língua estrangeira, a atividade lúdica pode ser considerada uma proposta recente, pois se analisarmos alguns métodos que existem na literatura veremos que ela é usada de formas específicas. Os jogos são usados, por exemplo, na metodologia audiolingual como uma forma de praticar estruturas gramaticais dentro de um contexto (LARSEN-FREEMAN, 2000). Já na abordagem comunicativa, os jogos são usados para simularem situações reais e proporcionarem interações entre os alunos e isso maximiza a prática comunicativa que eles recebem (LARSEN-FREEMAN, op.cit).

Por outro lado, o primeiro método usado para se ensinar línguas, chamado de Método de Gramática e Tradução, não faz uso de jogos, pois o objetivo é tornar o aluno proficiente na habilidade de leitura e torná-lo conhecedor das regras gramaticais para que ele seja capaz de ler e traduzir textos clássicos literários (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Já no *Communicative Language Teaching*, a abordagem possui algumas características que se podem assemelhar ao uso de jogos, como por exemplo, a visão de

⁸ “Such involvement will motivate the participants more rapidly than merely handing out a series of texts, allocating roles, and leaving the participants to get on with it”. (Tradução nossa).

que “a função primária da linguagem é permitir interação e comunicação”⁹ (RICHARDS; RODGERS, 2009, p.161). Ou seja, em qualquer ensino de línguas, é imprescindível que haja interação e os alunos possam se comunicar na língua-alvo, independentemente do nível que os mesmos estejam, mesmo que eles usem apenas as estruturas estudadas naquele bimestre, se estivermos nos referindo a níveis mais elementares. Esses aspectos são facilmente detectados em atividades lúdicas, pois segundo Langran e Purcell (1994, p.1), os games são eficientes *ice-breakers*, pois diminuem as barreiras que podem existir nas primeiras aulas e também encorajam o envolvimento e a participação de todos.

Langran e Purcell (1994, p. 8) sugerem ainda uma lista de pontos a serem levados em consideração quando se planeja usar jogos em sala de aula. Eles recomendam

definir a estrutura trabalhada e o vocabulário pertinente; escolher um tópico relevante; atentar para a viabilidade logística; certificar-se de que a sala de aula é adequada para a atividade; preparar a atividade com antecedência; procurar oportunidades onde haja um trabalho tipo pirâmide; verificar as palavras-chave da atividade com os alunos; certificar-se de que as instruções são claras; demonstrar, se necessário; contextualizar a cena; oportunizar a agência e a escolha; durante a atividade, monitorar, auxiliar e mostrar-se disponível; interromper o jogo na hora certa; buscar um momento sequencial e eficaz à atividade; deixar claro aos alunos o motivo pelo qual você decidiu usar jogos como uma estratégia de ensino; introduzir jogos nos níveis mais iniciais.¹⁰ (LANGRAN; PURCELL, 1994, p. 8)

Os defensores do uso de *games* no ensino de língua estrangeira argumentam que os jogos são interessantes porque simulam situações reais, ou seja, situações que os alunos irão vivenciar em suas vidas. Além disso, a linguagem usada nessas atividades sempre tem um objetivo, um propósito, cada atividade possui sua peculiaridade (LANGRAN; PURCELL, 1994; WRIGHT; BETTERIDGE ;BUCKBY, 2006). Além do mais, os jogos têm a vantagem de que podem ser usados com alunos de quaisquer níveis, do básico ao avançado, não importando o nível de conhecimento que o aluno

⁹ “*The primary function of language is to allow interaction and communication*”. (Tradução nossa).

¹⁰ “*Define the structure and vocabulary; choose a relevant topic; check the logistics; make sure the room is suitable; prepare the activity; look for opportunities for ‘pyramid’ work; check for the key words; make sure the instruction is clear; demonstrate, if necessary; set the scene; maximize ownership and choice, during the activity; monitor, prompt, be on hand; stop the game at the right time; look for effective follow-up; make sure learners understand why you have decided to use language games as a teaching strategy; introduce games early on in a beginner’s class*”. (Tradução nossa).

tenha na língua, e, além disso, essas atividades também podem servir para praticar qualquer conteúdo que se esteja estudando (LANGRAN e PURCELL, 1994).

Já outros teóricos dizem que o aprendizado da uma língua é um processo difícil, pois o aluno precisa se esforçar para repetir corretamente as palavras e entender o que o professor e os outros estão falando, e a atividade lúdica serve como uma ferramenta facilitadora que tentará melhorar essa aprendizagem da língua tornando-a mais interessante para o aluno (WRIGHT, BETTERIDGE ;BUCKBY, 2006.)

Em relação ao papel de cada um na sala de aula, Rivoluncri (2008) defende que o professor é livre para descobrir o que os alunos realmente sabem sem se tornar o foco principal na sala de aula, pois os alunos devem ser o foco principal de toda atividade lúdica proposta em sala de aula. Como também a seriedade da atividade deve ser levada em consideração, pois se sabe que toda atividade lúdica proporciona momentos de alegria e diversão, mas a atividade não tem como objetivo principal propiciar o riso, e sim a prática do idioma e a internalização do assunto de uma forma mais prazerosa e divertida (RIVOLUNCRI, 2008; CROOKAL; OXFORD, 1990).

Acreditamos que o uso de atividades lúdicas pode melhorar a motivação pela participação nas aulas e, por conseguinte, o desenvolvimento da expressão oral devido aos jogos serem atividades novas e atrativas para os alunos e de não serem usadas cotidianamente por professores de línguas. Além disso, essas atividades em aulas de línguas são consideradas centrais ou importantes à aprendizagem por fornecerem práticas intensas e significativas (WRIGHT; BETTERIDGE; BUCKBY, 2006). Na literatura disponível sobre esse tema, há algumas pesquisas que confirmam os benefícios da atividade lúdica: NOGUEIRA (2007), SILVEIRA (2007), SILVA (2003), OLIVEIRA (2009), OLIVEIRA (2008), VALÉRIO *et al* (2012), COSTA (2008), RODRIGUES (2007), SOUZA (s.d.), YOLAGELDILI e ARIKAN (2011), são alguns exemplos de pesquisas que abordaram este tema.

Essas práticas intensas e significativas proporcionadas pela atividade lúdica poderão levar o aluno a desenvolver a sua competência comunicativa, pois muitas dessas atividades podem exercitar mais de uma habilidade comunicativa e melhorar o conhecimento e prática da língua estrangeira.

Rodrigues (2007) desenvolveu uma pesquisa aplicando um questionário com seus alunos concluintes do Ensino Fundamental e nela relatou que “os alunos afirmaram que as atividades lúdicas influenciaram na aprendizagem, sentiram-se mais motivados para

participar das aulas e resolver as atividades propostas.” Por isso, é fácil perceber que a atividade lúdica pode proporcionar um aumento na motivação do aluno em relação à disciplina de língua inglesa e seu interesse depois do uso constante de jogos seja incrementado consideravelmente.

Já Souza (s.d.) aplicou um questionário com professores universitários de língua inglesa de cinco instituições privadas em cidades do interior de São Paulo, acerca do uso de atividades lúdicas em suas aulas e o resultado da pesquisa foi que a maioria acreditava que essas atividades “tornavam as aulas mais dinâmicas, propiciavam a integração dos alunos, ajudavam a fixar os conteúdos, [...]”. Estas vantagens do uso de jogos no ambiente escolar só faz confirmar o que diz a literatura pertinente acerca deste estudo, mas só que desta vez, presente na opinião de docentes que trabalham em universidades. Essa pesquisa pôde evidenciar que jogos podem ser usados por alunos de quaisquer faixas etárias, e não só por crianças, mas inclusive por alunos de cursos superiores.

O uso de *games* com crianças já vem sendo muito usado por educadores infantis. Yolageldili e Arikan (2011) fizeram uma pesquisa com quinze professores de ensino primário de língua inglesa da Turquia onde os mesmos iriam expressar suas opiniões acerca do uso de *games* e sua eficácia no ensino da gramática para crianças. A pesquisa mostrou que a maioria dos professores acredita que os *games* são divertidos e possuem valor pedagógico, diferentemente de algumas pessoas que pensam que os mesmos servem apenas para preencher o tempo e que não nada ensinam. A pesquisa também mostrou que quase todos os professores entrevistados acreditam que os *games* podem diminuir a ansiedade dos alunos em relação à aprendizagem da gramática, podem encorajar, entreter, ensinar e promover fluência; do mesmo modo, a pesquisa mostrou que os professores acreditam que os *games* são atividades motivantes e são uma forma divertida de ensinar gramática. Ainda, os educadores acreditam que os alunos aprendem as estruturas gramaticais inconscientemente enquanto estão participando de um *game*.

Para finalizar esse estudo, os pesquisadores concluíram que embora a maioria dos participantes ache importante o uso de *games* na aprendizagem de inglês, muitos não usam *games* com frequência devido à existência de salas de aula lotadas e o extenso currículo a ser cumprido.

Valério *et al.* (2012) desenvolveram um artigo buscando a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), nesse caso a língua

inglesa, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, baseados na teoria de Stephen Krashen com a proposição de atividades lúdicas para obter o sucesso escolar no aprendizado dessa língua.

Os pesquisadores pretendem criar uma reflexão que cause uma mudança na realidade escolar de ensino de inglês nas séries iniciais, que é

conhecido por um baixo interesse de aprendizagem e rendimento, devido a um processo baseado em metodologias mecânicas, com ênfase apenas na gramática tradicional e em regras para a formação de frases soltas, que exclui a verdadeira função do que seria o ensino-aprendizagem de uma LE nas escolas. (VALÉRIO *et al*, 2012,p. 2)

Os autores citados mencionam o uso de “metodologias mecânicas” que podemos associar ao Método de Gramática e Tradução, muito comumente usado por profissionais de idiomas que trabalham com o ensino da língua inglesa no Brasil, onde se estuda a estrutura do idioma com o estudo de regras e a apresentação de frases descontextualizadas. Segundo os autores em questão, isso contribui para o desinteresse e o baixo rendimento escolar dos alunos. Os primeiros confrontam a hipótese de *Language Acquisition*¹¹ de Krashen com o conceito de *Language Learning*¹² de Schutz (2012)¹³ e acreditam que o ensino baseado nos princípios da hipótese da *Language Acquisition*, que seria uma assimilação natural onde o aluno adquire de fato a língua por estar em uma comunidade falante da língua-alvo, é mais eficiente do que o baseado no estudo formal do idioma.

Com relação ao papel das atividades lúdicas no ensino-aprendizagem de inglês, Valério *et al* (2012) o consideram essencial para melhorar e mudar a realidade do ensino de inglês nas escolas no Brasil. Para eles, “o lúdico é um material capaz de transformar o ambiente escolar próximo ao *language acquisition*, pois promove a interação através de atividades semelhantes à aquisição natural da língua, assimilação como a da língua

¹¹Segundo Krashen, a hipótese de *Language Acquisition* é um processo que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico; desenvolve a familiaridade, com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário; é responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa, e pela identificação de valores culturais.

¹² De acordo com Schutz, é um estudo formal acerca da língua, ou seja, um processo de ensino-aprendizado muito parecido com o método de Gramática e tradução por ter características similares e ser ainda muito utilizado em escolas no Brasil.

¹³ Texto on-line. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html> (acessado em 26 de janeiro de 2012)Schütz, Ricardo. "Assimilação Natural x Ensino Formal." *English Made in Brazil*<<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. On line. 8 November 2012.

materna [...]”. Portanto, eles acreditam que a atividade lúdica pode proporcionar uma assimilação natural da língua, devido a seus benefícios que ela possui de interagir e motivar os alunos para um aprendizado mais eficiente do que o método que é usado desde o século passado para se ensinar línguas.

Outro estudo sobre o lúdico foi elaborado por Oliveira (2009), com o título de “O uso do jogo como apoio pedagógico no ensino de língua estrangeira”. Neste estudo, a pesquisadora comprova que o uso de jogos pode contribuir muito para aumentar a motivação e a aprendizagem da língua estrangeira. A autora destaca que “o objetivo principal do jogo na educação deve ser o de tornar mais interessante a apreensão do conhecimento, podendo, na maioria das vezes, preparar o aluno para ir além do que foi ensinado [...]”. Podemos compreender que a autora compartilha do mesmo sentimento do uso de jogo que temos ao escrevermos esta dissertação, que é de tornar o jogo uma ferramenta importante no que concerne à motivação em sala de aula de língua estrangeira.

No desenvolvimento da sua pesquisa, a autora realizou diversas oficinas com alunos da terceira série do ensino fundamental de uma escola da cidade de Porto Alegre. Em todas elas, a autora aplicou uma variedade de jogos e pôde perceber que o uso dessas atividades conseguiu motivar os alunos e conclui que:

A motivação por meio de jogos e brincadeiras é importante, pois a criança sente prazer em brincar. O jogo pode ajudar muito no desenvolvimento da inteligência, desde que seja usado de maneira em que as crianças sintam prazer e que o professor respeite as etapas de desenvolvimento intelectual da criança. (OLIVEIRA,2009,p.27)

Nogueira (2007) realizou uma pesquisa implementando um projeto chamado: “Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa”, em uma escola pública da cidade de Mamboré, estado do Paraná, em uma turma de 6ª série do ensino fundamental.

A autora partiu do pressuposto que essas atividades propostas poderiam sanar algumas dificuldades que os alunos encontravam no aprendizado desse idioma, tais como motivação, dificuldades de assimilação dos conteúdos, interação, dentre outros. Assim, baseado no sociointeracionismo, muitas das atividades propostas foram realizadas em duplas ou grupos, pois de acordo com essa abordagem, a aprendizagem

acontece quando há interação entre as pessoas, pois há uma troca de conhecimentos e experiências onde os alunos podem se ajudar e com isso facilitar a aprendizagem.

Assim, as atividades foram aplicadas como pós-leitura, pois esse projeto teve como objetivo melhorar a assimilação dos conteúdos através de atividades lúdicas. Nessas atividades, os alunos foram convidados a falar da importância do esporte nos dias atuais. Logo depois, realizaram as atividades em grupos a fim de vivenciarem uma experiência mais interativa.

Ao final, a autora percebeu que depois que realizarem as atividades, os alunos assimilaram com mais rapidez o vocabulário e ficaram mais motivados em aprender a língua estrangeira. Um dos resultados alcançados foi uma melhor interação entre aluno/aluno e aluno/professor, melhora na aceitação com relação às diferenças de cada um, melhora na socialização dos conteúdos, no envolvimento e na dedicação, dentre outros resultados.

Silveira (2007) elaborou um artigo abordando o uso do lúdico na aprendizagem de crianças na segunda série do ensino básico. A autora desenvolveu uma investigação na sua própria turma buscando aprofundar a prática do uso de atividades lúdicas e o estudo de obras voltadas ao tema.

A pesquisa mostrou alguns resultados iniciais, como, por exemplo, a constatação de que “através de atividades lúdicas a aprendizagem ocorre de forma natural e a busca do saber nos dá prazer e traz satisfação”. (SILVEIRA, 2007, p. 4). Além disso, os alunos se sentiram mais valorizados por participarem dessas atividades e mostraram uma maior receptividade a elas.

Outro estudo interessante sobre o efeito do lúdico na aprendizagem da língua inglesa foi elaborado por Oliveira (2008). A autora propôs atividades lúdicas como atividades complementares à parte teórica já estudada pelo aluno e presente na grade curricular nas escolas em todo o país. A pesquisadora usou como metodologia de trabalho a pesquisa-ação, que trabalhou com seus alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola na cidade de Guarapuava, Paraná.

No desenvolvimento dessa pesquisa, a autora aplicou um material didático o qual consistiu de um caderno pedagógico com o título de: *Universal Declaration of Human Rights*. Ao mesmo tempo em que os alunos faziam uso desse material, a pesquisadora aplicava atividades lúdicas, por meio de atividades contidas nas Revistas *Coquetel* e *Crosswords*. A pesquisadora aborda alguns conceitos do lúdico citando a visão

sociointeracionista e a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, dentre outros.

Para complementar a pesquisa, a autora aplicou um questionário com seus alunos sobre a noção que tinham de atividades lúdicas, se eles estavam gostando das atividades desenvolvidas em sala de aula e se eles gostariam de continuar trabalhando com tais atividades. Todos responderam positivamente às expectativas sobre o uso dessas atividades e a pesquisadora afirma que não houve nenhuma resposta negativa sobre o assunto.

Para concluir a pesquisa, a autora sugere que a escola reveja seu projeto político-pedagógico contemplando o lúdico, pois o estudo mostrou que os alunos aprenderam mais significativamente e eficientemente assuntos da disciplina em questão, do que se tivessem estudado apenas a parte metalinguística da língua, geralmente abordada em várias escolas ainda nos dias de hoje. A autora ainda afirma que o estudo mostrou que, com as atividades lúdicas, o educando é capaz de explorar muito mais a sua criatividade, sua postura em sala de aula também passa por um processo de mudança e, por último, elas contribuem para o aumento da autoestima.

Outra pesquisa que achamos interessante revisar foi a elaborada por Costa (2008) que tratou do uso do lúdico na sala de aula de língua portuguesa no Ensino Fundamental II. A autora da pesquisa objetivou um desenvolvimento efetivo nas habilidades de leitura, oralidade e escrita dos alunos por meio de atividades lúdicas, tendo em vista que essas atividades já estão bem disseminadas em salas de aula de língua inglesa e, quase nunca utilizadas em aulas de língua portuguesa.

Como proposta metodológica, a pesquisadora fez duas entradas em campo, sendo que na primeira, ela observou aulas de língua portuguesa e inglesa extracurricular em uma escola particular em São Paulo. Na segunda entrada em campo, ela ministrou um minicurso de leitura, oralidade e escrita para alunos da rede pública com o uso de atividades lúdicas voltadas para a língua portuguesa.

A pesquisadora conclui o seu trabalho afirmando que o uso do lúdico pode ser de grande valia também para o ensino de língua materna, pois já muito utilizado em aulas de língua estrangeira, por: “1. Valorizarem o prazer funcional; 2. Serem desafiadoras; 3. Criarem possibilidades ou disporem delas; 4. Possuírem dimensão simbólica; 5. Expressarem-se de modo construtivo ou relacional (MACEDO, 2006, p. 36 apud COSTA, 2008). Deste modo, com o uso de atividades lúdicas, a autora pôde perceber

que não houve momento para ociosidade em suas aulas, pois todos estavam ocupados e houve uma melhora quanto à interação entre aluno-aluno e professor-aluno, proporcionando, assim, um ambiente propício à aprendizagem.

As pesquisas acima comprovaram o uso benéfico da atividade lúdica no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e como elas podem ser usadas de diversas formas em sala de aula dependendo da criatividade do professor em implementá-las.

1.3. Atividades lúdicas e a abordagem comunicativa

Na abordagem comunicativa o uso de jogos tem um papel fundamental, pois, segundo Freeman (2000, p. 126), eles são importantes por conterem certos aspectos em comum com eventos comunicativos reais, permitindo que simulem situações reais dentro do contexto de sala de aula. Ainda segundo a autora, os falantes recebem um *feedback* imediato dos seus colegas se eles conseguiram ou não se comunicar com sucesso. Dessa forma, o significado é negociado. E, finalmente, o estímulo de atividades em grupo maximiza a quantidade de momentos comunicativos nos quais os alunos serão envolvidos e, daí, sendo capazes de colocar a língua-alvo em prática, pois os mesmos se sentem mais a vontade para se comunicarem entre eles mesmos do que com o próprio professor.

Outro aspecto a se mencionar é que os jogos são atividades amplamente usadas na abordagem comunicativa, pois, ainda de acordo com Freeman (2000), os alunos as consideram atividades divertidas e interessantes e, quando planejadas coerentemente com o assunto abordado naquele momento, os alunos têm uma prática comunicativa produtiva. As atividades de simulação ou teatralização, os chamados *role plays* são também muito usados nessa abordagem, apesar de Crookal e Oxford (1990) considerarem *games*, *simulation* e *role-play* o mesmo tipo de atividade. Os *role plays* são importantes nessa abordagem, pois dão aos alunos oportunidades de praticarem vários tipos de situações comunicativas em diferentes contextos sociais e em papéis sociais diferentes (FREEMAN, 2000, p. 134). Por exemplo, se o professor estiver ensinando *Indirect questions*, o mesmo pode pedir aos alunos que simulem uma situação comunicativa em um aeroporto onde um deles será o informante no balcão e o outro será um turista que está vindo pela primeira vez ao Brasil.

Assim, o aluno pode fugir um pouco do ambiente formal de sala de aula e imitar uma situação real de comunicação usando a sua imaginação. Cada tipo de atividade como um *role play* ou um *game* pode ser muito bem explorado em sala de aula, dependendo da criatividade do professor, pois ele tem que pensar no nível dos alunos e da coerência do assunto com a atividade proposta, para que o aluno não venha a pensar que o docente está desperdiçando o tempo, já tão escasso atualmente da disciplina de inglês, com tais atividades.

1.4. A expressão oral nas metodologias ou abordagens para o ensino de língua inglesa no Brasil

A regularização do ensino de língua estrangeira pela LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamentou a inserção de uma língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental, deixou muitos questionamentos sobre a forma de como seria ensinada essa nova língua nas escolas públicas em todo o Brasil.

Segundo os PCN (1998, p. 20), “a inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade”. Assim, podemos dizer que a inserção da língua inglesa no currículo dos ensinos fundamental e médio se deveu à influência exercida em nosso país pelos países onde esse idioma é falado, especialmente os Estados Unidos da América. De acordo com Costa (2008, p. 80), “em 1945, [...] houve uma ajuda técnica e financeira norte-americana ao Brasil, inaugurando uma tendência que se consolidaria nos anos seguintes: o vínculo do ensino do inglês às exigências de qualificação técnica para o mercado de trabalho”.

Até os dias de hoje, ainda se tem essa concepção e de fato a língua inglesa ainda é um requisito para se trabalhar em empresas multinacionais, por exemplo. Entretanto, o aluno que termina o Ensino Médio, contabilizando sete anos estudando o idioma, não consegue desenvolver a habilidade comunicativa. O problema que se percebe nesses sete anos é que os alunos que estudam a língua estrangeira por esse período pensam que o objetivo não é ensiná-los a se comunicarem, e sim, muitas vezes prepará-los para o exame de admissão de universidades, atualmente o ENEM, e não para a vida.

Podemos dizer novamente que um dos métodos mais usados na escola pública é o da Gramática e Tradução (GT) que se caracteriza, entre outras coisas, pelo papel

secundário que reserva à comunicação na língua-alvo: “A habilidade para se comunicar na língua-alvo não é a meta do ensino de uma língua estrangeira” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 16)¹⁴. Essa característica está presente na maioria das escolas regulares do país, ou seja, a língua inglesa não é ensinada com o foco na comunicação, ela é geralmente lecionada na língua materna e ensina-se sobre ela, pois seu uso não é efetivamente explorado na rede pública. Além disso, não há uma exigência formal como critério de ingresso na rede pública de ensino (esfera dos estados e municípios) que o professor de línguas tenha um domínio efetivo do uso do idioma, sendo assim, muitos profissionais não conseguem se expressar fluentemente em inglês. Esse fato acaba levando-os a se concentrar em um estudo mecânico da estrutura da língua, que serve como um suporte para a resolução de exercícios descontextualizados e tradução de textos, esquecendo o ensino das quatro competências linguísticas.

Mais uma vez, não podemos dizer que esse método não funciona ou que o aprendiz nunca terá êxito com o mesmo, pois há pessoas que aprenderam a língua com ele. A questão é que esse método não é adequado para desenvolver a expressão oral, mas não se pode dizer que ele não é eficaz para se desenvolver a prática da leitura e tradução de textos.

O GT começou a sofrer críticas a partir de meados do século XIX, na Europa, e isso contribuiu para o seu declínio e para o surgimento de um Movimento de Reforma encabeçado por países como Inglaterra, França e Alemanha, que preconizavam o desenvolvimento de novas formas de se ensinar línguas e aumentava as controvérsias que continuam a surgir até os dias de hoje sobre qual seria a forma ideal de ensinar línguas (RICHARDS; RODGERS, 2001). Ademais, o método de GT foi muito criticado por priorizar a leitura e a escrita em detrimento do desenvolvimento da oralidade. Enquanto isso, a Europa promovia uma grande reforma nos estudos linguísticos, revitalizando-os através da fonética. Em consequência, o discurso foi elevado ao status de parte mais importante de uma língua, com a recomendação de ser priorizado no estudo de qualquer língua estrangeira.

O método direto surgiu como uma tentativa de equiparar a aprendizagem de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua à aprendizagem da língua materna, que acontece de uma forma natural.

¹⁴ “*The ability to communicate in the target language is not a goal of foreign language instruction*”. (Tradução nossa).

Muitos seguidores desse método argumentavam que uma língua podia ser ensinada sem o uso da tradução ou o uso da língua materna do aprendiz se o significado fosse transmitido diretamente através de demonstração e ação (RICHARDS; RODGERS, 2001). Assim, surgia um novo pensamento em reação ao método de gramática e tradução de como ensinar línguas sem o uso da tradução e sem a interferência da língua materna.

Esse método baseava-se nos seguintes princípios:

1. A aula deveria ser ministrada na língua-alvo e não na língua materna do aluno, pois se acreditava que a língua estrangeira só seria aprendida através dela mesma;
2. Apenas o vocabulário e frases usadas no dia a dia poderiam ser usadas;
3. A gramática tinha que ser ensinada de uma forma indutiva, ou seja, o aluno tinha que ser exposto a frases contextualizadas para depois tentar inferir a regra gramatical;
4. Todas as instruções de ensino eram apresentadas oralmente;
5. O vocabulário concreto era ensinado por meio de demonstrações, com o uso de objetos e figuras. Já o vocabulário abstrato era ensinado por associação de ideias. Com isso, já se tentava evitar o uso da tradução para a apresentação de novas palavras.
6. A produção e a compreensão orais eram ensinadas buscando-se aproximá-las ao máximo da forma natural como toda criança experimenta no aprendizado da língua materna.
7. Havia uma ênfase no ensino correto da pronúncia e da gramática. Devido a isso, havia uma exigência muito grande na escolha dos professores, pois eles tinham que ser nativos ou ter uma fluência muito próxima a eles (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 12).

Este último princípio foi muito combatido, pelos críticos, por exigir que apenas os professores com os requisitos acima pudessem lecionar o idioma. Além disso, outro ponto negativo desse método foi que não tinha base teórica na Linguística Aplicada e era totalmente dependente do professor, pois o professor não podia usar a língua materna dos alunos em nenhuma situação. Assim, havia casos em que o professor

passava muito tempo tentando explicar o significado de uma palavra, onde a tradução poderia solucionar rapidamente essa situação.

O Método Audiolingual surgiu como uma reação a uma abordagem voltada para a leitura nos Estados Unidos. O relatório Coleman em 1929, sugeria a adoção de uma abordagem que priorizasse, no ensino de uma língua estrangeira, o ensino da leitura em detrimento das outras habilidades, por perceberem nesse estudo que o ensino da leitura era mais acessível para todos os tipos de alunos devido a vários fatores, como o tempo reduzido dedicado ao ensino de uma língua, as habilidades do professor que muitas vezes eram limitadas e a percepção de que o uso das práticas orais em um língua estrangeira eram irrelevantes para os americanos (RICHARDS, RODGERS, 2001, p. 13).

Além desse estudo, reportando essas implicações, o governo americano começou a se preocupar em elaborar um método que pudesse ajudar os soldados americanos a se comunicarem melhor no período compreendido entre as duas grandes guerras. Assim, muitos estudiosos foram convidados a pensar em um método que pudesse ser rápido e eficiente. Alguns deles foram Leonard Bloomfield, Charles Fries e B.F. Skinner.

Para Richards e Rodgers (2001), o Método Audiolingual foi uma combinação de teoria linguística estrutural, a análise contrastiva de línguas, procedimentos focados na expressão oral e a psicologia behaviorista.

O Audiolingualismo tinha os seguintes princípios:

1. A aprendizagem de uma língua estrangeira era basicamente um processo de formação de hábitos mecânicos.
2. As habilidades linguísticas eram aprendidas mais efetivamente se os itens da língua-alvo fossem apresentados na forma oral antes da forma escrita.
3. As explicações de regras gramaticais não eram dadas até que os alunos tivessem praticado um padrão em uma variedade de contextos e tivessem adquirido uma percepção das analogias envolvidas.
4. Os significados que as palavras de uma língua tinham para o falante nativo poderiam ser aprendidas apenas em um contexto linguístico e cultural e não de forma isolada.¹⁵ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 57).

¹⁵*1. Foreign language learning is basically a process of mechanical habit formation. 2. Language skills are learned more effectively if the items to be learned in the target language are presented in spoken form before they are seen in the written form. 3. Explanations of rules are therefore not given until students have practiced a pattern in a variety of contexts are thought to have acquired a perception of the*

Logo, os exercícios de repetição de estruturas estavam entre as principais características desse método por se acreditar que a memorização de diálogos iria diminuir muito a chance da produção de erros, pois os erros deveriam ser evitados a qualquer custo. Pensava-se que os erros cometidos iriam contribuir para que o aluno os internalizasse e, conseqüentemente, não avançasse na aprendizagem da língua estrangeira.

Assim, o método começou a sofrer muitas críticas, principalmente do linguista do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), Noam Chomsky (1966 apud RICHARDS; RODGERS, 2001, p.65) que foi contrário aos principais estruturalistas do Audiolingualismo e afirmou que “[...] a língua não é uma formação de hábitos. É um comportamento linguístico comum que tem como características a inovação, a formação de novas frases e padrões de acordo com regras intrincadas e de grandes abstrações”¹⁶.

Essa opinião contribuiu para o declínio do Método Audiolingual e fez com que se começasse a pensar em outro método ou abordagem de ensino que não priorizasse apenas o ensino da língua, mas também o ensino sobre ela e que pudesse, também, fazer uso da criatividade que era característica da linguagem em uso. Para tanto, houve o surgimento da Abordagem Comunicativa na década de 1970.

O surgimento de metodologias comunicativas aconteceu por volta dos anos 1980. Elas surgiram porque as metodologias usadas já não atendiam mais aos objetivos dos alunos, pois se observou uma maior importância dada à comunicação e os estudiosos da área sentiram a necessidade de focar o ensino no aluno, não mais na figura do professor.

A abordagem comunicativa (ou AC) tem seu foco na comunicação, pois se trata de ensinar o aluno a se comunicar na língua-alvo e adquirir uma competência de comunicação. Assim, muitos cursos de línguas no Brasil adotam essa metodologia de ensino, pois ela preconiza o desenvolvimento da competência de comunicação dos alunos. Segundo Larsen-Freeman (1986), a competência comunicativa envolve saber usar a língua-alvo adequadamente de acordo com um contexto social específico e para isso, eles precisam saber que muitas formas diferentes podem ser usadas para desempenhar uma função, e também, que uma simples estrutura pode ter uma variedade

analogies involved. 4. The meanings that the words of a language have for the native speaker can be learned only in a linguistic and cultural context and not in isolation”. (Tradução nossa).

¹⁶ “[...] *Language is not a habit structure. Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy.*” (Tradução nossa).

de funções. Assim, os aprendizes precisam ser capazes de escolher dentre essas funções a forma mais adequada de acordo com o contexto social e os papéis dos interlocutores. Dessa forma, o aluno precisa saber que tipo de palavras ou expressões vai usar em determinado contexto para conseguir se comunicar competentemente com seus interlocutores, e assim se mostrar capaz de negociar o sentido com os mesmos.

A abordagem comunicativa se inicia a partir de uma teoria de ensino de línguas para a comunicação e não para o domínio de certas estruturas gramaticais. O objetivo de se ensinar um língua é desenvolver o que Hymes (1972) definiu como competência comunicativa (HYMES, 1972 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001). Sob o ponto de vista de Hymes, um sujeito para adquirir uma competência comunicativa precisa assimilar tanto conhecimento e quanto habilidade para usar a língua-alvo com as seguintes metas:

1. Saber se algo é formalmente possível;
2. Saber se algo é viável em virtude dos meios de implementação disponíveis;
3. Distinguir se algo é apropriado de acordo com o contexto;
4. Saber se algo está de fato realizado, concretizado e o que a sua realização envolve.¹⁷

(HYMES 1972, p. 281, *apud* RICHARDS e RODGERS, 2001).

Para Hymes (1972), o aprendiz precisa dominar uma variedade de situações da língua para poder alcançar tal competência, não basta só falar o idioma, mas sim ter um conhecimento amplo e profundo do idioma que ele se propõe a aprender.

Já para Canale e Swain (1980 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001) a competência comunicativa é dividida em quatro dimensões: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. Segundo eles,

¹⁷“A. *whether (and to what degree) something is formally possible. B. whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available C. whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated, D. whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails*”. (Tradução nossa).

a competência gramatical se refere ao que Chomsky chama de competência linguística e o que Hymes denomina de “formalmente possível”. É o domínio da capacidade gramática e lexical. A competência sociolinguística se refere a um entendimento do contexto social no qual a comunicação se realiza incluindo os relacionamentos dos papéis de cada em um conversa, a informação compartilhada dos participantes e propósito comunicativo de suas interações. A competência discursiva se refere a uma interpretação dos elementos da mensagem individual em termos de sua interconexão e de como o significado é representado em relação ao texto ou ao discurso inteiro. A competência estratégica se refere às estratégias de lidar ou agir com determinadas situações que os falantes empregam para iniciar, terminar, manter, consertar e redirecionar a comunicação.¹⁸(CANALE;SWAIN,1980, p.1-47)

Essas quatro dimensões da competência comunicativa elaboradas por Canale e Swain, pode-se dizer, que são uma extensão da teoria de Hymes, na intenção de refinar ou melhorar alguns aspectos que o último não tenha ampliado na sua teoria.

A abordagem comunicativa tem, entre outras, as seguintes características: 1) A língua é um sistema para a expressão de significado; 2) a função primordial da língua é de promover interação e comunicação; 3) a estrutura da língua reflete seus usos funcional e comunicativo; 4) as unidades principais da língua não são meramente seus aspectos gramatical e estrutural, mas sim categorias de significados e comunicativos e funcionais como exemplificados no discurso.¹⁹

Dessa forma, a abordagem comunicativa dá grande importância à oralidade, em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades, por entender que o objetivo de se ensinar uma língua estrangeira é tornar o aluno comunicativamente competente para transmitir qualquer assunto na língua-alvo sem se preocupar com seus eventuais erros, pois os mesmos são permitidos nessa nova abordagem por fazerem parte do processo de aprendizagem. Assim, nesta forma de ensino, o foco deixou de ser no professor e passou a ser no aprendiz, diferentemente de outras metodologias nas quais o professor é tido como o detentor do conhecimento e não pode ser questionado, como também sempre

¹⁸ “Grammatical competence refers to what Chomsky calls linguistic competence and what Hymes intends by what is “formally possible”. It is the domain of grammatical and lexical capacity. Sociolinguistic competence refers to an understanding of the social context in which communication takes place, including role relationships, the shared information of the participants, and the communicative purpose of their interaction. Discourse competence refers to the interpretation of individual message elements in terms of their interconnectedness and of how meaning is represented in relationship to their entire discourse or text. Strategic competence refers to the coping strategies that communicators employ to initiate, terminate, maintain, repair, and redirect communication”. (Tradução nossa).

¹⁹ “1) Language is a system for the expression of meaning. 2) The primary function of language is to allow interaction and communication. 3) The structure of language reflects its functional and communicative uses. 4) The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse”. (Tradução nossa).

lidera o discurso em sala de aula, raramente abrindo oportunidades para que os alunos possam participar e interagir.

Para Richards e Rodgers (2001, p. 172), a abordagem comunicativa é melhor considerada uma abordagem ao invés de método por se referir “a diversos conjuntos de princípios que refletem uma visão comunicativa da língua e o seu aprendizado e isso pode ser usado para suportar uma grande variedade de procedimentos de sala de aula.”²⁰ Logo, a abordagem comunicativa uniu vários procedimentos de outras metodologias ou abordagens com um único objetivo: tornar o aluno competente comunicativamente.

Alguns dos elementos que essa abordagem preconiza são:

1. Os alunos aprendem uma língua por meio do seu uso;
2. A comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo principal das atividades de sala de aula;
3. A fluência é uma importante dimensão comunicativa;
4. A comunicação envolve a integração de diferentes habilidades linguísticas;
5. A aprendizagem é um processo de construção criativa e envolve tentativa e erro²¹.

Logo, esses fatos tornaram a Abordagem Comunicativa uma abordagem muito pesquisada e utilizada em centros de idiomas por possuir várias metas focadas em um só objetivo, a comunicação. Porém, essa abordagem passou a receber críticas, como por exemplo, que sua teoria reunia diversos tipos de práticas, na maioria das vezes, distintas, por exemplo, há traços do audiolingualismo, da Gramática e Tradução, do *Situational Language Teaching* etc. (DELIBO, 1999, p. 28). Outra crítica feita à AC está relacionada ao conteúdo previsto para se ver em sala de aula, pois há momentos em que o que se está vendo não é coerente com a real necessidade dos alunos, dificultando a atuação do professor que, às vezes, fica preso ao que o método prescreve (STERN, 1991, p. 204).

²⁰ “[...] diverse set of principles that reflect a communicative view of language and language learning and that can be used to support a wide variety of classroom procedures.” (Tradução nossa).

²¹ “a) learners learn a language through using it to communicate; b) authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities; c) fluency is an important dimension of communication. d) communication involves the integration of different language skills. e) learning is a process of creative construction and involves trial and error”. (Tradução nossa).

Acreditamos que a abordagem comunicativa é muito utilizada por ter seu foco na comunicação, porém podemos dizer, por experiência própria em lecionar a língua inglesa voltada para diversas áreas do conhecimento, que o mais interessante numa abordagem é direcionar a aprendizagem do idioma para a real necessidade dos alunos, seja a leitura e tradução de textos técnicos, leitura e interpretação de textos para o exame de admissão de universidades ou manter o foco na aprendizagem das quatro competências linguísticas. Ainda podemos dizer que se o aluno possuir domínio das quatro habilidades, acreditamos que a leitura e interpretação de textos de quaisquer áreas podem ser elementares.

CAPÍTULO 2 - A MOTIVAÇÃO

Mencionamos no capítulo 1 que os *games* são atividades motivantes por estimularem os alunos a participarem mais na sala de aula. Mas o que seria uma atividade motivante? A seguir vamos tentar explicar o que entendemos por essa ideia.

O que pode fazer um aluno ter sucesso ou fracasso em qualquer atividade que faça pode depender do estímulo que tenha para executá-la. Se uma pessoa quer comprar um objeto que tenha um valor elevado, em geral vai precisar economizar e sacrificar certos gastos por alguns meses e até por anos, dependendo do montante em questão, até levantar o valor requerido. Do mesmo modo, se uma pessoa pretende cursar medicina ou direito, cursos muitos requisitados, deve estar ciente de que terá uma tarefa difícil pela frente, especialmente se visa ao ingresso numa universidade pública. A saída é então se dedicar muito aos estudos e abdicar de algumas formas de lazer, de certos hábitos de consumo etc., a fim de encarar com sucesso esse desafio. Em outra situação, se um aluno precisa aprender a falar um idioma para conseguir com urgência uma posição melhor no mercado de trabalho, ele poderá ter um estímulo maior do que aquele que não tenha a mesma urgência motivadora.

Nos três casos acima, podemos dizer que essas pessoas precisam de um estímulo para buscar essas metas. E esse estímulo é chamado de motivação. De acordo com Harmer (1991, p. 3), “a motivação é um tipo de estímulo interno que encoraja alguém a perseguir uma ação²².” Já para Ellis (2012, p. 75), ela “envolve as atitudes e estados afetivos que influenciam o grau de esforço que os aprendizes fazem para aprender uma L2.²³”. Assim, podemos dizer que quando a motivação se apresenta, a aprendizagem é facilitada, pois este é um fator que certamente afeta o sucesso do aluno.

Para Harmer (1991), as metas que são traçadas pelos aprendizes podem ser de dois tipos: as metas de longo prazo e as de curto prazo. As primeiras são relacionadas com objetivos traçados para serem atingidos em um tempo futuro, por exemplo, passar em um concurso público concorrido ou falar mandarim. Já as segundas se relacionam com atividades a serem realizadas no presente momento, como por exemplo, estudar

²²“*Motivation is some kind of internal drive that encourages somebody to pursue a course of action*”. (Tradução nossa).

²³“*[...] involves the attitudes and affective states that influence the degree of effort that learners make to learn an L2*”. (Tradução nossa).

para uma prova de recuperação escolar ou estudar para passar em prova prática de formação de condutor de veículo. Nessas situações se o aprendiz estiver motivado, terá melhores chances de alcançar o êxito.

De acordo com Harmer (1991, p. 3), a motivação pode ser dividida em duas categorias principais: a extrínseca e a intrínseca. Já para Ellis (2012, p. 75), os tipos de motivação que foram identificados até hoje são a instrumental, a integrativa, a resultativa e a intrínseca. A seguir falaremos mais detalhadamente de cada uma delas.

2.1. A motivação extrínseca

Para alguns alunos que estudam uma língua estrangeira se sentirem motivados em estudar e aprender o novo idioma, e conseqüentemente, atingir a competência comunicativa, eles se motivam com fatores externos à sala de aula, ou seja, com objetivos que vão além de conseguir uma aprovação no ano escolar ou de competir com outros colegas. Por exemplo, conseguir uma bolsa de estudos fora do país ou conhecer a cultura da língua-alvo. Para Sarrazin e Trouilloud (2006, p. 125), a motivação extrínseca “corresponde a todo engajamento em uma atividade cujo objetivo é alcançar um resultado qualquer que lhe esteja associado.”²⁴. Esse resultado que os autores mencionam sempre está relacionado a fatores externos, podendo ser uma recompensa ao realizar a atividade com sucesso ou o medo de uma punição por parte dos pais. Esses fatores irão motivar o aluno na realização da tarefa.

Para Harmer (1991), a motivação extrínseca se subdivide em duas: a integrativa e a instrumental.

2.1.1. Integrativa

Esse tipo de motivação está relacionado com o desejo de integração com a cultura do país onde a língua é falada, por exemplo, se o aluno está estudando francês, e ele pode desenvolver o interesse em conhecer a França e conhecer melhor a cultura daquele país.

²⁴ “[...] correspond à tout engagement dans une activité, consenti dans le but d’atteindre un résultat quelconque qui lui est associé”. (Tradução nossa).

2.1.2. Instrumental

Esse tipo de motivação acontece quando o aluno acredita que o domínio da língua propiciará um bom emprego em uma empresa que exija a fluência no idioma ou a aprovação em uma prova de proficiência para poder concorrer a uma vaga em uma universidade. Para Ellis (2012, p. 75), “em alguns contextos de aprendizagem, uma motivação instrumental parece ser uma força fundamental para determinar o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua.²⁵”. Para ilustrar essa citação podemos mencionar a experiência vivida por nós em 2008 quando fomos convidados a ministrar aulas em um curso de formação profissional para os funcionários da mineradora brasileira Vale. Lecionamos dois módulos da disciplina de língua inglesa e percebemos um alto grau de motivação instrumental dos alunos, pois a aprovação na disciplina proporcionaria para eles um aumento considerável nos seus vencimentos e, conseqüentemente, uma progressão nas suas carreiras. Houve quase noventa e cinco por cento de aprovação, pois todos queriam a ascensão na carreira e isso foi determinante para o grande número de aprovados no curso.

2.1.3. Resultativa

Para Ellis (2012), a motivação é o resultado da aprendizagem, ou seja, o sucesso anterior em um aprendizado de uma língua com um determinado método pode motivar o aluno a aprender mais eficazmente. Do mesmo modo, o aluno pode também ficar menos motivado a aprender se tiver tido insucesso. Tudo irá depender do perfil do aprendiz e do sentimento que possui em relação ao aprendizado do novo idioma. Por exemplo, se um aluno conseguiu aprender um idioma com o método de Gramática e tradução e se ele achar que esse método é o melhor, ele terá dificuldade para estudar outro idioma utilizando uma abordagem comunicativa, logo ele poderá ficar desmotivado.

²⁵ “*In some learning contexts, an instrumental motivation seems to be the major force determining success in L2 learning*”. (Tradução nossa).

2.2. A motivação intrínseca

De acordo com Ellis (2012, p.76), “a motivação envolve o surgimento e a manutenção da curiosidade e pode ir e vir como resultado de alguns fatores, como os interesses particulares dos aprendizes e a intensidade com que eles se sentem envolvidos em atividade de aprendizagem”²⁶. Essa visão de Ellis, engloba o interesse pessoal que o aprendiz tem em relação a língua e o tipo de atividade que é exposto em sala de aula.

De acordo com Sarrazin e Trouilloud (2006, p. 125), a motivação intrínseca acontece “quando um indivíduo realiza uma atividade pela satisfação que retira ao realizá-la e não por qualquer consequência que obtenha dela”²⁷. Ou seja, o aluno fica motivado pelo prazer, pelo sentimento de curiosidade ou até mesmo por achar a atividade desafiadora e não por fatores externos.

Para Harmer (1991, p.3), a motivação intrínseca se refere a tudo que acontece no ambiente da sala de aula. Assim, a motivação acontece na sala de aula, ou seja, o aprendiz irá se motivar por fatores internos concernentes a esse local. Harmer (1991, p. 5) destaca alguns fatores que devem ser levados em consideração quando se estuda a motivação intrínseca: a) as condições físicas do ambiente de aprendizagem; b) o método utilizado; c) o professor; d) o sucesso.

Para a visão brasileira, principalmente as de escola pública, onde temos instalações precárias e frequente falta de material didático, além de carteiras desconfortáveis, salas abafadas e em geral lotadas, o meio físico influencia negativamente a motivação dos alunos. Certamente, ouve-se amiúde que quando o aluno está determinado a aprender algo, não importa o ambiente em que esteja, ele alcançará o sucesso. Infelizmente, essa é uma verdade parcial, pois fatores externos também pesam no sucesso ou fracasso dos alunos, reforçando ou rebaixando sua motivação.

O segundo fator é o método utilizado pelo professor como determinante na motivação do aluno. Isso claramente influencia sua atitude na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois se ele achar o método interessante e tiver confiança nele, ele o achará motivante e, com isso, estará mais encorajado a aprender. Esse problema do

²⁶[...] *motivation involves the arousal and maintenance of curiosity and can ebb and flow as a result of such factors as learners' particular interests and the extent in which they feel personally involved in learning activities*”. (Tradução nossa).

²⁷ [...] *quand un l'individu realize une activité pour la satisfaction qu'elle procure en elle-même, et non pour une quelconque consequence qui en découlerait*”. (Tradução nossa).

método acontece com frequência no cenário brasileiro, pois o método de gramática e tradução ainda é muito utilizado e o mesmo recebe muitas críticas, como citado no segundo capítulo deste trabalho, por não priorizar a comunicação e sim o estudo de regras gramaticais e a tradução de palavras fora de um contexto real. Mesmo com essas críticas, Harmer (1991, p. 5) destaca que até o ano da publicação de seu livro, “[...] não há, infelizmente, nenhuma pesquisa que mostre claramente o sucesso de um método sobre o outro”²⁸. O autor é feliz em seu comentário, pois realmente não se pode dizer que um método seja melhor do que o outro, vez que tudo irá depender das necessidades dos aprendizes, pois se eles querem aprender a se comunicar em uma língua, uma abordagem comunicativa é mais apropriada. Por exemplo, se o objetivo é a leitura de textos técnicos, uma abordagem que foque na leitura é mais adequada. Assim, pode-se dizer que a escolha do método tem que ser coerente com as necessidades dos alunos e a com o currículo no qual a língua está inserida.

O terceiro fator mencionado é o professor. É óbvio que se o professor tem um bom relacionamento com seus alunos, e se estes gostam de suas aulas e de suas atitudes em relação à classe, a aula em si se tornará motivante.

Em um estudo feito por Harmer (1991, p. 6), ele perguntou a professores e alunos o que, na opinião deles, fazia de alguém um bom professor. Alguns responderam que queriam um professor que fosse divertido ou que entendesse crianças. Então, pode-se perceber que essas respostas estão relacionadas com a personalidade do professor e sua relação com os alunos. Assim, o relacionamento professor-aluno é um fator importante para se ter alunos motivados. O mesmo autor ainda faz a seguinte ressalva:

[...] Porém muitas pessoas também mencionaram a necessidade de ter professores que motivem seus alunos através de aulas interessantes e divertidas; e alguns queriam que seus professores fossem “bem preparados” e fossem professores os quais eles pudessem confiar. ²⁹ (HARMER, 1991, p. 6),

Dessa forma, o que o professor faz em sala de aula, como a escolha de atividades divertidas e dinâmicas, contribui para aumentar a motivação dos alunos, sejam eles de escolas públicas ou privadas. Por outro lado, o professor também pode desmotivar o

²⁸“...there is unfortunately no research which clearly shows the success of one method over another”. (Tradução nossa).

²⁹“But many people also mentioned the need for teachers to motivate students through enjoyable and interesting classes; and quite a few wanted their teachers to be ‘well prepared’ and to be teachers they could have confidence in”. (Tradução nossa).

aluno, caso não tenha criatividade na elaboração de atividades ou não domine o conteúdo.

O quarto fator tem a ver com o sucesso que se espera obter dos alunos, seja com uma aprovação, seja com o aprendizado de uma língua, ou com um bom desempenho em uma atividade ou avaliação proposta. Por exemplo, na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, se a maioria dos alunos de uma determinada turma se caracteriza como nível iniciante, o professor não pode exigir que os mesmos se submetam a avaliações orais nas quais tenham de se expressar sobre determinado assunto, opinando contra ou a favor e demonstrando fluência e pronúncia. Essa seria uma atitude muito equivocada por parte do professor e causaria um sentimento de desmotivação, pois os alunos que não tem fluência no idioma iriam se sentir incapazes de realizar tal avaliação, podendo, em situações extremas, até desistirem do curso.

Assim, o professor precisa analisar o tipo de atividade adequada a cada turma, que não pode ser muito fácil nem excessivamente difícil, já que uma escolha inadequada pode influir negativamente na motivação do aluno (HARMER, 1991).

2.3. A Teoria da Autodeterminação

A teoria da autodeterminação é uma abordagem da motivação humana que enfatiza as fontes motivacionais naturais das pessoas ao explicar o desenvolvimento da personalidade saudável e a autorregulação autônoma (REEVE; DECI; RYAN, 2004, *apud* CAVENAGHI); (SARRAZIN; TROUILLOUD, 2006). Ela também procura descobrir como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições sociais que nutrem ou frustram essas fontes naturais, resultando em níveis de funcionamento efetivo e de bem-estar. Assim, um aluno pode se sentir motivado ou não para fazer uma atividade meramente por pensar que vai alcançar uma nota boa, ou porque vai receber algum tipo de punição de seus pais. Esses fatores terão o poder de afetar a sua motivação e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

Essa teoria foi inicialmente estudada por Deci e Ryan (1985). A teoria da autodeterminação é uma teoria da motivação que oferece uma proposta de como incrementar a motivação dos alunos. Ademais, ela é composta por quatro subteorias: a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração organísmica, a teoria das necessidades básicas e a teoria das orientações de causalidade.

2.3.1. A teoria da avaliação cognitiva

Essa primeira categoria da teoria da autodeterminação explica como eventos externos, como as recompensas e o *feedback*, podem apoiar e algumas vezes atrapalhar a motivação intrínseca dos alunos. Para Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca se refere a um comportamento motivado pela atividade em si, pela satisfação em realizar tal atividade. Assim, para poder desenvolver essa motivação, o aluno precisa se interessar pela atividade e sentir prazer em realizá-la, não se preocupando com fatores externos.

Na teoria da avaliação cognitiva há um fator que determina o aumento da motivação intrínseca, que é chamado de *locus* interno de causalidade, ou seja, um senso de autonomia por parte do aluno. Esse senso de autonomia está sempre ligado à satisfação por parte do aluno na realização de uma atividade escolar.

2.3.2. A teoria da integração organísmica

A segunda subteoria da teoria da autodeterminação é a teoria da integração organísmica, que foi apresentada para especificar as formas diferentes de motivação extrínseca e seus fatores contextuais (CAVENAGHI, 2009). Para Deci e Ryan (2000), a motivação extrínseca se refere a um comportamento que busca fins instrumentais como alcançar recompensas ou evitar punições. Essas recompensas podem variar de um simples presente até a promessa de um emprego para poder ativar o grau de motivação extrínseca do aluno.

De acordo com os autores acima, a teoria da integração organísmica focaliza os processos motivacionais extrínsecos sobre o desenvolvimento de motivações internalizadas. Além disso, eles propõem a existência de um continuum de autodeterminação que é organizado por tipos de motivação distintos, tendo como primeiro tipo a desmotivação, sendo seguida pelos tipos de motivação extrínseca³⁰, e chegando por último à motivação intrínseca.

³⁰ Segundo Deci e Ryan (2000), há quatro tipos de motivação extrínseca: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

2.3.3. A teoria das necessidades básicas

Essa teoria aponta três necessidades psicológicas básicas como subjacentes à tendência natural dos alunos para buscar novidades e desafios no cenário da sala de aula. Essas necessidades são a experiência de autonomia, competência e pertencer.

A autonomia é uma função que precisa ser estimulada pelo professor a fim de que os alunos possam desenvolver a vontade de realizar determinada atividade motivado por um sentimento de satisfação própria.

A competência, por sua vez, é a necessidade de ser eficiente na realização de uma atividade ou na interação com o ambiente, sempre buscando vencer novos desafios, e assim, ampliando suas capacidades (REEVE *et al.*, 2004).

Para Cavenaghi (2009), “o pertencer é a necessidade de estabelecer vínculos com os outros, refletindo o desejo de estar vinculado e envolvido de forma emocional e interpessoal em relacionamentos atenciosos e respeitosos”. Assim, esse sentimento de pertencer é uma necessidade importante para ser desenvolvida na sala de aula de língua estrangeira, pois o que se vê nas escolas públicas são salas de aulas lotadas e alunos desmotivados e sem nenhum sentimento de integração e pertencimento. A literatura pertinente à aprendizagem de línguas sugere que o professor faça uso de atividades em grupos ou duplas por serem atividades as quais os alunos possam interagir e criar um vínculo afetivo entre eles (HARMER, 1991).

2.3.4. A teoria das orientações de causalidade

A quarta subteoria da teoria da autodeterminação descreve as diferenças individuais nas orientações pessoais sobre quais são as forças motivacionais que causam seu comportamento. Assim, de acordo com Reeve *et al.* (2004), o indivíduo pode ter uma orientação de causalidade para autonomia devido ao alto grau de motivação intrínseca e aos tipos autônomos de motivação extrínseca. Por outro lado, o sujeito pode ter uma orientação de causalidade para o controle, possuindo como motivação a extrínseca.

Para Deci e Ryan (2000), o contraste autonomia x controle, para a manutenção da motivação intrínseca ajuda a determinar com que suporte de autonomia os professores avaliam uma maior motivação intrínseca, um sentimento de curiosidade e desejo para o desafio. Por outro lado, o sentimento de controle faz os alunos perderem a motivação de participarem da aula, como também podem deixar de aprender por se sentirem controlados.

Desse modo, na sala de aula as interações podem ocorrer satisfatoriamente quando o professor estimula os alunos a participar do processo de aprendizagem de uma forma autônoma, satisfazendo suas necessidades pessoais, seus interesses e valores com alto grau de motivação.

Portanto, a nossa proposição de uso de jogos como motivantes na sala de aula de língua inglesa está coerente com a teoria da autodeterminação, por acreditarmos que os jogos podem promover a autonomia e o sentimento de pertencimento em quaisquer alunos, independentemente do seu nível de conhecimento.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Sendo a nossa pesquisa um possível caminho para a compreensão de um objeto de estudo específico, com base em pressupostos teóricos e epistemológicos, apresentamos neste capítulo a justificativa pelo tipo de pesquisa adotada, assim como os passos seguidos com vistas à consecução dos objetivos. Primeiramente, será apresentada a natureza e o contexto da pesquisa, como também seus participantes, o instrumento de coleta de dados e, finalmente, a descrição do livro estudado.

3.1. Natureza da pesquisa

Tal como observamos na Introdução, os objetivos desta pesquisa são: (I) Verificar a motivação dos alunos por atividades lúdicas (II) Analisar os tipos de atividades propostas pelo livro didático selecionado pelo IFRN, campus Zona Norte de Natal, para o ensino da língua inglesa, e por último, (III) Aplicar atividades lúdicas e relacionar com o aumento da participação e da interação em sala de aula

A pesquisa realizada é do tipo qualitativo-quantitativa, qualitativa porque analisamos o livro didático sob o aspecto de classificação quanto às habilidades que possam ser trabalhadas e quanto à proposta ou não de atividades lúdicas; e, quantitativa porque utilizamos dois questionários e quantificamos os resultados com dados numéricos. Utilizamos o modelo apresentado por Richards e Rodgers (2001) no capítulo 4 para a análise do LD no que concerne à avaliação da abordagem e método usados pelo autor do livro, o plano ou *design* e os procedimentos adotados para o ensino de línguas. Adotamos a nomenclatura utilizada por Widdowson (1991) para classificar os tipos de exercícios presentes no livro didático.

Esta pesquisa está dividida em duas partes: em um primeiro momento, como uma análise documental, pois há um documento, um livro didático, sendo avaliado quanto à tipologia de seus exercícios e suas possíveis características lúdicas. Alguns autores veem vantagens no uso de documentos na pesquisa. Segundo Guba e Lincoln (1981, apud ANDRÉ; LUDKE, 1986), “[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados

obtidos”. Sendo assim, o livro didático é uma fonte valiosa, pois o mesmo pode ser útil a vários pesquisadores por oferecer informações sobre o seu conteúdo por vários anos e por se classificar como uma fonte de pesquisa que não requer muito investimento para que a investigação, análise e coleta de dados sejam efetuadas, devido ao fato de o documento já estar disponível ao pesquisador.

Para Mazzoti e Gewandsznajder (1998), um documento pode ser qualquer registro usado como fonte de informação. Já para Philips (1974, p. 187 apud ANDRÉ; LUDKE, 1986), documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. O livro didático estudado neste trabalho se insere nesta definição, pois além de ser um documento, ele serve de referência para os alunos e para o próprio professor que o selecionou. Dessa forma, a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (CAULLEY, 1981 apud ANDRÉ; LUDKE, 1986).

Pretendemos fazer uma relação não apenas com estudos da área de *games*, mas também com teorias que envolvam o desenvolvimento da expressão oral, principalmente a abordagem comunicativa, uma vez que a maioria das atividades onde o lúdico é usado é de cunho comunicativo. Além disso, os jogos possuem características de permitir uma vasta cadeia de padrões de comunicação variáveis e complexos e um desenvolvimento de relações sociais (SCARCELLA; CROOKAL, 1990, p. 225).

Em um segundo momento, esta pesquisa se encaixa nos moldes de uma pesquisa-ação, pois desenvolveremos um ciclo de ações na nossa sala de aula: diagnóstico do problema, formulação de hipóteses sobre esse problema, uma investigação preliminar com a aplicação de um questionário piloto sobre o conhecimento que os alunos têm sobre jogos, uma segunda intervenção prática sobre o grau de interesse que os alunos possuem acerca de jogos, por meio de outro questionário. Em seguida, apresentaremos o relato de suas respostas, juntamente com os resultados dos questionários aplicados e alguns depoimentos dos participantes. Por último, voltaremos a tratar do mesmo tema com eles com uma rápida explanação do uso de jogos didáticos na aprendizagem de uma língua estrangeira. Além de produzirmos os questionários, também elaboramos doze atividades lúdicas, com base na nossa experiência de sala de aula e ideias de alguns teóricos apresentadas no presente trabalho, para complementarem as atividades propostas no livro didático. Entretanto, iremos aplicar apenas quatro dessas atividades e

verificaremos por meio do segundo questionário se os alunos se sentiram motivados ou não com a utilização das mesmas em sala de aula.

Segundo André (1995), a pesquisa tem características de uma pesquisa-ação quando há uma intervenção na sala de aula do próprio pesquisador e pela presença de alguns traços essenciais, como: “[...] análise, coleta de dados e conceituação de problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; [...]” (p. 31).

Outro fator importante da pesquisa-ação é a mudança de cenário que a mesma objetiva efetuar, pois para a pesquisa ser pensada precisa-se ter o diagnóstico de um problema e, depois, o planejamento de ações para poder mudar essa realidade. Nunan (2010, p. 18) destaca que a pesquisa-ação:

[...] deve necessariamente estar relacionada à mudança. Um estudo de caso descritivo de uma sala de aula, de um grupo de alunos, ou até mesmo de um simples aprendiz caracteriza-se como uma pesquisa-ação se for iniciado por um problema, apoiado por dados e sua interpretação e se for realizada por um profissional que esteja investigando aspectos de sua situação e contexto³¹. (NUNAN, 2010, p. 18)

Neste trabalho, há um problema mencionado, na introdução, relativo à falta de motivação dos alunos ao estudarem a disciplina de língua inglesa como língua estrangeira, pois muitos não tiveram boas experiências ao estudar essa língua nas escolas que frequentaram e uma parte dos alunos nunca teve a oportunidade de vivenciar *games* na sala de aula. Sendo assim, observamos a turma por um período de duas semanas (ao todo seis aulas) apenas trabalhando com o livro didático e depois desse período formulamos uma hipótese de que os alunos estavam desmotivados com a disciplina, como também com o LD. Assim, aplicamos um questionário inicial no qual detectamos a falta de motivação desses alunos. Em vista desse resultado, planejamos doze atividades lúdicas para complementarem o LD e aplicamos quatro delas. Logo após a quarta, aplicamos o segundo questionário com frases reflexivas em uma escala Likert³².

³¹ “...must necessarily be concerned with change. A descriptive case study of a particular classroom, group of learners, or even a single learner counts as action research if it is initiated by a question, is supported by data and interpretation, and is carried out by a practitioner investigating aspects of his or her own context and situation”. (Tradução nossa).

³² A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Normalmente, o que

Assim, pretendemos propor mudanças a partir das opiniões acerca das características motivacionais que a atividade lúdica pode proporcionar com a participação dos nossos alunos como sujeitos importantes desta pesquisa. Cohen e Manion (1985 apud NUNAN, p. 18) confirmam o caráter desse tipo de pesquisa afirmando que “[...] a pesquisa-ação é em primeiro lugar situacional estando preocupada com a identificação e solução de problemas em um contexto específico”³³.

3.2. Contexto da pesquisa

O local onde desenvolvemos a presente pesquisa foi o campus do IFRN localizado na Zona Norte de Natal, bairro Potengi, conjunto Santa Catarina, e a sua escolha se deu por ele ser o local onde trabalhamos atualmente. Isso propiciou o acesso facilitado aos alunos que ingressaram na escola no início do ano de 2012 e os mesmos são sujeitos importantes para a nossa pesquisa.

Conforme apresentado anteriormente, foi feita uma análise documental do LD de língua inglesa *On Stage* selecionado para o IFRN, campus Zona Norte, onde classificamos as atividades presentes no material quanto ao aspecto da ludicidade.

O Campus Natal-Zona Norte é fruto da 1ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, implementado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação, no período de 2003 a 2006. O mesmo teve seu funcionamento autorizado no dia 29 de junho de 2006, porém iniciou suas atividades acadêmicas provisoriamente no Campus Natal-Central, em 18 de setembro do mesmo ano.

Assim, em 16 de abril de 2007, já funcionando em prédio próprio, o campus iniciou as aulas do semestre letivo 2007.1 com cursos técnicos nas modalidades integradas ao ensino médio (regular e PROEJA) e subsequente, e sua inauguração foi oficializada em 19 de junho de 2007.

Mencionaremos algumas informações acerca do Campus Zona Norte, onde o livro didático foi analisado:

se deseja medir é o nível de concordância ou não concordância à afirmação e geralmente são usados cinco níveis de respostas, como por exemplo, concordo totalmente, concordo parcialmente etc.

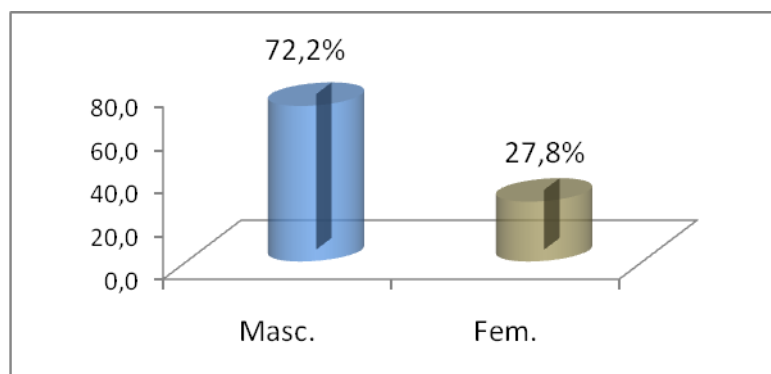
³³ “[...] action research is first and foremost situational, being concerned with the identification and solution of problems in a specific context”. (Tradução nossa).

1. O Campus Zona Norte conta com dois professores efetivos de língua inglesa graduados em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);
2. No campus em questão, há três cursos na modalidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional: Informática, Eletrônica e Comércio;
3. A carga horária total de língua inglesa nesses cursos é de 240 horas/aulas anuais para os cursos de nível médio integrado;
4. Há também um curso na modalidade EJA integrado ao ensino médio de Comércio;
5. As aulas são dadas geralmente nas duas línguas, materna e estrangeira, pois os professores tentam mesclar os idiomas até um certo ponto que não precise utilizar a língua materna, e apenas a língua-alvo, apesar de não haver uma exigência da instituição de se ensinar obrigatoriamente na língua-alvo;
6. Os professores têm vários recursos à sua disposição, como, projetores de multimídia em todas as salas de aula, uma grande quantidade de dicionários bilíngues presentes na biblioteca, notebooks, internet de alta velocidade com pontos de acesso em quase todas as salas, sistemas de som, livros paradidáticos, gramáticas e aparelhos de ar-condicionado *split* presentes também em todos os ambientes escolares da instituição;
7. Há um ambiente destinado ao estudo em grupo e individualizado do aluno de línguas estrangeiras, chamado de Laboratório de Línguas, onde há a presença de cartazes, figuras nos idiomas oferecidos pela escola, no momento o inglês e o espanhol;
8. Os professores de língua inglesa do Campus, apesar de poderem trabalhar com um livro didático escolhido por eles, têm autonomia para trabalhar com materiais extras, como músicas, vídeos e atividades lúdicas;
9. A instituição oferece aos professores a reprografia de materiais que eles produzam a fim de que possam ser trabalhados com os alunos, no limite de quatro cópias por cada aluno semanalmente.

3.3. Os participantes da pesquisa

Selecionamos para participar da presente pesquisa 36 alunos (ver gráfico 1) do primeiro ano do ensino médio do curso integrado de nível médio de informática, turno matutino, do campus no qual trabalhamos. Os mesmos foram escolhidos e convidados a responder dois questionários, o primeiro com questões abertas e fechadas e o segundo somente com questões fechadas de múltipla escolha. Eles responderam o primeiro questionário antes de participarem da primeira atividade lúdica e o segundo, depois da realização da quarta atividade. A escolha por essa turma em especial foi determinada por a mesma ser a única turma do primeiro ano de nível médio integrado na qual lecionamos e decidimos tê-la como a turma referência à nossa pesquisa. Ademais, a maioria desses alunos é oriunda da rede pública de ensino e a menor parte vem de escolas privadas da capital. Para participar da pesquisa, todos os alunos assinaram um termo de consentimento onde concordaram em ceder suas opiniões para o nosso estudo.

Gráfico 1- alunos divididos por sexo.



3.4. Instrumento de coleta de dados

Para iniciarmos a coleta de dados procedemos à análise documental do LD investigando de uma forma geral a estrutura de organização do material e a análise de suas atividades.

Com o segundo momento da pesquisa, apresentamos questionários aos alunos participantes desta pesquisa.

Os questionários foram pensados com o objetivo de verificar o interesse dos alunos por atividades lúdicas, conhecer suas opiniões acerca do tema e verificar o grau de motivação que eles apresentam quando a atividade é realizada em sala de aula.

De acordo com Nunan (2010, p. 143),

[...] o questionário é um meio relativamente popular de coleta de dados. Ele permite que o pesquisador colete dados em quaisquer cenários, e os dados são mais fáceis de serem quantificados do que dados discursivos como, por exemplo, formulários livres, relatórios de observadores participantes e transcrições de linguagem oral³⁴.

Sendo assim, a pesquisa por meio de questionário já é um meio bastante utilizado por muitos pesquisadores e decidimos utilizá-lo como um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, pois pensamos o questionário ser uma fonte mais adequada de coleta para que possamos atingir um dos objetivos propostos neste trabalho. Assim, em face de atingir o primeiro objetivo desta pesquisa, que é o de verificar a motivação dos alunos por atividades lúdicas, preparamos no primeiro questionário sete perguntas, sendo quatro abertas e três fechadas, e no segundo elaboramos dez afirmações seguindo o modelo da escala Likert.

3.4.1. Tempo entre coletas

Coletamos os dados iniciais com a aplicação do primeiro questionário antes de utilizarmos as atividades lúdicas baseadas nos temas e/ou assuntos abordados no LD e depois da aplicação de quatro delas, quase 2 meses depois (jogos referentes às unidades 1-4, ver anexos).

3.4.2. Elaboração das atividades

As atividades lúdicas propostas (ver anexos) foram elaboradas por nós mesmos utilizando a nossa experiência como docentes e o nosso conhecimento teórico adquirido por meio de leituras de livros especializados ao longo dos anos.

Com isso, fomos capazes de elaborar doze atividades relacionadas aos assuntos presentes no LD *On Stage* onde em cada uma dela há a prática de uma ou mais habilidades linguísticas.

³⁴ “[...] *the questionnaire is a relatively popular means of collecting data. It enables the researcher to collect data in field settings, and the data themselves are more amenable to quantification than discursive data such as free-form field notes, participant observers’ journals, the transcripts of oral language*”. (Tradução nossa).

3.5. Descrição do livro

O livro *On Stage* é composto de três volumes. Cada aluno tem disponível no seu livro um CD de áudio para que possam exercitar a prática da compreensão oral, pois o CD contém a leitura de todos os textos impressos. Para o professor, o material se apresenta com as respostas das atividades, sugestões de como ensinar os tópicos de cada unidade e no final do mesmo, um manual do professor de como se trabalhar cada seção do livro.

No presente estudo, decidimos trabalhar apenas com o livro destinado ao primeiro ano, pois o mesmo será utilizado por alunos que ingressarão na instituição oriundos de outras instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas e que permanecerão na escola e usarão as outras edições nos anos vindouros, por pelo menos três anos.

O livro foi escolhido pelo próprio corpo docente da escola no ano de 2011, considerando suas próprias opiniões e conhecimentos acerca da disciplina, de materiais de ensino como também pela avaliação feita pelo PNLN 2012, e pela disponibilidade de fornecimento do mesmo pela editora.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

A fim de atingir os objetivos propostos neste trabalho, procedemos à análise do livro didático *On Stage* com uma descrição geral de seu conteúdo e comentários sobre suas atividades.

4.1. Apresentação do livro

O livro *On Stage*, de Amadeu Marques, volume 1, Editora Ática, é destinado ao primeiro ano do Ensino Médio. O livro faz parte da coleção composta de três volumes que foi adotada na grande maioria dos *campi* do IFRN.

O autor do livro diz adotar uma visão sociointeracionista e interdisciplinar para o estudo da língua inglesa, destacando no Manual do Professor que, além dos conteúdos linguísticos e discursivos, a coleção procura explorar conteúdos de relevância sociocultural.

O volume 1 de que tratamos é composto de 12 unidades, sendo que cada uma delas contém uma seção de *pre-reading*, textos com temas transversais, questões de compreensão textual, atividades para aquisição de vocabulário, seção gramatical, questão de compreensão oral (*listening*), de produção oral, de produção escrita, e atividades que finalizam cada unidade envolvendo textos curtos. Atividades reflexivas acerca do tema central abordado na unidade complementam o volume.

No final do livro há uma seção que resume os tópicos gramaticais vistos em todo o material didático, como também uma lista de verbos irregulares, um glossário de palavras menos usuais com suas respectivas traduções e um índice que contempla os tópicos gramaticais trabalhados nos três volumes da coleção.

Ao fazermos uma análise mais detalhada das sessões da unidade 1, observamos que na abertura dessa unidade há um breve texto de introdução ao texto principal (ver figura 1), nas duas línguas, acompanhado de imagens relacionadas. Nessa seção espera-se que o professor trabalhe o conhecimento prévio do aluno, habilitando-o a formular hipóteses sobre o texto a ser lido e, ainda, que o aluno seja capaz de explorar a linguagem não verbal presente no texto.

Um ponto que discordamos do autor é que ele apresenta um texto introdutório em inglês e logo abaixo apresenta questões na língua materna, pois de acordo com a

abordagem comunicativa, é interessante que haja um uso racional da língua materna e não dominante visto que a meta desejada é que os alunos desenvolvam a competência comunicativa e não simplesmente o domínio de estruturas gramaticais. Acreditamos também que é preferível que a aula seja ministrada na língua alvo sem que isso impeça que determinadas questões ou dúvidas sejam elucidadas na língua materna. Questionamos o fato de o autor não propor atividades em que o aluno possa por em prática a habilidade de produção oral, visto que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) sugerem que seja trabalhada tal habilidade. Entretanto, no livro estudado não há nenhum exercício estruturado de expressão oral que possa levar o aluno a produzir, e não apenas reproduzir, uma situação comunicativa para então, poder começar a desenvolver uma comunicação oral contextualizada. Segundo a abordagem comunicativa, os alunos precisam ter contato com o idioma desde o primeiro momento de aula. Para isso, precisam ser expostos a materiais autênticos e devem ter como principal foco na sala de aula a comunicação. Então, perguntamos, como o aluno pode alcançar esse objetivo, se o livro dedica pouco tempo para tal habilidade, especificamente com uma atividade apenas de produção oral?

Figura 1- Abertura da unidade 1.

Fonte: MARQUES,2010,p.9.

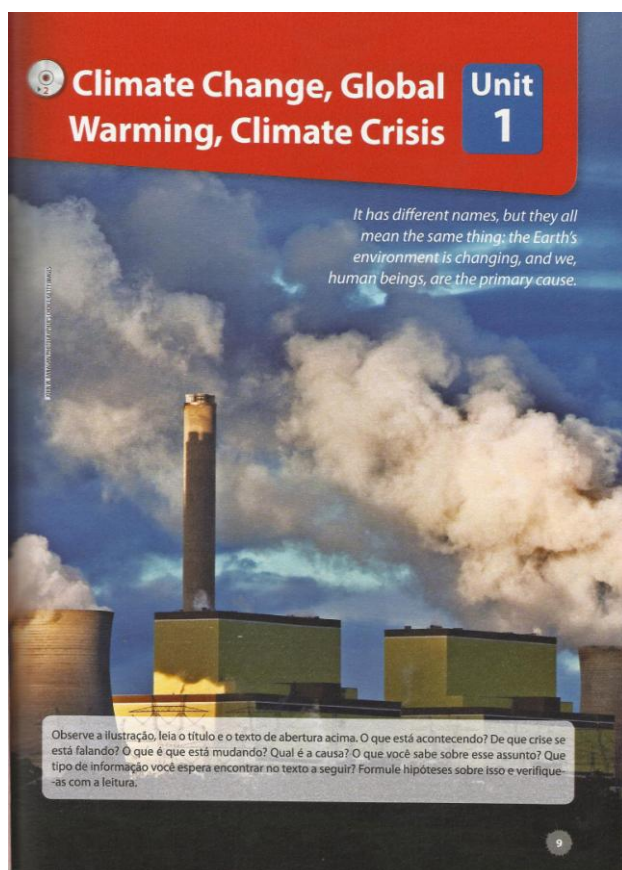


Figura 2- Seção *Before you read* da unidade 1.

Fonte: MARQUES,2010,p.10.

Before You Read

Scan the list of words and phrases below. Some of them are from *Climate Change, Global Warming, Climate Crisis*, others are not. Choose 3 words or phrases you think are from the text.

theater climate change Amazon oceans
nutrition pollution Indians mathematics

Reading

Scan the text to check your predictions. Then read the whole text.

The way that we live our lives is hurting the Earth's ecological system. The factories that produce our computers and televisions, the planes we fly, and the cars we drive all put toxic chemicals – pollution – into the air and water. We cut down forests and destroy coral reefs. We spoil and waste precious resources like the topsoil where we grow our crops or the stocks of fish in the oceans. We destroy the homes of animals, their habitats.

Human beings are putting pollution into the atmosphere. That pollution is trapping heat and raising the temperature of the air, the oceans, and the surface of the Earth.

10 There are six types of air pollution, created by human beings, that together are causing the climate crisis. Five are gases that are normally found in the air, but human beings are creating more and more of these gases. This is changing the balance of the atmosphere and causing global warming.

The pollution that is causing global warming comes from human activity.

15 Carbon dioxide is produced whenever we burn something. When we burn coal to make electricity, when we burn gasoline in our cars, or when we burn gas in our stoves, we add more carbon dioxide to the air. These are just a few of the ways we are changing the atmosphere and destroying our climate.

(From *Our Choice — How We Can Solve the Climate Crisis*, by Al Gore. Puffin Books, Melcher Media, New York, 2009)

A Little Help

balance: equilibrium	spoil: make something worse
cut down forests: make a lot of trees fall down	topsoil: the layer of soil that is near the surface of the ground
grow our crops: cultivate plants for food	trap: keep (something) in a particular place
hurt: (in this context) cause damage or problems	waste: use more of something than is necessary
raise: increase, put (something) in a higher place or position	whenever: every time that

10 Unit 1 Climate Change, Global Warming, Climate Crisis

A seção *Reading*, (ver figura 2), apresenta um texto introduzindo a unidade com temas socioculturalmente relevantes. De acordo com o autor do livro, essa seção tem o objetivo de oferecer ao aluno contato com textos de diversos gêneros sobre temas de relevância sociocultural, bem como levá-lo a verificar as hipóteses levantadas antes da primeira leitura.

A seção *General Comprehension* (ver figura 3) contém questões de compreensão geral do texto com vários formatos. Nessa seção, espera-se que o aluno possa desenvolver a habilidade de leitura, permitindo-lhe o uso de estratégias e, por último, abordar e discutir questões relacionadas ao tema da unidade.

Figura 3- Sessões *General Comprehension* e *Word Study*.

Fonte: MARQUES,2010,p.11.

General Comprehension

Finding the Main Idea

O título do texto contém três locuções que sintetizam o problema descrito no texto. Essas locuções estão interligadas, e há entre elas uma relação de causa e efeito. Podemos dizer que duas delas referem-se à causa do problema, enquanto a outra refere-se ao efeito. Classifique as locuções segundo esse ponto de vista.

Word Study

Word Formation: Suffixes

Observe as palavras em destaque nas frases a seguir:


(...) Five are gases that are **normally** found in the air...

(...) the Earth's **ecological** system...

(...) comes from human **activity**...

Essas palavras são formadas com os sufixos **-ly, -al e -ity**. Identificar prefixos e sufixos, seu uso e a classificação gramatical (se é substantivo, adjetivo, verbo etc.) das palavras formadas por eles é uma prática constante nos textos, muito útil para o reconhecimento e a ampliação do vocabulário.

Complete the boxes with the missing words.

Adjective + ly >> Adverb normal >> normally especial ■ simple ■ exact ■	Adjective + ity >> Noun active >> activity electric ■ productive ■ real ■
Noun + al >> Adjective globe >> global nation ■ centre/center ■ environment ■	

Climate Change, Global Warming, Climate Crisis ■ Unit 1 11

A seção *Word Study* (figura 3) explora questões contextualizadas e de variados formatos para a apresentação e ampliação de vocabulário do aluno. A meta é apresentar vocabulário novo e oportunizar sua prática sempre seguida de explicações e exercícios de fixação.

A seção *Detailed Comprehension* (figura 4) aborda questões de interpretação mais específica do texto introduzido na unidade, buscando assim que o aluno saiba procurar informações mais detalhadas do assunto que se abordou no texto. Espera-se que o aluno desenvolva ainda mais sua habilidade de leitura fortalecendo a estratégia tipo *Scanning*.

Figura 4- Seções *Detailed Comprehension* e *Structure*.

Fonte: MARQUES, 2010, p.14.

Detailed Comprehension

Finding Specific Information

Scan the text and match the beginnings with the endings of the sentences, according to *Climate Change, Global Warming, Climate Crisis*.

<ol style="list-style-type: none">1. () The Earth's environment is changing,2. () The way that we live our lives3. () The factories that produce our computers and televisions4. () The planes we fly, and the cars we drive5. () Pollution is trapping heat and6. () There are six types of air pollution that together7. () Five are gases that are normally found in the air,	<ol style="list-style-type: none">a. put toxic chemicals into the air and water.b. but human beings are creating more and more of these gases.c. is hurting the Earth's ecological system.d. are causing the climate crisis.e. and we, human beings, are the primary cause.f. raising the temperature of the air, the oceans, and the surface of the Earth.g. put pollution into the air and water.
---	---

True or False?

Mark each statement T for *true* or F for *false*, according to the text.

1. Human activity is causing climate change.
2. Factories, planes, and cars are sources of global warming pollution.
3. The pollution that is causing global warming comes from natural activity.
4. Carbon dioxide is produced whenever we grow our crops.
5. When we burn coal to make electricity we put toxic chemicals into the atmosphere.
6. Pollution is hurting heat and growing our precious resources.
7. Climate change and global warming have different names, but they mean the same thing: human beings have a serious problem to solve.

STRUCTURE

Noun Phrases

Em inglês, ao contrário do que ocorre em português, o adjetivo geralmente vem antes do substantivo que ele qualifica:

global warming >> aquecimento **global**
primary cause >> causa **principal**

14 Unit 1 ■ Climate Change, Global Warming, Climate Crisis

Figura 5- Continuação da Seção *Structure*.

Fonte: MARQUES,2010,p.16.

Scan the text to find the nouns that complete the following expressions.

1. the temperature of the ■ a temperatura do ar
2. the surface of the ■ a superfície da Terra
3. types of ■ tipos de poluição
4. the ■ of the atmosphere o equilíbrio da atmosfera
5. the stocks of ■ in the oceans os estoques de peixe nos oceanos

FOR MORE INFORMATION
ABOUT THIS TOPIC,
go to MINIGRAMMAR 22,
on page 199.

Present Continuous

Observe a forma verbal em destaque nestas frases:

The Earth's environment **is changing**.

Human beings **are putting** pollution into the atmosphere.

O gerúndio (forma terminada em **-ing**) de um verbo principal, quando usado após o presente de **to be**, compõe o *Present Continuous* ou *Present Progressive*, um tempo verbal que descreve ações ou situações em desenvolvimento no momento em que se fala ou num presente mais amplo. O *Present Continuous* é, portanto, formado por **am, are** ou **is** + a forma terminada em **-ing** do verbo principal.

Complete with the *Present Continuous* of the verb **to speak**.

Affirmative	Negative	Interrogative
I ■ speaking	I ■ not speaking	■ I speaking?
You ■ speaking	You ■ not speaking	Are ■ speaking?
He/She/It ■ speaking	He/She/It ■ not ■	Is he/she/it ■?
We are ■	We ■	■ we speaking?
You ■ speaking	You are ■	Are you ■?
They are ■	They ■	■ they ■?

Notas ortográficas

- Nos verbos terminados em **-e**, substitui-se essa letra por **-ing**:
 have » having write » writing live » living change » changing
- Mas isso não acontece com **be** e os verbos terminados em **-ie**:
 be » being die » dying lie » lying tie » tying
- Nos verbos de uma sílaba (ou duas, desde que a última seja a sílaba tônica, terminados em uma sequência consoante-vogal-consoante), dobra-se a consoante final antes de se acrescentar **-ing**:
 put » putting stop » stopping swim » swimming
 begin » beginning prefer » preferring occur » occurring
- Mas, quando a sílaba tônica do verbo é a primeira, isso não ocorre:
 open » opening happen » happening answer » answering

E nos monossilábicos não terminados na sequência consoante-vogal-consoante também não se dobra a consoante final:

rain » raining break » breaking dream » dreaming

16
Unit 1 ■ Climate Change, Global Warming, Climate Crisis

Figura 6- Continuação da Seção *Structure*.

Fonte: MARQUES, 2010, p.17.

Complete the sentences with the *Present Continuous* of the verbs in the box, as adequate. One of the verbs will be used in two sentences.

to melt to cause to die to read to happen to hurt to change
to destroy to create to put to raise to trap to change

1. I a book called *Our Choice – How We Can Solve the Climate Crisis*, by Al Gore.
2. The book tells us about global warming, which is not a problem for the future. It now.
3. The way that we live our lives the Earth's ecological system.
4. Human beings pollution into the atmosphere.
5. Pollution heat and (it is) the temperature of the air, the oceans, and the surface of the Earth.
6. There are six types of air pollution that together the climate crisis.
7. Human beings more and more of those gases.
8. This the balance of the atmosphere and (it is) global warming.
9. These are just a few of the ways we the atmosphere and (we are) our climate.
10. The ice in the extreme regions of the world and many animals .

Uses of *Present Continuous*

O *Present Continuous* é usado basicamente para expressar uma ação que está acontecendo no momento em que se fala:

It's 9 o'clock now. I **am writing** to you from New York.

Também é usado para expressar uma ação que está ocorrendo na atualidade, mas não necessariamente no momento em que se fala:

I **am taking** a course in "The Effects of Climate Change".

Além de indicar ações no presente, o *Present Continuous* também pode ser usado para indicar ações futuras, expressando uma intenção, um plano, ou compromisso de praticá-las.

I **am going** to a lecture on Evolution on Monday morning.

Professor Dawkins **is coming** from Oxford to give that lecture.

▶ FOR MORE INFORMATION ABOUT THIS TOPIC, go to MINIGRAMMAR 25, on page 203.

Uses of the *-ing* form

Como vimos, a forma terminada em **-ing** de um verbo principal é usada na composição do *Present Continuous* (ou *Present Progressive*). Veja um exemplo com o verbo **to warm**:

The world **is warming**.

PAUL MILES/ARND BRONKHORST/PHOTODISC/GETTY IMAGES



Na parte *Structure* (figuras 4, 5, 6 e 7), há uma apresentação contextualizada do tópico gramatical da unidade, com exemplos retirados do próprio texto trabalhado na unidade, proporcionando ao aluno uma visão contextualizada da gramática, evitando, assim, frases isoladas. Segundo o autor do livro, há também um resumo de informações sobre o sistema linguístico do idioma inglês, seguido de comentários sobre registros formais e informais. Essa seção apresenta o mesmo problema que formulamos no começo deste capítulo, que é a presença da língua materna. No Manual do professor, o autor não menciona porque preferiu mesclar os dois idiomas e porque decidiu apresentar as regras gramaticais também na língua materna. Outro ponto que gostaríamos de questionar é a forma como são apresentados os tópicos gramaticais na presente seção. O que vemos são explicações entediadas de regras gramaticais com alguns exemplos retirados do texto e outros fora de qualquer uso prático da linguagem, ou seja, frases isoladas que apenas apresentam a estrutura gramatical, mas são inúteis do ponto de vista comunicativo, pois o aluno muitas vezes não é estimulado nem a ler palavras ou frases nas aulas de inglês e muito menos se expressar oralmente nessa língua.

Na seção *Listening* (figura 8), há atividades de compreensão oral com diversos textos orais e tarefas variadas para que o aluno possa desenvolver a habilidade de compreensão global de um texto oral, obviamente sabendo que essa não é uma habilidade elementar e requer muita prática e atenção.

Entretanto, nos exercícios presentes no LD, há situações relacionadas, na maioria dos casos, com o tema transversal da unidade, mas tanto as questões quanto as respostas parecem não estimular o aluno a pensar no idioma, pois muitas das perguntas e respostas são exigidas na língua materna, desconfigurando, assim o principal objetivo desses tipos de exercícios, que é familiarizar o aluno com os sons do novo idioma, e não estimular uma prática de tradução constante como o que se vê no método de gramática e tradução (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Figura 8- Sessões *Listening* e *Speaking*.

Fonte: MARQUES, 2010, p.19.

Listening

Três jovens estudantes estão conversando sobre um assunto do momento. Ouça a conversa e responda às perguntas.

1. Qual é o assunto da conversa?

2. Isso será um problema apenas no futuro?

3. Quem é o grande culpado por ele?

4. Qual é a causa do problema?

5. Qual é o principal gás causador desse problema?

6. O que se deve fazer para resolvê-lo?

Speaking

Leia a situação a seguir e imagine-se na mesma situação das personagens. Depois, reveze-se com um colega para fazer o diálogo.

Bia Tomás estuda em um colégio bilíngue no Rio de Janeiro. Ao fazer a lição de casa, ela teve uma dúvida e telefonou para Paul, australiano que vive no Brasil e é seu colega de turma.

Paul: Hello.
Bia: Hello. Paul?
Paul: Yes. Who is this?
Bia: Beatriz.
Paul: Uh... Sorry?
Bia: Beatriz. Bia.
Paul: Oh, yes, of course, Bia! G'day!*
Bia: What are you doing?
Paul: Well... I'm studying Geography.
Bia: Are you reading about global warming?
Paul: Yes, I am. Why?

* g'day! = hello! (Australian English)

Climate Change, Global Warming, Climate Crisis ■ Unit 1 19

A seção *Speaking* (figura 8) aborda atividades de cunho oral onde o aluno poderá trabalhar em dupla, em grupo ou até mesmo individualmente, com o objetivo de pôr em prática essa habilidade no idioma. Além de abordar o tema visto na unidade, essa seção

espera que o aluno possa desenvolver sua expressão oral usando estratégias de fala, como entrevistas, diálogos, dependendo do contexto em uso. O que podemos perceber é que em todas as unidades do LD, há um guia para ajudar o aluno na produção do texto oral, isso é um fator positivo, apesar de acharmos insuficiente a ênfase dada a essa habilidade ao longo de cada unidade, pois há seções que introduzem e finalizam a unidade, porém ambas são propostas para serem trabalhadas na língua materna com debates e discussões sobre diversos temas, inexistindo recomendações ao uso da língua-alvo nesses tipos de exercícios.

Por outro lado, reconhecemos que muitos dos docentes de língua inglesa que ingressam no ensino público não possuem o domínio da expressão oral na língua-alvo, sendo a comunicação uma barreira presente que muitos ainda precisam superar. A esse propósito, lembramos que os PCNEM (2000) recomendam que a comunicação em língua inglesa seja entendida como ferramenta imprescindível, na atualidade, com vistas à formação pessoal, cidadã, acadêmica ou profissional, devendo essa habilidade ser a grande meta da aprendizagem de língua estrangeira, ajudando no desenvolvimento do espírito crítico.

Desse modo, para alcançar essa meta proposta nesse documento, acreditamos que o LD deva proporcionar atividades que oportunizem a prática comunicativa entre os alunos, pois o que percebemos é que no material didático estudado não há situações reais de comunicação e tampouco tarefas que os alunos possam usar o vocabulário limitado que provavelmente tenham.

Segundo Platero (2002, p.3), o professor deve manter o máximo o uso da língua-alvo, pois é ela que os alunos estão aprendendo. Assim, se os alunos recorrerem ao uso da língua materna, as possíveis causas devem ser por inibição, medo de errar ou por falta de vocabulário na língua. A pesquisadora ainda sugere ao professor de línguas que,

para minimizar esses problemas, uma das saídas é o trabalho em grupos, aumentando o tempo de participação de cada aluno e diminuindo a inibição. Facilitar o nível da linguagem utilizada também dá mais segurança aos alunos e a escolha de um tema interessante aumenta a motivação e a participação. Mantenha ao máximo, o uso da língua-alvo; Por fim, lembre-se que o professor é, sim, um modelo de oralidade para o aluno. Não há falta de recursos materiais que impeça totalmente a prática da produção oral em sala de aula. Não nos esqueçamos da riqueza inigualável dos recursos humanos de que dispomos: professor e alunos. (PLATERO, 2002, p.3)

Concordamos com a pesquisadora, pois achamos que quando o professor faz uso da língua materna nas aulas de língua inglesa ele não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa sugerida por Canale e Swain (1980 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001), uma vez que está ensinando a língua por meio da tradução de vocábulos ou explicações de tópicos gramaticais.

A seção *Writing* (figura 9) apresenta atividades de produção escrita em diversos gêneros textuais. Para o autor, um dos objetivos dessa seção é levar o aluno a entender a escrita como prática social e processo contínuo de avaliação e reescritura. Para isso, há sempre atividades-modelo para que o aluno tenha um padrão a seguir e busque elaborar suas próprias produções escritas.

Acreditamos que o livro poderia conter todas as informações escritas na língua inglesa, pois, dessa forma, incentivaria o aluno a se familiarizar mais com a língua, pois cremos que o livro ficaria mais interessante se fosse escrito exclusivamente na língua-alvo. De outro modo, somos levados a pensar que o autor está sugerindo que o professor ensine sobre a língua, e não a língua propriamente dita, segundo o que preconiza o método da gramática e tradução.

Achamos interessante a presença desse tipo de atividade ao longo das unidades do livro, porém o que vemos não é bem o que autor defende no Manual do Professor, no qual ele diz que


[...] o desenvolvimento da escrita nesta obra não se dá através da “produção de textos jornalísticos, argumentativos ou acadêmicos, conforme o ensino ‘clássico’ dessa atividade” (OCNEM, 2006, p.121), mas com base na concepção de letramento [...], ou seja, envolve usos contextualizados da língua, como escrever e responder mensagens, corresponder-se com outras pessoas pela internet. (MARQUES, 2010, p.9)

Mas, o autor se equivoca quando diz que o desenvolvimento da escrita das atividades presentes no LD “[...] envolve usos contextualizados da língua, como escrever e responder mensagens [...]”, pois das doze atividades de *writing* ao longo do livro, apenas quatro delas pedem ao aluno que se posicione e use os seus conhecimentos para escrever em inglês, já que as demais se limitam ao preenchimento de lacunas de cartas e frases como exercícios comuns de prática de conhecimentos sistêmicos da língua.

Figura 9- Seção intitulada *Writing*.

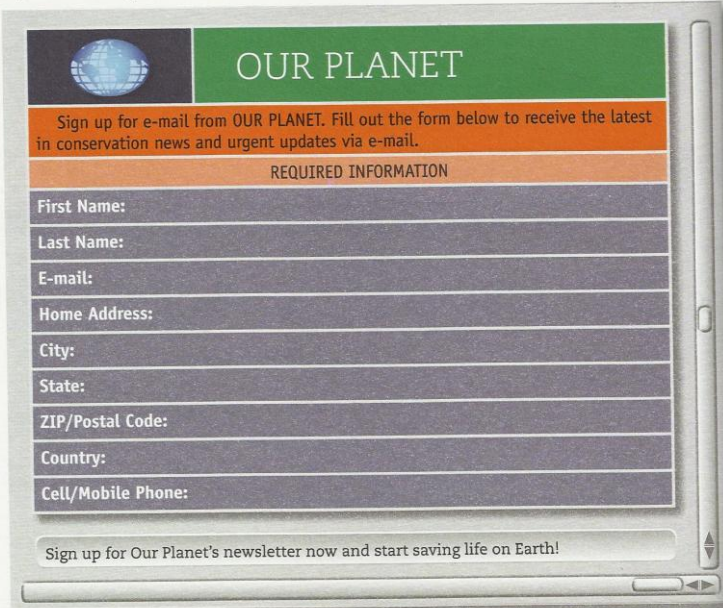
Fonte: MARQUES, 2010,p.20.

Bia: I'm calling you about that. I'm doing the exercises on page 10.
Paul: I'm doing them now.
Bia: I'm having trouble with number 3. My answer is carbon dioxide, but I'm not sure about it.
Paul: Uh... yes, that's right. That's the answer.
Bia: Ok, good. See you tomorrow, then.
Paul: Ok, Bia, goodbye. Have a good day.
Bia: Thanks, Paul. Bye.

 **Writing**

Existem diversas organizações internacionais preocupadas com questões ambientais e sociais como a conservação do planeta. Essas organizações promovem campanhas de proteção aos sistemas naturais dos quais todos nós dependemos.

Se você quiser se envolver nesse movimento pela preservação da Terra, um dos caminhos é escolher uma dessas organizações e inscrever-se pela internet, preenchendo um formulário como o que damos a seguir, de uma instituição fictícia.



OUR PLANET

Sign up for e-mail from OUR PLANET. Fill out the form below to receive the latest in conservation news and urgent updates via e-mail.

REQUIRED INFORMATION

First Name: _____

Last Name: _____

E-mail: _____

Home Address: _____

City: _____

State: _____

ZIP/Postal Code: _____

Country: _____

Cell/Mobile Phone: _____

Sign up for Our Planet's newsletter now and start saving life on Earth!


20 Unit 1 • Climate Change, Global Warming, Climate Crisis

A seção *In a Few Words* (figura 10) apresenta textos curtos de diversos gêneros sobre assuntos relacionados ao tema central da unidade e questões de compreensão escrita. Essa seção possibilita o estabelecimento de relações de intertextualidade com o texto principal da unidade.

Figura 10- Seção *In a Few Words*.

Fonte: MARQUES,2010,p.21.

In a Few Words



(El Nuovo Diario, Manágua, Nicarágua)

Observe o cartum e assinale a alternativa correta.

1. O problema que preocupa a pessoa que fala é
 - a. a falta de tempo para pensar.
 - b. a mudança climática.
 - c. os efeitos da poluição nas grandes cidades.
 - d. a má qualidade do milho geneticamente modificado.
2. O homem acha que esse problema
 - a. foi resolvido há muito tempo.
 - b. ainda pode levar muito tempo para acontecer.
 - c. precisa ser enfrentado.
 - d. não foi ainda cientificamente comprovado.
3. Como consequência dos efeitos desse problema,
 - a. a paisagem dos parques urbanos continua a mesma.
 - b. as pessoas estão criando pinguins e pombos nos parques.
 - c. algumas aves deixaram seu hábitat.
 - d. os pombos que viviam nas cidades podem agora ser encontrados na Antártida.

Climate Change, Global Warming, Climate Crisis • Unit 1 21

A seção *Think about It* (figura 11) apresenta uma reflexão e um debate sobre o assunto visto na unidade. Para o autor do livro, espera-se que o aluno busque uma reflexão e aprenda a se posicionar sobre questões socioculturais, como também desenvolva o senso crítico, a capacidade de análise e as noções de cidadania.

Entretanto, reiteramos nossa crítica ao fato de a seção estar escrita em língua portuguesa e não na língua-alvo, pois, se escrita em inglês, poderia estimular o aluno a dar mais valor ao material e à aula em si e, com isso, motivá-lo a estudar mais para poder compreender o que está escrito no LD.

Por fim, a última parte da descrição do livro é a seção *Exploring Other Sources* (figura 11) que apresenta sugestões de fontes de leitura para o aluno que quiser aprofundar o conhecimento do tema abordado ao longo da unidade, como endereços eletrônicos, nomes de revistas, jornais etc.

Figura 11- Sessões *Think about it* e *Exploring other sources*.

Fonte: MARQUES, 2010, p.22.



THINK ABOUT IT

Número de pinguins da Antártida diminuiu dramaticamente, enquanto os ursos-polares enfrentam ameaça semelhante no Ártico. Essas duas espécies, simpáticos ícones da luta pela preservação ambiental, “astros” de filmes e documentários de grande sucesso, têm em comum o mesmo *culprit* (the cause of something bad happening), o mesmo culpado pela ameaça à sua sobrevivência. Qual é, então, a *primary cause* do problema que ameaça pinguins e ursos-polares, entre tantos outros animais que vivem nos dois polos do planeta? A causa direta é o crescente e acelerado derretimento do gelo dessas regiões. E na origem desse derretimento está, sem dúvida, a *climate change*, a mudança climática, o *global warming*, o aquecimento global. Problema agudo dos últimos anos, continua sem perspectiva de solução, ameaça tornar-se crônico, já que os líderes políticos dos países que mais “contribuem” para a poluição do planeta não conseguem chegar a um acordo que venha limitar as emissões de gases poluentes na atmosfera. O que podemos nós, cada um de nós, fazer nesse sentido? Debata esse assunto com seus colegas e professores, permute ideias quanto a esse problema. Esse é um *hot problem*, precisamos encontrar *cool solutions* para ele.

It’s a small planet, but it needs big ideas to protect it.

Debata esse assunto com seus colegas e professores, inclusive o de Geografia.

EXPLORING OTHER SOURCES

- <http://news.nationalgeographic.com/news>
- www.coolantarctica.com
- *Go Green, Live Rich*. David Bach, Broadway Books, NY, 2008.
- *Uma verdade inconveniente*. Documentário de Davis Guggenheim, escrito e apresentado por Al Gore, 2006.
- *Uma verdade inconveniente*. Al Gore, Editora Manole, 2006.
- *Our Choice – How We Can Solve the Climate Crisis*. Al Gore, Puffin Books, Melcher Media, New York, 2009.

22

4.2. Avaliação do LD, segundo o modelo de Richards e Rodgers

Faremos agora uma análise geral do método e da abordagem presentes no material didático baseado no modelo adotado por Richards e Rodgers (2001). Segundo esse modelo, um método é descrito da seguinte forma:

4.2.1. Abordagem metodológica (*approach*)

a) Uma teoria da natureza da língua

Richards e Rodgers (2001) analisam, em sua obra *Approaches and Methods in Language Teaching* (2001), uma teoria de aprendizagem de línguas a partir de três visões teóricas. A primeira é a estrutural, a mais antiga e tradicional das três por preconizar que a língua é um sistema de elementos relacionados estruturalmente por meio da codificação do sentido. Em outras palavras, a meta na aprendizagem de uma língua é o domínio dos elementos desse sistema, ou seja, a fonologia e a gramática.

A segunda é a visão funcional, que parte da premissa que a língua é um veículo para a expressão de um sentido. Essa visão é defendida pelo movimento comunicativo, surgido na Inglaterra no final dos anos 1960. A característica dessa corrente é a ênfase na dimensão comunicativa e semântica, ao invés dos aspectos gramaticais. Isso tem como consequência a especificação e organização do conteúdo didático por categorias de significado e função, sem condicioná-los a elementos de estrutura e gramática.

A terceira visão é a interacionista. Ela vê a língua como um veículo para a realização de relações interpessoais e o desenvolvimento de interações sociais. De acordo com essa visão, a língua é uma ferramenta para a criação e manutenção de relações sociais, ou seja, os alunos por meio da interação podem aprender a trocar experiências na sala de aula, viabilizando, assim, a aprendizagem.

O autor do livro didático analisado trata de uma linha teórica adotada na elaboração do método apenas no manual do professor, onde diz adotar uma visão sociointeracionista da linguagem e que o livro está em consonância com Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM,2000), as finalidades atribuídas ao Ensino Médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Apesar de constar no livro do aluno na seção de “Apresentação” que o livro adota uma visão sociointeracionista da linguagem, o aluno não tem acesso a detalhes dessa teoria e o porquê ela é usada na obra. É também omitido do aluno os objetivos gerais da obra, sendo apenas apresentado os conteúdos sistêmicos que ele estudará ao longo do ano. O autor do LD também diz que a obra é guiada por uma visão sociointeracionista da aprendizagem de línguas, porém discordamos em parte, pois analisando o livro com atenção, percebemos que ele possui atividades interacionais, mas também possui características estruturais, onde podemos perceber uma preocupação enorme em apresentar tópicos gramaticais e não funções comunicativas.

b) Uma teoria da natureza da aprendizagem de línguas

Para Richards e Rodgers (2001), embora teorias específicas sobre a natureza de uma determinada língua possam fornecer a base para um método de ensino dessa língua, outros métodos podem derivar de uma teoria geral de aprendizagem de línguas, como o behaviorismo, por exemplo. Para os mesmos autores, uma teoria de aprendizagem que tenha por base uma abordagem ou um método, deve responder a duas questões: 1) quais são os processos psicológicos e cognitivos envolvidos na aprendizagem de uma língua? 2) quais são as condições que precisam ser atendidas a fim de que esses processos de aprendizagem sejam acionados? Para esses autores, as teorias de aprendizagem associadas a um método em um nível de abordagem podem enfatizar uma ou ambas as questões. As teorias orientadas por processo são baseadas em processos de aprendizagem, como por exemplo, formação de hábito, indução, inferência, teste de hipóteses e generalização. Por outro lado, as teorias orientadas por uma condição enfatizam a natureza do ser humano e o contexto físico no qual ocorre a aprendizagem de uma língua.

O autor do livro *On Stage* esclarece no Manual do professor que o livro é guiado por uma visão sociointeracionista da aprendizagem de línguas, no qual os alunos aprendem ao interagir com os outros colegas, com o professor e com outros membros da comunidade. Essa informação não é apresentada ao aluno, somente ao docente no Manual do professor. Em nossa opinião, essa informação seria útil para o aluno na medida em que ele compreenderia melhor o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. No livro estudado aqui percebemos uma teoria de natureza linguística

sociointeracionista, apesar de não acreditarmos que o aluno terá motivação suficiente para aprender com o mesmo, visto que há seções repetitivas de gramática em todos os seus capítulos, tornando o curso ou a aula monótona.

4.2.2. Plano (*design*)

Segundo Richards e Rodgers (2001), o *design* é o nível de análise de método no qual consideramos quais são os objetivos de tal método, como seu conteúdo é selecionado e organizado, os tipos de tarefas de aprendizagem e atividades de ensino que o método defende, os papéis dos aprendizes, dos professores e dos materiais didáticos.

a) Os objetivos do método

Para os autores acima, as várias teorias da natureza de uma língua e de sua aprendizagem influenciam o foco de um método, isto é, determinam o que um método busca atingir, se a comunicação é eficiente em um idioma ou somente na aprendizagem de vocabulário técnico daquela determinada área de conhecimento. A especificação de objetivos de aprendizagem é produto de um planejamento, e não de sua abordagem. Segundo os autores, o grau pelo qual um método tem objetivos orientados no processo ou no produto pode ser revelado conforme a ênfase que for dada à aquisição de vocabulário e proficiência gramatical e conforme o modo como os erros gramaticais ou de pronúncia são tratados pelo método.

Os objetivos da obra são omitidos do aluno, pois eles só estão disponíveis no Manual do Professor. Esse é um ponto negativo do material, visto que os alunos nem sabem quais são seus objetivos ao finalizar os estudos de cada edição do livro. Acreditamos que os objetivos deveriam estar disponíveis também aos alunos, pois é direito deles saber o que o autor propôs que eles fossem capazes de alcançar com o uso do livro. Isso ajudaria a desenvolver a responsabilidade pela aprendizagem e de certa forma iria provocar uma autoavaliação, pois sabendo o que deve atingir, o aluno teria como se autoavaliar.

b) Um modelo de currículo

De acordo com Richards e Rodgers, todos os métodos de ensino de línguas envolvem o uso da língua-alvo e decisões claras ou ocultas concernentes à seleção de itens linguísticos a serem usados em um curso ou método. Eles ainda afirmam que tradicionalmente, a palavra *syllabus* (currículo) vem sendo usada para se referir à forma pela qual o conteúdo linguístico é especificado em um curso ou método.

O autor do livro *On Stage* diz abordar na coleção conteúdos linguísticos e discursivos, além de valorizar a oportunidade de abordar conteúdos de relevância sociocultural, como cidadania, solidariedade, ética, diversidade cultural, ecologia, saúde, ciência e tecnologia.

Entretanto, o autor não deixa claro o critério utilizado para a escolha e organização linguística do conteúdo nem para o professor e muito menos para o aluno. Percebemos que o autor lista os conteúdos de cada unidade estruturados em um mesmo padrão, onde apresenta tópicos gramaticais e seções de vocabulário voltados ao texto que aborda um tema central em cada capítulo presente no LD.

c) Tipos de atividades de ensino e aprendizagem

Para os autores do modelo citado acima, os objetivos de um método são alcançados pelo processo educacional e pela interação direcionada e organizada de professores, alunos e materiais na sala de aula. Além disso, as diferenças entre métodos em determinado nível de abordagem se revelam claramente na escolha de diferentes tipos de atividades de ensino e aprendizagem, pois atividades de ensino que centralizam o conhecimento gramatical podem ser completamente diferentes daqueles que priorizam habilidades comunicativas.

O autor do LD *On Stage*, Amadeu Marques, diz trabalhar atividades que abordam as quatro habilidades linguísticas, mas o que percebemos é um foco exagerado de atividades de ensino voltados à leitura e gramática e pouca ênfase na produção e compreensão oral.

Não há a presença de jogos que pudessem aumentar a motivação e o interesse em participar mais da aula. Além disso, não há diálogos ou situações reais de comunicação, considerando que o autor do livro defende que sua obra tem uma visão sócio-

interacionista de aprendizagem, mas não vemos a presença marcante de atividades em dupla e em grupo, há apenas uma atividade que geralmente é feita em dupla abordada na seção *Speaking*.

d) Papéis dos aprendizes

Os proponentes do modelo utilizado defendem que o plano de um sistema educacional será consideravelmente influenciado pelo modo como os aprendizes são vistos. Um método, por exemplo, reflete explícita e implicitamente as respostas para questões referentes à contribuição dos alunos para o processo de aprendizagem.

Os autores sugerem que isso pode ser observado nos tipos de atividades que os alunos realizam, no grau de controle que os alunos têm sobre o conteúdo, nos padrões de atividade de agrupamento adotados, no grau de influência que os alunos têm sobre a aprendizagem de outros e a visão do aprendiz como um processador de informações, realizador, iniciante, e solucionador de problemas.

O aprendiz tem seu papel definido no processo de aprendizagem, visto que há uma seção intitulada de *Check your English* com textos novos abordando os temas vistos em cada três unidades no qual o aluno pode desenvolver sua autonomia na resolução dos exercícios presentes. Dentro dessa seção, no seu final, há uma parte de autoavaliação, para que o aluno possa avaliar seu desempenho a cada três capítulos estudados como um participante autônomo e responsável por seu percurso de aprendizagem.

e) Papéis do professor

Para Richards e Rodgers, os papéis do professor em um método são relacionados com os seguintes tópicos: a) os tipos de funções que se espera que sejam exercidas pelos professores, como diretor, conselheiro ou exemplo. b) o grau de controle que o professor tem sobre o processo de aprendizagem; c) em que medida o professor é responsável pelo conteúdo que é lecionado. d) e os padrões interacionais que são desenvolvidos entre professores e aprendizes.

O papel do professor não é mencionado no Manual do Professor, mas podemos perceber que o professor tem papel ativo na aprendizagem dos alunos, pois ele irá guiá-

lo durante toda a unidade na preparação de apresentação dos textos em cada unidade e na orientação de cada exercício presente.

Apesar de termos atividades que envolvem o uso das quatro habilidades linguísticas, o material didático *On Stage* demonstra ser baseado na figura do professor, exceto quando o aluno interage com outro colega no único exercício de produção oral, onde podemos classificá-lo em algumas ocasiões mais como uma atividade de repetição de um diálogo do que de produção de uma situação comunicativa real. Há também interação professor-aluno ao início de cada unidade quando discutem sobre o tema central que cada unidade aborda.

f) Papel dos materiais didáticos

Para Richards e Rodgers, os materiais didáticos especificam o conteúdo de um tema selecionado, mesmo que não exista um currículo, e definem ou sugerem a intensidade de cobertura curricular, a quantidade de tempo, atenção e detalha itens ou tarefas exigidas.

Os mesmos autores defendem que o papel do material didático dentro de um método ou sistema educacional irá refletir decisões relacionadas à meta primária dos materiais didáticos (apresentar conteúdo, praticar o conteúdo, facilitar a comunicação entre os aprendizes, ou capacitar os aprendizes a praticarem o conteúdo sem a ajuda do professor), os tipos dos materiais didáticos, a relação desses materiais com outras fontes de insumos (*inputs*) e as habilidades dos professores.

Richards e Rodgers ainda mencionam que, por comparação, o papel dos materiais didáticos poderia incluir as seguintes especificações: a) os materiais permitem aos alunos progredirem no ritmo de aprendizagem de cada um; b) os materiais permitem diferentes estilos de aprendizagem; c) os materiais fornecem oportunidade para estudo e uso independente da língua; d) os materiais dão oportunidade para autoavaliação e progresso na aprendizagem.

Percebemos, ao analisar cada unidade da coleção, que a meta principal do material é proporcionar interações interpessoais entre os alunos sobre temas de relevância cultural, apesar de essas interações serem na língua materna do aluno.

O material é apresentado ao aluno com textos abordando diferentes assuntos e com poucas imagens, prevalecendo explicações de tópicos gramaticais em português.

Um ponto positivo do material em si é a presença de sugestões de outras fontes de estudo ao aluno ao final de cada unidade.

Por último, analisando o material podemos dizer que o professor não precisa ter fluência no idioma para poder utilizá-lo, visto que o livro usa os dois idiomas e, praticamente, todas as seções são apresentadas na língua nativa do aluno.

4.2.3. Procedimento (*procedure*)

a) Técnicas de ensino de sala de aula, práticas e comportamentos observados quando o método é usado

Para Richards e Rodgers, o procedimento engloba técnicas diversas, práticas e comportamentos que atuam no ensino de uma língua, de acordo com um método em particular. É nesse nível que os autores descrevem como um método é abordado e planejado em sala de aula.

Para esses autores, um método em nível de procedimento tem três dimensões: a) o uso de atividades de ensino para apresentar e demonstrar outros aspectos formais e comunicativos da língua-alvo; b) as formas pelas quais atividades de ensino específicas são usadas na prática da língua; e c) os procedimentos e técnicas usadas para dar *feedback* aos alunos no que concerne à forma ou ao conteúdo de suas frases ou enunciados.

O LD analisado apresenta os mesmos tipos de exercícios em todas as suas unidades, como no exemplo mostrado anteriormente na seção onde analisamos uma de suas unidades.

As unidades do LD sempre iniciam com um texto com temas de relevância sociocultural e de caráter interdisciplinar. A partir daí, os diversos exercícios apresentados são baseados nestes textos com exemplos relacionados por toda a unidade, alguns deles com o enunciado em inglês e outros com enunciado em português.

Todas as unidades do LD apresentam os mesmos tipos de exercícios, tais como exercícios de compreensão geral e detalhada, exercícios de aquisição de vocabulário, exercícios gramaticais, de produção oral, de produção escrita e de compreensão oral. A única forma que a língua alvo é apresentada é por meio de textos no início de cada

unidade, pois não há situações de comunicação real onde o aluno possa ver a língua alvo em contexto.

A maioria das atividades de ensino presentes no livro são atividades de cunho estrutural focadas na interpretação textual e conhecimento de regras gramaticais.

Não há procedimentos para dar um retorno ou *feedback* da aprendizagem dos alunos, pois há pouco uso da habilidade de produção oral, sendo assim, o aluno não tem como saber seu desempenho nesta habilidade. Além disso, não há tampouco a presença de atividades lúdicas ou *games* que poderiam motivar o aluno e praticar a oralidade. A fim de verificar este item, incluímos uma pergunta no questionário proposto aos alunos, sobre as atividades do livro didático e a maioria teve uma opinião favorável ao seu uso no livro didático. Abordaremos a análise do questionário mais adiante.

4.3. Análise da tipologia dos exercícios segundo Widdowson (1991)

Iremos agora analisar os exercícios propostos no LD quanto à sua tipologia. De acordo com a nomenclatura proposta por Widdowson (1991), os exercícios podem ser: gramaticais (de preenchimento ou de completar, de conversão e de transformação), relativos à forma e ao uso, preparatórios e exploratórios.

Os primeiros tipos de exercícios são os chamados gramaticais, que, por sua vez, podem ser divididos em exercícios de preenchimento de lacunas, de conversão e de transformação.

De acordo com Widdowson (1991, p. 154), o exercício de completar é aquele que requer do aluno a inserção de elementos linguísticos numa dada estrutura sintática, ou seja, eles exigem do aluno seu conhecimento gramatical para pensar em uma palavra que melhor se adéqua a determinada situação. Aliás, esses exercícios são muito comuns em livros didáticos brasileiros.

Para o mesmo autor, os exercícios relativos à forma não se preocupam com o papel que a habilidade de compor frases desempenha na capacidade de escrever, pois geralmente as frases contidas nesses exercícios são sentenças isoladas, desligadas de um contexto real. Nós, professores, sabemos que o melhor para os alunos é que eles pratiquem exercícios orientados ao uso da língua e não se detenham apenas em manifestar seu conhecimento linguístico por meio de estruturas gramaticais. (WIDDOWSON, 1991).

Lembremos que os exercícios relativos ao uso são aqueles contextualizados com alguma situação comunicativa ou com o próprio texto a que se referem. Em outras palavras, eles precisam apresentar ao aluno algum modelo real de comunicação na qual a frase esteja inserida ou possa ser inserida, esteja esse modelo em um texto ou em uma situação real.

Em segundo lugar, os exercícios preparatórios que, segundo Widdowson (1991, p. 164), “significam exercícios que precedem o texto e preparam o caminho da leitura através do engajamento do aprendiz na tarefa real de escrever.” Esses exercícios são usados para ativar o conhecimento prévio do aluno em relação ao texto que irão ler, por isso são também chamados de *Warm-up activities*, pois servem para contextualizar e preparar o aluno para determinado tema a ser estudado.

Por último, temos os exercícios exploratórios que, conforme Widdowson (1991, p.169), “são exercícios que seguem o texto de leitura e o exploram na prática em forma de exercícios.” Dessa forma, todos os exercícios que surgirem depois de um texto apresentado – por exemplo, os de interpretação textual ou os gramaticais –, podem servir para que o aluno ponha em prática sua habilidade de produção escrita.

Nas atividades presentes no LD, percebemos que há especificamente, nas duas primeiras páginas da unidade 1, conforme mostrado nos gráficos 1 e 2, exercícios de preparação, sendo um na página de abertura e o outro na página introdutória do texto.

Os exercícios intitulados de exploração estão presentes nas seções *General Comprehension*, *Word Study* e *Detailed Comprehension*.

Nessas seções, identificamos a presença dos dois tipos. Apesar de a maioria das frases presentes nos exercícios estarem contextualizadas e relativas ao uso da língua, também notamos a presença de frases isoladas sem nenhuma ligação com o texto ou com o tema central da unidade.

Em relação à seção destinada a apresentar o tópico gramatical da unidade, chamada de *Structure* (mostrada na figura 4) percebemos a presença de exercícios de preenchimento de lacunas (cinco), sendo que em quatro deles identificamos o uso da tradução como parte da questão (ver figura 4).

Os demais exercícios são referentes às habilidades comunicativas: um de compreensão oral, um de produção oral e outro de produção escrita (conforme mostrados nas figuras 5 e 6).

Para finalizar a unidade, há um exercício de múltipla escolha abordando uma seção do livro chamada de *Think about it* e um texto reflexivo em português.

Com base no modelo de Richards e Rodgers, percebemos que o autor não deixa claro alguns pontos, como os objetivos dos aprendizes, os papéis do professor e dos alunos, do material.

Ainda com base no modelo de Widdowson, podemos perceber a predominância de exercícios de preenchimento de lacunas, e apenas um tipo que exige a criatividade do aluno, que seria o exercício de expressão oral. Há 12 atividades de expressão oral, sendo seis delas criativas. A seção que aborda a produção escrita também pode ser considerada uma atividade que exige criatividade, mas o que vemos no LD são apenas quatro atividades que exigem a criatividade; o restante são atividades de preenchimento de lacunas. Os jogos ou atividades lúdicas são atividades que exploram a criatividade do aluno e poderiam ser usados pelo autor, mas, infelizmente, são ausentes no LD.

Ao analisarmos o livro *On stage*, verificamos a total ausência de atividades lúdicas, em todas as unidades. Com vistas a responder à pergunta desta pesquisa, qual seja, a “se os alunos ficam mais motivados em aprender com atividades lúdicas”, elaboramos um primeiro e segundo questionário, respectivamente, com o objetivo de verificar o interesse dos alunos por atividades lúdicas. Após a aplicação de quatro atividades lúdicas, propusemos um segundo questionário que teve como objetivo, verificar se houve aumento ou não de participação em sala de aula pelo estudo do inglês.

4.4. Análise dos questionários

Esse item visa a apresentar a análise dos dois questionários aplicados aos alunos da turma do curso de informática de nível médio integrado do primeiro ano do IFRN, campus Zona Norte, com o objetivo de alcançarmos o primeiro e último objetivos do presente estudo que é verificar se os alunos ficavam mais motivados em aprender a língua inglesa ao realizarem atividades lúdicas.

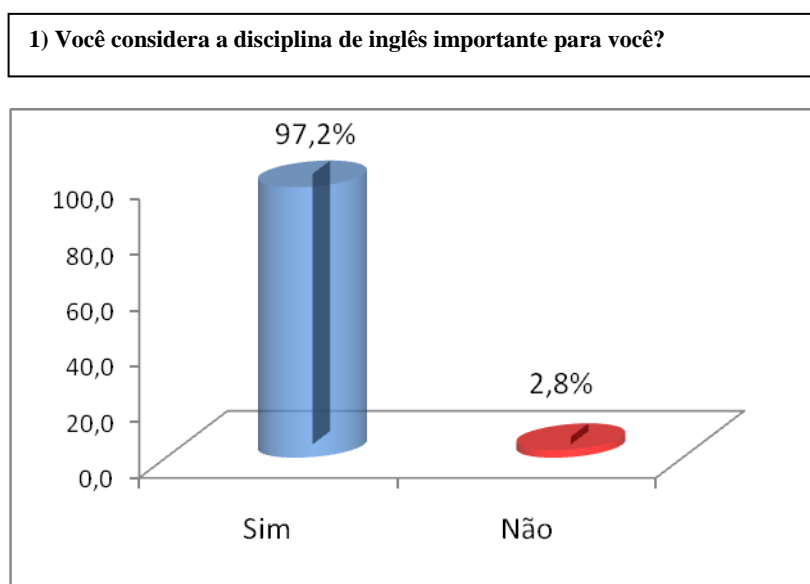
Para isso, preparamos dois questionários, um aplicado antes das doze atividades lúdicas, elaboradas por nós mesmos e outro logo após a aplicação de quatro delas.

Como forma de verificar o interesse dos alunos por atividades lúdicas, elaboramos um primeiro questionário com sete perguntas de múltipla escolha, onde em quatro delas os discentes são convidados a justificar suas respostas. (Ver anexos).

Participaram do primeiro questionário 36 alunos, sendo a maior parte deles formada por estudantes do sexo masculino. As perguntas do questionário abordaram temas do nosso trabalho: a atividade lúdica, a motivação e o livro didático.

Na primeira pergunta, questionamos se os alunos consideravam a disciplina de inglês importante para eles. 97,2% responderam que afirmativamente, enquanto 2,8% responderam que não. O resultado mostrou que a maioria dos alunos considera a disciplina importante para sua formação escolar.

Gráfico 2- opinião dos alunos sobre a importância da disciplina de inglês.



Na segunda pergunta, perguntamos qual era a habilidade que os alunos consideravam mais difícil. Dos alunos que responderam 83,3% elegeram a expressão oral. Os 16,7% restantes apontaram a escrita. Alguns justificaram suas respostas alegando que escolheram a parte oral por sentirem dificuldade em assimilar a pronúncia das palavras, informado por 76,7% dos alunos; não possuem o hábito de falar a língua fora do ambiente escolar (10%), e o restante (13,3%) afirmou ter dificuldade em entender o assunto, justificando assim seu pouco conhecimento do vocabulário inglês. Em relação à escrita, metade dos entrevistados alegou possuir dificuldade em escrever, enquanto a outra metade apontou a grande variedade de regras da língua inglesa como

um grande obstáculo no estudo do inglês. Seguem abaixo alguns depoimentos³⁵ dos alunos acerca da dificuldade na expressão oral:

A1- “Na maioria das vezes, não consigo traduzir na hora para o português e não consigo entender.”

A2- “A pronúncia do inglês é muito complexa.”

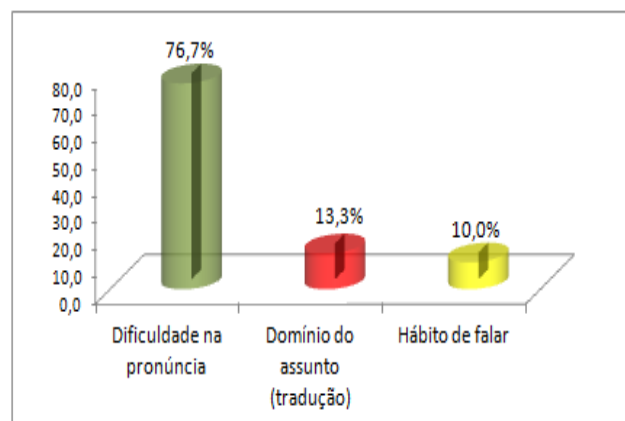
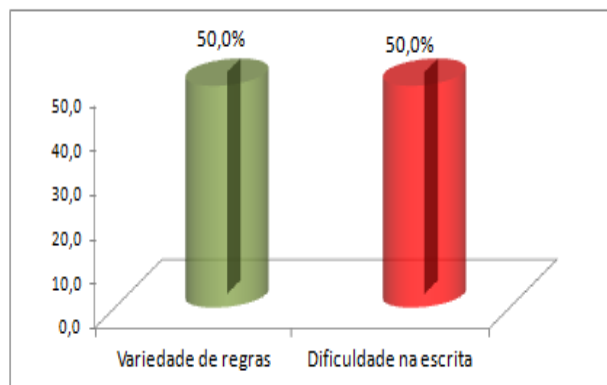
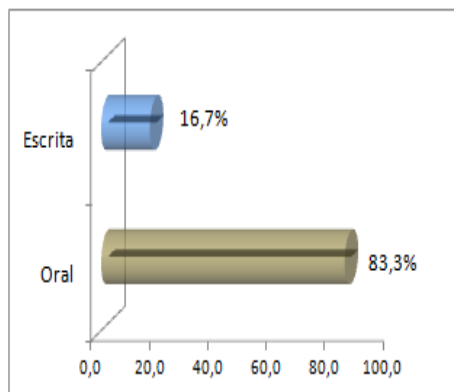
A5-“Não sei pronunciar certas palavras.”

A17- “Não tenho costume de ouvir em inglês.”

A33-“Porque é mais complicado saber a pronúncia das palavras do que escrevê-las.”

Gráfico 3- Relação das habilidades que os alunos consideram mais difíceis na aprendizagem do inglês.

2) Em que habilidade você tem maior dificuldade nas aulas de inglês? Justifique sua resposta.

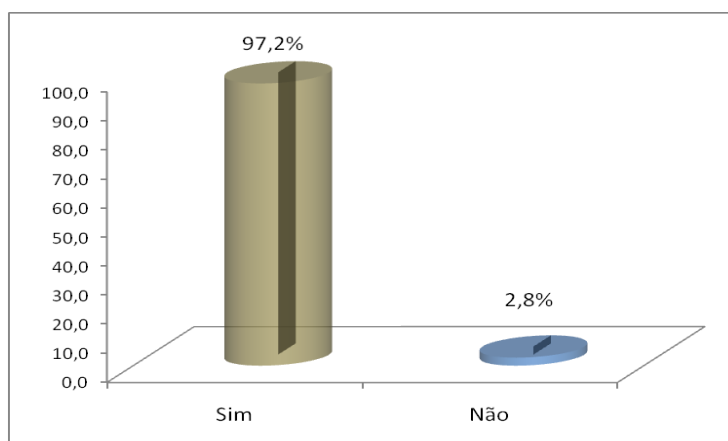


³⁵ Os alunos participantes desta pesquisa que responderam ao primeiro questionário serão nomeados de A1 até A36, como forma de preservar suas identidades.

Na pergunta 3, os alunos foram indagados se gostaram quando usamos jogos na sala de aula. Quase todos responderam que sim (ver gráfico 4). Esse dado comprova que *games* são atividades motivantes e divertidas, como afirmam Langran e Purcell (1994).

Gráfico 4 - Opinião dos alunos sobre a atividade lúdica.

3) Você gosta quando o professor usa atividades lúdicas na sala de aula, como por exemplo: a forca, telefone sem fio, bingo e outros?



Na quarta pergunta, os alunos foram indagados se o uso de *games* poderia aumentar sua participação nas aulas de inglês. Novamente, a maioria respondeu que sim e alguns afirmaram que, ao participar de um jogo, conseguem interagir entre si, se descontraem, ou seja, participam de momentos divertidos, conforme justificado por A7, “Por que a interação de forma divertida pode ajudar bastante”. Já A18 justificou sua resposta afirmativa dizendo, “Torna as aulas menos cansativas”; e A14 relatou: “pois nos motiva. Além da diversão, aprendemos a matéria.” Esse último depoimento vem ao encontro das ideias de Wright, Betteridge e Buckby (2006) sobre o uso de jogos: “Os jogos ajudam e encorajam muitos alunos a manterem seu interesse e o bom trabalho”³⁶. O dado obtido nessa pergunta também comprova o que Langran e Purcell afirmam (1994, p. 7), “Jogos fornecem variedade, aumentam a motivação e mantêm o interesse”.³⁷

Outros alunos disseram que os jogos melhoram o entendimento do assunto estudado, enquanto a menor parcela disse que com jogos eles poderiam treinar a fala e a escrita em língua estrangeira. De acordo com Langran e Purcell (1994, p. 7), quando o professor usa *games* na sala

³⁶ “Games help and encourage many learners to sustain their interest and work.” (Tradução nossa)

³⁷ “Games provide variety, raise motivation, and maintain interest.” (tradução nossa)

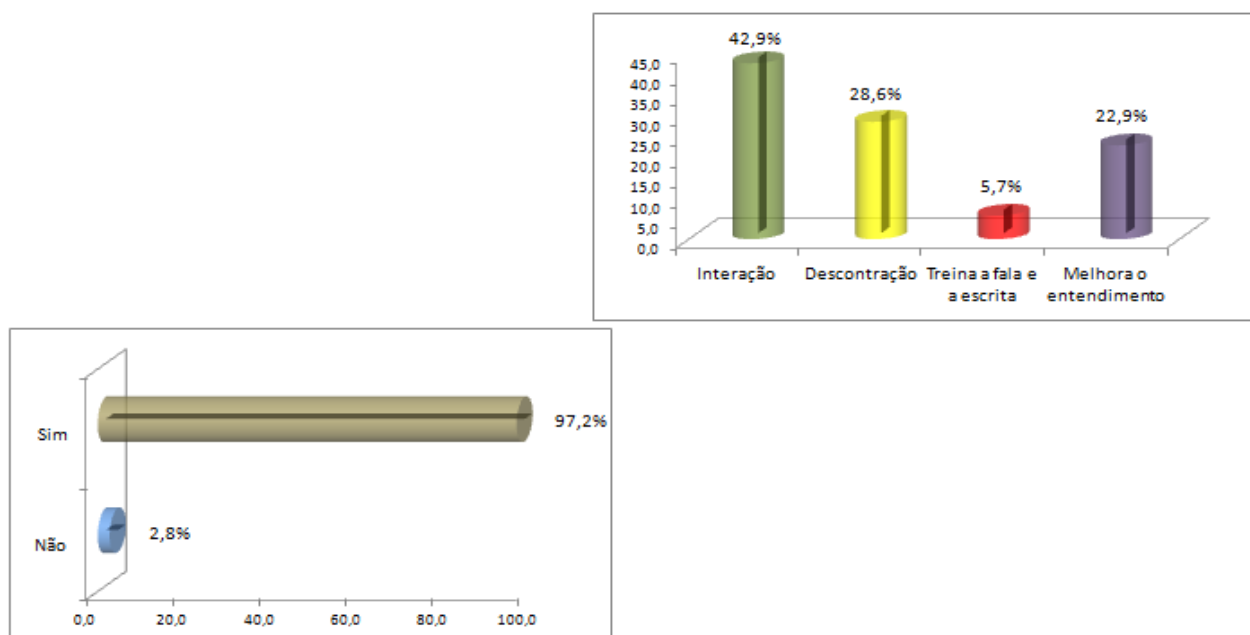
de aula, “as lições são mais divertidas para todo mundo e os alunos aguardam ansiosamente pelas aulas e, com isso, terão menos vontade de desistir”³⁸.

Por conseguinte, podemos afirmar que os alunos entrevistados mostraram um interesse maior em participar das aulas de inglês depois que começamos a trabalhar com jogos. Além do mais, percebemos que os alunos mais inibidos da turma também passaram a participar mais das aulas devido ao uso regular de *games*.

Com isso, respondemos a nossa terceira pergunta de pesquisa, pois 97,2% dos participantes acreditam que os jogos podem melhorar sua participação nas aulas, aumentando, dessa forma, sua motivação em aprender a nova língua.

Gráfico 5- Opinião dos alunos sobre o uso de jogos em sala de aula e quais benefícios eles proporcionam

4) Você acha que o uso de jogos pode melhorar sua participação nas aulas de inglês? Justifique sua resposta.



Na quinta pergunta, questionamos se os alunos achavam que era possível desenvolver a expressão oral em inglês por meio de jogos. A maioria respondeu que sim, acrescentando que os *games* motivam e estimulam a pronúncia correta, conforme o relato de alguns alunos:

A15- “Porque motivam mais.”

A16- “Incentiva mais a falar inglês.”

³⁸ The lessons are more enjoyable for everyone, learners will look forward to coming to classes and will be less likely to drop out. (tradução nossa).

A22- “ Eu iria treinar mais.”

A24- “ É mais divertido e a gente não tem tanta vergonha de errar.”

A25- “Porque visto que todos já estão brincando e aprendendo, não dá vergonha de participar.”

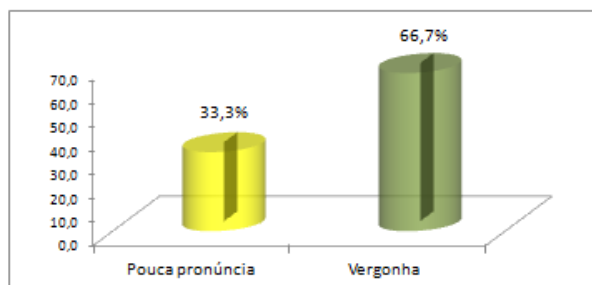
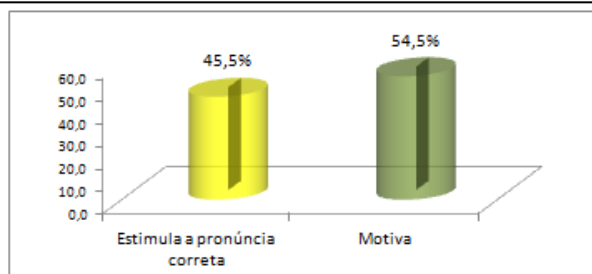
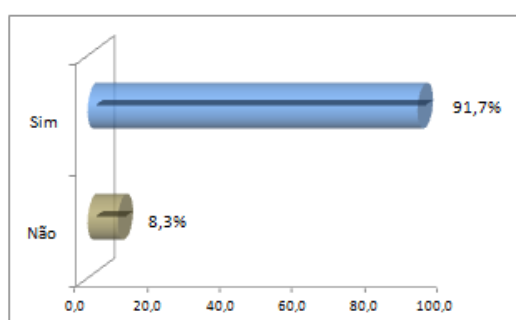
Com esses depoimentos, podemos comprovar a opinião positiva que os alunos têm do uso dos jogos em sala de aula, pois, eles afirmam que os mesmos são motivantes, incentivam a participação daqueles que são tímidos e são atividades divertidas.

Alguns afirmaram, porém, não acreditar que os jogos possam desenvolver a prática da expressão oral, pelo fato de que em alguns jogos não há muita oportunidade de prática oral e de muitos alunos sentirem vergonha em participar dessas atividades.

Acreditamos que os *games* podem ajudar a desenvolver não só a expressão oral, mas também as outras habilidades, pois como afirmam Langran e Purcell (1991, p. 5), “Jogos podem ser usados para pôr em prática todas as quatro habilidades – compreensão oral, produção oral, leitura e produção escrita – e sua integração.”³⁹

Gráfico 6- Relação entre a atividade lúdica e a expressão oral.

5) Você acredita que as atividades lúdicas podem ajudar a melhorar sua expressão oral (a falar mais) em inglês? Justifique sua resposta.



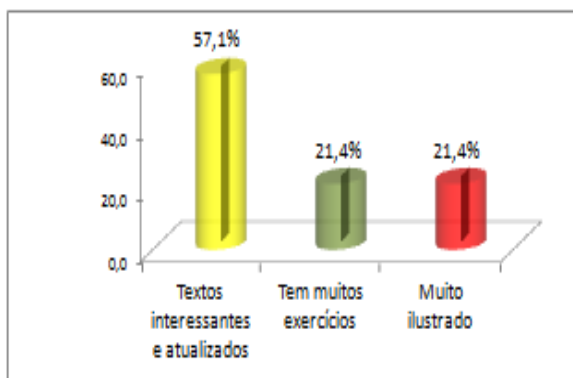
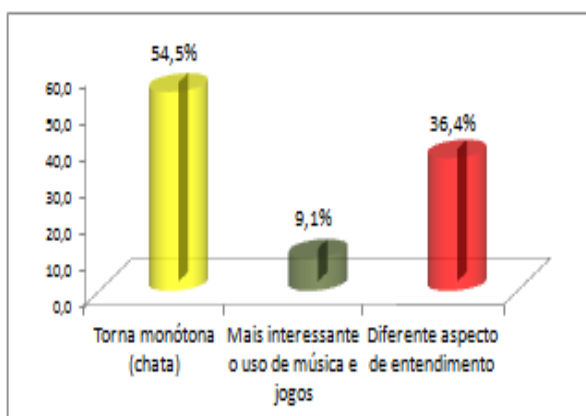
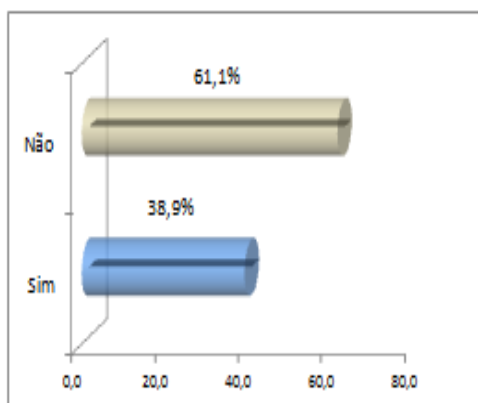
³⁹ “Games can be used to practice all four skills - listening, speaking, reading e writing - and to integrate them”.(tradução nossa).

Na sexta pergunta, os alunos foram indagados sobre o livro didático e se eles o achavam interessante e motivador. Mais da metade respondeu que o LD não era motivante nem interessante. Os alunos que responderam que o LD não era interessante, elencaram alguns motivos, a exemplo de: o livro torna a aula monótona e possui diferentes aspectos de entendimento, ou seja, ele aborda um assunto por muito tempo, tornando a aula monótona, sendo isso um fator negativo na concepção de quase 37% dos alunos.

Os alunos que acharam o livro interessante e motivador (quase 39%) disseram que o livro tinha textos interessantes e atualizados, tinha muitos exercícios e era muito ilustrado (ver Gráfico 7).

Gráfico 7- Opinião dos alunos sobre o livro didático e seus principais pontos negativos.

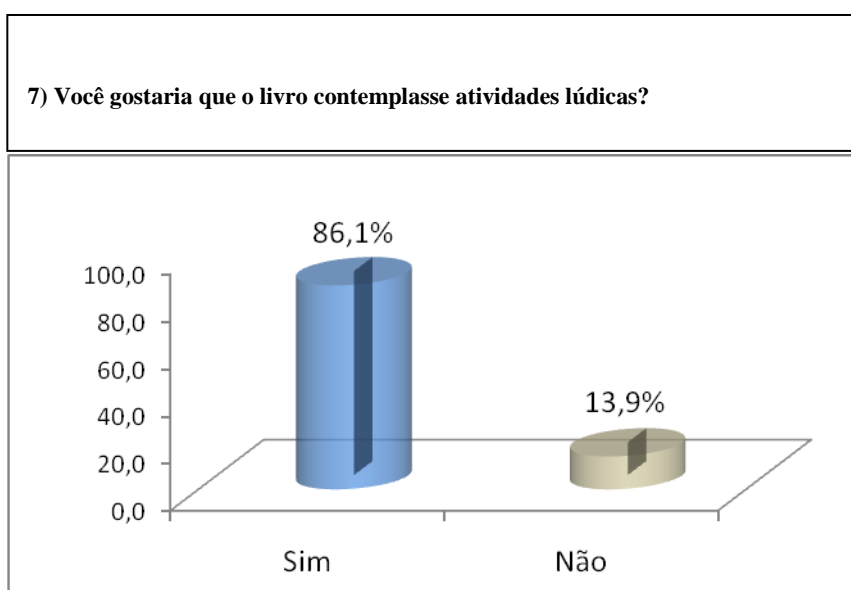
6) Quanto ao livro didático utilizado nas aulas? Você o acha interessante e motivador? Justifique sua resposta.



Na última pergunta desse questionário, perguntamos aos alunos se eles gostariam que o livro tivesse atividades lúdicas e a grande maioria, quase 90%, respondeu positivamente.

Portanto, o resultado da última questão ajuda a responder a nossa primeira pergunta de pesquisa, visto que a maioria afirma que gostaria da presença de atividades lúdicas no livro didático, por as acharem motivadoras e interessantes.

Gráfico 8- Opinião dos alunos sobre a possibilidade do livro didático possuir atividades lúdicas.

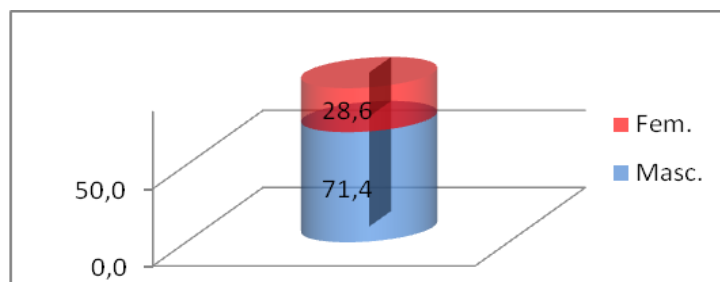


Em vista desse primeiro resultado, podemos afirmar que os alunos entrevistados acreditam no uso benéfico da atividade lúdica na aprendizagem da língua inglesa e gostariam que o LD utilizado contivesse jogos para praticar as quatro habilidades linguísticas, assimilar conteúdos com mais facilidade e promover uma maior interação entre eles.

Logo após o uso de quatro atividades lúdicas, elaboramos outro questionário, dessa vez com dez perguntas de múltipla escolha, em uma escala Likert para responder a nossa terceira pergunta de pesquisa, que é verificar se os alunos ficam mais motivados em aprender a língua inglesa quando realizam atividades lúdicas.

Os sujeitos participantes da pesquisa são identificados de A1 até A35 neste segundo questionário, correspondendo aos mesmos sujeitos participantes do primeiro questionário.

Gráfico 9- Porcentagem de alunos divididos por sexo que responderam ao questionário.

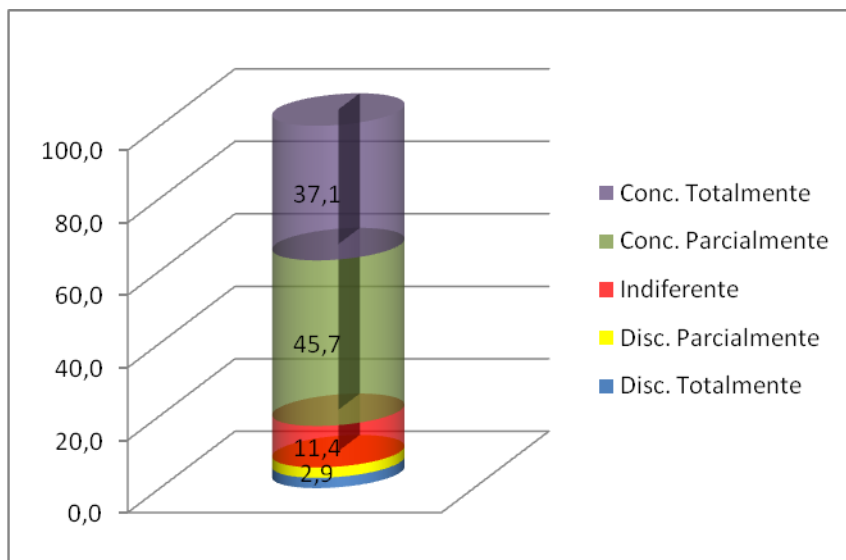


Primeiramente, os alunos opinaram sobre a relação entre a motivação e uso de *games* em sala de aula. Conforme a nossa hipótese inicial, a maioria concordou que quando usamos jogos nas nossas aulas, eles se sentem mais motivados em participar da atividade lúdica.

Nesse questionário tivemos a participação de 35 alunos, sendo a maior parte dos alunos entrevistados mais uma vez formada por estudantes do sexo masculino (Gráfico 9).

Gráfico 10 - Opinião dos alunos sobre a relação entre a motivação e os *games* na sala de aula.

1) “Senti-me mais motivado para aprender inglês depois que o professor trabalhou com *games* na sala de aula”.



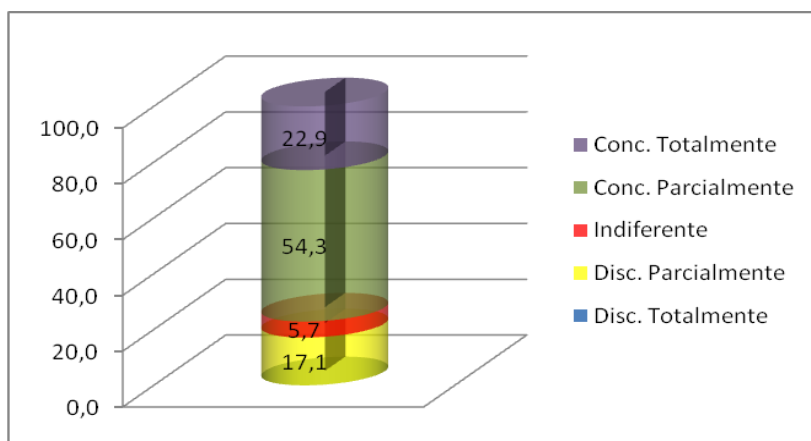
Na segunda questão, (ver Gráfico 11) os alunos refletiram se os *games* os ajudavam a aprender mais rápido o conteúdo estudado. A maioria concordou. No primeiro questionário aplicado, o aluno A1 justificou sua resposta sobre o mesmo tema, dizendo: “Quando fazemos uma coisa que nós gostamos, fica muito mais fácil o aprendizado”.

Logo, os alunos que participaram dos dois questionários conservaram a mesma opinião, tanto antes de participarem da primeira atividade lúdica, quanto após a quarta, ou seja, que os jogos podem facilitar a aprendizagem. Nas palavras de um aluno, isso se dá

A12 – “*Porque aprender brincando é melhor*”.

Gráfico 11- Opinião sobre a relação jogos e aprendizagem.

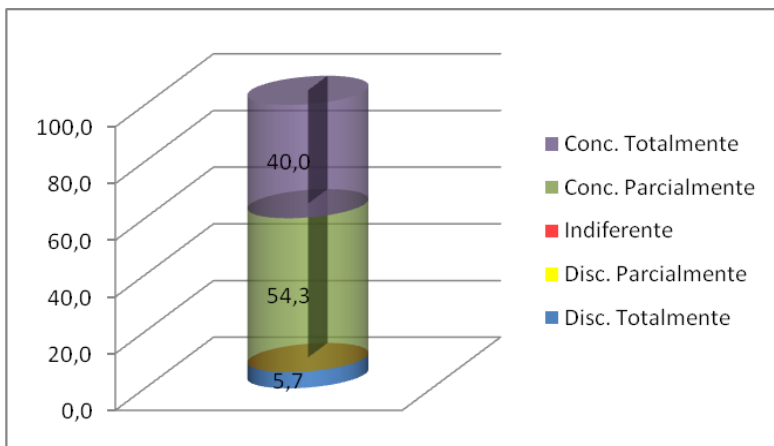
2) Os *games* me fazem aprender com mais rapidez.



Na terceira afirmativa, os alunos refletiram acerca da possibilidade de aumento de vocabulário com o uso de jogos e a maioria ou concordou total ou parcialmente que é possível expandir o vocabulário com essas atividades, conforme o gráfico 12.

Gráfico 12 - Afirmação dos alunos sobre a relação jogos e aumento de vocabulário.

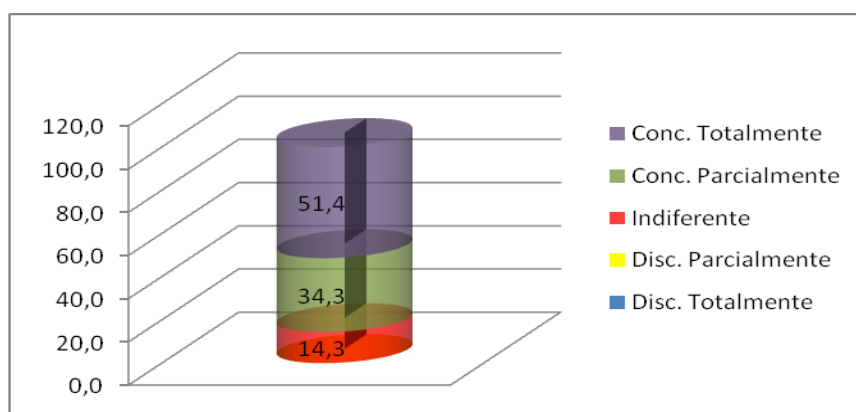
3) “Eu acho que vou aumentar o meu vocabulário com o uso de jogos nas aulas de inglês”.



Em seguida, solicitamos que os alunos opinassem sobre como reagiram depois que souberam que íamos trabalhar com jogos nas aulas. A maioria concordou que iria ficar animada com o uso de tais atividades (ver gráfico 13). A opinião deles é coerente com o que diz Langran e Purcell (1991, p.5), “Jogos são atividades divertidas e podem ajudá-lo a criar uma atmosfera criativa, relaxante e cooperativa nas suas turmas”.⁴⁰

Gráfico 13 - Opinião dos alunos sobre o uso de jogos.

4) “Senti-me mais animado(a) depois que soube que o professor iria trabalhar com jogos nas aulas de inglês”.

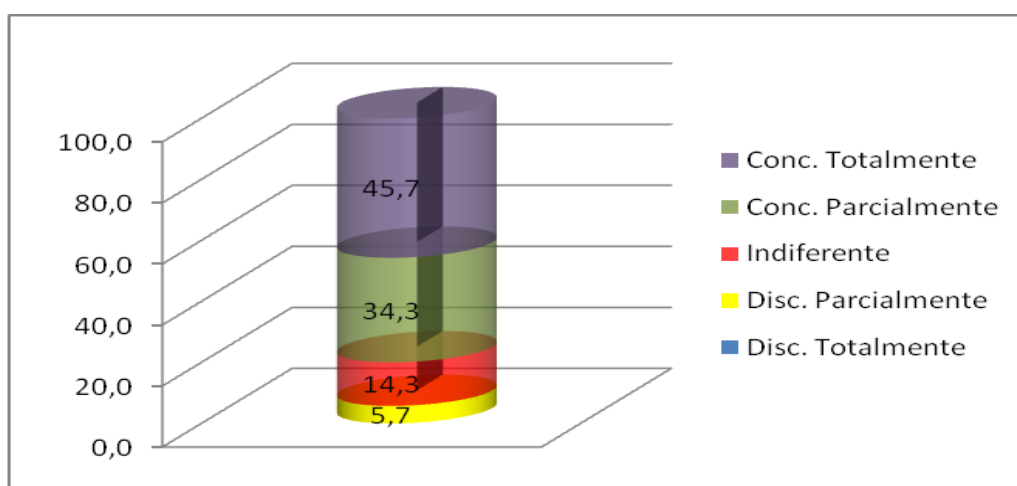


⁴⁰ “Games are good fun and can help you create a relaxed, friendly and co-operative atmosphere in your groups”. (tradução nossa).

Na quinta questão, os alunos refletiram se, ao jogar, poderiam interagir entre si e, mais uma vez, a maioria concordou com a afirmação, como mostra o gráfico 14. O aluno A-11 ratificou o mesmo tema no primeiro questionário dizendo “É uma forma mais interessante de interagir”. Esse depoimento é coerente com o que acreditamos ser uma das funções da atividade lúdica, que é promover a interação, porque com isso os alunos têm mais oportunidade de se conhecerem melhor e trocar experiências, favorecendo assim a aprendizagem.

Gráfico 14 - Opinião dos alunos sobre a relação jogos e interação em sala de aula.

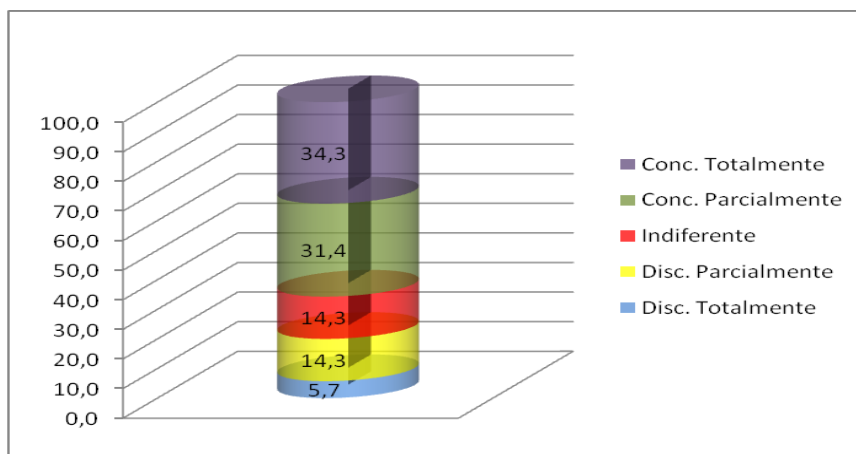
5) “Os jogos utilizados me ajudaram a interagir mais com meus colegas de sala de aula”.



Na continuação do segundo questionário, os alunos refletiram sobre se era possível praticar habilidades com o uso de jogos (ver gráfico 15). Mais da metade dos entrevistados respondeu que sim, pois ao jogar pode colocar em prática todas as quatro habilidades linguísticas. Langran e Purcell (1991), Rivoluncri (2008), Wright, Betteridge e Buckby (2006) defendem essa mesma posição.

Gráfico 15 - Pontos positivos dos jogos em relação à prática de habilidades.

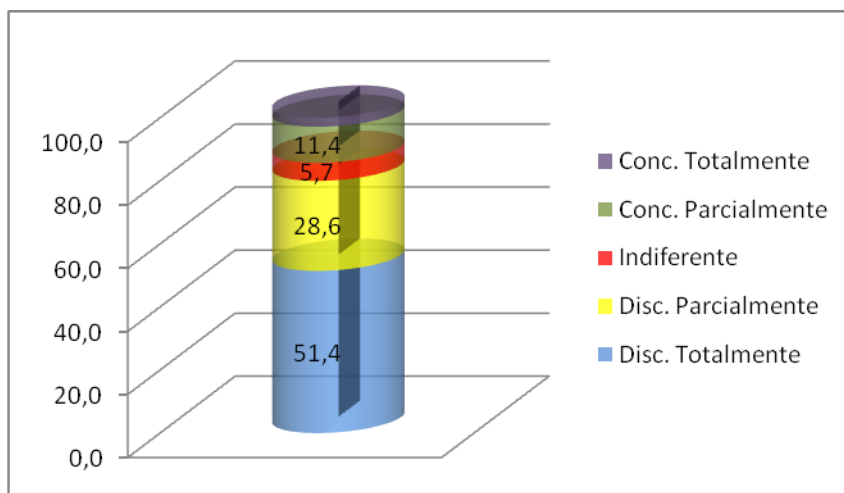
6) “Os jogos utilizados me ajudaram a praticar várias habilidades na língua inglesa”.



Na sétima afirmação do questionário, os alunos analisaram a frase acerca do uso de *games* a qual diz que eles não ajudam a aprender a língua inglesa. A maioria discordou, total ou parcialmente. Daí se pode concluir que eles acreditam que os *games* reforçam o aprendizado, confirmando que o adágio popular “**aprender brincando**” (grifo nosso) pode ser usado nesse contexto. Esses dados, aliás, estão de acordo com o que muitos autores (WRIGHT, BETTERIDGE e BUCKBY, 2006; RIVOLUNCRI, 2008; CROOKAL e OXFORD, 1990; COSTA, 2008) defendem sobre o uso de jogos em sala de aula.

Gráfico 16 - Opinião dos alunos sobre o uso de jogos e a não assimilação do assunto estudado.

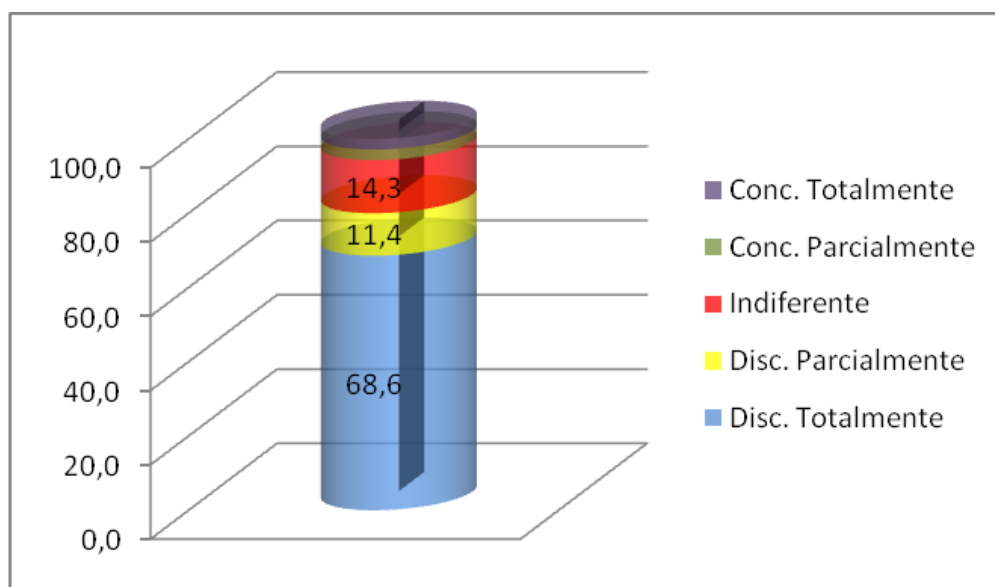
7) “Não acho que os *games* usados em sala de aula me ajudaram a aprender um pouco mais da disciplina de inglês”.



Na oitava assertiva, os alunos julgaram suas ausências nos jogos aplicados por não acharem-lhes interessantes. Quase 80% discordaram, pois em todos os jogos que aplicamos em sala de aula a participação sempre foi considerável, pois até aqueles alunos que não costumavam fazer perguntas ou comentários, participarem ativamente. Logo, a opinião deles está coerente com a nossa base teórica (WRIGHT, BETTERIDGE, BUCKBY, 2006; LANGRAN e PURCELL, 1994; RIVOLUNCRI, 2008, LARSEN-FREEMAN, 2000, CROOKALL e OXFORD, 1990, dentre outros).

Gráfico 17 - Porcentagem de alunos sobre a não participação nos jogos propostos em sala de aula.

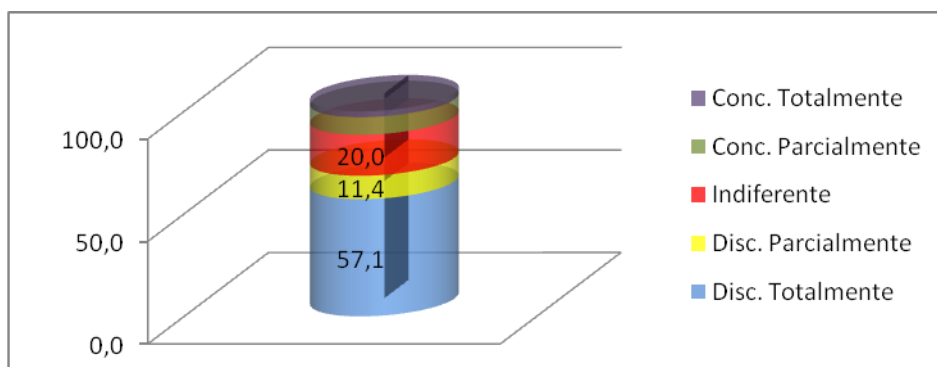
8) “Não participei do jogo feito pelo professor porque não o achei interessante”.



Na penúltima questão, percebemos que os alunos discordam da frase que diz não gostarem das aulas de inglês e o fato de estudá-la somente por ser obrigatória no currículo escolar. Quase setenta por cento dos alunos discordaram, logo concluímos que a maioria gosta de estudar a disciplina, mesmo sendo ela obrigatória no currículo escolar.

Gráfico 18 - Opinião dos alunos sobre a obrigatoriedade em estudar a disciplina de língua inglesa no currículo escolar.

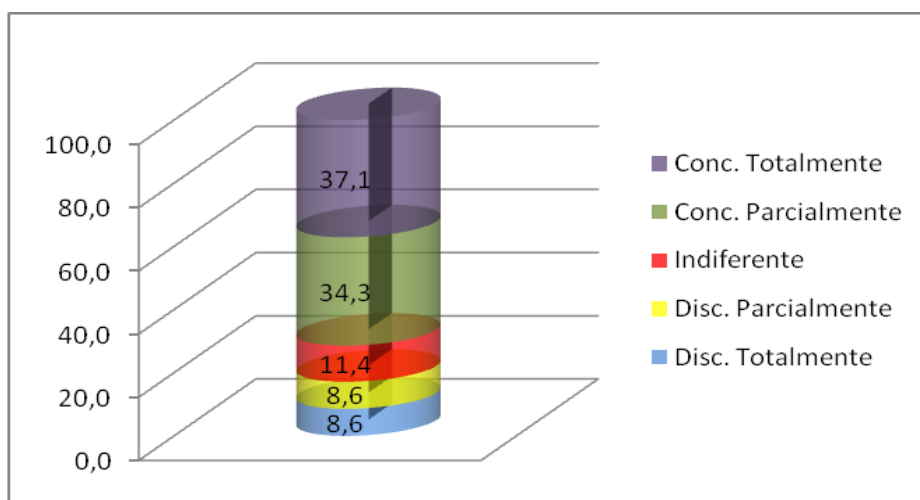
9) “Não gosto das aulas de inglês e só estudo essa disciplina porque é obrigatória no currículo”.



Na última parte do questionário, os alunos responderam sobre a presença de jogos em livros didáticos de língua inglesa. Mais uma vez, a maioria achou relevante a presença desse tipo de atividades em livros didáticos. Esse dado confirma a nossa hipótese inicial e responde a duas de nossas perguntas de pesquisa, que leva em consideração o incremento da motivação ao realizarem atividades lúdicas.

Gráfico 19 - Opinião sobre a presença de jogos nos livros didáticos de inglês.

10) “Eu acho que os livros de inglês deveriam apresentar jogos para facilitar a aprendizagem”.



Aplicados os dois questionários e tabulados os dados, percebemos que a nossa hipótese inicial sobre o uso de *games* ou atividades lúdicas no ensino do inglês foi confirmada, visto que os questionários comprovaram que essas atividades são motivadoras por ajudarem no aumento da participação em sala de aula; elas podem ajudar na prática de habilidades linguísticas, como a expressão oral, por exemplo; e sua presença seria de extrema importância em livros didáticos brasileiros, porque estimulariam a criatividade dos alunos e tornariam a aula mais dinâmica e mais interessante para eles.

Sobre o primeiro questionário, concluímos que a pesquisa seria mais informativa se todas as perguntas fossem abertas, visto que estimularia o senso crítico dos alunos acerca dos temas inquiridos.

Tivemos a mesma impressão no que tange ao segundo questionário, pois talvez fosse mais interessante a formulação de questões abertas, porque a opinião dos alunos daria mais credibilidade e confiabilidade ao trabalho desenvolvido. Sendo assim, lamentamos o fato de só atentarmos para isso no final da presente pesquisa. Porém, esse tema não se esgota aqui e esperamos que haja mais pesquisas na nossa cidade e no meio acadêmico local sobre o papel do uso de *games* na aprendizagem da língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da nossa pesquisa, tínhamos algumas ideias acerca do uso de *games* ou atividades lúdicas no ensino da língua inglesa por experiência própria em sala de aula, tanto em um centro de idiomas, como em escolas regulares do Rio Grande do Norte (Município de Natal, Estado e IFRN).

Sempre acreditamos que essas atividades eram muito interessantes de serem trabalhadas com todos os alunos e sempre pensávamos de que forma poderíamos criar uma atividade que fosse coerente com o assunto e ao mesmo tempo fosse prazerosa de se fazer. Essa foi a nossa motivação inicial para a escolha do tema do presente trabalho, pois queríamos estudar mais a respeito desse assunto, apesar de sabermos que o mesmo já é muito difundido no ensino de línguas, embora saibamos também que as pesquisas nesse campo, em nossa cidade, ainda são muito escassas.

Para tanto, buscamos apoio nos estudos de alguns pesquisadores, como Wright, Betteridge, Buckby, 2006; Langran e Purcell, 1994; Rivoluncri, 2008, Larsen-Freemnan, 2000; Crookall e Oxford, 1990; alguns voltados à pedagogia e filosofia como Piaget, Vygotsky e Huizinga, algumas pesquisas feitas no Brasil e uma feita na Turquia, são elas: Nogueira (2007), Silveira (2007), Silva 2003), Oliveira (2009), Oliveira (2008), Valério *et al.* (2012), Costa (2008), Rodrigues (2007), Souza (s.d.), Yolageldili e Arikan (2011).

Com o esses estudos, pudemos perceber que o lúdico é uma ferramenta muito importante não só para o professor de inglês, mas também para todos os profissionais da educação, por oferecer ao aluno um ambiente de aprendizagem totalmente diferente do que estamos acostumados a vivenciar. Podemos perceber isso pelo resultado dos questionários aplicados, apesar de sabermos que seria melhor se pudéssemos ter trabalhado com mais de uma turma, pois teríamos uma visão mais ampla, mas devidos a várias dificuldades enfrentadas, conseguimos terminar a pesquisa em tempo hábil.

Todas as nossas perguntas de pesquisa foram respondidas com êxito e os objetivos, alcançados. Logo, pudemos perceber que a atividade lúdica em si é, indubitavelmente, um recurso que poderia ser mais explorado por nossos colegas professores, mesmo sabendo das dificuldades com relação à carga horária e aos poucos recursos disponíveis presentes ainda em muitas escolas espalhadas por nosso país. Sabemos que faltam incentivos dos governos para uma melhor formação continuada dos professores, pois se todos tivessem acesso a esse tipo de recurso, as aulas não seriam consideradas tão chatas e entediadas.

Temos consciência de que a nossa pesquisa foi feita em uma escola de referência de ensino, se considerarmos que as escolas públicas no nosso país, inclusive as do nosso estado, se ressentem de um ensino de qualidade e muitas não ensinam eficientemente a língua inglesa. Em vista disso, propomos e elaboramos atividades que podem ser utilizadas com quaisquer alunos, não se restringindo aos da escola A ou B, a única restrição é que as atividades sejam complementares ao livro didático estudado na presente pesquisa.

Abordamos o tema da motivação por acharmos, no começo, e o confirmamos no final do presente trabalho, que o aluno, quando motivado, pode aprender mais rápido. Observamos, a propósito, que essa motivação pode ocorrer por várias razões: por um *feedback* positivo do professor, porque conhecer um pouco melhor esse idioma é hoje uma exigência social, por melhorar as chances de quem pleiteia um emprego etc. Os jogos por si só possuem características motivacionais, como mostrado no decorrer deste trabalho, por proporcionarem uma maior interação entre os alunos e serem atividade divertidas.

O livro estudado tem uma proposta sociointeracionista e se baseia nos documentos oficiais como os PCNEM, OCNEM e LDB para a escolha dos temas dos textos e preparação das atividades.

No primeiro questionário aplicado, os alunos confirmaram a nossa hipótese de não achar o livro motivante. Com efeito, a maioria afirmou que gostaria de um livro didático que contivesse jogos e atividades lúdicas por acharem que isso facilitaria o aprendizado de habilidades linguísticas, especialmente a oralidade.

O segundo questionário aplicado serviu de base para confirmar as hipóteses sobre o tema chave do trabalho. Não tivemos surpresa na tabulação dos dados, pois estes confirmaram nossas hipóteses acerca das propriedades benéficas da atividade lúdica e de sua relação positiva com a motivação.

Ainda voltando ao LD, pudemos concluir que o mesmo não apresenta nenhuma atividade que possamos ser classificada de lúdica, visto que para tal a atividade deve proporcionar momentos de entretenimento e estimular o uso criativo e espontâneo da língua. Percebemos a presença de algumas atividades dessa espécie abordando a produção oral, mas elas não têm características lúdicas, apenas fornecem ao aluno uma prática controlada de uma estrutura que não foi trabalhada em nenhum momento do material.

Portanto, gostaríamos que os todos os livros didáticos de língua inglesa contemplassem atividades lúdicas, pois mesmo sabendo que elas são muito usadas em centros de idiomas, há a possibilidade de adaptação para o seu uso em escolas regulares, e mesmo que não haja muitos

recursos disponíveis, há muitas atividades lúdicas que exigem apenas um pouco de criatividade e imaginação, como por exemplo, papel e tesoura.

Finalizamos, então, a presente pesquisa reiterando que o nosso tema não se esgota aqui, pelo contrário, contamos que novas pesquisas afins sejam realizadas em nossa cidade no sentido de promover e aprimorar o interesse pelo estudo do idioma inglês, para o sucesso dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes: 1993.

_____. **Linguística aplicada – ensino de línguas e comunicação.** 4. ed. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna.** Brasília, 2011.

_____. **LDB – Lei 9394 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira.** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2000.

BROUGERE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artmed. 1995.

BULLARD, Nick. Briefing and debriefing. In: CROOKAL, David; OXFORD, Rebecca L. (Org.) **Simulation, gaming and language learning.** Nova York: Newbury House Publishers, 1990, p. 55-66.

CHAROUX, Ofélia Maria Guazzelli. **Metodologia: processo de produção, registro e relato de conhecimento.** São Paulo; DVS, 2006.

COSTA, Andrea V. **O lúdico na sala de aula de língua portuguesa no fundamental II.** Dissertação (Mestrado em linguística) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CROOKAL, David; OXFORD, Rebecca L. Linking language learning and simulation/gaming. In: _____. **Simulation, gaming and language learning.** New York: Newbury House Publishers, 1990.

DECI, Edward.; RYAN Richard. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DÖRNYEI, Zoltan; SCHMIDT, Richard. **Motivation and second language acquisition**. United States of America: Second Language Teaching and Curriculum Center, 2002.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

HARMER, Jeremy. **How to teach english**. Cambridge: Longman, 1998.

_____. **The practice of English language teaching**. New Edition. Cambridge: Longman. 1991.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOMES, J. (Org.), **Sociolinguistics**. Inglaterra: Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KISHIMOTO, Tizuko M (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas: São Paulo, 1991.

LANGRAN, John; PURCELL, Sue. **Language games and activities**. Londres: CILT, 1994.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford University Press, 2000.

_____. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford University Press, 1986.

LITTLEWOOD, William. **Communicative language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Amadeu. **On stage - Manual do professor**. São Paulo: Ática, 2010.

MAZZOTTI, Alda J.A.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

OLIVEIRA, Juliana S. **O uso do jogo como apoio pedagógico no ensino de língua estrangeira**. Monografia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança - imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

RICHARDS, Jack C. **Interchange third edition**. Teacher's edition. New York: Cambridge University Press, 2005.

_____. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: SBS livrarias, 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Nova York: Cambridge Language Teaching Library, 2001.

RIVOLUNCRI, Mario. **Grammar games: cognitive, affective and drama activities for EFL students**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory. A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, Dennis M.; ETEN, Shawn V. (Eds.) **Big Theories Revisited** (p. 31-58). Connecticut: Age Publishing, 2004.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. **Am. Psychology**, 55 (1) (68-78), 2000.

SARRAZIN, P.; TROUILLOUD, D. Comment motive les élèves à apprendre? Les apports de la théorie de L'autodétermination. In: **Apprentissages et enseignement**. Sciences Cognitives et education. Dunod, Paris, 2006.

SCARCELLA, Robin; CROOKAL, David. Simulation/gaming and language acquisition. In: CROOKAL, David; OXFORD, Rebecca L. (Org.) **Simulation, gaming and language learning**. Nova York: Newbury House Publishers, 1990, p. 223-230.

STERN, Hans H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

UR, Penny; WRIGHT, Andrew. **Five-minute activities: a resource book of short activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

VYGOTSKY, Lev.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WRIGHT, A; BETTERIDGE, D; BUCKBY, M. **Games for language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

NOGUEIRA, Zélia Paiva. “**Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa**”. 2007 Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

NUNES, Ana Raphaella S.C.A. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. Disponível em: <<http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-artigos-em-portugues/12-o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

OLIVEIRA, Claudia Mara Dalzoto (2008). **Aplicação de atividades lúdicas no ensino de língua inglesa**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/754-4.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PLATERO, Luciana. **Trabalhando habilidades, construindo competências: leitura e escrita**. Disponível em: <<http://www.sbs.com.br>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

RODRIGUES (2007). **A ludicidade e sua possibilidade de aplicação para o processo de ensino e aprendizagem de inglês**. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/655-4.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

SILVEIRA, Angela Mara da Luz. **O lúdico na aprendizagem de uma segunda língua: uma experiência numa turma de segunda série do ensino básico**. 2007. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cic/2007/cd/pdf/CH/CH_02070.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

SOUZA, Raquel Teixeira de Andrade. **A visão dos professores sobre a utilização do lúdico nas aulas de língua inglesa no ensino superior**. Disponível em <<http://www.icmc.usp.br/~mutsumi/publicacoes/14.PDF>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

VALÉRIO et al. (2012). **As atividades lúdicas: um auxílio pedagógico no ensino de língua estrangeira**. Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=8207>. Acesso em: 15 nov. 2012.

YOLAGELDILI, Gulin; ARIKAN, Arda (2011). **Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners**. Disponível em: <ilkogretim-online.org.tr/vol0say1/v10s1m18.pdf>. Acesso em: 30 out. 2012.

ANEXOS

MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA SER APLICADO AOS ALUNOS DO 1º ANO DO
ENSINO MÉDIO DO IFRN - CAMPUS ZONA NORTE:

O QUESTIONÁRIO ABAIXO TEM O OBJETIVO DE SABER SUA OPINIÃO SOBRE O USO DE *GAMES* OU ATIVIDADES LÚDICAS NA SALA DE AULA. LEMBRE-SE QUE NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS AO QUESTIONÁRIO, ISTO NÃO É UM TESTE. O PROFESSOR FICA GRATO COM A SUA PARTICIPAÇÃO. MUITO OBRIGADO!

Nome (opcional) _____ Idade: _____ anos

Turma: _____ Sexo: Masculino () ou Feminino ()

1. Você considera a disciplina de inglês importante para você?

a) Sim

b) Não

2. Em que habilidade você tem maior dificuldade nas aulas de inglês? Justifique sua resposta.

a) Escrita. _____

b) Oral. _____

3. Você gosta quando o professor usa atividades lúdicas na sala de aula, como por exemplo: aforça, telefone sem fio, bingo e outros?

a) Sim

b) Não

4. Você acha que o uso de jogos pode melhorar sua participação nas aulas de inglês? Justifique sua resposta.

a) Sim. _____

b) Não. _____

5. Você acredita que as atividades lúdicas podem ajudar a melhorar sua expressão oral (a falar mais) em inglês? Justifique sua resposta.

a) Sim. _____

b) Não. _____

6. Quanto ao livro didático utilizado nas aulas, você o acha interessante e motivador? Justifique sua resposta.

a) Sim. _____

b) Não. _____

7. Você gostaria que o livro contemplasse atividades lúdicas?

a) Sim

b) Não

O QUESTIONÁRIO ABAIXO TEM O OBJETIVO DE SABER SUA OPINIÃO SOBRE O USO DE *GAMES* OU ATIVIDADES LÚDICAS NA SALA DE AULA. MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO.

QUESTIONÁRIO # 2

Nome (opcional) _____ Idade: _____ anos

Sexo: Masculino () ou Feminino()

1. Senti-me mais motivado para aprender inglês depois que o professor trabalhou com *games* na sala de aula.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

3. Os *games* me fazem aprender com mais rapidez.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

4. Eu acho que vou aumentar o meu vocabulário com o uso de jogos nas aulas de inglês.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente

5. Concordo totalmente

5. Senti-me mais animado (a) depois que soube que o professor iria trabalhar com jogos nas aulas de inglês.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

6. Os jogos utilizados me ajudaram a interagir mais com meus colegas de sala de aula.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

7. Os jogos utilizados me ajudaram a praticar várias habilidades na língua inglesa.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

8. Não acho que os *games* usados em sala de aula me ajudaram a aprender um pouco mais da disciplina de inglês.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente

5. Concordo totalmente

9. Não participei do jogo feito pelo professor porque não o achei interessante.

1. Discordo totalmente

2. Discordo parcialmente

3. Indiferente

4. Concordo parcialmente

5. Concordo totalmente

10. Não gosto das aulas de inglês e só estudo essa disciplina porque é obrigatória no currículo.

1. Discordo totalmente

2. Discordo parcialmente

3. Indiferente

4. Concordo parcialmente

5. Concordo totalmente

10- Eu acho que os livros de inglês deveriam apresentar jogos para facilitar a aprendizagem.

1. Discordo totalmente

2. Discordo parcialmente

3. Indiferente

4. Concordo parcialmente

5. Concordo totalmente

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA SEREM INCLUÍDAS NO LIVRO *ON STAGE*

UNIT 1-CLIMATE CHANGE, GLOBAL WARMING, CLIMATE CRISIS

Theme: GUESS WHAT I AM DOING!

Materials: Pictures that show people performing actions in the present continuous tense.

Duration: 15 to 20 minutes.

Preparation: Teacher divides students in two groups. Both groups decide who starts the game. One student of the starting group comes to the front of the class and picks a picture. With the chosen picture, the student shows it to the other students and they have 20 seconds to say what the character is doing. The students can say as many sentences as possible until the 20 seconds are over. If time runs out and the group does not get the sentence right, the teacher turns to the next group and they have to follow the same steps.

Aims: Practice their knowledge about actions which are in progress in the present.

Practiced skill: Speaking.

UNIT 2- THE CHANGING OF THE GUARD

Theme: RIGHT OR WRONG?

Materials: printed sentences in strips of papers (in plastic) in the Simple Present Tense.

Duration: 15 to 30 minutes.

Preparation: Teacher divides students in two groups. Both groups decide who starts the game. One student comes to the front of the class and picks a strip of paper. Then, He/she reads to his/her group the sentence that is in the paper twice. After that, his/her group has 20 seconds to analyze the sentence and say if the sentence is right or wrong. If the group gets it right, they get one point. If they do not, the point goes to the other group. The winner is the group who scores more points.

Aims: Practice actions in the present.

Practiced skills: speaking and listening.

UNIT 3- THE TIME MACHINE

Theme: GIVING ORDERS.

Materials: Pictures that show people giving orders or making requests.

Duration: 15 to 30 minutes.

Preparation: Teacher divides students in two groups. Both groups decide who starts the game. One student comes to the front of the class and picks a strip of paper. Soon after, he shows it to his group and they have 20 seconds to guess what is the order presented in the picture. If the group gets it right, they score one point. If they do not, the other group scores. The group who scores more points wins.

Aims : Give orders and make requests.

Practiced skills: Speaking and listening.

UNIT 4 - DOES THE MATA ATLÂNTICA HAVE A FUTURE?

Theme: WHAT'S THE QUESTION?

Materials: Strips of papers with answers of various Wh-questions.

Duration: 15 to 30 minutes.

Preparation: Teacher divides students in two groups. Both groups decide who starts the game. Then, a student from one group comes to the front of the classroom and picks a strip of paper. Next, the student reads the sentence in the paper twice for his/her group. After that, his group have 20 seconds to guess what Wh-question can answer the sentence read by the student. If the group gets it right, they score one point, but if they do not, the other group scores. The winning group is the one who scores more points.

Aims: Practice the use of Wh-questions.

Practiced skills: Speaking and listening.

UNIT 5 - THE FATHER OF FLIGHT

Theme: TELL ME ABOUT IT!

Materials: Pictures of famous people.

Duration: 15 to 30 minutes.

Preparation: Teacher divides students in two groups. Both groups decide who starts the game. Then, a student from one group comes to the front of the classroom and picks a picture. Next, he/she shows it to the students of his/her group and they have 20 seconds to say a sentence in the past about the person in the picture. If the sentence is correct, the group scores one point, but if it is wrong, the other group has the chance to participate. The winner is the one who scores more points.

Aims: Practice actions in the past.

Practiced skills: Speaking.

UNIT 6- THE BOY WHO CHANGED THE WORLD WITH HIS MUSIC

Theme: WHO ARRIVES FIRST?

Materials: A gameboard numbered from 1 to 24 with sentences and instructions.

Duration: 15 to 30 minutes.

Preparation: Teacher divides students in two groups. Then, both groups decide who starts the game. Next, each group should have something to represent his/ participation in the gameboard, such as an eraser, a pencil sharpener etc. Soon after, the student who starts the game throws the dice and jumps the quantity of spaces which the dice shows. After that, the contestant has to turn the sentence which is written in each space into the past. In each round, two students take turns, so that everybody can participate. The winner is the group who first comes the end line.

Aims: Practice actions in the past.

Practiced skills: Reading and speaking.

UNIT 7 - CAN YOU LIVE WITHOUT IT?

Theme: WHAT CAN YOU DO?

Materials: Power Point Slides with pictures of people performing diverse actions, for example, singing, speaking, reading, writing, swimming etc.

Duration: 15 to 30 minutes.

Preparation: Teacher divides students in two groups. Then, both groups decide who starts the game. Next, a student from each group comes to the center of the classroom one after the other. After that, the starting group has 20 seconds to make a sentence about the pictures shown in the Power point slides using the modal *Can*. If the sentence is correct, the group scores on point. If it is not, it is the other group's turn. The winning group is the one who scores more points.

Aims: practice *Can* for abilities.

Practiced skill: Speaking.

UNIT 8 - ROBOTS “R” US?

Theme: WHAT AM I GOING TO DO?

Materials: Strips of paper with sentences in the future.

Duration: 15 to 30 minutes.

Preparation: Teacher divides students in two groups. Both groups decide who starts the game. Then, a student from one group comes to the front of the classroom and picks a strip of paper. Next, he/she draws the action written in the paper on the white board. He/she has 60 seconds to do that. His/her group guesses what his/her classmate is drawing. If his/her group cannot guess it, the other group scores one point. The winning group is the one who scores more points.

Aims: Practice actions in the future.

Practiced skill: Speaking.

UNIT 9- EAT KANGAROO TO “SAVE THE PLANET”

Theme: DO’S AND DON’TS

Materials: Pictures with signs of allowed and prohibited actions in private and public places.

Duration: 15 to 30 minutes.

Preparation: Teacher divides students in two groups. Both groups decide who starts the game. One student of the starting group comes to the front of the classroom and picks a picture. Then, he/she shows it to his/her group. After that, his/her group has 20 seconds to form a sentence, allowing or prohibiting, referring to the image. For example, the symbol of a cigarette with a band in its middle means: *you can't smoke in here*. If the group gets it right, they score one point. If they do not, the other group can make up a sentence. The group who gets more sentences right win the game.

Aims: Practice the use of permissions and prohibitions.

Practiced skill: Speaking.

UNIT 10- HOW TO LIVE A BETTER LIFE

Theme: GIVE ME SOME ADVICE

Materials: Pictures of people with health problems, for example, the flu, backache etc.

Duration: 15 to 30 minutes.

Instructions: Teacher divides students in two groups. Both groups decide who starts the game. One student of the starting group comes to the front of the classroom and picks a picture. Then, he/she shows it to his/her group. After that, his/her group has 20 seconds to make up some advice. If the group gets it right, they score one point. If they do not, the other group can make up the advice. The winner is the group who scores more points.

Aims: Give advice.

Practiced skill: Speaking.

UNIT 11- YES, WE HAVE BANANAS.

Theme: RIGHT OR WRONG?

Materials: Strips of paper with words that have antonyms and synonyms.

Duration: 15 to 30 minutes.

Preparation: Teacher divides students in two groups. Both groups decide who starts the game. One student of the starting group comes to the front of the classroom and picks a strip of paper. In each strip of paper, there is a pair of words(antonyms and synonyms). Then, the student reads to his/her group the pair of words that is in the paper twice. After that, his/her group has 20 seconds to analyze the sentence and say if the pair of words is right or wrong. If the group gets it right, they score one point. If they do not, the other group can guess it. The winner is the group who scores more points.

Aims: Practice the use of words with opposite and similar meanings in English.

Practiced skills: Speaking and listening.

UNIT 12- WHY ARE WE SO FAT?

Theme: WHAT DO THEY MEAN?

Materials: Strips of paper with definitions of phrasal verbs.

Duration: 15 to 20 minutes.

Preparation: Teacher divides students in two groups. Teacher divides students in two groups. Both groups decide who starts the game. One student of the starting group comes to the front of the classroom and picks a strip of paper. Then, he/she reads to his/her group the definition of the phrasal verb twice. After that, his/her group has 20 seconds to guess what is the verb. If the group gets it right, they get one point, but If they do not, the point goes to the other group. The winner is the group who scores more points.

Aims: Practice the use of phrasal verbs and their diverse meanings.

Practiced skills: Speaking and listening.