



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CLAUDIA FERRARETO LOPES

**EMERGÊNCIA DE ASPECTOS COGNITIVOS, AFETIVOS E
SOCIAIS EM OFICINAS DE JOGOS PARA A
APRENDIZAGEM DO INGLÊS**

Londrina
2012



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Londrina
2012

CLAUDIA FERRARETO LOPES

**EMERGÊNCIA DE ASPECTOS COGNITIVOS, AFETIVOS E
SOCIAIS EM OFICINAS DE JOGOS PARA A
APRENDIZAGEM DO INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Francismara Neves de Oliveira

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L864e Lopes, Claudia Ferrareto.

Emergência de aspectos cognitivos, afetivos e sociais em oficinas de jogos para a aprendizagem do inglês / Claudia Ferrareto Lopes. – Londrina, 2012. 156 f.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua inglesa – Jogos educativos – Teses. 3. Aquisição de segunda linguagem – Aspectos sociais – Teses. 4. Crianças – Desenvolvimento cognitivo – Teses. I. Oliveira, Francismara Neves de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3:802.0

CLAUDIA FERRARETO LOPES

**EMERGÊNCIA DE ASPECTOS COGNITIVOS, AFETIVOS E SOCIAIS
EM OFICINAS DE JOGOS PARA A APRENDIZAGEM DO INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Orientadora: Dr^a. Francismara Neves de
Oliveira
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Carlos Toscano
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Betânia Alves Veiga Dell’Agli
UNIFAE – São João da Boa Vista – SP

Londrina, _____ de _____ de 2012.

AGRADECIMENTOS

A Professora Francis, quero registrar meu sincero agradecimento desde os primeiros contatos que tivemos quando fui sua aluna na graduação em 2002. Recentemente, ao ler um texto de Macedo sobre a mediação do professor, destacando intencionalidade, reciprocidade e transcendência, compreendi naquele pequeno e denso parágrafo a dimensão do nosso processo durante o mestrado.

O percurso do mestrado se constituiu para mim como algo muito além de uma formação acadêmica. Foi um processo de autoconhecimento no qual me deparei com momentos de dificuldade, mas, sobretudo, me tornei mais consciente de minhas potencialidades, o que me levou a ressignificar muitas questões de minha vida. Agradeço a Francis por ter participado de forma tão preciosa de mais uma etapa de minha vida.

Aos professores Dra. Betânia Alves Veiga Dell'Agli e Dr. Carlos Toscano, pelas preciosas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

A Equipe pedagógica e alunos da Escola Estadual onde o estudo foi desenvolvido, pelo acolhimento e participação.

A Antonio Lemes Guerra Junior pela revisão atenciosa deste trabalho.

A Márgara Nicácio pelo auxílio durante as filmagens na coleta de dados.

A Emilson José Rosa, secretário do PPEdu, pela disponibilidade e atendimento atencioso.

A querida amiga Luciana Ramos Rodrigues Carvalho, por me acompanhar desde os primeiros estudos para o processo seletivo do mestrado. Nos momentos de dificuldade pude contar com seu valioso apoio. Muito obrigada por estar sempre presente.

Aos Meus familiares Francisco, Regina e Sarita. Além de me ensinar que não há nada mais valioso do que o conhecimento, agradeço o investimento de uma vida toda. Eu não seria capaz de chegar até aqui sem o apoio de vocês.

Ao Leandro, meu marido, que além de ter sofrido e comemorado comigo, acreditou desde o início que eu seria capaz. Muito obrigada por compartilhar momentos, me ouvir, dar opiniões, cuidar de mim, fazendo minha vida a seu lado ser muito melhor. Obrigada por acreditar em mim sempre! Te amo!.

*Quando a gente acha que tem todas as respostas,
vem a vida e muda todas as perguntas...*

Luis Fernando Verissimo

LOPES, C. F. **Emergência de aspectos cognitivos, afetivos e sociais em oficinas de jogos para a aprendizagem do inglês**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

A pesquisa realizada tratou de temática de pertinência recente – o estudo da segunda língua na escola regular– considerando o fato de que a disciplina de língua estrangeira no Ensino Fundamental II tornou-se obrigatória apenas a partir da LDB/96. O objetivo da presente pesquisa é analisar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais relacionados à aprendizagem da língua inglesa como segundo idioma, por meio de oficinas de jogos, com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual, no município de Londrina. A base deste estudo é a teoria Piagetiana e a abordagem de Krashen, na modalidade de estudo descritivo-interpretativo, sob uma perspectiva qualitativa. Duas questões norteadoras se interpõem: qual o papel das oficinas com jogos para a aprendizagem da língua inglesa como segundo idioma? De que maneira os processos cognitivos, sociais e afetivos se apresentam nas oficinas de jogos para a aprendizagem do inglês? Para atingir os objetivos propostos, foram realizadas oficinas com jogos nos quais o conteúdo da língua inglesa foi trabalhado. As oficinas possibilitaram a observação e a análise de aspectos sociais, cognitivos e afetivos envolvidos na aprendizagem da segunda língua. A vivência de uma nova relação com a língua inglesa pautada em seu aspecto comunicativo ofereceu aos alunos, no contexto dos jogos, oportunidade do estabelecimento da relação palavra-significado por via distinta da tradução. Reflexões decorrentes indicaram a importância de priorizar a fluência e a relação de aplicabilidade da língua na comunicação, para além do ensino gramatical e tradução dos termos para a língua materna.

Palavras-chave Aprendizagem da segunda língua. Jogos de regras. Língua inglesa. Oficina de jogos.

LOPES, C.F. **Emergence of cognitive, social and affective aspects in games workshops for learning english.** 2012. 156 f. Dissertation. (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

The research held concerns a recently pertinent theme – the study of a second language in regular schools – considering the fact that the foreign language as a school subject became mandatory only after LDB/96. The goal of this research is to analyze the cognitive, affective and social aspects related to learning English as a second language, by means of games workshops with students of the 6th grade of elementary school from a state school in Londrina. The basis of this paper is the Piagetian theory and Krashen's approach, in the modality of descriptive-interpretative study in a qualitative perspective. Two guiding questions interpose: what is the role of games workshops for learning English as a second language? In what way the cognitive, affective and social processes are held in the games workshops for learning English? To meet the proposed goals, games workshops were accomplished with games containing the subjects studied in English classes. The games workshops enabled the observation and analysis of the cognitive, affective and social aspects involved on learning a second language. The experience of a new relationship with the foreign language based on its communicative aspect offered the students, in the games workshops context, the opportunity to establish a relation word-meaning by any means except translation. Arising reflections indicates the importance of prioritize the fluency and applicability of the language in communication, beyond the grammatical teaching and translation of the terms in the mother tongue.

Key Words Second language learning. Rule based games. English language. Games workshops.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Peças do jogo <i>dominoes</i>	72
Figura 2	Anteparo utilizado para apoiar as peças dos jogadores	73
Figura 3	Cartas de apoio do jogo <i>Go fish</i>	74
Figura 4	Cartas do jogo <i>Go fish</i>	75
Figura 5	Tabuleiro do jogo <i>The English game</i>	76
Figura 6	Componentes do jogo <i>The English Game</i>	77
Figura 7	Hipóteses dos sujeitos sobre a grafia da palavra <i>beautiful</i>	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados da amostra de sujeitos	82
Quadro 2	Exemplo 1 da jogada de <i>dominoes</i>	99
Quadro 3	Exemplo 2 da jogada de <i>dominoes</i>	100
Quadro 4	Exemplo 1 parcial do jogo <i>go fish</i>	102
Quadro 5	Representação dos times de jogadores da sessão 15 - <i>The English Game</i>	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Pesquisas que correlacionam jogos, segunda língua e interação.....	134
Tabela 2	Pesquisas que correlacionam jogos e linguagem	135
Tabela 3	Pesquisas que defendem o jogo como recurso metodológico no processo ensino-aprendizagem de segunda língua, bem como seu papel motivacional.....	136
Tabela 4	Pesquisas que correlacionam os jogos virtuais com aprendizagem de segunda língua.....	137
Tabela 5	Pesquisa que correlaciona jogos, segunda língua e processos cognitivos	140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 IMPLICAÇÕES DA CONCEPÇÃO PIAGETIANA PARA COMPREENSÃO ACERCA DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA	19
2.2 O PROCESSO DE EQUILIBRAÇÃO – REFLEXÕES ACERCA DO ESTUDO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	27
2.3 O MODELO DA CRIAÇÃO CONSTRUTIVA DE KRASHEN	32
2.3.1 Primeiro Princípio: Diferenciação Entre Aquisição e Aprendizagem	35
2.3.2 Segundo Princípio: Ordem Natural.....	38
2.3.3 Terceiro Princípio: Monitor	40
2.3.4 Quarto princípio: Input Compreensível.....	43
2.3.5 Quinto Princípio: Filtro Afetivo	44
2.3.6 A Teoria de Krashen e o Ambiente de Aprendizagem da Segunda Língua.....	45
2.4 O JOGO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA E POSSÍVEIS CORRELAÇÕES COM A TEORIA DE KRASHEN	47
2.5 BALANÇO TENDENCIAL DAS PESQUISAS RELACIONANDO APRENDIZAGEM DA SEGUNDA LÍNGUA E JOGOS	54
2.5.1 Categoria 1: Jogos, Segunda Língua e Interação	55
2.5.2 Categoria 2: Jogo Como Linguagem.....	56
2.5.3 Categoria 3: Jogos Como Recurso Metodológico	58
2.5.4 Categoria 4: Jogos Virtuais e Segunda Língua	63
2.5.5 Categoria 5: Jogos e Processos Cognitivos.....	67
3 METODOLOGIA	69
3.1 OBJETIVO GERAL	71
3.1.2 Objetivos Específicos	71
3.2 PARTICIPANTES	71
3.3 MATERIAIS.....	72
3.3.1 Jogo 1: <i>Dominoes</i> – “ Dominó”	72
3.3.2 Jogo 2: <i>Go Fish</i> – “Vá Pescar”	74

3.3.3 Jogo 3: <i>The English Game</i> – “O Jogo Inglês”	76
3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	78
3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	79
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
4.1 EIXO 1: OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO DE SALA DE AULA.....	81
4.2 EIXO 2: ASPECTOS COGNITIVOS, SOCIAIS E AFETIVOS NA OFICINA DE JOGOS.....	84
4.3 EIXO 3: ANÁLISE DAS OFICINAS COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.....	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	133
APÊNDICE A Tabelas com a classificação das pesquisas referentes ao balanço tendencial de pesquisas relacionando aprendizagem e segunda língua	134
APÊNDICE B Referências bibliográficas dos trabalhos consultados no balanço tendencial das pesquisas envolvendo jogos e aprendizagem de segunda língua	141
APÊNDICE C Termo de consentimento livre e esclarecido	147
APÊNDICE D Modelo dos Protocolos de registro das sessões	149
APÊNDICE E Protocolo da jogada S9.P2-GF	150

1 INTRODUÇÃO

As inquietações que levaram à elaboração desta pesquisa decorreram de minhas experiências profissionais tanto no ensino bilíngue, em escolas regulares, como em situações de ensino particular para a aprendizagem da segunda língua no qual adoto a modalidade de oficinas com jogos. Após a conclusão da graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual de Londrina, cursei Psicologia em outra instituição de ensino superior. Ao longo de cinco anos, estive envolvida em atividades de instituições de ensino particulares, além de uma pública. Nos anos de 2008 e 2009, em São Paulo (SP), o trabalho em escolas bilíngues oportunizou a reaproximação com uma companheira de todas as horas: a língua inglesa. Desde a adolescência, encantei-me com tal idioma, frequentei cursos em escolas particulares e me interessava em assistir a filmes sem legenda, dialogar com colegas e ouvir músicas estrangeiras, tentando compreender suas mensagens.

As experiências que vivenciei nesse breve período de dois anos em escolas bilíngues corresponderam à vivência atual, com meu retorno a Londrina e início de um novo trabalho: aulas particulares de inglês para crianças. Grande parte das atividades que desenvolvo com os alunos envolve jogos de regras. Percebo essa prática como possibilidade de interação, considerando os jogos como instrumentos oportunistas de experiências em língua inglesa, que viabilizam aprendizagens. Buscar compreender como se dá o processo que desenvolvo em minha atuação desencadeou o interesse na realização da pesquisa.

O domínio de um idioma estrangeiro é considerado um fator importante na configuração social atual, com o crescente contato entre culturas distintas propiciado pelo aprimoramento de tecnologias e de meios de comunicação.

Duarte (2007) analisa o cenário nacional e mundial em termos de modos de produção e economia, constatando que no panorama atual a aprendizagem da língua estrangeira não se propõe apenas a possibilitar comunicação entre os povos, mas busca atender demandas do mercado mundial. Temos, especialmente no contexto brasileiro, a proximidade de eventos esportivos como a Copa do Mundo e as Olimpíadas, o que demanda do mercado de trabalho profissionais capacitados para se comunicar em outros idiomas.

Como reflexo deste contexto, percebemos um aumento na demanda por ensino de língua estrangeira, como consequência, a multiplicação de escolas e

centros de línguas. Pires (2004) aponta o aumento da demanda de aulas de língua estrangeira em escolas particulares de ensino fundamental, destacando a preferência dos pais em matricular seus filhos em escolas que ofertam a disciplina desde os anos mais iniciais da escolarização.

Destacamos, portanto, que esta demanda em relação ao ensino da língua estrangeira não se reflete apenas na esfera do ensino particular. Os documentos norteadores da educação como a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) balizam o trabalho com a língua estrangeira nas escolas. Os documentos propõem que a escola pública deve ofertar a seus alunos a disciplina de língua estrangeira moderna, conferindo aos mesmos a possibilidade de se comunicar, ler, ouvir e compreender.

A legislação vigente sobre o ensino nas escolas públicas estaduais, a LDB, promulgada em 1996, cuja 5ª edição foi publicada em 2010, dispõe que (Seção I, Art. 26):

§ 5o Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 2010, p. 24).

Destacamos que este parágrafo está nas disposições gerais da educação básica, sendo retomado nas disposições sobre o ensino médio, no qual há, também em caráter obrigatório, a oferta de uma língua estrangeira moderna, e uma segunda optativa, “dentro das possibilidades da instituição”. (BRASIL, 2012, p. 29).

Sobre o mesmo tema, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (doravante PCNs-LE)¹ indicam que a aprendizagem da língua estrangeira, assim como a da língua materna, constitui direito de todo cidadão brasileiro, devendo a escola oferecer condições para esta aprendizagem.

A proposta citada nos PCNs-LE é que o aluno possa aprender a se comunicar em outro idioma, de modo a se envolver com outros no discurso. Isso deve ser possibilitado em sala de aula, por meio de atividades pedagógicas via língua estrangeira. O mesmo documento afirma que:

¹ A expressão Língua Estrangeira será representada no texto por LE.

É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes na escola o permitirem (BRASIL, 1998, p. 19-20).

A proposta dos PCNs-LE é de que o aluno seja capaz de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira com habilidades comunicativas, compreendidas como possibilidade de comunicação via texto oral ou escrito.

Juntamente com a obrigatoriedade (dentro das possibilidades da instituição) da oferta da disciplina LE no ensino fundamental, propõe-se que ela deva possuir continuidade, pois ao aluno deve ser garantido o direito de proceder no mesmo idioma, para que realize avanços em relação ao seu conhecimento. Portanto, se houver oferta de língua inglesa na 5ª série (ou 6º ano), deverá ocorrer o mesmo nas séries subsequentes dos alunos (BRASIL, 1998).

A oferta da língua estrangeira e sua continuidade nos anos finais do ensino fundamental e ao longo do ensino médio, como alerta o documento, oportuniza o acesso a este conhecimento e oportunidades para concorrer com alunos advindos de distintas escolas nos sistemas de avaliação e seleção de candidatos a universidades, por exemplo.

No cotidiano escolar, devem ser priorizadas a leitura e a escrita, justificadas pelos sistemas de avaliação tipo “vestibular” ou processos seletivos de cursos de pós-graduação, nos quais são exigidos domínios de tais habilidades em detrimento da comunicação oral. Porém, não devem ser relegados os aspectos comunicativos orais da língua (BRASIL, 1998).

São apresentados, ainda, no mesmo documento, elementos que obstaculizam o ensino de LE nas escolas públicas estaduais, devido ao valor atribuído a essa disciplina na formação do aluno e a questões referentes à organização do cotidiano escolar, conforme trecho apresentado abaixo:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da

escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (BRASIL, 1998, p. 24).

Além dos obstáculos acima citados sobre o panorama do ensino da língua estrangeira no Brasil, existem também discrepâncias em relação à adoção de métodos pelos docentes e aos objetivos das propostas pedagógicas. Tal incongruência dificulta a ação do professor, conforme explicitado abaixo:

Evidencia-se a falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e atividades sugeridos. Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida. (BRASIL, 1998, p.24)

Questões referentes às condições de trabalho referente aos desafios do cotidiano escolar também são destacadas no documento, conforme trecho abaixo:

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (BRASIL, 1998, p.24).

Mesmo com todos esses obstáculos, o PCN-LE compreende que o ensino de LE é possível nas escolas públicas de ensino fundamental e conclui que é relevante o contato do professor com o tema essencial desse processo para que, na organização da ação docente seja garantida: “a complexidade que representa a aprendizagem de uma outra língua” (BRASIL, 1998, p. 53).

Para oferecer aos alunos a possibilidade de se comunicar, aprender, utilizar e se apropriar do conhecimento em uma segunda língua, algumas considerações sobre o processo de aprendizagem devem ser contempladas: formação docente, objetivos do ensino da língua mais amplos para atender tanto a demanda da comunicação, quanto maior equidade entre os alunos das escolas públicas e das escolas particulares, além das condições de trabalho docente, entre outros.

No Censo Especial dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), os dados quantitativos acerca da formação dos profissionais que ministram a disciplina de língua inglesa nas escolas públicas

(federalis, estaduais e municipais) apontaram que a maioria dos professores que atuavam no ensino de língua inglesa era oriunda de outras áreas de formação, não atendendo, portanto, à especificidade formativa necessária. Os dados apontaram que, dos 68.500 professores de língua inglesa das escolas públicas brasileiras, apenas 24% tinham formação em Letras – Língua Estrangeira; 32% são formados em Letras – Língua Portuguesa; 9% tinham formação em Pedagogia ou Ciência do Desenvolvimento; e 35% desses professores tinham formação não informada na pesquisa, provenientes de outras áreas ou, ainda, sem graduação (BRASIL, MEC, INEP, 2003, p.97).

Na busca pela continuidade desta avaliação em anos posteriores no banco de dados do INEP, embora não tenha sido realizado outro censo específico sobre a formação do professor de língua estrangeira na educação básica, localizamos uma análise mais recente, tendo como base os dados do Censo de 2007, relacionando o nível de formação dos professores e a disciplina ministrada no Ensino Fundamental – anos finais. Tal análise aponta que, dos 80.980 professores de Língua Estrangeira – Inglês, 94% tem licenciatura e 6% não possuem, porém, e não há descrição da especificidade da licenciatura do professor. Em relação a professores de LE – Espanhol, 91% possui licenciatura, enquanto na disciplina de LE – Outras Línguas (não especificadas), 93% tem licenciatura. Embora os dados apresentem um índice elevado de professores com licenciatura que atuam nas disciplinas de língua estrangeira, não há especificação do tipo de formação desses profissionais, e portanto, ausência da ênfase na especificidade esta formação. (BRASIL, MEC, INEP, 2009, P. 38).

Estes achados nos levam a refletir acerca da precarização do trabalho docente no que concerne as condições de atendimento das exigências de domínio e comunicação na segunda língua. Questionamentos emergem, tais como: um professor que não possui o domínio da língua estrangeira, advindo de outra formação, pode atender aos objetivos do ensino da segunda língua visando a comunicação? Como a formação continuada pode favorecer o preenchimento dessa lacuna? A oportunização da língua estrangeira por força da lei e dos documentos oficiais é suficiente para garantir o acesso de todos os alunos ao domínio, fluência e comunicação necessários tanto à participação em processos seletivos como para o mercado de trabalho? As condições para o ensino da segunda língua são efetivas no sentido de oportunizar que a educação formal garanta qualidade não entregando

esta responsabilidade ao “mercado” particular do ensino de idiomas? Essa questão se estende à língua espanhola, especialmente em nosso contexto geopolítico. Nessa linha de raciocínio, a ascensão econômica da China pode demandar o domínio do mandarim nas relações socio-econômicas futuras.

Em meio a este cenário dinâmico, no qual as propostas dos PCNs apontam direcionamentos, mas também permitem que localizemos dificuldades na realização do trabalho docente, estudos acerca da aprendizagem de uma segunda língua são relevantes. Neste contexto, é preciso reconhecer a problemática da alfabetização e do letramento, no que diz respeito à capacidade comunicativa na língua materna. Assim, em ambos os domínios, língua materna e estrangeira, a propriedade comunicativa da língua não está sendo contemplada no ensino formal.

Compreendendo que a língua não se restringe a um sistema, mas que em seu funcionamento permite a comunicação, a proposta deste estudo é dar visibilidade à propriedade comunicativa na língua inglesa. Para tal a proposta, a oficina com jogos se mostrou pertinente para oferecer um contexto ou ambiente comunicativo entre os participantes.

Sentimos a necessidade, portanto, de conhecer a produção científica que oferece suporte às reflexões acerca deste tema. Realizamos um balanço tendencial de pesquisas que relacionaram os temas “jogos” e “aprendizagem da segunda língua”, apresentado no capítulo 2. Este balanço apontou um conjunto de pesquisas cuja ênfase recaiu no uso do jogo como recurso pedagógico e revelou escassez de pesquisas relacionando processos cognitivos, jogos e aprendizagem da língua estrangeira. É nesta lacuna que nossa pesquisa se insere. Tivemos como norte duas questões: qual o papel das oficinas com jogos para a aprendizagem da língua inglesa como segundo idioma? De que maneira os processos cognitivos, sociais e afetivos se apresentam nas oficinas de jogos para a aprendizagem do inglês?

Definimos como objetivos: observar, no contexto de uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental, a dinâmica das aulas regulares de língua inglesa; analisar as oficinas com jogos como espaço de aprendizagem da língua inglesa para alunos do 6º ano do ensino fundamental; reconhecer e analisar aspectos sociais, cognitivos e afetivos na aprendizagem da língua inglesa, por meio de oficinas de jogos.

Duas abordagens teóricas, a Epistemologia Genética, de Jean Piaget, e o processo de aquisição e aprendizagem de uma segunda língua, de Stephen Krashen, constituíram o aporte teórico-metodológico deste estudo.

Elegemos esses autores tendo em vista que nos dois aportes teóricos a análise dos processos cognitivos, afetivos e sociais em situação de jogo é ressaltada, propiciando a relação com a língua inglesa em sua propriedade comunicativa.

Na organização metodológica que propusemos, a oficina com jogos manifestou-se favorável à análise de processos cognitivos, sociais e afetivos, manifestos na vivência das situações com a língua inglesa.

Pensar no papel dos jogos frente às questões que permeiam a aprendizagem em espaços nos quais a interação entre pares é privilegiada, faz emergir questões afetivas e sociais (inter-relacionais). Estabelecer uma metodologia pautada na oficina com jogos pôde oportunizar aos participantes, espaços de produção, de construções individuais e coletivas e que, no caso de nosso estudo, constituíram reflexões sobre a aprendizagem de um segundo idioma.

O estudo que segue está organizado em três capítulos. No capítulo do referencial teórico, são discutidas implicações da teoria Piagetiana na compreensão da aprendizagem da segunda língua. Os princípios de Krashen são apresentados posteriormente e, em seguida, há uma discussão sobre os jogos, finalizando com a apresentação de um balanço tendencial das pesquisas acerca da temática. O capítulo seguinte descreve a metodologia da pesquisa, referenciando o método clínico de investigação, utilizado na oficina de jogos desenvolvida. Por fim, a apresentação e a discussão dos resultados no último capítulo precedem as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A composição do referencial teórico embasador das análises que se sucederão neste estudo, exigiu um recorte da teoria piagetiana em dois eixos de discussão: linguagem e possibilidades decorrentes à compreensão acerca da aquisição da segunda língua e o processo de equilíbrio como norteador da aprendizagem da língua estrangeira, ambos tratados a seguir.

2.1 IMPLICAÇÕES DA CONCEPÇÃO PIAGETIANA PARA A COMPREENSÃO ACERCA DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

Embora a temática da linguagem não tenha sido central nos estudos de Piaget, em algumas obras o autor discute sua concepção a respeito do tema. No conhecido debate entre Piaget e Chomsky, intitulado “Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem” (Piatelli-Palmarini, 1983) é possível localizar convergências e divergências entre os autores que têm fundamentado estudos posteriores pautados na Epistemologia Genética, na discussão acerca da aquisição da linguagem. Piaget assim se posiciona em relação ao pensamento de Chomsky:

[...] estou de acordo com ele sobre o que me parece ser a principal contribuição de Chomsky para a psicologia: a de que a linguagem é um produto da inteligência [...] (PIAGET apud PIATELLI-PALMARINI, 1983, p. 215)

A discordância de Piaget do pensamento de Chomsky localiza-se na posição inatista adotada por Chomsky, segundo a qual o núcleo fixo responsável pelo desenvolvimento da linguagem seria inato. Para Piaget, apenas o funcionamento da inteligência é hereditário, ao que comenta: “a hipótese de inatismo é inútil para a coerência do belo sistema de Chomsky.” (PIAGET apud PIATELLI-PALMARINI, 1983, p. 46)

Nos estudos acerca da aquisição da linguagem, Piaget considera importantes os aspectos constitutivos da inteligência sensório-motora, com suas possibilidades de construção, e enfatiza na estrutura pré-operacional a representação mental e a formação do símbolo, características do pensamento simbólico, todas como constituintes da linguagem (DOLLE, 2011; MONTROYA, 2011; 2005; ALMEIDA, 2008; COLL, 1981).

O processo de aquisição da linguagem deve ser considerado não apenas do ponto de vista do contato com a língua ou da disponibilidade de interações comunicativas com o sujeito, mas depende também de suas construções ao longo desse processo de interação.

A inteligência precede a fala e, inicialmente, tem caráter prático, pois se baseia em percepções e movimentos organizados em esquemas de ação. A criança, por meio de construções possíveis nesse período (permanência do objeto, coordenação de esquemas meio-fim, etc.), vai aprimorando suas capacidades, em um contínuo desenvolvimento, passando pelas tentativas de comunicação não verbal, expressão de sentimentos e percepções, imitações, construção de palavras-frases, até que chega à comunicação oral. Este processo permanece em constante movimento, pois, mesmo após aprender a falar, o sujeito opera mudanças, aprimoramentos e progressos.

Antes de poder se comunicar via palavra, a criança apresenta o “pensamento em ato” (Dolle, 2011), designando os momentos em que memórias sobre situações, objetos e pessoas são restituídas, porém, anterior à imitação diferida ou sem a presença do modelo.

Na epistemologia genética, as estruturas internas do sujeito interagem com a realidade externa, sendo que a inteligência se traduz na ação do sujeito sobre os objetos. Para adquirir a linguagem, a criança deve utilizar instrumentos cognitivos, que vão sendo progressivamente organizados e estruturados desde seu nascimento.

A inteligência pode ser percebida nesse período pela coordenação dos meios na busca de um determinado fim. Piaget (1978/1991) explica que, sucessivamente, a criança realiza novas formas de buscar um fim, por meio da assimilação recíproca, coordenando entre si o que num próximo momento serão as ideias e os conceitos do pensamento.

Não é apenas ouvindo que a criança aprende a falar, mas também através de suas tentativas de comunicação – experiência ativa – que envolvem o gestual, a expressividade, a subjetividade em construção. O conhecimento é construído em consonância com o desenvolvimento da criança; os mecanismos de adaptação, assimilação e acomodação dependem do nível de competência do indivíduo (DOLLE, 2011).

Almeida (2008, p. 45), acerca dessa questão, analisa:

Por adaptação, compreende-se o processo que modifica o próprio organismo e a ação dele emanada. Significa dizer que os mecanismos de assimilação e de acomodação são responsáveis pela internalização do mundo externo, ou seja, a assimilação incorpora a realidade aos esquemas de ação do indivíduo ou o processo em que o indivíduo transforma o meio para satisfação de suas necessidades, e a acomodação reestrutura os esquemas de assimilação, dando lugar a um novo conhecimento.

Thollon-Behar (1997 apud DOLLE, 2011) faz uma retomada do processo de construção da fala socializada, no qual a criança, desde quando ainda não utiliza a fala para se comunicar, é convocada pelas pessoas à sua volta a demonstrar por vias expressivas seus sentimentos e emoções. Os gestos inicialmente estabelecem uma comunicação, acompanhados de mímica sem fala, as primeiras “lalações” e as palavras-frase, que significam mais do que o falado pela criança, por conterem aspectos próprios das vivências do contexto em que está inserida.

Os momentos de imitação, seja na presença do modelo e posteriormente, diferida, estão implicadas na transição do pensamento sensório-motor e simbólico. Ambos os tipos de imitação influenciam o surgimento da imagem mental, sendo que esta é construída como uma imitação interiorizada (PIAGET, 1946/1975; MONTROYA, 2005).

A imagem mental não é um reflexo do objeto, como prolongamento da percepção, tampouco é a fonte do conceito, concebido como sistema de imagens componíveis. Entretanto, a imagem cumpre, sim, uma função simbólica, a qual “[...] é herdeira de suas origens imitativas” (MONTROYA, 2005, p. 55).

A evocação dos objetos em um espaço/tempo diferente, ou seja, em sua ausência, é possibilitada pela imagem mental. Pode ser pensada em uma forma ou configuração interna que o sujeito é capaz de construir quando se encontra na ausência do modelo. A imagem mental constituída enquanto símbolo não é produto puro da percepção, pois, se assim o fosse, estaria presente no sujeito desde o nascimento. A construção de permanência do objeto, desenvolvida no período sensório-motor, aponta para a ausência da imagem mental, pois, caso a criança já a tivesse constituído, o processo inicialmente citado seria mais rápido (BISPO, 2000).

A imagem mental é um fator importante quando pensamos na aprendizagem da segunda língua, pois, ao ser capaz de nomear uma imagem ou um conceito de distintas maneiras (na língua materna e na LE), o sujeito torna-se capaz de tecer relações de significado e nomeação pela via da imagem / conceito, não pela via da linguagem, ou seja, uma via distinta da tradução ou equivalência dos termos na língua materna e na LE.

Para Piaget, a forma como a criança usa a linguagem é permeada pelo tipo de lógica com a qual raciocina. Portanto, mesmo que a criança já seja capaz de emitir palavras, não é garantido que tenha construído conhecimento conceitual sobre determinado objeto. O que se tem claro é que, mesmo antes de pronunciar palavras, já existe a inteligência prática e a cognição, dado que os esquemas de linguagem são resultantes de esquemas mentais aperfeiçoados de momentos construtivos anteriores (DOLLE, 2011; ALMEIDA, 2008).

O desenvolvimento do pensamento proporciona o desenvolvimento da linguagem e, quanto mais aprimorada a linguagem, mais assimilações e acomodações são possíveis, o que aprimora a estrutura mental, isto em um *continuum*, progressivo e autoestruturante.

A comunicação é facilitada pela linguagem oral, mas não ocorre exclusivamente por essa via, pois gestos, expressões e imitações também produzem interações de comunicação. Porém, com a fala, as possibilidades se multiplicam. Ao falar da aquisição da linguagem, Piaget (1978/1991, p. 25) destaca:

Quando os sons são associados a ações determinadas, a imitação prolonga-se como aquisição da linguagem (palavras-frases elementares, depois, substantivos e verbos diferenciados e, finalmente, frases propriamente ditas). Enquanto a linguagem se estabelece sob forma definida, as relações interindividuais se limitam à imitação de gestos corporais e exteriores, e a uma relação afetiva global sem comunicações diferenciadas. Com a palavra, ao contrário, é a vida interior como tal, que é posta em comum e, deve-se acrescentar, que se constrói conscientemente, na medida em que pode ser comunicada.

Piaget (1978/1991, p. 23) explica que, com o advento da linguagem, por ser capaz de reconstituir ações passadas ou antecipar ações verbalmente, tem início a socialização da ação, aparece a interiorização da palavra, ou seja, o início do pensamento com base na linguagem interior, sistema de signos e, finalmente, interiorização da ação que possibilitará “experiências mentais”. A possibilidade de

trocas, porém, não garante, por si só, que a criança compreenderá a perspectiva do outro ou que será capaz de comunicar exatamente o conteúdo de seu pensamento.

A função simbólica traz como possibilidade um sistema de imagens que oportuniza ao sujeito remeter-se a um objeto na ausência dele, em contraposição ao reconhecimento do objeto em sua presença, característica da inteligência sensório-motora. O significante passa gradativamente a ser diferenciado do significado, o que favorecerá sua linguagem (DOLLE, 2011). O autor cita ainda que “a cada objeto corresponderá uma palavra à qual serão incorporados cada vez mais significados em função dos usos que ela faz desses objetos e do que ela sentiu quando os utilizou, em situação de realidade” (p. 104). Complementa também que a linguagem como expressão leva a marca do pensamento, que, nesse momento, é perpassado pelo imaginário.

As estruturas da atividade mental que presidem a administração da linguagem são, portanto, essencialmente qualitativas porque estão próximas dos conteúdos ou dos significados em relação com a experiência singular, pessoal e original, na sua singularidade (DOLLE, 2011, p. 105).

A criança, nesse momento, apresenta uma linguagem falada que não opera as classes lógicas. Na criança, a palavra remete a uma imagem; no adulto, a um conceito (DOLLE, 2011).

Para Piaget, a função semiótica refere-se à capacidade do sujeito de gerar imagens mentais ou ações, apoiada na imitação, imagem mental, desenho, linguagem falada. O ganho resultante da passagem da inteligência sensório motora para o pensamento simbólico reside no fato de o sujeito se tornar capaz de representar o mundo. Algumas condições são fundamentais para o surgimento da imagem mental e os indícios de possibilidade dessa construção estão contempladas em construções anteriores.

Sinclair (1967 apud COLL, 1981) em pesquisa que relacionou linguagem e nível intelectual nas crianças concluiu que o desenvolvimento linguístico depende do nível intelectual, e não o contrário.

Sinclair (1971, apud Piatelli-Palmarini, 1983) explica que a capacidade de categorizar palavras, estabelecer relações gramaticais funcionais é possível devido às aprendizagens e construções desde a inteligência sensório - motora, estendendo-se a outros estádios do desenvolvimento, como estabelecimento de relações de ordem, classificação de objetos, etc.

Piaget (1966 apud PIATELLI-PALMARINI, 1983, p. 172) considera a linguagem como condição necessária, mas não suficiente, para a construção das operações lógicas, pois:

Sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas sem se integrarem jamais em sistemas simultâneos ou abrangendo simultaneamente um conjunto de transformações solidárias. Sem a linguagem, por outro lado, as operações permaneceriam individuais e ignorariam, por conseguinte, essa regulação que resulta do intercâmbio interindividual e da cooperação. É nesse duplo sentido da condensação simbólica e da regulação social que a linguagem, portanto, é indispensável à elaboração do pensamento. Entre a linguagem e o pensamento existe, pois, um círculo genético tal que um dos dois termos apoia-se necessariamente no outro, numa formação solidária e em perpétua ação recíproca. Mas ambos dependem, em última instância, da própria inteligência, que é anterior à linguagem e independente desta.

Sinclair e Ferreiro, pautadas na epistemologia genética, (1970 apud PIATELLI-PALMARINI, 1983) pesquisaram a compreensão tardia da voz passiva pelas crianças, até então justificada pelo grau de complexidade linguística. No entanto, as pesquisadoras destacaram que, devido ao fato de o uso da voz passiva exigir o raciocínio da inversão de relações temporais, a dificuldade cognitiva reside na conservação da significação quando da inversão de ordens. Ou seja, a criança ainda não apresenta estrutura de pensamento que permita a manutenção do significado da sentença ainda que a ordem das palavras seja alterada.

Esse mesmo tipo de raciocínio que demanda a manutenção do significado, mesmo que haja modificação na ordem, grafia ou som das palavras, é bastante frequente na aprendizagem de uma segunda língua. Não seria essa uma dificuldade de raciocínio independente da memorização da regra gramatical que impõe tal alteração tendo em vista a língua materna?

A língua falada comum aos demais sujeitos inscritos em um mesmo idioma possibilita mais do que a expressão de sentimentos; sendo abstrata, oferece meios para a descentração no sentido da reciprocidade. As crianças no período sensório-motor ainda não possuem essa estrutura de ação. A construção do sistema de representação implica na evolução da distinção entre significante e significado, transformando a relação direta sujeito-coisa, na qual os significados são impressos pelo seu uso e reconhecidos em sua presença, para uma relação mediada pela ligação do significante e do significado no seio da representação (DOLLE, 2011).

Montoya (2005, p. 47) diferencia as representações por conceito e por imagem: a primeira envolve um esquema abstrato, ao passo que a segunda, um símbolo concreto. Na representação conceitual, na medida em que o sujeito organiza elementos em classes, incluindo mais de uma imagem para o mesmo conceito, ocorre a diferenciação entre significado e significante, referentes, respectivamente, ao signo verbal e à imagem, e conceito e símbolo individual.

A função simbólica implica em discernimento entre significante e significado. Significante designa um nome, uma palavra, enquanto o significado implica em conteúdo, o que pode variar entre os sujeitos.

[...] se pensar consiste em colocar em relação estados percebidos ou representados do real, e, portanto, efetuar neles transformações, o produto destas transformações não será outra coisa do que o conhecimento na medida em que a explicação de sua criação reside nessas mesmas transformações. E, nesse sentido, pensar seria criar conhecimento, mas também estabelecer sistemas de significação inéditos (DOLLE, 2011, p.111).

Essa transformação à qual o autor se refere trata do estabelecimento de relações entre conteúdos mentais, ou operações mentais. A linguagem seria um meio de expressar o pensamento. Um pensamento expresso em uma língua não será identicamente expresso em outro idioma, mas possui conteúdos idênticos.

[...] A estrutura da língua impõe suas restrições, nas quais o pensamento e a linguagem vêm se moldar. E se o pensamento está em interação constante com seus conteúdos, ele não pode deixar de fazê-lo com a própria língua nas estruturas da qual ele se vê obrigado a penetrar. Se existe um vínculo dialético entre pensamento e linguagem, não pode deixar de haver um também entre pensamento e língua. Todos aqueles que tentam expressar em uma língua estrangeira sabem disso muito bem. Isto dito, se a linguagem é o modo de expressão de um pensamento, parece evidente que este cria sua linguagem (DOLLE, 2011, p. 113-114).

O vínculo dialético entre pensamento e língua, analisado por Dolle (2011), pode remeter à noção de aprender a pensar em outra língua, dado que, mesmo que o aprendiz de uma língua estrangeira queira comunicar um pensamento que tenha o mesmo conteúdo em outro idioma, deverá organizar palavras e sentidos de uma forma diferente do que em sua língua materna. Implica em utilizar outra

lógica de organização, partindo de seu pensamento, não de uma transposição e tradução de palavras.

Na obra *Problemas de Psicolinguística* (1973), Piaget estabelece relações de solidariedade entre o pensamento e a linguagem. O autor ressalta que o indício das noções operatórias não depende apenas da linguagem, pois envolve a estruturação progressiva do objeto e sistemas de operação ativa, provenientes das ações sobre os objetos mais do que da formulação da linguagem. A linguagem age como meio, uma forma de interação e socialização, porém não garante a estruturação das operações lógicas, que depende de outros fatores.

Em resumo, uma transmissão verbal adequada de informações relativas às estruturas operatórias só é assimilada nos níveis em que essas estruturas são elaboradas, no terreno das próprias ações ou das operações, na medida em que elas constituem ações interiorizadas; se é certo que a linguagem favorece essa interiorização, não cria nem transmite essas estruturas, prontas e acabadas, por via exclusivamente linguística (PIAGET, 1973, p. 70).

Piaget, na obra *A Linguagem e o Pensamento da criança* (1923/1993), expõe que a linguagem tem funções múltiplas, dentre elas, a comunicação entre seres humanos, a comunicação do pensamento, por exemplo. Argumenta que lógica e linguagem são interdependentes. Como exemplo é possível pensar na linguagem egocêntrica, não voltada ao outro, pronunciada para a própria criança que fala, sob a forma de repetição, monólogo ou monólogo coletivo. Em contrapartida, a linguagem socializada, caracteriza-se pelo sentido da ação da criança que fala para outro sujeito, sob a forma de informação adaptada, crítica, ordens, perguntas, dentre outros. Tais formas de comunicação são reveladoras da lógica de pensamento da criança.

Esse processo que revela a passagem de uma linguagem predominante egocêntrica do sujeito para a presença de um olhar mais objetivo, amplia progressivamente a relatividade no plano físico e reciprocidade no plano social. As transformações que ocorrem na passagem do egocentrismo à descentralização envolvem o domínio de classes e relações lógicas, agrupamentos, coordenação das ações, gradativamente construídos. Tais domínios são possíveis por meio da equilibração, discussão que fazemos a seguir.

2.2 O PROCESSO DE EQUILIBRAÇÃO – REFLEXÕES ACERCA DO ESTUDO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tratar da Equilibração supõe ressaltar a compreensão dada por Piaget à ação como central no processo de desenvolvimento. As obras “Fazer e Compreender” (1974/1978) e “Tomada de Consciência” (1974/1977) são dedicadas à discussão que permite diferenciar o saber-fazer e a compreensão.

Ser capaz de realizar alguma tarefa com sucesso ou insucesso, não garante que o sujeito tenha consciência de suas ações, mesmo que possa reconstruir sua trajetória, sondando possíveis escolhas que levaram ao equívoco. Tomar consciência da ação implica em um processo que evolui gradativamente, partindo inicialmente dos resultados exteriores da ação, para apenas posteriormente haver análise dos meios empregados, em direção aos mecanismos centrais (coordenações gerais) da ação. Uma vez consciente de suas ações e dos meios empregados, o sujeito não se limita mais às regulações automáticas (conferidas pelas ocasiões de mudança de conduta perante erro ou fracasso), mas terá possibilidade de escolha, antecipando possíveis desfechos, produzindo uma regulação mais ativa.

Piaget (1974/1978) distingue os termos “fazer” e “compreender” da seguinte maneira:

Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação (p.176).

Na obra piagetiana, o fazer e o compreender são integrados no processo de conhecer, o que está intimamente relacionado ao processo de equilíbrio. Piaget inclusive denomina a equilíbrio como “problema central do desenvolvimento”.

Dell’Agli (2002) explica que, para Piaget, existem três formas de equilíbrio presentes nas relações sujeito/objeto, sendo que a primeira refere-se à equilíbrio entre a assimilação e a acomodação dos objetos e esquemas. A segunda envolve os processos de assimilação e acomodação recíprocas, garantindo a interação entre esquemas ou subsistemas. A terceira forma apresenta o fator

hierarquia, pois, diferentemente da segunda, permite a integração em um todo, ao qual as partes estão subordinadas.

Piaget (1975/1976) fala do desequilíbrio cognitivo que se refere às assimetrias entre negações e afirmações. Os desequilíbrios, nessa concepção, constituem-se desencadeadores, mas não garantem uma reequilibração no sentido de um equilíbrio melhor.

De acordo com Macedo (1994), os desequilíbrios não têm origem demarcada num fator interno ou externo ao sujeito, incidindo sobre as não correspondências entre negações e afirmações. As negações são resultantes de um processo mais complexo do que das afirmações, pois implica em um não ser, não fazer. O autor ressalta ainda que “o progresso do conhecimento consiste justamente nessa busca incessante de eliminação das contradições” (MACEDO, 1994, p. 151). Por essa razão, as afirmações são mais frequentes no desenvolvimento inicial e as negações, construções mais tardias.

O processo de equilibração é permeado por regulações, que, segundo Piaget (1975/1976), caracterizam a maneira como ocorrem as equilibrações e as reequilibrações. Macedo (1994, p. 151), ao explicar as reações às perturbações, relembra que só se pode afirmar que há de fato uma perturbação quando “o sujeito possui uma estrutura capaz de assimilar o evento perturbador”. Ou seja, haverá desequilíbrio cognitivo quando a estrutura já é capaz de reconhecê-lo como tal, desencadeando uma regulação.

As classes de perturbações expostas por Piaget (1975/1976) são divididas em relação à sua origem. As perturbações advindas de erros ou fracassos propiciam *feedbacks* negativos, ou seja, oportunizam (mas não garantem) uma modificação na ação. São opostas às adaptações, concorrentes aos esforços de adaptação do sujeito. Já as perturbações originadas por lacunas e insuficiência de conhecimentos necessários ao sujeito podem levar a um *feedback* positivo, prolongando a atividade assimiladora do esquema. Porém, quando o sujeito reage à perturbação, aplicando a mesma ação tendo em vista sucesso, ou ainda, quando dirige sua atividade em outra direção, não se pode dizer que houve regulação (PIAGET, 1976; MACEDO, 1994).

As regulações ocorrem desde os primeiros meses de vida da criança e a acompanham em seu desenvolvimento posterior, intervindo na formação de hábitos e em aprendizagens como andar, falar, etc (MACEDO, 1994). De acordo

com Montangero e Maurice-Naville (1998), a ideia de regulação representa uma autocorreção, ou seja, um mecanismo interno pelo qual o sujeito realiza modificações em seus esquemas em busca de um equilíbrio melhor. Em Dell’Agli (2002), confere-se que as regulações são formas de o sujeito reagir à perturbações.

São classificadas como automáticas, requerendo pouca variação na ação do sujeito, ou ativas, que exigem uma mudança maior nos meios empregados e implicam em escolha. Apesar de tênue a linha que as divide, uma diferença central as demarca. Nas regulações automáticas, não está implicada a tomada de consciência, ao passo que, as regulações ativas, provocam e constituem-se como “a origem de uma representação ou conceituação das ações materiais” (PIAGET, 1975/1976, p. 27).

A noção de equilíbrio deve conter em si um aspecto de “título provisório”; são estados provisórios, que podem (e devem) ser ultrapassados. Não há um fechamento ou acabamento, mas coexiste certa conservação de novos equilíbrios, ou seja coexistem duas formas de equilibração: as simples, sempre limitadas e incompletas; e as majorantes, onde um novo equilíbrio é alcançado e há um enriquecimento do sistema (PIAGET, 1975/1976).

No mecanismo de qualquer regulação, fazem intervir dois processos de sentidos opostos: um processo retroativo, que conduz o resultado de uma ação ao seu recomeço; e outro proativo, que conduz a uma correção ou a um reforço. Uma é a negação da outra e há, nisto, uma preparação para reversibilidade, uma vez que as correções levam às negações (DELL’AGLI, 2002).

Para compreender melhor esse conceito, recorre-se à diferenciação proposta por Piaget e apresentada por Dell’Agli (2002) entre equilibração e equilíbrio: o primeiro termo refere-se ao processo construtivo que leva à formação de estruturas, e o segundo é considerado como um estado estável alcançado após a construção das estruturas.

Piaget (1980/1996) diferencia momentos de construção de estruturas (dialéticos) e os momentos de equilíbrio, ou seja, o que emana das estruturas constituídas são deduções, havendo alternância entre ambos, por relação de interdependência (dialética). O estabelecimento de relações de interdependência entre dois sistemas, antes reconhecidos pelo sujeito como diferentes ou opostos, sugere que ele é capaz de considerar ambos como subsistemas de uma totalidade

possível pela combinação dos grupos, correlação que surge não por características presentes em um grupo ou em outro, mas pela interdependência entre ambos.

Quando há estabelecimento de interdependências entre as partes de um mesmo objeto, é acarretada uma oscilação entre aproximação e recuo, pois, a cada novo ato de conhecimento, novos problemas ou dúvidas surgem. A superação dos próprios instrumentos de superação envolve uma transformação, na qual a totalidade anterior é englobada pelo novo sistema, tornando-se subsistema de uma totalidade maior (PIAGET, 1980/1996; ROSSETTI, 1996 apud OLIVEIRA, 2005).

A circularidade e os espirais na construção das interdependências impede que o desenvolvimento se dê em círculos viciosos, uma vez que os sistemas envolvidos comportam aspectos de sucessão e remanejamento, enriquecendo as formas do sistema maior (totalidade). As relativizações ocorrem, pois os sistemas são postos em relação. Rossetti (1996) afirma que não há demarcação, ou até mesmo existência de finalização do processo dialético: se ele implica relativizações, interdependências e correlações, constitui uma totalidade que nunca será absoluta.

Os estados estáveis de equilíbrio configuram-se como momentos não dialéticos, ao passo que, quando uma estrutura estabelece relações com outra, provocando nela superação ou transformação, a dialética se faz presente, exigindo novos processos de equilibração (OLIVEIRA, 2005; DELL'AGLI, 2002).

Piaget (1980/1996) diferencia dialética discursiva e construtiva. Em sua forma discursiva, envolve processos de tomada de consciência, uma vez que demanda superação dos instrumentos de superação, comportando condutas de compreensão, ou o fazer consciente. A dialética construtiva refere-se à produção de novidades, que envolve procedimentos e saber prático. Esses processos estão contemplados na aquisição de uma segunda língua, se nos apoiarmos na perspectiva teórica piagetiana para sua compreensão.

Destacamos que, para a aprendizagem e domínio de uma segunda língua, tanto o saber fazer quanto a tomada de consciência da ação são relevantes, pois os dois processos possibilitam ao sujeito a utilização de um conhecimento por meio da ação prática, que no caso da língua estrangeira envolve a comunicação, e o aprimoramento das produções e reconhecimento dos meios utilizados via tomada de consciência da ação.

Das relações interdependentes existentes entre partes e todo, declina-se a compreensão de que a comunicação em um segundo idioma integra

tanto elementos relativos à forma quanto ao conteúdo dessa comunicação, supõe ainda ação ativa do sujeito ao mesmo tempo em que o objeto de conhecimento se dá a conhecer pela via das contradições que oferece ao sistema. Essa relação contínua e progressiva envolve antecipações, pré-correções e inferências.

Tomemos como exemplo, o que analisa Piaget (1923/1993) a partir dos experimentos realizados com provas de compreensão em crianças de 9 a 11anos, nas quais o sincretismo pode ser observado. Foram apresentados provérbios, depois misturadas frases que apresentavam o mesmo sentido do provérbio, escrito de outra maneira. Pediu-se que o sujeito encontrasse a frase correspondente ao provérbio. Os alunos tendiam a não pedir explicações, presumindo que haviam compreendido o sentido literal e oculto dos provérbios, assimilando segundo seus esquemas. Alguns alunos que acreditavam ter compreendido os provérbios encontraram sentenças que, em sua ótica, eram correspondentes, o que não se confirma pela lógica adulta.

O produto desse sincretismo na compreensão é que a criança, ao ouvir uma mensagem com palavras que não compreende (ausência de tomada de consciência), tende a ignorar as partes que não compreendeu (negação da relação parte-todo), ligando as demais palavras, fazendo um esquema de conjunto, efetuando uma compreensão possivelmente equivocada da mensagem (inferências).

Piaget (1923/1993), para ilustrar o sincretismo na compreensão, apresenta o exemplo de um adulto que lê um texto em uma língua estrangeira, da qual não tem muito conhecimento, podendo compreender frases sem obter a compreensão de cada termo individualmente: é constituído assim um esquema de conjunto. Esse esquema leva o sujeito a compreender as frases com apenas algumas ligações entre um ponto e outro, e essa compreensão pode ou não estar equivocada.

O que ocorre com o sujeito é que, ao ouvir a mensagem, busca assimilar o que foi dito ao seu ponto de vista, sem adaptar-se realmente ao outro, conduta explicada pela centração do pensamento em uma única perspectiva. No sincretismo da percepção, portanto, o esquema de conjunto e o detalhe são solidários (a relação se dá apenas entre as partes e não ainda entre as partes e o todo – circularidade dialética). Progressivamente, o sujeito vai oscilando entre ambos até que passe a analisar a parte com maior domínio, sintetizando cada vez mais o todo.

No início da aprendizagem da segunda língua, só os aspectos mais evidentes são percebidos (afirmações), e só os esquemas de conjunto (mais gerais) são construídos. Conseqüentemente, os detalhes marcantes e a figura de conjunto são mais ou menos confundidos; depois, graças a esse sincretismo inicial, a análise e a síntese desenvolvem-se de modo interdependente, complementando-se e desencadeando cada vez análises mais aprofundadas das partes e sintetização do todo (PIAGET, 1923/1993, p. 148).

De acordo com Piaget (1923/1993), no raciocínio sincrético, então, há relações entre analogias explícitas e implicação de esquemas globais, encadeando um continuum entre o sincretismo da percepção e a compreensão cuja evolução só é possível por meio de sucessivas tomadas de consciência.

Posto isto que discutiu as declinações da teoria de Piaget para a compreensão do processo de aquisição da segunda língua, passamos a apresentar os princípios de Krashen para a aprendizagem da língua estrangeira, como outro aporte teórico subsidiador deste estudo, como anunciado anteriormente.

2.3 MODELO DA CRIAÇÃO CONSTRUTIVA DE KRASHEN

O modelo adotado nesta pesquisa para abordar a questão da aprendizagem da segunda língua é o da criação construtiva, elaborado por Stephen Krashen (2002; 2003). A proposta envolve cinco princípios que fundamentam e direcionam a aprendizagem da segunda língua. Seu foco está na propriedade comunicativa da língua e, em seu modelo, contempla questões afetivas e cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem.

Muito embora Krashen tenha sido influenciado por Chomsky, proposições básicas de sua teoria distanciam-se da posição inatista, gerando um diferente modelo, com colaborações de Dulay e Burt, desenvolvido especificamente para a aprendizagem de segunda língua. Os autores receberam influência da posição inatista no que se refere à contradição ao modelo behaviorista, repudiando a aprendizagem com base principal na imitação de um modelo e evidenciando mais atenção ao sujeito em detrimento do ambiente (JOHNSON, 2001).

Criação construtiva foi desenvolvida em contraposição à teoria de aprendizagem de língua estrangeira intitulada Análise Contrastiva, pautada no pensamento behaviorista, referente à formação de hábitos na aprendizagem de uma

nova língua. A proposta da Análise Contrastiva afirma que os hábitos desenvolvidos na língua materna podem ser transferidos para a língua estrangeira de forma positiva (quando as regras são similares, acarretando acerto) ou negativa (quando a regra difere, e o aprendiz é levado ao erro). Dulay, Burt e Krashen (1982) não negam tal ocorrência, mas defendem que nem todos os erros nas produções dos alunos derivam de transferência, mas podem ser classificados como “desenvolvimentais”, demonstrando como o sujeito é capaz de produzir em um determinado momento de sua aprendizagem (JOHNSON, 2001; DULAY; BURT; KRASHEN, 1982; KRASHEN, 2002; LIGHTBOWN; SPADA, 1998).

Argumentando contra os princípios behavioristas de aprendizagem por imitação e modelo, contrapondo-se à noção da transferência da língua materna na aquisição da segunda língua, Dulay, Burt e Krashen (1982) situam nos termos “criação construtiva” os pressupostos centrais de seu modelo. Lightbown e Spada (1998) citam, no glossário do livro, a explicação sobre o termo “criação construtiva”:

[...] teoria de que a aquisição da segunda língua é um processo pelo qual o aluno constrói seu próprio sistema de regras (ou seja, representações internas) da língua que está sendo aprendida. Essas representações internas desenvolvem-se lentamente na direção do sistema completo da segunda língua em estágios predizíveis. Criação construtiva enfatiza a similaridade de alunos de diferentes línguas maternas e minimiza a importância da transferência (p.121, tradução nossa).

O termo “criação” refere-se ao fato de algumas produções dos alunos não serem fruto de modelos ou exemplos, representam, portanto, a tentativa genuína de o aprendiz praticar o que aprendeu em outra língua. Há uma “criação” de frases elaboradas pelos aprendizes, que podem estar incorretas do ponto de vista gramatical, mas expressam a forma como são capazes de construir sentenças no momento (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982). É possível considerar que, mesmo produzindo sentenças incorretas do ponto de vista gramatical, os alunos tornam-se capazes de estabelecer uma organização das palavras e produzem mensagem com intenção de comunicação. Está em evidência, nesse momento, o significado da mensagem, a atenção à forma gramatical torna-se presente, mas não é determinante.

O ser humano não apenas imita o que lhe é dito, e isso implica em criações, pois, mesmo quando imita, o sujeito imprime formas particulares de fazê-lo.

Essa criação linguística é inerente a todo ser humano que utiliza a linguagem para criar expressões e se comunicar. O termo “construção criativa” é, então, utilizado para denominar o processo pelo qual os aprendizes de línguas organizam gradualmente a linguagem que ouvem, de acordo com as regras que constroem para formular sentenças (JOHNSON, 2001; DULAY; BURT; KRASHEN, 1982).

No contexto educacional, o termo criatividade, na visão de Dulay, Burt e Krashen (1982), frequentemente conota uma capacidade de produzir soluções para problemas que podem não corresponder à expectativa prévia do outro. Dessa maneira, consideram pessoas mais criativas as que conseguem desenvolver um maior repertório de solução de problemas. A criatividade linguística, porém, não é considerada um privilégio de poucos, pois é uma característica de pessoas que usam a linguagem para se comunicar. A essência dessa criatividade está no uso das regras linguísticas que estão acessíveis. Pessoas são consideradas criativas do ponto de vista linguístico porque produzem sentenças que não necessariamente ouviram anteriormente. Mesmo sendo uma sentença simples, o sujeito que a produz baseia-se em seu sistema de regras linguísticas e não apenas na imitação ou na memorização.

Além de considerar as produções dos alunos como criações próprias, no sentido de não serem apenas fruto de imitação a um modelo, Krashen (2002) e Krashen e Terrell (1983) enfatizam a propriedade comunicativa da língua. Em suas obras, destacam a comunicação como uma das peças fundamentais da aprendizagem da segunda língua.

As interações comunicativas participam no processo de aquisição da língua materna, bem como na aprendizagem da segunda língua. Krashen (2002) traça paralelos entre as características das interações comunicativas entre cuidadores (pais, professores, etc.) e crianças aprendizes da língua materna e o processo de aprendizagem da segunda língua. Pais, professores ou pessoas que convivem com a criança em fase de aquisição da língua materna não explicam as regras de funcionamento da gramática, por exemplo, em suas interações. Existe a correção dos erros, porém, nessa fase inicial de aquisição de linguagem, são corrigidos mais frequentemente quando impedem a comunicação. A instrução sobre formas corretas gramaticais são importantes, mas não podem ser mais fundamentais do que a comunicação. Em se pensando na proposta de Krashen, há uma indicação fundamental para a propriedade comunicativa da língua, porém, a instrução não

pode ser descartada, por compor uma parcela importante desse processo de aprendizagem. Há uma relação solidária entre a instrução e a comunicação.

Dentre os estudos sobre a aprendizagem de segunda língua, Krashen (2009) formulou hipóteses ou princípios acerca dos elementos que envolvem esse processo. Neste trabalho, serão elencadas e explicitadas as cinco hipóteses: diferenciação entre aquisição e aprendizagem; ordem natural; monitoramento; *input* ou mensagens compreensíveis; e filtro afetivo.

2.3.1 Primeiro Princípio: Diferenciação Entre Aquisição e Aprendizagem

A primeira hipótese proposta por Krashen (2009) refere-se à distinção dos termos aquisição (*acquisition*) e aprendizagem (*learning*). Para o autor, adquirir um idioma significa saber utilizar a língua para se comunicar e envolve um conhecimento prático que permite ao sujeito estabelecer diálogos.

Nessa visão, a aquisição é um processo no qual não há foco consciente em formas linguísticas. Ela representa uma forma de “captar” (*pick up*) a língua e utilizá-la para a comunicação (JOHNSON, 2001).

Ao falar sobre aquisição de um segundo idioma, Krashen (2009) a compara às características da aquisição da língua materna, e nela (aquisição) o sujeito nem sempre está ciente de que está adquirindo uma nova língua, mas está utilizando o novo idioma para se comunicar.

O resultado da aquisição da linguagem, a competência adquirida, é também subconsciente. Nós geralmente não estamos conscientes das regras da língua que adquirimos. Ao contrário, desenvolvemos um “sentimento”, uma “intuição” de que pode estar correto. Sentenças gramaticais “soam” corretas, ou “sentimos” que está correta, e os erros são “sentidos”, e mesmo quando erramos não temos muita consciência de qual regra foi violada (KRASHEN, 2009, p. 10, tradução nossa).

Adquirir um segundo idioma, portanto, refere-se às ações práticas do sujeito, que se torna capaz de colocar em uso essa nova língua, envolvendo vocábulos, regras e conteúdo social. Algumas regras de funcionamento desse novo idioma são seguidas, mesmo que sem a compreensão gramatical, lexical envolvida. O sujeito é capaz de produzir, de fazer, de comunicar, pautado nas normas de funcionamento dessa língua, mesmo sem ter clareza ou compreensão a respeito das leis que regem o idioma. Alguns erros são percebidos pelo sujeito, mas ele não

possui domínio das regras a ponto de compreender a violação e justificar correções (KRASHEN, 2009).

De acordo com Lightbown e Spada (1998), a aquisição para Krashen envolve uma interação significativa com a língua, na qual o sujeito possa estabelecer relações de significado das mensagens em detrimento à forma gramatical em que devem ser estruturadas. De acordo com Krashen (2002), a aquisição é possibilitada quando o sujeito se envolve em interações significativas na segunda língua, comparando ao que ocorre quando uma criança aprende a falar sua língua materna no decorrer de suas relações permeadas pela língua. Ambas as experiências não têm como foco a forma das frases ou as correções gramaticais.

A evidência, para o autor, da distinção entre aquisição e aprendizagem pode ser observada nas situações em que pessoas podem ter competência comunicativa sem receber instrução formal de regras, e outras podem saber as regras, mas tornam a desrespeitá-las quando seu foco não é a forma, mas o conteúdo, o sentido e a comunicação (LIGHTBOWN; SPADA, 1998).

Exemplos dessas situações são os imigrantes que vivem em um país de língua diferente e, com o decorrer do tempo e das interações em uma segunda língua, podem se tornar fluentes sem receber instrução formal sobre as regras gramaticais. Outro caso se constitui em um aluno de segunda língua que é capaz de produzir em língua estrangeira nas atividades propostas em sala de aula, porém, quando seu foco não é a forma gramatical, pode incorrer em erros, pois sua atenção central está no significado da mensagem.

Então, pode-se considerar que, nessa perspectiva, adquirir um idioma envolve a compreensão nas interações comunicativas, com foco voltado ao conteúdo do que se diz, lê, ouve ou escreve, ao passo que a aprendizagem refere-se ao conhecimento das regras gramaticais e instrução formal. O que parece ser mais indicado para um programa voltado à aprendizagem da segunda língua é um trabalho no qual ambas as características possam fazer parte do processo de aprendizagem do aluno.

Johnson (2001) correlaciona aquisição com o termo "*pick up*", que, segundo ele, é o que ocorre quando o sujeito passa um longo período de tempo no ambiente da segunda língua. Explica que não há um foco em formas linguísticas. Enfatiza que Krashen destaca como uma das condições para a aquisição a participação em situações naturais de comunicação.

Para Krashen (2009), quando o sujeito conhece as regras e torna-se capaz de falar sobre elas, atingiu a aprendizagem, comportando nela a compreensão de regras gramaticais e a possibilidade de sua conceituação. O processo de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente ao processo de aquisição e, juntos, possibilitam que um sujeito utilize a língua estrangeira para se comunicar, ler, escrever, etc.

O processo de aprendizagem geralmente ocorre num contexto de aula de línguas, envolvendo duas características básicas: a correção de erros e o isolamento de regras, que se refere à sequência de regras abordadas pelos professores, uma a uma. Quando erros são cometidos em aulas de língua estrangeira, o professor, em geral, corrige as produções dos alunos. As regras gramaticais ou ortográficas, geralmente, são o foco das aulas (JOHNSON, 2001, p. 77).

A segunda forma de desenvolver competência em segunda língua é pela **Aprendizagem**. Nós usaremos o termo “aprendizagem” daqui em diante para referir ao conhecimento consciente da segunda língua, sabendo as regras, estando ciente delas, e sendo capaz de falar sobre as mesmas. Em termos não técnicos, aprender é “saber sobre” a língua, conhecida por muitas pessoas como “gramática” ou “regras”. Alguns sinônimos incluem conhecimento formal da língua, ou aprendizagem explícita (KRASHEN, 2009, p. 10, tradução nossa).

Johnson (2001) comenta as características da aprendizagem de segunda língua para Krashen, destacando que, em uma sala de aula de línguas, o professor, ao detectar um erro na produção, busca corrigi-lo, reafirmando a regra infringida. Usualmente, as aulas são subdivididas em tópicos, que contêm estruturas gramaticais como centro das atividades. Ambas as características não são comuns às situações de comunicação naturais, nas quais os erros são destacados quando impedem a compreensão da mensagem, e as regras, na maioria dos casos, não são discutidas amplamente.

O processo de aquisição, para o autor, confere movimento e promove no sujeito uma maior atividade em termos de comunicação em uma segunda língua. Na medida em que o sujeito entra em contato com as regras de funcionamento da língua e se torna capaz de falar sobre elas, ampliam-se as possibilidades de comunicação. O interjogo entre as características da aquisição e

da aprendizagem sugeridas por Krashen encadeia um *continuum* integrando aquisição e aprendizagem no mesmo processo.

Johnson (2001) faz uma tentativa de classificar aquisição como sendo o que ocorre no ambiente interacional da segunda língua, e a aprendizagem como o que ocorre em ambiente formal de ensino. Porém, reconhece que essa subdivisão não pode ser tecida rigidamente, pois podem ocorrer sobreposições entre situações dos dois ambientes. Pode haver aquisição em sala de aula e pode haver aprendizagem em um ambiente interacional de segunda língua.

Uma comparação de termos pode ilustrar as diferenciações: Johnson (2001), ao falar dos termos *learning* e *acquisition*, relaciona-os ao “saber sobre” (*know about*) e ao “saber como” (*know how to*), afirmando que muitas pessoas sabem sobre inglês, por exemplo, mas têm dificuldade de criar sentenças e se envolver em situações comunicativas. O termo *acquisition* refere-se ao “saber como” (*know how to*), que implica em um conhecimento prático.

2.3.2 Segundo Princípio: Ordem Natural

A proposta de Krashen (2009), denominada ordem natural, refere-se a certa previsibilidade da ordem em que ocorre a aquisição de algumas estruturas gramaticais. Aprendizes de uma segunda língua tendem a adquirir certas estruturas gramaticais antes de outras. Esse processo, porém, não é rígido, podendo ocorrer variações. Pesquisas indicam que os aprendizes de um segundo idioma percorrem trajetórias similares na aquisição de estruturas gramaticais, independente de sua língua materna. No caso da língua inglesa como segundo idioma, foram apontadas as aquisições de plural e forma progressiva “ing” como precedentes dos pronomes possessivos e conjugação correta de verbos em terceira pessoa do singular (DULAY; BURT, 1974; KESSLER; IDAR, 1977; FABRIS, 1978; MAKINO, 1980 apud KRASHEN, 2009, p. 12).

Brown (1994) comenta a pesquisa de Dulay e Burt (1974), destacando que os erros das crianças aprendizes de segunda língua apontaram características desenvolvimentais em maior grau do que interferências da língua materna.

Dulay, Burt e Krashen (1982) explicitam que algumas estruturas da língua inglesa (como segunda língua) são aprendidas e utilizadas antes de outras,

independente da ordem em que são ensinadas pelos professores, ou a quantidade de treino exigida. Brown (1973 apud DULAY; BURT; KRASHEN, 1982) realizou um estudo longitudinal da aquisição de inglês como língua materna com três crianças, por um período de quatro anos. Em seus resultados, apresentou morfemas gramaticais aprendidos na mesma ordem pelos três sujeitos. Ampliando a pesquisa, de Villers e de Villers (1973 apud DULAY; BURT; KRASHEN, 1982) elaboraram um estudo transversal com 24 crianças, corroborando a pesquisa de Brown (1973 apud DULAY; BURT; KRASHEN, 1982). Em sua análise, confirmaram que estruturas utilizadas frequentemente no ambiente linguístico no qual as crianças estavam inseridas não foram necessariamente aprendidas primeiro, e que reforços positivos não foram suficientes para que as crianças produzissem tais estruturas gramaticais. Mesmo havendo certa ordem na qual as estruturas gramaticais são aprendidas, pode haver variações em função de características individuais e de contexto.

Dulay, Burt e Krashen (1982) explicam que, quando um aprendiz de segunda língua não é forçado a falar imediatamente na segunda língua, pode ocorrer o *silent period*, ou período de silêncio, que contempla um período com maior foco na compreensão. Porém, o início da produção do sujeito não marca o final do foco na compreensão, apenas demonstra que ele já é capaz de produzir.

Krashen (1983 apud JOHNSON, 2001, p. 83) relata a experiência de uma menina chinesa morando nos Estados Unidos, que ficou cinco meses falando apenas pequenas frases que havia “captado” como unidades inteiras, das quais não tinha compreensão sobre como foram compostas, como, por exemplo, “*leave me alone*” (me deixe em paz). Após um período de considerável “silêncio”, a garota começou a fazer suas tentativas na segunda língua. O autor afirma que, “quando ela começou a falar, não foi o início de sua aquisição de linguagem. É um testemunho da aquisição de linguagem que ela já havia feito.” Esse tempo que pode haver entre o contato do aluno com a língua estrangeira e o início de suas produções marca o que o autor denomina “período silencioso”, podendo variar entre os sujeitos, como já mencionado. O fator mais importante é que o início das produções não marca o início da aprendizagem da segunda língua, apenas aponta que o sujeito consegue produzir.

Krashen (2009) defende o “período silencioso” como uma forma de garantir um tempo mínimo para que o aluno de segunda língua possa desenvolver

um senso de compreensão antes de ser obrigado a realizar tentativas de comunicação, o que pode resultar em ansiedade ou insegurança.

2.3.3 Terceiro Princípio: Monitor

A hipótese de monitoramento discutida por Krashen (2009) sugere um regulador interno importante que oportuniza escolhas conscientes na utilização da língua estrangeira. O monitoramento é realizado pelo sujeito e tem como função corrigir erros na própria produção em língua estrangeira.

Normalmente, aquisição “inicia” declarações em uma segunda língua e é responsável pela nossa fluência. Aprendizagem tem apenas uma função, que é a de MONITOR, ou EDITOR. Aprendizagem adentra o cenário para fazer mudanças na forma das declarações, após terem sido produzidas pelo sistema de aquisição. Isso pode ocorrer antes de falar ou escrever, ou depois (autocorreção) (KRASHEN, 2009, p. 15, tradução nossa)

Os dois processos concomitantes, aquisição e aprendizagem, permeados pelo monitoramento, conferem ao sujeito não apenas fluência, mas estruturação de sentenças gramaticalmente corretas. A função de monitoramento depende da presença de fatores como: tempo, atenção à forma e conhecimento das regras gramaticais. Para o autor, o fator tempo é uma dimensão importante na aprendizagem, pois interfere na formulação do que se deseja comunicar. A atenção à forma implica em um critério que o sujeito adota ao produzir em língua estrangeira, permitindo autocorreções, possíveis mediante o conhecimento das regras gramaticais que regem o idioma em questão (KRASHEN; TERRELL, 1983; DULAY; BURT; KRASHEN, 1982; KRASHEN, 2009; JOHNSON, 2001; LIGHTBOWN; SPADA, 1998).

O monitoramento é responsável pela modificação de padrões de discurso, particularmente em situações onde existe foco na forma. Essa noção explica as variações que ocorrem no discurso de um aluno de língua estrangeira em diferentes contextos, como, por exemplo, no momento de uma produção mais formal como um texto, onde o foco na forma está presente, ou em uma situação mais informal, onde o foco é a mensagem. Na primeira situação, existe uma preocupação em COMO falar ou produzir; na segunda situação, predomina a preocupação com O QUE produzir. O papel do monitoramento é sondar e fazer alterações ou correções nos *outputs* (produções) (JOHNSON, 2001).

Dulay, Burt e Krashen (1982, p. 58) citam o monitoramento como uma parte interna do aprendiz, responsável “consciente” de processamento da linguagem. Os autores destacam que, em trabalhos anteriores de Krashen, “processamento linguístico consciente” foi denominado aprendizagem. Essa noção supõe que, quando um aprendiz busca informações sobre regras gramaticais ou tenta compreender certas características da estrutura gramatical de uma língua ou, ainda, utiliza esse cuidado em suas produções, está se estabelecendo o processo de aprendizagem da linguagem.

Dulay, Burt e Krashen (1982) explicam a função “organizador” como uma parte do processamento interno que organiza o sistema da nova língua, baseado em critérios cognitivos, como critérios analíticos e lógicos para conhecimento e comportamento. A função organizador é refletida nas produções dos aprendizes quando estes modificam seu discurso ou texto em uma forma gramatical gradativamente mais aprimorada em relação ao sistema de regras da língua, denominadas construções transicionais. Esta mesma função também pode ser percebida nos erros sistemáticos em suas produções e posteriores mudanças, bem como na evolução propiciada pela aprendizagem de regras gramaticais ou ampliação de novas formas de produção (textual ou oral).

Sobre as construções transicionais, os autores explicam que se referem à organização interna que o aluno utiliza ao aprender a estrutura de uma nova língua. O exemplo da aprendizagem da negação ilustra tal conceito. O aprendiz de língua inglesa (SL), de modo geral, inicia suas produções de negações acrescentando o *no* antes do resto da sentença (*no dance*). Em um outro momento, passa a utilizar outros componentes (*I no dance*) e amplia suas produções gradativamente, até alcançar formações mais complexas (*I don't want to dance*). Dulay, Burt e Krashen (1982, p. 55) ressaltam: “o desenvolvimento da linguagem não é uma série de platôs, mas um *continuum* feito da mesclagem de inícios e términos de fases sucessivas.” Essas construções transicionais são “indicativos do progresso que os aprendizes fizeram em decifrar e produzir um novo sistema linguístico” (p. 121).

As construções transicionais podem se constituir em sentenças imperfeitas do ponto de vista gramatical, mas que demonstram que o aluno já possui um repertório de palavras e as organiza em sequência de modo a produzir uma

mensagem com intuito comunicativo. São indicadores do progresso que o aluno realiza na produção em uma língua estrangeira (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982).

No estudo sobre língua inglesa como segundo idioma, os autores destacam que há uma série de construções transicionais possíveis que os alunos desenvolvem até compreenderem uma determinada estrutura linguística. Dulay, Burt e Krashen (1982) relacionam pesquisas desenvolvidas entre 1966 e 1980² sobre o progresso na construção de frases com negação. As construções transicionais iniciam-se de forma simples, adicionando o “no” ou “not” ao conteúdo da mensagem, em direção ao uso de verbos auxiliares que permitem uma sentença mais complexa. É enfatizado que não há uma demarcação rígida entre essas transições, e que o desenvolvimento da linguagem constitui-se num *continuum*, não sendo séries de platôs. “Alunos tipicamente usam construções transicionais representando um momento, enquanto tentam formas representativas do próximo momento” (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982, p. 125, tradução nossa).

À medida em que conhece mais regras gramaticais ou obtém mais instruções sobre o funcionamento da língua aprendida, o sujeito torna-se gradativamente capaz de produzir sentenças mais corretas do ponto de vista gramatical. É preciso pensar nas construções transicionais como parte do processo de aprendizagem da segunda língua.

Dulay, Burt e Krashen (1982, p. 60) fazem referência ao conceito piagetiano de operações formais, ao explicarem o uso do monitoramento. Os autores afirmam que “a capacidade de compreender a representação consciente de regras linguísticas abstratas parece emergir por volta da puberdade e pode ser resultado da nova habilidade do adolescente em pensar abstratamente no geral”.

Os autores explicam que as crianças de pensamento concreto podem alcançar conceitos abstratos, mas com experiências de objetos concretos. O pensamento formal implica na capacidade de manipular verbalmente relações entre ideias, mesmo na ausência de apoios concretos. Afirmam que a capacidade de monitoramento acompanha a mudança desenvolvimental que possibilita a formalização de regras e conceitos (questões mais abstratas).

² Klima e Bellugi (1966); Ravem (1974); Milon (1974); Gillis e Weber (1976); Hernández-Chávez (1972); Cazden et al. (1975); Wode (1976; 1980) e Hanania e Grandman (1977).

2.3.4 Quarto Princípio: *Input* Compreensível

A hipótese de Krashen denominada *input* compreensível é contrária à prática pedagógica do ensino de segundo idioma, pautada na proposição de Hatch (1978 apud KRASHEN, 2009, p. 21): “nossa suposição tem sido que primeiro aprendemos estruturas, depois praticamos usando-as na comunicação, e assim a fluência é desenvolvida”.

A hipótese do *input* (mensagem ou informação) defende que o sujeito aprende pela compreensão da linguagem. O conteúdo da mensagem deve conter estruturas compreensíveis, porém, deve contemplar elementos que estejam um pouco acima do nível de competência atual, que sejam necessários à comunicação, mas não suficientes. Quando as duas dimensões integradas permeiam a comunicação em língua estrangeira, pequenas lacunas na compreensão emergem. A compreensão é facilitada pelos elementos não linguísticos que acompanham o *input*, como expressão facial e gestual, imagens, etc. A capacidade de produção da criança é construída e tem como apoio esse *input*, de característica *i+1*, ou seja, necessários, mas não suficientes (KRASHEN, 2009). No caso da aquisição de uma segunda língua, depende de diálogos que estejam em um patamar compreensível ao aluno, e deve ir um pouco além, ou seja, oferecer uma condição necessária, mas não suficiente.

Ellis (1994) pontua algumas características do *input* proposto por Krashen, indicando que essas mensagens não suficientes, mas necessárias, pois compreensíveis, interferem no progresso do aluno em língua estrangeira. Destaca que existe uma interferência de fatores afetivos do aluno na compreensão das mensagens e, ainda, que apresentar mensagens ricas em propriedades linguísticas específicas não garantirá que o aluno as adquirirá em seguida. Lembra que falar é resultado da aquisição/aprendizagem, não sua causa.

Johnson (2001) lembra que os cuidadores das crianças em fase de aquisição da língua materna (sejam eles pais, professores, familiares...) não dão aulas de linguagem para as crianças, pelo menos não da maneira como os professores de língua estrangeira tradicionalmente o fazem, ou seja, preparando a aula sobre um assunto ou tema e explicando a seus alunos como são as regras de uso. Após a explanação, os alunos são incentivados a tentar utilizar, em forma de exercícios, o que ouviram do professor.

Os cuidadores, participantes do processo de aquisição da primeira língua, não seguem um sumário ou índice, sequenciando o que devem falar primeiro às crianças; eles utilizam as regras gramaticais para falar, mas não as explicam num sentido pedagógico. Os cuidadores também não exigem treino, mas encorajam suas crianças para que façam tentativas de se comunicar pela linguagem (JOHNSON, 2001).

Allwright (1984) e Long (1983), citados em Johnson (2001), destacaram, junto à teoria do *input* (mensagem), o *output* (produção) e a interação, espaço onde esses dois eixos são possíveis. Apenas por meio da interação o aprendiz de língua estrangeira recebe *inputs* e pode produzir.

Modificações no discurso, como simplificações da fala, uso de apoios concretos e base nas situações “aqui e agora”, podem contribuir na compreensão da mensagem, mas não a garantem. Aprendizes mais velhos, que tenham maior capacidade de conduta comunicativa, podem sinalizar quando compreenderam uma mensagem além dos gestos, mas com palavras (KRASHEN, 1982).

2.3.5 Quinto Princípio: Filtro Afetivo

A noção de filtro afetivo, em Krashen (2009), diz respeito aos aspectos afetivos que circundam e permeiam as relações interindividuais que podem facilitar ou obstaculizar novas aprendizagens. O princípio do filtro afetivo foi proposto por Dulay e Burt (1977 apud KRASHEN, 2009, p. 30-31), explicando que “a hipótese do filtro afetivo explora como fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição de uma segunda língua” (tradução nossa). Três categorias foram elencadas: motivação, autoconfiança e ansiedade. Krashen (2009) afirma que questões como alta motivação, autoconfiança, boa autoimagem e baixa ansiedade contribuem positivamente na aquisição de um segundo idioma.

Para Dulay, Burt e Krashen (1982, p. 4), “quando um aluno está exposto a uma nova linguagem, os primeiros obstáculos internos são colocados pelo estado individual emocional e motivacional.” A opinião ou o afeto que o aluno tem pela língua também interferem em sua aprendizagem como facilitadores ou obstáculos que dificultam o processo. Identificação com os colegas, níveis de ansiedade e motivação também compõem o filtro afetivo.

No filtro afetivo, também está contemplada a motivação, que, para Dulay, Burt e Krashen (1982), pode ser integrativa, instrumental e de identificação com o grupo social. A integrativa refere-se à motivação de um sujeito para aprender uma língua com o objetivo de integração a uma determinada comunidade. A motivação instrumental reflete objetivos, como utilizar a fluência em uma língua estrangeira para obter novo cargo ou sucesso profissional. Na motivação que ocorre quando um indivíduo aprende uma língua utilizada por um determinado grupo porque se identifica com o grupo, o que a difere da motivação integrativa é que, na segunda, os aprendizes querem ter proficiência na língua para participar na comunidade, mas mantêm sua identificação com o grupo social de sua língua materna, enquanto que, na primeira, existe o desejo de participar desse determinado grupo que utiliza essa linguagem.

Os estados emocionais também interferem na aprendizagem e, de acordo com Dulay, Burt e Krashen (1982), compõem parte do filtro afetivo. São mencionados níveis de ansiedade, sob a argumentação de que, quanto mais baixos, menor a interferência negativa do filtro afetivo.

2.3.6 O Ambiente de Aprendizagem da Segunda Língua

Dulay, Burt e Krashen (1982) contextualizam fatores que interferem na aquisição da segunda língua. Elencam, inicialmente, a diferenciação entre ambiente de comunicação natural ou formal. No ambiente de comunicação formal, os envolvidos em uma interação comunicativa têm como foco a forma da linguagem, enquanto que, no ambiente de comunicação natural, o foco é o conteúdo da mensagem, a compreensão mútua do significado.

A crítica que os autores fazem em relação ao ambiente exclusivamente instrutivo de aprendizagem é que, muitas vezes, os exercícios que envolvem treino e prática de regras gramaticais são feitos sem que haja uma preocupação com a comunicação ou, ainda, sem que os alunos entendam as palavras. Os exercícios contêm palavras, mas o foco não é o conteúdo da mensagem e sim a visualização de alguma regra gramatical. No entanto, alguns benefícios da instrução formal são ressaltados, como o aprimoramento no uso da língua-alvo pelo conhecimento de regras gramaticais. Um outro benefício, segundo os autores, é a sensação de segurança do aprendiz, que, mesmo tendo produzido

sentenças com determinadas regras gramaticais, passa a compreender como tais regras funcionam, passa a saber conceituá-las e as utiliza quando julga necessário.

Em relação ao papel do aluno na aquisição da segunda língua, Dulay, Burt e Krashen (1982) destacam que o mais apropriado é que haja um interjogo entre momentos de comunicação em uma via, restrita em duas vias e completa em duas vias, que correspondem respectivamente a: aluno recebe *inputs* por mensagens escritas ou faladas; aluno responde a demandas do professor podendo utilizar-se de sua língua materna na conversação; e aluno e professor se comunicam na língua-alvo.

A disponibilidade de referências concretas durante as interações comunicativas, especialmente com alunos iniciantes, é fundamental na compreensão das mensagens. Os autores estabelecem um paralelo entre a fala da mãe com a criança em fase de aquisição da língua materna e as interações comunicativas voltadas à aprendizagem da segunda língua, destacando que se pautam em referências concretas, como imagens, movimentos, e não tanto em questões abstratas, como conversas sobre planos para o próximo ano ou eventos políticos do país. Esse pressuposto não equivale a alunos adultos porque são cognitivamente mais capazes e lidam com informações abstratas, necessitando da referência concreta quando aprendem uma nova língua.

Dulay, Burt e Krashen (1982) citam pesquisas de Inhelder, Sinclair e Bovet (1974) baseadas nos estudos de Jean Piaget sobre conservação. Os autores destacam que, mesmo tendo observado a mesma quantidade de água distribuída em dois recipientes de formas diferentes, as crianças não acreditavam haver o mesmo volume de água em ambos. Muito embora o estudo tenha se pautado em outro tema, os autores tecem correlações com a questão da segunda língua, destacando que “o fornecimento de informação apropriada, portanto, acelera o desenvolvimento cognitivo apenas quando o aluno tenha alcançado um nível cognitivo que permita a formulação de certos tipos de julgamentos” (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982). Esse destaque ilustra o princípio da ordem natural, discutido anteriormente, postulando que algumas estruturas gramaticais mais complexas são aprendidas posteriormente a estruturas gramaticais mais elementares.

Dulay, Burt e Krashen (1982) propõem que a prática pedagógica contemple situações de comunicação, compreendendo que a produção oral e a escrita não marcam o início da aprendizagem da língua, mas a compreensão

auditiva faz parte do processo. O uso de referências concretas é uma boa ferramenta para tornar a compreensão das mensagens na nova linguagem mais acessível. A instrução formal de gramática também deve ser contemplada. Em relação aos erros, a indicação é que o professor crie um ambiente em que o aluno não se sinta envergonhado por errar. O professor deve esperar os erros e aceitá-los como parte do processo. As comparações entre a língua materna e a língua-alvo não são indicadas, a não ser que o aluno peça. A utilização da tradução deve ser restrita aos momentos de fundamental importância.

2.4 O JOGO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA E POSSÍVEIS CORRELAÇÕES COM A TEORIA DE KRASHEN

O jogo, neste estudo, é visto como uma das formas que o ser humano emprega para ter prazer, relacionar-se e, sobretudo, conhecer. Ao longo de seu desenvolvimento, o sujeito se envolve em brincadeiras que vão desde repetições motoras aos mais elaborados jogos de estratégia. No recorte desta pesquisa, será contemplado o tipo de jogo que envolve regras.³

Os jogos, por conterem em sua estrutura possibilidades de interação sujeito-objeto, oportunizando momentos de ação e tomada de consciência, lançando demandas ao sujeito para que supere seu estado atual, são peças-chave na discussão proposta por este estudo.

Piaget (1946/1975) define os jogos de regras como uma combinação de atividades sensório-motoras ou intelectuais, permeadas pelo aspecto competitivo, amparada por um sistema de regras. Tais jogos têm em sua estrutura a proposição de um desafio ou um objetivo a se cumprir e, quando coletivos, envolvem o aspecto competitivo, pois implicam em apenas um vencedor. Essas propriedades do jogo de regras oportunizam o desenvolvimento de processos cognitivos, afetivos e sociais, que, quando analisados, podem fornecer informações relevantes quanto ao pensamento do sujeito.

Oliveira (2009) destaca que o jogo pode se constituir em situação propícia para a observação de processos cognitivos, sociais e afetivos. A situação de jogo oferece ao sujeito impasses e situações-problema, demandando dele o desenvolvimento de estratégias para que seja capaz de jogar e, talvez, vencer.

³ Nomenclatura utilizada por Piaget para diferenciar os tipos de jogos: sensório-motor, simbólico e de regras, atentando para a dimensão competitiva voltada a um objetivo comum entre os jogadores.

O jogo pode desencadear, através de sua estrutura, os mecanismos necessários ao processo de tomada de consciência como, por exemplo, ao ter o sujeito que controlar os meios e criar estratégias adequadas para vencer os obstáculos impostos pela situação lúdica. (OLIVEIRA, 2009, p. 16)

Saber jogar pressupõe que o jogador tenha compreendido as regras do jogo. Macedo (1994; 2009) diferencia o “jogar certo” do “jogar bem”. Para jogar certo, o jogador deve dominar as regras, porém, jogar bem vai além, pois envolve a elaboração de estratégias aprimoradas. Saber jogar envolve uma ação prática, que se constitui em conhecimento. O sujeito joga porque é capaz de agir dentro dos parâmetros delimitados pelas regras. O fato de saber jogar, porém, não garante resultados de sucesso. As estratégias desenvolvidas pelo sujeito podem ter resultados favoráveis, ou não. A depender do resultado da estratégia empregada, o sujeito pode repensá-la, no sentido de reconhecer em suas ações o que favoreceu sua vitória e o que pode ter contribuído no fracasso. Ao refletir sobre suas ações e buscar compreendê-las, o sujeito realiza uma tomada de consciência, implicando em um “reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência” (PIAGET, 1974/1977, p. 198).

Dizemos então que o jogo pode ser o elo entre a ação e a compreensão com reflexão da ação, no sentido de estabelecer relações entre a atividade prática de conhecer um objeto e a sua apropriação do mesmo em um sistema de relação lógica que pertence ao sujeito (OLIVEIRA, 2009, p. 16).

Ao elaborar uma estratégia e empregá-la no jogo, o sujeito precisa levar em consideração não apenas suas ações, mas também a ação dos demais jogadores, que irá interferir em suas próximas jogadas. Ao iniciar um processo reflexivo sobre suas ações, realizando uma tomada de consciência sobre elas, o sujeito pode mudar sua estratégia, implicando em uma regulação de sua ação. Piaget (1974/1977) ressalta que as regulações não advêm apenas de inaptações, e que a tomada de consciência da ação é impulsionada pela insuficiência das regulações automáticas (pautadas nos resultados insuficientes). O sujeito passa, então, a buscar o mecanismo interno de suas ações, para que possa fazer escolhas mais eficientes, regulações mais ativas.

[...] em uma situação de jogo, o pensamento que reflete, faz inferências, classifica, ordena, toma decisões, teoriza ou contempla simultaneamente o próprio jogo e seu oponente deve se articular com um corpo que olha, escuta, age, sente e consente a cada momento da partida. Nesse processo, como mencionamos, surgem desequilíbrios, surpresas, dificuldades ou lacunas que demandam regulações e compensações (MACEDO, 2009, p. 50).

Ao relacionar a teoria da equilibração à situação de jogo, Macedo (2009) destacou o papel dos observáveis e das coordenações. Na teoria da equilibração, os observáveis têm um papel de grande relevância, pois não tratam apenas do que o sujeito é capaz de perceber no momento, mas também o que compreende ou pensa a respeito. Observar compreende, também, a dimensão afetiva, pois envolve uma atribuição de sentido, e não pode ser dissociada da dimensão cognitiva.

Observáveis não se referem apenas ao que o sujeito percebe, pois seus esquemas de ação e estrutura cognitiva estão implicados na forma com que o sujeito percebe, auxiliando em uma visão mais precisa, ou acarretando em deformação. Os observáveis são, portanto, “o que a experiência permite constatar por uma leitura imediata dos fatos” (PIAGET, 1975/1976, p. 46).

As coordenações, por sua vez, consistem em inferências que o sujeito é capaz de realizar, constituem-se de relações estabelecidas pelo sujeito e que extrapolam os dados observados ou percebidos instantaneamente por ele. Podem apresentar-se equivocadas por serem muito limitadas ou generalizadas (PIAGET, 1975/1976, p. 46).

Ao explicar a interdependência dos observáveis e coordenações (tanto do sujeito quanto do objeto), Macedo (2009, p. 53) destaca:

[...] o que o jogador “vê” (sente, percebe, interpreta, assimila) é ao mesmo tempo função do que “está” atualmente no jogo dos limites ou no nível de suas coordenações ou domínio do jogo. [...] como o jogador compreende o jogo, como decide ou planeja as jogadas? (p.53).

O que um jogador é capaz de perceber de uma partida em um dado momento o leva a fazer inferências sobre quais são as próximas ações para obter sucesso, ou vitória. Os demais jogadores são afetados por essas ações, pois, individualmente, já poderiam estar estabelecendo suas estratégias individuais; a

mudança de um componente do jogo (peça, carta, etc.) produzida pela ação do adversário convida o jogador a estabelecer novas estratégias.

Ainda sobre o processo de equilibração, Macedo (2009) destaca a dimensão afetiva do sujeito. Piaget (1978/1991, p.38) considera: “Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo [...] Nunca há ação puramente intelectual”.

Nas situações de jogo, as insuficiências, as lacunas, os desequilíbrios e os conflitos suscitados podem ser fontes de novos progressos. Essas perturbações podem levar a uma busca ativa do sujeito para melhores formas de organização de suas ações, que dependerão de seus observáveis e coordenações. O envolvimento no jogo e a aceitação de desafios e regras são codependentes da dimensão afetiva do sujeito (MACEDO, 2009).

A concepção Piagetiana supõe paralelismo entre aspectos afetivos e cognitivos na conduta do sujeito. Cognição implica operações ou pré-operações, enquanto a energética da ação envolve afetos e valores. A interdependência destes aspectos permeia as interações sujeito-sujeito, nas quais há possibilidade de confrontar o próprio pensamento – necessário à construção do conhecimento. (OLIVEIRA, 2005).

Os aspectos sociais estão implicados em uma situação de jogo, pois sujeitos interagem por meio da situação competitiva para alcançar objetivos individuais ou coletivos. Oliveira (2005) apresenta a visão de vários autores a respeito da interação social na perspectiva Piagetiana, destacando o valor das interações sociais na construção cognitiva, pois, nas relações com outros, conflitos emergem, convidando o sujeito a manter ou a modificar seus esquemas em futuras interações sociais.

Ao falar dos progressos da conduta e da socialização, Piaget (1978/1991) descreve situações distintas de relações sociais entre crianças. Em uma delas, as crianças falam ao mesmo tempo, e não é possível confirmar se conseguem ouvir umas às outras. Posteriormente, tornam-se capazes de se concentrar em suas tarefas individualmente, alternando com momentos de colaboração efetiva. Para o autor, a criança “torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os do mesmo para coordená-los” (p. 43).

Com a superação do egocentrismo, o sujeito progressivamente deixa de centrar-se apenas em uma perspectiva, sendo cada vez mais capaz de descentrar. Piaget (1978/1991) explica que a liberação do egocentrismo social e intelectual possibilita novas coordenações, contribuindo para a inteligência, na forma de início de construção lógica e afetivamente em uma posição mais cooperativa. Oliveira (2005) ressalta que o egocentrismo não é um impeditivo das relações sociais, dado que sujeitos com esse tipo de pensamento se relacionam e se envolvem em brincadeiras, porém ainda centrados em suas perspectivas. Por isso, não se tornam impermeáveis às influências do outro.

A descentração compreende uma relativização de pontos de vista, pela qual o sujeito passa a considerar que o seu configura um dentre vários. Oliveira (2005, p. 77-78) ressalta que:

[...] é possível compreender que a descentração implica em um crescimento qualitativo do desenvolvimento pois impõe uma mudança de sistema de referência que vai muito além do acréscimo quantitativo de mais pontos de vista, e chega à coordenação de vários observáveis e perspectivas.

Com a capacidade de descentrar, o sujeito torna-se progressivamente capaz de estabelecer relações de cooperação, pois, além de considerar outros pontos de vista, passa a perceber o seu próprio como um deles. “A cooperação está diretamente relacionada à capacidade de descentrar, o que permite ao indivíduo o ajuste de seu pensamento ou ação, à ação e pensamento dos outros, a partir de relações recíprocas entre os indivíduos que cooperam” (OLIVEIRA, 2005, p. 78).

As relações cooperativas compreendem um senso de solidariedade, autonomia e senso de justiça, opondo-se a relações de poder unilaterais ou coação (PIAGET, 1978/1991; OLIVEIRA, 2005).

A proposta desta pesquisa situa, na situação de jogo, possibilidades de descentração da própria perspectiva, coordenações e construção do novo – comunicar-se em um novo idioma – e busca observar os processos cognitivos, sociais e afetivos envolvidos. Como analisamos anteriormente, na perspectiva de Piaget, o jogo engendra tais processos e permite seu desenvolvimento.

Na proposta de Krashen (2002; 2009), a comunicação nas interações em situação de aprendizagem da segunda língua é ressaltada. Em seus

princípios, destaca o papel das interações significativas em detrimento dos modelos de treino de habilidades em outro idioma.

Krashen e Terrell (1983) descrevem algumas atividades que podem ser realizadas com os alunos, no sentido de promover relações significativas na língua-alvo. Os autores enfatizam que deve haver um foco ou conteúdo e não apenas a proposta de realização da atividade para praticar a linguagem. A comunicação ocorrerá entre professores e alunos, porém o foco não é a forma da linguagem, mas a propriedade comunicativa.

Os jogos, para os autores, não se constituem em recompensas ou, simplesmente, ferramentas para motivação: eles compreendem o jogo como uma experiência importante na aprendizagem da segunda língua. O destaque é a possibilidade de comunicação e *inputs* compreensíveis. As crianças alunas de aulas de segunda língua tendem a ser mais participativas nos jogos, ao passo que os adultos podem ter uma postura de envolver-se menos, devido ao fato de o jogo não estar integrado às outras atividades da aula e por ser usado, em muitas ocasiões, como mero momento de descontração. Os jogos propiciam momentos de aprendizagem de língua estrangeira ao oportunizar negociação de significados, que emergem quando a linguagem é usada para coordenar ações no momento (ZHENG et al., 2006).

Elementos como palavras, discussões, ações, competições, soluções de problemas e adivinhas compõem a característica comunicativa dos jogos, que propiciará *inputs* compreensíveis e diálogos, ou *outputs* (produção dos alunos). Ao pesquisar jogos que envolvem comunicação, Warner (2004) concluiu que eles se tornam instrumento de linguagem.

Krashen e Terrell (1983) também apresentam atividades com conteúdos a serem aprendidos, referentes à estrutura gramatical da língua ou a outros conhecimentos, como geografia, artes, matemática, etc. As propostas envolvem a ação do aluno, pois precisam produzir, individualmente ou em grupo, na língua-alvo.

Atividades de *role-play*, diálogos que envolvem compartilhamento de ideias ou opiniões, elaboração de entrevistas entre pares sobre experiências vividas constituem ferramentas de comunicação e, além de demandar produção do aluno, fornecem *inputs* compreensíveis. Os autores elencam atividades similares, como elaboração de listas de preferências da turma, construção de tabelas representativas

da rotina de cada aluno, diálogos sobre preferências pessoais a respeito de atividades ou alimentação. O jogo assegura possibilidade de comunicação autêntica (VIEIRA, 2003; REIS, 2008; SANTOS, 2006; BREEN; WHITE, 1996; SILVA, 2008; RANALLI, 2008).

As propostas de solução de problemas são tidas como ricas, pois, para Krashen e Terrell (1983), a linguagem é utilizada na busca pela solução, mas não é o foco da atividade. O *input* compreensível proporcionado pela explicação da proposta da atividade pode partir do professor; os alunos podem se dividir em grupos para buscarem formas de resolverem o problema, gerando diálogos, debates e possíveis conflitos de ponto de vista, realizados na língua-alvo.

Ainda pensando sob o prisma da abordagem aqui adotada para a aprendizagem da segunda língua, correlacionamos alguns aspectos teóricos a possibilidades do jogo. Muito além de oferecer *inputs* compreensíveis, o jogo estabelece um ambiente de produção (*output*), pois, para alcançar seu objetivo, o jogador necessita expressar-se, escrever ou pensar em outra língua.

Consideramos também que, a partir do momento em que um jogo tem suas regras, elementos (peças e cartas) e temas baseados em uma língua estrangeira, os jogadores são convidados a pensar em outro idioma, no sentido de denominar, pedir, dialogar e expressar com os adversários.

O jogo, tanto na perspectiva Piagetiana como na teoria de Krashen, é considerado instrumento relevante à construção do conhecimento e pode propiciar à pesquisa que realizamos o contato com processos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos na aprendizagem da segunda língua. Ao se relacionar com outros e com o jogo, ao ter de cumprir objetivos, pautados em regras, permeados por outro idioma, os sujeitos elaboram suas estratégias e são convidados a pensar em outra língua.

Ao pensar no papel da oficina de jogos na aprendizagem da segunda língua relacionamos três pontos chaves da ação docente destacados por Campos e Macedo (2011). Os autores discutem o papel mediador do professor analisando os aspectos centrais: intencionalidade, reciprocidade e transcendência. Intencionalidade diz respeito à intervenção do professor, que mobiliza o aluno / sujeito, passando a compartilhar um foco comum, quando este percebe o sentido da tarefa e a assume como sua, solidariza em uma ação intencional, recíproca ao

mediador. Transcender, neste caso, implica em ampliar o aprendido, estabelecendo relações com outras situações para além da experiência imediata.

A proposta de oficina de jogos deve contemplar a interdependência entre os fatores para que corresponda a uma vivência e oportunize aprendizagens de maior significado para os alunos.

Sob diversos prismas, os jogos têm sido adotados em pesquisas. A seguir, será apresentado um balanço tendencial sobre os estudos acerca da aprendizagem da segunda língua envolvendo alguma forma de jogo.

2.5 BALANÇO TENDENCIAL DE PESQUISAS RELACIONANDO JOGOS E SEGUNDA LÍNGUA

Ao levarmos em consideração o contexto no qual a presente pesquisa se desenha, a relação entre jogo, processos cognitivos e socioafetivos na aprendizagem da segunda língua, optamos por apresentar um balanço tendencial dos estudos que relacionam o processo de ensino-aprendizagem de segunda língua ao jogo. Para tal, elegemos as bases de dados Capes, Scielo, Science Direct, Sciverse, Web of Science e ERIC (Educational Resources Information Center), colhendo pesquisas no intervalo de 15 anos, ou seja, entre 1996 e 2011. A coleta ocorreu no primeiro semestre de 2011, em um processo de busca no qual foram empregados os seguintes descritores: jogo, jogos, segunda língua, língua estrangeira, aprendizagem e linguagem. Foram localizados trabalhos com duas principais distinções em relação à natureza do estudo: a estrutura de pesquisa científica, ou seja, contendo descrição metodológica, referencial teórico, coleta e análise de dados; e relatos de experiências ou descrição de jogos com indicações de atividades pedagógicas, sem que revelassem preocupação com o aporte teórico-metodológico.

Apresentamos o resultado dessa busca que foi organizada em 5 categorias, a saber: jogos, segunda língua e interação; jogo como linguagem; jogos como instrumento metodológico; jogos virtuais e segunda língua; jogos e processos cognitivos.

A organização dos estudos encontrados objetivou delinear o panorama atual das pesquisas que correlacionam jogos e processo de ensino-aprendizagem de segunda língua, nos últimos 15 anos (de 1996 a 2011), nos cenários nacional e internacional, localizando-as em categorias de acordo com sua ênfase. A determinação do período pesquisado refere-se à proposta da LDB/1996

que outorga, após a quinta série do ensino fundamental, a inclusão de uma língua estrangeira moderna⁴.

2.5.1 Categoria 1: Jogos, Segunda Língua e Interação⁵

Nesta categoria, estão elencadas as pesquisas cujas análises tiveram como objeto de estudo os jogos enquanto atividade pedagógica que propicia a interação, no processo de aprendizagem da segunda língua.

Os estudos conduzidos por Rigolon (1998), Quinelato (2005), Moscardo (2005), todos de natureza qualitativa e cunho descritivo-interpretativo, focalizaram diferentes aspectos da interação interpares nos momentos de jogo, compreendidos como facilitadores da aprendizagem do idioma.

Rigolon (1998) priorizou o papel das interações nos momentos de jogo, quando o professor deixa de ser a figura central, permitindo emergir uma postura participativa do aluno. Em seu aporte teórico, encontram-se Krashen e Vygotsky. A autora concluiu que alunas e professora atuaram na co-construção do conhecimento.

Moscardo (2005) deu ênfase às estratégias lúdicas nas aulas de língua estrangeira, supondo que a simulação de uma realidade por meio do jogo facilitaria a elaboração de conteúdos significativos para propiciar comunicação. Citou autores como Vygotsky, Piaget e Krashen, concluindo que o lúdico favorece o sentimento de participação do processo de ensino e aprendizagem por parte do aluno.

Quinelato (2005) investigou os jogos como possibilidade de mediação para a aprendizagem. Utilizando o referencial de Vygotsky, a autora concluiu que momentos de jogo propiciam mediação, colaborando para a construção compartilhada do conhecimento.

Ainda nesta categoria, foram localizados estudos que enfatizam prioritariamente as interações provocadas por situações de jogos entre pares ou em redes sociais, destacando o papel delas na aprendizagem de um segundo idioma. Miles (1996), Lisboa (1996), PoccoRobba (1996), Collier (1996) e Donmus (2010)

⁴ BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 5 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados; Coordenação Edições Câmara, 2010.

⁵ Os estudos apontados nesta categoria encontram-se organizados em um quadro, disponível no apêndice A.

propõem que a comunicação e a negociação de significados são fatores imprescindíveis na aprendizagem de segunda língua, podendo ser propiciadas por jogos ou atividades variadas de comunicação, como redes sociais ou contato com particularidades culturais presentes no novo idioma e na língua materna. Os artigos não apresentam referencial teórico delineado.

Zheng et al. (2006) analisaram o uso de salas de bate-papo virtual e outros artefatos virtuais que promovem interação na aprendizagem de uma segunda língua. Partindo de Vygotsky, Krashen e Van Lier, os autores trabalharam com o conceito de negociação da ação como forma de compartilhar significados. Nesse contexto de interação intercultural questões de semântica, sintaxe e práticas de discurso surgem e são promulgadas. Os resultados da pesquisa pontuam que os significados surgem quando a linguagem é usada para coordenar ações no momento.

Piirainen-Marsh e Tainio (2009), pautadas em Vygotsky, Cook e Kurhila, realizaram uma análise de conversação como ferramenta para contemplar a aprendizagem de segunda língua por meio de interações. O método foi utilizado para examinar as possibilidades oferecidas pela interação, durante uma partida de jogo virtual, para aprendizagem de segunda língua. As autoras concluíram que a repetição do discurso do jogo é recorrente, constitui uma prática frequente de resposta dos jogadores a eventos marcantes do jogo e apresenta a compreensão dos sujeitos.

2.5.2 Categoria 2: Jogo Como Linguagem⁶

Este segundo bloco de pesquisas reuniu, por proximidade, aquelas que defendem o jogo como instrumento de linguagem para o aprendizado. Nos estudos que compõem essa categoria, o jogo é uma das diversas maneiras de comunicação, uma forma de construção de linguagem.

Os estudos qualitativos desenvolvidos por Warner (2004), Szundy (2005) e Demirbilek, Yilmaz e Tamer (2010) investigam a utilização de jogos como instrumento para a construção da aprendizagem na segunda língua.

Warner (2004) partiu do referencial de Krashen, Swain e Vygotsky, acompanhou vivências de alunos com plataformas de comunicação em tempo real,

⁶ Os estudos apontados nesta categoria encontram-se organizados em um quadro, disponível no apêndice A.

junto a sessões de autoavaliação com eles, concluindo que o jogo deve ser reconhecido como um instrumento de linguagem e, portanto, deixar de ser “apenas um jogo”.

Szundy (2005) teve como objetivo investigar o papel dos jogos de linguagem no processo de construção da habilidade oral em língua estrangeira, enfatizando o valor da reflexão do professor que utiliza os jogos. Discute a construção do conhecimento a partir do uso de jogos, baseando-se em Bakhtin, Vygotsky, Leontiev e Caillois.

O objetivo de Demirbilek, Yilmaz e Tamer (2010) foi analisar a perspectiva dos professores de segunda língua sobre os jogos educativos. Na perspectiva dos instrutores, as características dos jogos computacionais devem ser correlacionadas ao contexto atual do aluno e, atrelado ao seu uso, podem propiciar uma maior eficácia nas aulas. Os pesquisadores concluíram que a perspectiva sobre o uso de jogos de computador como ferramenta de suporte pedagógico pode afetar a forma como os jogos são usados durante uma instrução/nova aprendizagem. O referencial adotado mencionou Piaget e Vygotsky.

Smith (2006) desenvolveu uma análise microgenética de sessões de jogos em língua estrangeira, partindo do referencial de Piaget e Swain. Durante as sessões de jogo, os alunos foram capazes de, juntos, resolverem problemas e darem *feedback* em relação aos erros dos outros. Smith (2006) assinala que, apesar de características positivas à aprendizagem, os jogos não são instrumentos perfeitos, pois alguns componentes, como a disputa pelo poder e a perícia de um aluno em detrimento de outro, podem inibir a participação de algum jogador. Os jogadores tiveram muitos ganhos em relação ao aprendizado da língua inglesa, pois começaram a desenvolver frases sem auxílio da professora.

A discussão teórica elaborada por Wan (1996) enfatizou a efetividade da aprendizagem cooperativa nas salas de segunda língua. Explicitou os benefícios de jogos cooperativos na aprendizagem de segunda língua, afirmando que proporcionam melhores interações aluno-aluno, auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais e respondem às várias formas de aprendizagem, entre outros. Os autores utilizados como referências foram Krashen e Sharan.

Faria (2006) desenvolveu uma pesquisa etnográfica, buscando analisar jogos e brincadeiras linguísticas em aulas de inglês para crianças. Partindo

da discussão em Vygotsky, a autora ressaltou as funções de andaime identificadas em jogos, importantes na aprendizagem de língua estrangeira.

2.5.3 Categoria 3: Jogo Como Recurso Metodológico⁷

As pesquisas aqui relacionadas situam o jogo como uma estratégia visando a determinado fim. O jogo constitui-se como uma metodologia de ensino, uma proposta para que os aprendizes de língua estrangeira possam aprender um novo idioma. Nesta categoria, também se encontram pesquisas para as quais o jogo no processo de ensino-aprendizagem, além de recurso, é considerado uma ferramenta para motivação.

As pesquisas qualitativas desenvolvidas por Szundy (2001), Azevedo (2002), Vieira (2003), Reese e Wells (2007), Valentim (2008), Rosa (2008) e Piirainen-Marsh e Tainio (2009) abordaram jogos variados na coconstrução de conhecimentos, práticas corporais visando a diálogos, jogo de cartas visando à conversação, motivação e aprendizagem cooperativa por meio de jogos teatrais, *role-play* (presencial e virtual), respectivamente.

Szundy (2001) deu ênfase ao processo de construção de conhecimentos de língua estrangeira por meio de jogos variados. A autora concluiu que os jogos propiciaram desenvolvimento dos alunos em relação ao aprendizado da língua estrangeira, pois o par mais experiente, em alguns momentos, deixou de ser a professora, passando a ser os próprios alunos. A capacidade motivadora do jogo contribui na coconstrução de objetos linguísticos específicos, proposta pelos jogos de linguagem. O aporte teórico apresentou Vygotsky e Leontiev.

Azevedo (2002), a partir de Debyser e Blanche-Benveniste, para responder à indagação sobre como fazer os alunos falarem melhor a segunda língua, pesquisou o papel do jogo de papéis (*jeu de rôle*). De acordo com a autora, o *jeu de rôle* compõe uma valiosa ferramenta na solução dessa dúvida, pois os aprendizes desmistificam o contato com a língua, especialmente na modalidade oral.

Com referências a Piaget, Vygotsky e Krashen, Vieira (2003) buscou avaliar em que medida as práticas corporais atuam no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. Com o desfecho do estudo, percebeu que

⁷ Os estudos apontados nesta categoria encontram-se organizados em um quadro, disponível no apêndice A.

as práticas corporais favorecem a retenção do léxico e das estruturas linguísticas, e o jogo assegura a possibilidade de comunicação autêntica.

A pesquisa de Reese e Wells (2007) contou com um jogo de cartas que promove diálogos em segunda língua. Após as sessões, os alunos afirmaram que reconheceram o valor do jogo como atrativo para a realização da tarefa, o que oportunizou a produção de frases em inglês. As cartas do jogo auxiliaram os alunos mais tímidos a superarem a vergonha e exporem suas opiniões. As referências teóricas mencionam Gaudart, McCarthy e O'Keefe.

Valentim (2008) investigou os jogos teatrais e o ensino de francês como segunda língua, concluindo que eles foram peças-chave para a motivação e a aprendizagem cooperativa da turma analisada, pois, além de colaborarem no aperfeiçoamento da fala e compreensão, desencadearam relações de companheirismo e sentimento de união entre os participantes. O aporte teórico da pesquisa se deu em Caillois e Gaonac'he Leffa.

Partindo de autores como Brown, Cook, Lightbown, Spada e Vygotsky, Rosa (2008) pesquisou o valor atribuído pelo aluno ao *role-play* (jogos de trocas de papéis) para a aprendizagem de um segundo idioma. A partir da experiência e dos relatos dos ex-alunos, o autor concluiu que o uso de *role-play* pode ser bastante útil ao processo da aprendizagem de um segundo idioma, especialmente por contribuir com aspectos motivacionais, produção na língua-alvo pelos alunos e ênfase na pronúncia das palavras.

O uso do *role-play* virtual foi analisado por Piirainen-Marsh e Tainio (2009), pela perspectiva de Vygotsky e Cook, tendo como objetivo explorar que condições esses jogos oferecem para a aprendizagem de um segundo idioma. Durante as partidas, os estudantes tiveram que interpretar alguns textos em inglês, como menus, instruções, diálogos, etc. Os discursos dos personagens podem ser ouvidos e acompanhados pela leitura da legenda, ambos em inglês. Ao analisar excertos das sessões, os autores perceberam que os estudantes necessitavam da linguagem para interpretar fatos e comandos do jogo. Houve, além da interação entre os jogadores, a apropriação do vocabulário usado no jogo.

Nesta categoria, jogo como recurso metodológico, foram elencados quatro estudos experimentais, conduzidos por Leite (2006), Santos, A.A. (2000), Scaffaro (2006) e Griva, Semoglou e Geladari (2010).

Leite (2006), com o objetivo de verificar se atividades lúdicas poderiam propiciar um aprendizado lexical mais efetivo em atividades de revisão em língua estrangeira, utilizou a aplicação dos jogos e brincadeiras com grupo experimental. Após coleta e análise de dados, a autora concluiu que tais atividades, aliadas à instrução explícita de palavras, propiciam uma maior recordação dos vocábulos. Dentre os autores contemplados na pesquisa, localizam-se Clark, Barret, Schmitt, Ellis, Dulay, Lightbown e Spada.

Santos, A. A. (2000) comparou grupos de alunos recebendo instrução com foco na forma associada ao jogo e grupos sem instrução direta. Concluiu que a instrução com foco na forma deve ser integrada ao currículo da língua estrangeira. A pesquisa baseou-se em Vygotsky.

Scaffaro (2006) teve como objetivo comparar duas abordagens de ensino de vocabulário em inglês como segunda língua para crianças em idade pré-escolar, buscando qual proporciona uma maior retenção pelos alunos. A realização dos pré e pós-testes indicaram que o grupo que utilizou jogos e atividades reteve mais vocabulário do que o grupo em que os vocábulos foram inseridos em histórias contadas. A autora sugere que seja realizada uma pesquisa para verificar como seria a retenção de vocabulário pelos alunos, se ambos os métodos fossem utilizados com o mesmo grupo de alunos. A pesquisa cita autores como Cameron, Krashen, Lightbown e Spada.

Griva, Semoglou e Geladari (2010) apresentaram a aplicação de um projeto-piloto cuja intenção é desenvolver a aprendizagem de língua estrangeira de alunos jovens, num contexto baseado em jogos. O projeto foi desenvolvido em duas turmas de 2ª série de uma escola grega de ensino fundamental, tendo como segundo idioma o inglês. O projeto teve fases: a familiarização das crianças com frases comuns do inglês e a intervenção com jogos. O pós-teste realizado posteriormente às intervenções apontou que as crianças que participaram do grupo experimental melhoraram sua habilidade oral em inglês e tiveram score mais alto do que o grupo controle. Houve, também, uma maior motivação entre os alunos do grupo experimental. O aporte teórico menciona Brown e Pinter.

A pesquisa quase-experimental de McGraw, Yoshimoto e Seneff (2009) investigou o uso de um jogo de cartas virtual interativo. O jogo utilizado intitula-se *Word War* (Guerra de palavras), voltado para a aprendizagem de Mandarim como segundo idioma. Os efeitos do jogo na retenção de vocabulário

foram avaliados. Os autores concluíram que houve ganhos por parte dos alunos nas habilidades de fala e compreensão. Ressaltaram a necessidade de desenvolvimento de uma ferramenta mais motivadora, pois alguns alunos relataram certa desmotivação após a segunda sessão. A análise se pautou na perspectiva teórica de Ellis, Krashen e Swain.

Partindo de autores como Gaonac'h e Krashen, Reis (2008) trabalhou com o texto teatral e o jogo dramático no ensino do Francês enquanto segunda língua. A pesquisa-ação contou com a participação de alunos da escola Politécnica de São Paulo, do curso de Francês para iniciantes. Foram realizados questionários, diários de bordo, gravação de aulas e gravação de depoimentos após as atividades. Em sua reflexão final, o autor assinala que, muito embora as atividades de jogos teatrais tenham propiciado muitos momentos de aprendizagem, não podem ser levadas para as salas de aula como "receitas de bolo". Precisam partir do estilo do professor, e, em sua opinião, torna-se ainda mais relevante a relação do professor com a língua que ensina, os alunos e o saber.

Santos (2006) desenvolveu um estudo de caso cujo objetivo reside na investigação das estratégias de comunicação usadas por alunos de língua estrangeira durante sessões de jogos comunicativos. Pautada em Vygotsky, a autora concluiu que o uso de jogos comunicativos possibilita ao aprendiz o contato com estruturas da língua de uma forma mais natural, pois estão presentes as interações e as negociações de significado.

Os estudos teóricos pertencentes a esta categoria foram realizados por Frigelg (2002), Tomlinson e Masuhara (2009), Breen e White (1996), Makarova (1997), Silva, A.P. (1998) e Prado (2009).

Frigelg (2002) buscou analisar a inserção de atividades lúdicas e jogos na proposta do livro didático de uma turma de 5ª série do ensino fundamental. Foram utilizadas fichas de análise para contemplar a averiguação do material didático. A análise do livro possibilitou à autora concluir que há deficiências não apenas na prática do lúdico e de jogos, mas também na sua utilização. A pesquisa interpretativista pautou-se em Vygotsky e Krashen.

A pesquisa de Tomlinson e Masuhara (2009) sobre a contribuição dos jogos que envolvem movimento físico na aquisição de um segundo idioma apontou que há poucos textos publicados com tal tema. Após discutir o valor do jogo corporal na aprendizagem de segunda língua, exemplificam dois jogos de

movimento, destacando seus benefícios. Concluem que tais jogos são importantes na aquisição de um segundo idioma, com características que facilitam sua aplicação, pois não dependem de grandes recursos financeiros. O estudo pautou-se na perspectiva vygotskiana.

Breen e White (1996), embasados em Gardner e Sternberg, desenvolveram um artigo descrevendo o jogo “Funetics”, utilizado para ensinar francês como segundo idioma, para crianças com altas habilidades. A hipótese dos autores a respeito do uso desse jogo no ensino de francês para alunos com altas habilidades é que eles possuem maior facilidade em termos de assimilação de uma nova estrutura gramatical, dentre outras características. Os autores defendem o uso de “Funetics”, porque o jogo é baseado na correlação da palavra falada com a imagem que a representa, não passando assim pela via da tradução. Os autores concluem que o jogo é um bom instrumento porque, além de auxiliar a aprendizagem de francês enquanto segundo idioma, caracteriza-se como divertido e possui, portanto, um aspecto motivacional.

Makarova (1997) conduziu um estudo destinado às dificuldades em ensinar pronúncia e fonética do Inglês como segunda língua para estudantes universitários japoneses de turmas com baixo grau de motivação. A autora acredita que, pelo jogo, é possível transformar a motivação dos alunos, levando-os a se engajar na atividade. Concluiu que os jogos constituem uma ferramenta valiosa para o ensino de um segundo idioma. O estudo é pautado em Brown e McDonough.

Silva (1998), em sua pesquisa bibliográfica, descreve a abordagem lúdica no ensino de italiano enquanto segunda língua para alunos adultos do curso de Italiano oferecido pela Universidade de São Paulo, entre 1995 e 1997. O foco do trabalho foi discorrer sobre o jogo e sua gênese. A discussão pautou-se em Chomsky, Caillois, Huizinga, Kamii, DeVries e Krashen.

Prado (2009) desenvolveu uma pesquisa teórica com o objetivo de contribuir para o ensino de inglês enquanto segunda língua para adolescentes, enfatizando os aspectos que representam dificuldades na aprendizagem, como, por exemplo, o *peer pressure*⁸. Em sua proposta, o jogo desponta como uma possibilidade de solução dessa dificuldade, por conter em si o caráter lúdico e motivacional. O produto final da pesquisa culminou no desenvolvimento de um jogo,

⁸ “pressão do grupo” (tradução livre da autora).

respeitando as considerações sobre o *peer pressure* no ensino de língua inglesa para adolescentes. A pesquisa tem como aporte teórico Caillois, Huizinga, Leffa, Piaget, Schütz, Skinner e Vygotsky.

O estudo de Cassagni (1996) buscou verificar a importância da utilização dos jogos didáticos enquanto estratégia para o processo de aquisição de um segundo idioma. A análise é subdividida em duas partes: a primeira, contendo uma experiência com dois grupos de alunos, alternando a aplicação de exercícios de gramática com sessões de jogos; a segunda envolve a análise de duas obras e utilização de atividades lúdicas, com discussões sobre as atividades do livro, os seus objetivos e a sua estrutura. A dissertação foi consultada em sua íntegra e não apresenta discussão, metodologia e resultados. Os autores utilizados na discussão teórica são Dulay, Burt e Krashen.

Ferreira (2005) baseou-se em Spolin, Massaro e Hinglais para discutir o uso de jogos teatrais em escolas para o ensino de língua estrangeira. A autora defende o caráter metodológico dos jogos teatrais em tal contexto. O acesso a esse estudo foi parcial (apenas por resumo), o que não possibilitou a compreensão da metodologia empregada e dos resultados encontrados, tendo em vista que a dissertação está ausente do acervo da biblioteca da instituição à qual foi vinculada.

2.5.4 Categoria 4: Jogos Virtuais e Segunda Língua⁹

Resgatamos, nesta categoria, as pesquisas que tratam da aprendizagem de segunda língua relacionada ao uso de jogos virtuais. Algumas pesquisas apresentam relatos de experiência ou sugestão de jogos sem a preocupação de apresentar um referencial teórico.

Três pesquisas envolvendo o jogo virtual *The Sims*¹⁰ foram realizadas: Purushotma (2005), Silva (2008) e Ranalli (2008), correlacionando aspectos do jogo à aprendizagem de um segundo idioma.

Purushotma (2005) desenvolveu um estudo teórico, analisando os modos como um jogador pode usar sua língua nativa como base e jogar em uma língua estrangeira, usando complementarmente a ferramenta de tradução. O autor

⁹ Os estudos apontados nesta categoria encontram-se organizados em um quadro, disponível no apêndice A.

¹⁰ Jogo de realidade virtual no qual os jogadores devem constituir uma família e montar uma residência.

defende que, durante o jogo, “aprendizagens acidentais” (tradução livre) podem ocorrer, pois, a cada novo objeto inserido na casa do personagem, uma tela explicativa é aberta, com características do produto. O autor também menciona jogos de múltiplos jogadores *online*, bem como jogos que envolvem comandos vocais para controlar os personagens. Outras formas de tecnologia são descritas e identificadas em seu potencial pedagógico para a aprendizagem de um segundo idioma. Refere-se a teóricos como Hulstijn e Watanabe.

Silva (2008) apresenta uma pesquisa qualitativa, propondo uma reflexão sobre estratégias de ensino-aprendizagem da língua inglesa enquanto segundo idioma em meios virtuais. A autora aborda o valor da imersão no processo de aprendizagem de uma segunda língua, apoiada em Krashen, Maturana, Piaget e Vygotsky. O foco deste trabalho era a assimilação de aspectos estruturais da língua inglesa. Os alunos passaram pela experiência de jogo, mas não reconhecem que aprenderam um conteúdo.

Ranalli (2008), em seu estudo experimental, investigou o jogo virtual “The Sims” como uma ferramenta de aprendizagem de segunda língua. Depois do pós-teste, o autor concluiu que uma limitação de sua pesquisa era o pequeno número da amostra, o que não confere capacidade de generalização dos resultados. Por outro lado, houve uma comprovação de que jogos virtuais comerciais podem, com apoio teórico, auxiliar na aprendizagem de uma segunda língua. A pesquisa baseou-se em Hulstijn e Crookal.

As pesquisas experimentais apresentadas por Garcia-Carbonell et al. (2001), Hansson (2005), Neville, Shelton e McInnis (2009) e DeHann, Reed e Kuwada (2010) correlacionam os jogos virtuais com aprendizagem pela experiência, capacidade de lidar com dificuldades frente à composição textual em língua estrangeira e meio de trocas culturais ou de vocabulário, respectivamente.

Garcia-Carbonell et al. (2001), com o objetivo de descrever a estreita relação entre a aquisição de competência em língua estrangeira e os componentes da aprendizagem experiencial por meio de jogos e simulações, apresentaram dois experimentos que produziram melhora no desempenho dos alunos no segundo idioma, no caso, o inglês. O aporte teórico da pesquisa é pautado em Piaget, Krashen, Chomsky e Swain.

Hansson (2005) teve como propósito verificar o potencial de um jogo que oferecia cartas e situações-problema para os alunos resolverem. Baseado em

Vygotsky e Aboulafia, o autor analisou que esse *software* pode auxiliar a aprendizagem dos alunos, mas afirma que jogos com plataformas mais rápidas e envolventes atrairiam maior atenção dos alunos.

Neville, Shelton e McInnis (2009), partindo das referências de Vygotsky, Swain, Krashen e Brown, concluíram que o jogo virtual pode possibilitar imersão, favorecendo trocas culturais e auxiliando na retenção de conhecimentos.

DeHann, Reed e Kuwada (2010) investigaram a relação entre interatividade do videogame com percepção e lembrança de vocabulário de segunda língua. Tanto os sujeitos que jogaram quanto os que assistiram à sessão lembraram o vocabulário do jogo, mas os jogadores lembraram menos do que os não jogadores. Ambos os sujeitos, jogadores e não jogadores, esqueceram muitos vocábulos durante o curso da pesquisa. Os autores concluem que as implicações pedagógicas desse jogo no ensino de língua inglesa como segundo idioma são válidas, porém, tornam-se necessários uma preparação prévia e um trabalho pós-intervenção com a aplicação do jogo. A pesquisa pautou-se em Swain e Gass.

Quatro estudos quase-experimentais são elencados nesta categoria. A pesquisa de Zheng et al. (2009) explorou os fatores efetivos no aprendizado de língua inglesa como segundo idioma com jogos virtuais. Os alunos não nativos jogavam com alunos nativos e precisavam resolver missões. Os resultados apontaram que o grupo que utilizou o jogo virtual atingiu maior eficácia no uso de inglês do que o grupo controle. A pesquisa baseou-se em Bandura e Schunk.

Kim e Kellog (2007) compararam a linguagem produzida em dois distintos momentos: enquanto as crianças estão engajadas em jogo tipo *role play* e em jogos de regras, partindo do referencial de Vygotsky, Volosinov e Swain. Os autores concluíram que tais práticas auxiliam o aprendizado, pois propiciam uso de palavras e expressões com significado e sentido, são motivadores e são palco para a criatividade linguística.

Liu e Chu (2010) publicaram artigo que relata os resultados do estudo que teve como objetivo investigar como jogos onipresentes interferem no aprendizado de inglês enquanto segunda língua. Dois grupos de alunos participaram da pesquisa: em um dos grupos, foram utilizados jogos; no outro, não. Durante o experimento, foram realizadas entrevistas e testes. Os resultados da pesquisa demonstraram que o grupo que utilizou jogos teve melhores resultados de

aprendizagem e motivação, se comparado ao grupo que não utilizou jogos. O artigo trouxe referências a Canale, Swain e Green.

Connolly, Stansfield e Hainey (2011) propõe que os jogos virtuais auxiliam na motivação dos alunos para aprender outro idioma, sendo a característica colaborativa peça-chave para seu uso no campo educacional. Os autores concluem que os jogos virtuais são potencialmente motivadores, porém, poderiam ser adaptados para cumprir mais especificamente com o objetivo de aprender outro idioma, contendo mais informações sobre personagens, desenvolvimento de perspectivas históricas. A base teórica do estudo apontou autores como Prensky, McLoughlin e Gaudart.

Neville (2010) apresenta um ensaio que se caracteriza como uma análise conceitual da viabilidade da exploração de jogos virtuais no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. O autor descreve características da narrativa, tecendo uma conexão entre elas com teorias cognitivas, atuais abordagens no ensino de segunda língua e uso de jogos virtuais. Ambientes de jogo 3D cuidadosamente elaborados possuem um lugar na aprendizagem de uma segunda língua, pois são capazes de simular espaços socioculturais do mundo real, permitem interações lúdicas com esses espaços, propiciando ao aluno/jogador uma experimentação ativa. A perspectiva adotada é a de Vygotsky, Csikszentmihalyi, Bruner e Kramsch.

DeHaan (2005) apresentou um estudo de caso, investigando a aprendizagem de japonês como segundo idioma, por meio de um jogo virtual. O autor realizou sessões de jogo com apenas um sujeito. Ressalta algumas limitações de sua pesquisa como o fato de ter apenas um sujeito e não poder ser generalizada a outras situações, além de grande parte da coleta de dados ser composta de autoavaliação, que pode não ser tão precisa. Porém, reconheceu alguns resultados positivos que o levaram a concluir que jogos virtuais podem auxiliar a aprendizagem de um novo idioma. A perspectiva teórica aborda Gass, Hulstijn e Sheekan.

Turgut e Irgin (2009) desenvolveram uma pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, investigando as experiências de alunos com aprendizado de linguagem enquanto jogam no computador. Essa pesquisa verificou que existem benefícios para a aprendizagem de língua estrangeira durante sessões de jogos virtuais em momentos fora da escola, porém as autoras ressaltam que, desde que não foi desenvolvido um estudo experimental a respeito da efetividade instrucional

dos jogos virtuais, esse estudo se limita à exploração e à experiência das crianças com os jogos virtuais. O referencial teórico mencionou Prensky e Simon.

Os artigos sobre relato de experiências ou descrição de jogos apresentados por Ward (1996), Malandain (1996), Mallon e Mallon (2007), Waters (2007), Johnson (2007), Stanley e Mawer (2008) discutem o uso de jogos virtuais ou de simulação que envolvem troca ou diálogo entre jogadores – que possam contribuir com a aprendizagem de segunda língua. Os jogos virtuais, além de promoverem envolvimento do participante, possibilitam discursos em uma língua estrangeira, constituindo, para os autores, fonte de novas aprendizagens. Os trabalhos não têm ênfase em referencial teórico, sendo que alguns deles não citam outros autores. Em Ward (1996), é citado Nael; Mallon e Mallon (2007) utilizam See, Clark e Mayer; Johnson (2007) baseia-se em Harless e Beck; enquanto Stanley e Mawer (2008) mencionam Huizinga e Prensky.

2.5.5 Categoria 5 - Jogos e Processos Cognitivos¹¹

Na quinta categoria, localizamos um estudo que estabeleceu correlação entre jogo e processos cognitivos. Nesse estudo, parte-se da premissa que o jogo em si pode ser desencadeante de processos cognitivos que levam os alunos a construírem conhecimentos.

A pesquisa qualitativa de Silva (2005) teve como objetivo investigar se o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira poderia ser facilitado por meio da prática de jogos de regras durante uma oficina. Os jogos utilizados nas sessões foram “Senha” e “Memória”. Após a análise das condutas, a autora concluiu que, embora todos os alunos tenham aumentado a frequência de uso de estratégias cognitivas e melhorado seu desempenho, não atribui toda a melhora apenas aos fatores cognitivos, pois reconhece que fatores afetivos também são relevantes no processo de ensino-aprendizagem. O aporte teórico da pesquisa apresenta Piaget, Macedo, Lightbown e Spada.

O levantamento tendencial explorou os temas pesquisados entre os anos de 1996 e 2011, apontando para um grande volume de pesquisas que relacionam jogos como recursos metodológicos. Muito mais do que pano de fundo

¹¹ O estudo apontado nesta categoria encontra-se organizado em um quadro, disponível no apêndice A.

para conteúdos escolares, os jogos oferecem importantes contribuições aos processos de aprendizagem. Apenas uma pesquisa com o enfoque em processos cognitivos foi localizada dentre as bases acessadas, o que sugere necessidade de mais estudos nesta área. É nesse contexto que o presente estudo se desenvolveu, na perspectiva de oferecer reflexões que se enquadrem na lacuna identificada no balanço tendencial realizado.

3 METODOLOGIA

Neste tópico, serão elencados e explicitados elementos que compõem a metodologia desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, dispõe-se a registrar e analisar um fenômeno, detalhando minuciosamente o movimento e as sequências de ações dos sujeitos envolvidos na situação estudada. Essa proposta se circunscreve no âmbito da observação, do registro e da análise dos dados advindos das etapas anteriores, ou seja, a atribuição de significado àquilo que, enquanto pesquisador, se vivenciou ou observou (GARCIA, 2010).

Em se tratando de pesquisa com situações de grupo, nas quais a interação e os processos individuais estão em jogo, inexistem as possibilidades de previsões ou antecipações do movimento que será realizado. Cada grupo de indivíduos constrói de forma muito particular a dinâmica de seu funcionamento. Acessar a perspectiva dos sujeitos envolvidos no estudo implica em transitar da epistemologia da resposta para a epistemologia da construção, “na qual o conhecimento se produz em um processo construtivo-interpretativo do pesquisador sobre as expressões múltiplas e complexas do sujeito estudado” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 47).

O estudo descritivo envolve uma maior preocupação com o processo do que com o produto, os dados descritivos, e o foco do pesquisador é em relação aos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ao levar em conta esses aspectos, o pesquisador deve abrir mão das generalizações amplas dos achados de seu estudo. O recorte delimitado pela proposta do estudo condiciona a particularidade da pesquisa, que lhe confere a possibilidade de replicação, contudo, os resultados poderão se diferenciar, pois nunca a realidade será a mesma, devido a contextos, sujeitos e relações estabelecidas, que constantemente se transformam. Modificar resultados ou conclusões de pesquisas em generalizações não está contemplado como prioridade nas pesquisas qualitativas. O centro de interesse gira em torno de compreender melhor uma realidade ou um determinado fenômeno (MARTINS, 2004).

Ao se fazer pesquisa em educação, é preciso considerar que a perspectiva teórica a respeito de como se dá o processo de ensino e aprendizagem influencia a postura e o posicionamento no momento da elaboração da proposta, na

coleta de dados, na participação do pesquisador e, especialmente, na análise dos dados. Como mencionado anteriormente, a linha teórica que norteia esta pesquisa é a Epistemologia Genética, de Jean Piaget. Torna-se necessária uma breve exposição do Método Clínico Piagetiano, amplamente utilizado como forma de acessar o percurso do pensamento da criança.

O método clínico de Piaget é uma forma de investigar e analisar, que consiste em uma postura investigativa do pesquisador, visando compreender melhor o pensamento do sujeito, por meio de suas respostas e ações (DELVAL, 2002). Apoiar-se apenas no visível não confere o percurso do pensamento, que não pode ser expresso, se não questionado. As perguntas são elaboradas de acordo com as respostas e atitudes do sujeito, e devem levar em consideração a ação, mantendo o foco no percurso do raciocínio, para que ele possa ser sondado.

Adotamos, ao longo desta pesquisa, algumas características do método clínico piagetiano, uma vez que, o objetivo do estudo é a análise dos processos cognitivos, afetivos e sociais em uma oficina de jogos. De acordo com Delval (2002), entrevistas ou situações abertas, nas quais a busca pelo percurso do pensamento do sujeito está implicada, constituem-se como procedimentos de coleta e análise de dados.

No contexto desta pesquisa, foram utilizadas conversas informais e questionamentos em situações específicas de conflitos, sejam eles cognitivos ou sociais. Delval (2002, p. 67) esclarece que “[...] a essência do método não está na conversa, mas sim no tipo de atividade do experimentador e de interação com o sujeito”. Também foram contempladas as ações do sujeito nas situações de jogo propostas durante a coleta de dados desta pesquisa. Acompanhar as ações do sujeito e as estratégias por eles adotada possibilita ao pesquisador reconhecer o raciocínio do jogador.

“A utilização do método clínico baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações” (DELVAL, 2002, p. 70). É com esse intuito e partindo desse princípio que este estudo se baseou em alguns aspectos do método clínico em sua investigação.

Ao agrupar as características elencadas (pesquisa qualitativa, estudo descritivo-interpretativo e método clínico piagetiano), em uma pesquisa sobre aprendizagem de um segundo idioma, permeados por aspectos cognitivos, sociais e

afetivos, a oficina de jogos se constitui meio adequado, por contemplar em sua dinâmica situações que oportunizam a observação de todos esses aspectos.

3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar, no contexto de oficinas com jogos, aspectos cognitivos, sociais e afetivos relacionados à aprendizagem da língua inglesa como segundo idioma.

3.1.2 Objetivos Específicos

- Observar, no contexto de uma sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental, a dinâmica das aulas de língua inglesa;
- Reconhecer e analisar aspectos sociais, cognitivos e afetivos relativos à aprendizagem da língua inglesa, manifestos pelos sujeitos nas oficinas de jogos;
- Analisar as oficinas com jogos como espaço de aprendizagem da língua inglesa para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Duas questões são tomadas como norteadoras da pesquisa:

Qual o papel das oficinas com jogos para a aprendizagem da língua inglesa como segundo idioma?

De que maneira os processos cognitivos, sociais e afetivos se apresentam nas oficinas de jogos para a aprendizagem do inglês?

3.2 PARTICIPANTES

A oficina de jogos ocorreu em uma escola estadual da cidade de Londrina, selecionada por facilitar o acesso de pesquisadores em seu contexto diário.

Os participantes da pesquisa foram selecionados por meio de sorteio, realizado em sala de aula e conduzido pela professora de inglês. O número de sujeitos participantes estabelecido inicialmente era 12, visando oportunizar diferentes arranjos interpares: duplas, trios, quartetos. Os 12 alunos foram sorteados, mas um deles não retornou o termo de consentimento livre e esclarecido, portanto, não participou das oficinas. Os encontros ocorreram duas vezes por

semana, durante as aulas de inglês, no período de quatro meses. O espaço utilizado para a realização da oficina foi o pátio da instituição. A faixa etária dos participantes varia entre 9 anos e oito meses e 13 anos e três meses, sendo seis deles do sexo feminino e cinco, do sexo masculino. Os critérios de inclusão/exclusão na amostra foram: ser aluno do 6º ano do ensino fundamental do período vespertino; participar do sorteio realizado em sala de aula; e devolver o termo de consentimento livre e esclarecido, assinado por pais ou responsáveis, à pesquisadora.

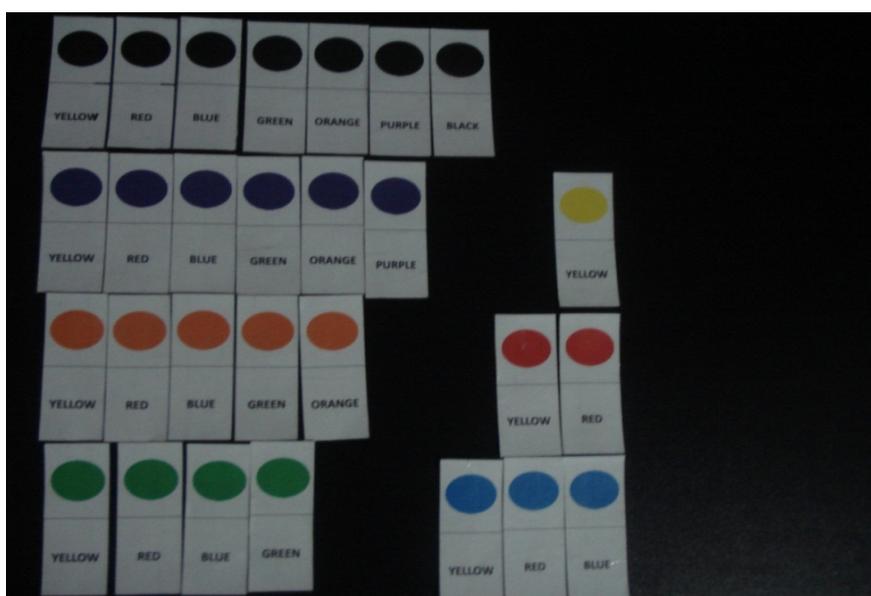
3.3 MATERIAIS

Os jogos utilizados na oficina foram produzidos / confeccionados pela pesquisadora e estão listados a seguir.

3.3.1 Jogo 1: *Dominoes* – “Dominó”

O jogo de dominó proposto para esta pesquisa tem como tema as cores, sendo esse o conteúdo da língua inglesa abordado. É composto por 28 peças, com dois lados cada: em um dos lados, existe uma amostra colorida; do outro, o nome de uma cor em inglês. As cores utilizadas neste jogo são: preto (*black*), roxo (*purple*), laranja (*orange*), verde (*green*), azul (*blue*), vermelho (*red*) e amarelo (*yellow*). A figura a seguir permite visualizar a constituição do jogo.

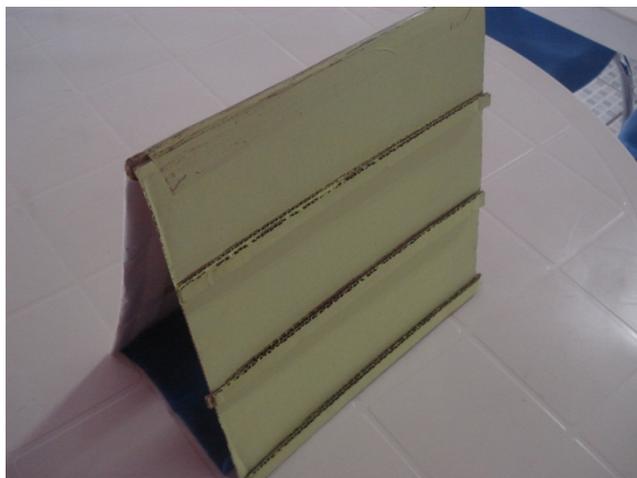
Figura 1 Peças do Jogo *Dominoes*



Fonte: Elaboração Própria

Para que as peças dos jogadores pudessem ser filmadas sem que os demais participantes as observassem, foi utilizado um anteparo, conforme a figura a seguir.

Figura 2 Anteparo utilizado para apoiar as peças dos jogadores



Fonte Elaboração Própria.

Os jogadores iniciam a partida com cinco peças. Para definir quem será o primeiro jogador a colocar uma peça na mesa, é necessário verificar quais jogadores possuem ao menos uma peça que tenha, juntas, a cor e a palavra que a representa: por exemplo, cor azul com a palavra *blue* do outro lado. Caso mais de um jogador possua cartas com esse critério, os participantes são orientados a desempatar, jogando “*paper, scissors, rock*” (papel, tesoura, pedra) ou, como é popularmente conhecido na região, “joquempô”.

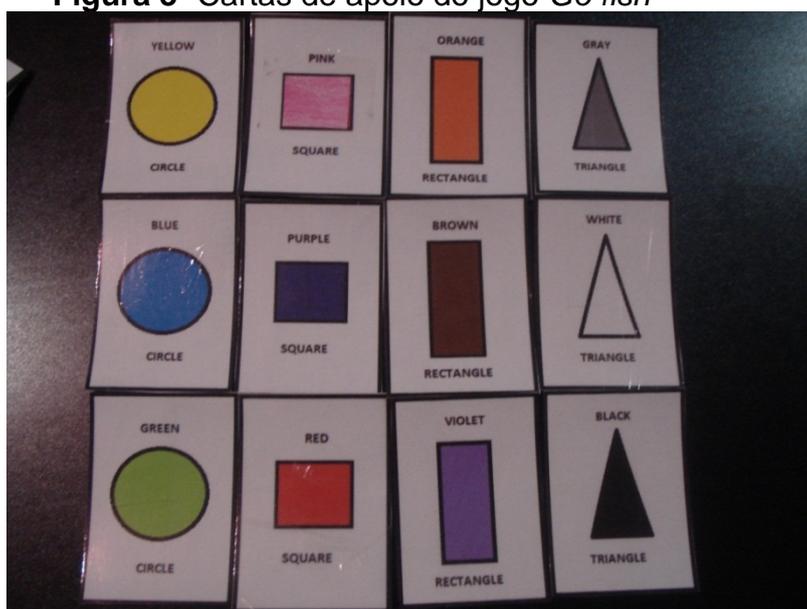
A cada nova peça adicionada à mesa, o participante deve explicitar as opções para o próximo jogador, dizendo o nome das cores como possibilidades. Quando um dos jogadores não tem nenhuma das opções de carta, ele deve “comprar” uma peça das cartas que sobraram inicialmente, porém, caso essa nova peça não corresponda às opções, sua vez de jogada é transferida para o próximo jogador. Ganha o jogador que colocar todas as suas peças na mesa, primeiro.

Este jogo foi desenvolvido para o contexto desta oficina por propiciar aos jogadores a possibilidade de relacionar os nomes das cores em inglês à imagem das mesmas, oportunizando também momentos de pronúncia das palavras em língua inglesa. A opção por esse jogo permitiu atender ao planejamento da professora da sala que neste momento da coleta de dados indicava o trabalho com o conteúdo: discriminação das cores em inglês.

3.3.2 Jogo 2: *Go Fish* – “Vá Pescar”

Go fish é um jogo de cartas cujo objetivo é formar grupos de cartas iguais. O tema das cartas é cores e formas, que constituem o conteúdo de língua inglesa abordado no jogo. As formas apresentadas são: círculo (*circle*), quadrado (*square*), triângulo (*triangle*) e retângulo (*rectangle*). Para cada forma geométrica, há três combinações de cores. Os círculos podem ser azuis (*blue*), verdes (*green*) ou amarelos (*yellow*). Os quadrados são vermelhos (*red*), rosa (*pink*) ou roxos (*purple*). Os triângulos podem ser pretos (*black*), cinza (*gray*) ou branco (*white*). Os retângulos são marrons (*brown*), violetas (*violet*) ou laranja (*orange*). O conjunto é composto por três cartas, e um exemplar de cada carta contendo o nome da figura e a sua cor é mantido no centro da mesa como apoio aos jogadores que necessitarem, totalizando 48 cartas.

Figura 3 Cartas de apoio do jogo *Go fish*



Fonte Elaboração Própria.

As cartas que formam a pilha e são distribuídas aos participantes não contêm a informação escrita.

Figura 4 Cartas do jogo *Go fish*



Fonte Elaboração Própria

Para este jogo, o anteparo também foi utilizado, porém, apenas com o objetivo de facilitar a captação das imagens. Cada jogador inicia a partida com quatro cartas. O critério para a definição do primeiro jogador pode ser estabelecido pelos participantes e, quando houver empate, pode ser adotado o método “*paper, scissors, rock*” como critério de desempate¹².

Para obter cartas, o jogador deve perguntar ao oponente à sua direita se ele tem uma carta, realizando a pergunta em inglês, completando-a com o nome da figura. Por exemplo, o primeiro jogador gostaria de receber a carta com o círculo verde, então deve perguntar ao jogador à sua direita: *Do you have a green circle?* Se o jogador possuir tal carta, deve entregá-la, mas, se não a tiver, deve dizer *go fish*, indicando que o jogador deve “pescar” uma carta na pilha de cartas restantes.

Quando um jogador faz grupos de três cartas iguais, mesmo que tenha ficado sem cartas, deve prosseguir perguntando até que não haja mais opções. A finalização da partida ocorre quando a pilha de cartas acaba e o jogador questionado não possuir a carta. Vence o jogador que tiver mais grupos de cartas iguais.

¹² Como sugestão para a escolha do primeiro jogador, pode ser utilizado o mesmo critério adotado por esta pesquisa: a pesquisadora fez, em inglês, a pergunta “Quem gostaria de ser o primeiro?”; aquele que primeiro respondeu, mesmo em língua materna, foi o escolhido para iniciar as jogadas.

A opção por utilizar este jogo se deu pelo fato de contemplar conteúdos previstos no planejamento da professora da sala para o trabalho com a língua inglesa (formas geométricas e cores) e também por oferecer aos jogadores a possibilidade de dialogar em língua inglesa, estruturando perguntas e respostas.

3.3.3 Jogo 3: *The English Game* – “O Jogo Inglês”

O intitulado *The English Game* é um jogo de tabuleiro, para 2 a 8 jogadores. Consiste em um trajeto percorrido por peças, no qual cada espaço é demarcado por uma cor diferente (azul, verde, vermelho e amarelo), que corresponde a uma pilha de cartas separadas pelo mesmo código de cores. Cada cor implica em um tipo de carta contendo um desafio diferente, portanto, é atribuída uma escala de pontuação diferenciada para cada tipo de desafio. Os jogadores se organizam para começar a partida, jogando o dado; aquele que tirar o maior número, inicia. Caso haja empate, apenas os jogadores que empataram jogam o dado novamente. O participante move sua peça e retira uma carta de cor correspondente ao espaço do tabuleiro no qual sua peça parou. Neste jogo, como conteúdos da língua inglesa, destacam-se o verbo *to be* (ser/estar), os pronomes pessoais (*I, you, he, she, it, they, we*), *greetings* (cumprimentos), além de um vocabulário variado (classes de palavras, como animais, cores, alimentos e objetos).

Figura 5 Tabuleiro do jogo *The English game*



Fonte Elaboração Própria

As cartas de cor amarela trazem desafios do tipo “batata quente” (no caso, *hot potato*), que consiste em lembrar o maior número de palavras em inglês, que podem estar subdivididas em classes, como, por exemplo, animais, cores, alimentos, etc. O jogador que persistir jogando, não repetindo palavras já ditas, seguindo os critérios estabelecidos pela proposta, ganha três pontos.

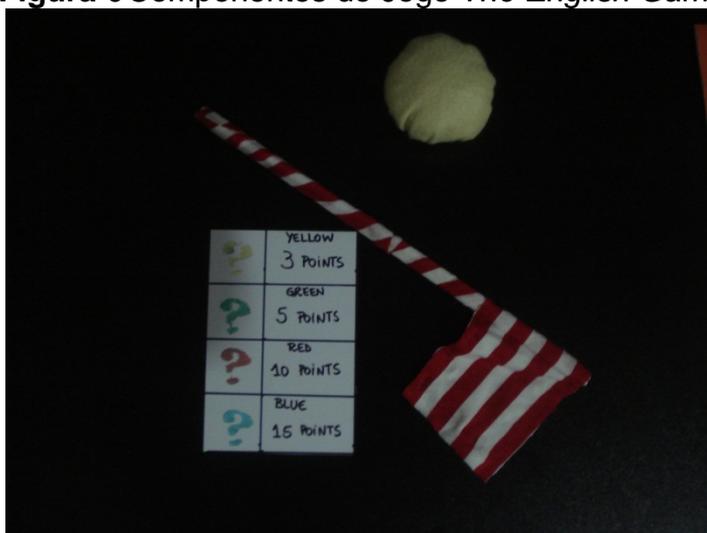
As cartas verdes trazem como desafios cumprimentar ou apresentar colegas, em inglês. O jogador que cumprir a tarefa ganha cinco pontos.

As cartas vermelhas foram inspiradas em alguns desafios do jogo “Imagem e Ação”, fabricado pela Grow, no qual os jogadores devem escolher uma das três opções propostas para desenhar, enquanto seus adversários devem desvendar qual é a palavra, em inglês, que representa o desenho do jogador. O participante que desenhou e o que descobriu a palavra ganham 10 pontos.

As cartas azuis têm como proposta a formulação de frases com os pronomes pessoais e o verbo ser/estar, em inglês. Algumas cartas propõem que essa tarefa seja realizada individualmente, e algumas sugerem agrupamentos em duplas ou trios. As cartas azuis valem 15 pontos.

Um objeto semelhante a uma bandeira pode ser confeccionado para que os participantes possam realizar correções ou resolver os desafios após os colegas e, assim, também ganhar os pontos referentes à carta utilizada no momento.

Figura 6 Componentes do Jogo *The English Game*



Fonte Elaboração Própria

O jogo finaliza quando o tabuleiro é percorrido pelos jogadores. Somam-se os pontos. O jogador com o maior número de pontos vence a

partida. Vale lembrar que cada jogador ou dupla deve dispor de papel e lápis para anotar os pontos, além de desenhar ou registrar as frases produzidas.

A opção pela utilização deste jogo na oficina se deu pela lacuna observada (registro da observação) quanto à produção dos alunos na língua inglesa.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS:

- **Etapa 1:** Contato com a escola

O primeiro passo para a realização da coleta de dados foi o contato com a escola. Nesta etapa, estudou-se a viabilidade da realização da oficina na instituição. A pesquisa foi apresentada, e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido foi solicitada. O projeto de pesquisa foi encaminhado, previamente, ao conselho de ética da Universidade, onde foi aprovado, sob o parecer de número 288/2011.

- **Etapa 2:** Observação e constituição do grupo

Após o contato com a direção da escola, realizou-se um acompanhamento para a observação da dinâmica de funcionamento das aulas de inglês do currículo do 6º ano do ensino fundamental, pelo período de um mês. O objetivo desta etapa foi o de verificar os conteúdos a serem trabalhados nas aulas. O instrumento utilizado foi o diário de campo para registro de informações. Nesse espaço constituiu-se o grupo de alunos participantes da oficina de jogos e foram disponibilizados os documentos necessários (termo de consentimento e carta-convite, com informações para os pais).

- **Etapa 3:** Realização da oficina

O objetivo da oficina foi oportunizar a vivência com jogos como espaço de aprendizagem do inglês. A oficina de jogos transcorreu duas vezes por semana, durante as aulas de inglês, conforme acertado com a escola, no período de três meses, totalizando 16 encontros. A oficina de jogos respeitou o calendário de provas de inglês da turma, interrompendo os encontros quando estas ocorriam. A cada encontro era selecionado um grupo de alunos que jogariam uma ou duas partidas de um jogo e, quando possível, outra combinação de alunos era chamada para jogar posteriormente. Buscamos fazer combinações entre os alunos de modo a oportunizar novos arranjos e buscando diversificar os membros das combinações interpares. As sessões eram filmadas, com o apoio de uma pesquisadora auxiliar e

ocorriam em espaço distinto da sala de aula, em mesas dispostas no pátio da escola.

Durante a oficina, as regras dos jogos e as explicações do funcionamento da oficina foram trabalhados, predominantemente, em inglês. Essa dinâmica foi combinada entre pesquisadora e participantes, que concordaram em ouvir as explicações na língua estrangeira. Esse procedimento foi adotado na pesquisa, pautado no princípio do *input* compreensível proposto por Krashen (2002; 2009), o qual ressalta que os aprendizes de segunda língua aprendem um novo idioma ao ouvirem mensagens que se tornam compreensíveis com apoio em situações concretas e por conterem estruturas gramaticais acessíveis, contemplando também lacunas de compreensão.

A cada explicação sobre as regras do jogo, era realizada a certificação da compreensão dos sujeitos, os quais podiam responder na língua materna, às perguntas que a pesquisadora fazia acerca das regras do jogo.

O propósito de adotar a conduta de comunicar predominantemente em inglês com os sujeitos, era o de convidar os participantes da oficina a ouvir, compreender e comunicar-se em outro idioma.

Após o término dos encontros destinados à oficina, foi estendida aos demais alunos do 6º ano, da mesma sala, a oportunidade de vivenciarem os jogos utilizados na pesquisa. Essa iniciativa foi tomada por nós, devido ao grande interesse dos alunos não participantes da pesquisa em conhecer os jogos e jogar. Ao final desse momento com os jogos, realizado com toda a turma, os mesmos foram doados à professora, para uso em situações futuras.

3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para atender aos objetivos do estudo, foram organizados três eixos de análise dos dados. Os eixos emergiram dos dados tanto da observação quanto das oficinas, não tendo sido definidos a priori, tendo em vista a imprevisibilidade da dinâmica que o grupo de participantes assumiria frente aos jogos.

O primeiro eixo de análise corresponde ao objetivo 1 que retomamos para facilitar a lembrança do leitor: “observar, no contexto de uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental, a dinâmica das aulas de língua inglesa”. Para atendê-lo utilizamos o recurso de diário de campo com registros sobre o

contexto das aulas de língua inglesa observadas no período de um mês. Foram considerados 3 aspectos: conteúdos indicados no planejamento da professora para o trabalho com a língua inglesa, observável na atuação da professora no ensino da língua inglesa no período e o envolvimento dos alunos com a língua inglesa.

O eixo 2 correspondeu ao segundo objetivo específico proposto que era o de reconhecer e analisar os aspectos sociais, cognitivos e afetivos relativos à aprendizagem da língua inglesa, por meio de oficinas de jogos. Os aspectos considerados relevantes neste eixo foram retirados de situações referentes aos aspectos cognitivos, sociais e afetivos, manifestos no jogo.

O terceiro eixo de análise corresponde ao terceiro objetivo que era o de analisar as oficinas com jogos como espaço de aprendizagem da língua inglesa para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A seguir, no capítulo 4, descrevemos recortes de situações das oficinas e analisamos à luz da teoria que embasa esta pesquisa, subdivididas entre os eixos acima elencados.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados que se pautou na definição de três eixos dispostos em sequência: observação do contexto de sala de aula, relacionada ao ambiente da pesquisa, apontando características das aulas de língua inglesa. As observações realizadas nortearam a organização da proposta nas oficinas. Em seguida, compondo o segundo eixo, apresentam-se os aspectos cognitivos, afetivos e sociais manifestos pelos jogadores nas oficinas de jogos. Finalizando a discussão dos resultados, no terceiro eixo apresentamos a análise das oficinas como espaço de aprendizagem da língua inglesa.

4.1 EIXO 1 – OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Neste eixo de análise são discutidos os dados referentes à observação das aulas de língua inglesa, que nos permitiram conhecer o contexto no qual a proposta de oficina de jogos se desenvolveu.

O período de observação da dinâmica das aulas (1 mês – 8 aulas) foi fundamental para a adequação dos jogos que seriam utilizados na oficina, além de garantir o contato com os alunos e propiciar o estabelecimento de um ambiente de curiosidade e desejo de participação nas oficinas. No período das observações, em reuniões com a professora, conhecemos seu planejamento e os conteúdos programados para a disciplina de inglês. De acordo com o que sinalizava o planejamento, os conteúdos corresponderam a: cores, formas geométricas, saudações, pronomes pessoais e verbo ser/estar, contemplados nos jogos adotados para a oficina.

Desde o primeiro contato, a docente teve postura receptiva e demonstrou interesse pela proposta da pesquisa. Ao longo das sessões de observação pontuou algumas características da turma e de alguns alunos especificamente, como dificuldades de aprender os termos em inglês, histórico de repetência ou frequência a um curso de língua inglesa em escola de idioma, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 Dados da amostra de sujeitos

Sujeito	Sexo	Data de nascimento	Idade	Histórico de reprovação	Dificuldade de aprender termos na língua inglesa, segundo a professora	Frequenta aulas de língua inglesa em escola de idioma
A1	Fem.	10/11/2001	10 a. 5m.			
A2	Masc.	03/02/2001	10 a. 1m.		<input checked="" type="checkbox"/>	
A3	Fem.	18/09/2001	10 a. 6m.			<input checked="" type="checkbox"/>
A4	Masc.	16/05/2001	13 a. 3m.	<input checked="" type="checkbox"/>		
A5	Fem.	18/02/2001	10 a. 1m.			<input checked="" type="checkbox"/>
A6	Fem.	04/06/2000	10 a. 9m.		<input checked="" type="checkbox"/>	
A7	Masc.	21/01/1999	12 a. 2m.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
A8	Fem.	12/12/1999	12 a. 3m.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
A9	Masc.	22/07/1999	11 a. 8m.	<input checked="" type="checkbox"/>		
A10	Masc.	29/05/2001	10 a. 2m.			
A11	Fem.	14/07/2001	9 a. 8m.			<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: elaboração própria.

Os sujeitos sorteados pela docente para compor a amostra da pesquisa constituiu um grupo heterogêneo, com representantes do sexo masculino e feminino, com e sem histórico de reprovação.

A professora de língua inglesa auxiliou com o sorteio dos alunos que se tornariam participantes da pesquisa, além de colaborar no acesso aos termos de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis pelos alunos.

As aulas, com duração de 50 minutos, tinham dinâmica de funcionamento pré-estabelecida. Os assuntos eram apresentados em língua portuguesa aos alunos e praticados por eles, por meio de atividades escritas, como questionários, diálogos ilustrados, leitura em voz alta e *role-play*¹³ de diálogos pré-determinados com a professora. As novas expressões eram introduzidas via tradução, e o glossário foi amplamente utilizado pela docente e pelos alunos.

Alguns comandos eram ditos em inglês pela professora, como *pay attention, please, sit down, be quiet now*. Aos alunos, era solicitado que respondessem à chamada em inglês: *I'm here* ou *I'm present*. Após passar os exercícios e se certificar de que os alunos puderam traduzir as palavras para o português, compreenderam as expressões e o conteúdo, a professora circulava pela sala, auxiliando e verificando a produção dos alunos. Na maioria das vezes, passava tarefas e as conferia no início da aula seguinte. A realização da tarefa seria convertida em pontuação (nota) para os alunos.

¹³ O termo *role play* refere-se à atividade de troca de papéis em um diálogo, como uma encenação teatral.

Nas sessões de observação, percebemos uma predominância de atividades voltadas à tradução de termos e reprodução de diálogos pré-estabelecidos. Durante este período não foram observadas atividades que propiciassem momentos de produção dos alunos ou demanda de comunicação entre pares na língua alvo. No entanto, os alunos nos abordavam nos momentos que antecediam as aulas com intenção de se comunicar na língua inglesa. Utilizavam as expressões estudadas em aula para se comunicar.

A observação desse modo de funcionamento das aulas nos sugeriu a necessidade de propormos, em nossas oficinas, o diálogo e a explicação das regras dos jogos aos alunos, predominantemente, em inglês.

O período de observação garantiu correspondência entre os conteúdos escolares previstos para o período e os jogos propostos, cuidado adotado especialmente por se tratar do primeiro ano de oferta obrigatória da disciplina na escola e pelas sessões de jogos ocorrerem no mesmo horário das aulas de inglês.

Para a maioria dos alunos do 6º ano do ensino fundamental dessa escola estadual, este ano se constituiu o primeiro contato oficial com as aulas de inglês. Em conversas informais com os alunos, conferimos que alguns fazem cursos em escolas particulares de idioma, e outros, advindos de outras escolas, já haviam tido contato com aulas de inglês, uma vez que participavam de oficinas oferecidas por projetos de pesquisa vinculados a instituições de ensino superior, realizados naquele contexto escolar. Porém, essas não seriam as únicas fontes de contato com a língua inglesa, pois, em nossas visitas semanais, os alunos revelavam apreciar músicas estrangeiras e conhecer algumas expressões do idioma acessadas por meio de músicas, filmes ou na internet.

Ao longo dos primeiros contatos que tivemos com os alunos, ficou demarcado o interesse dos mesmos em se comunicar em inglês. Nos momentos em que esperava a chegada da professora e procurava um lugar para me sentar na sala de aula, os alunos se dirigiam a mim e se apresentavam em inglês, com as expressões que já dominavam, como: "*Hello*", ou "*What's your name?*". O interesse dos alunos em se comunicar em língua inglesa contribuiu com os momentos de explicação das regras dos jogos no início das sessões de aprendizagem dos jogos que eram desconhecidos a eles. Mesmo havendo desejo por parte dos sujeitos, alguns deles expressaram estranhamento ao ouvir as explicações das regras em inglês. Após a explicação das regras em inglês, fazíamos uma verificação do que

eles haviam compreendido. Eu os questionava na língua materna e eles deveriam explicar as regras em Português. Os momentos de verificação da compreensão oportunizaram aos alunos o reconhecimento de termos e a percepção de que haviam compreendido a fala.

4.1.1 Os Jogos Na Oficina

Os jogos foram apresentados e jogados em sequência pré-determinada. O jogo *Dominoes* foi o primeiro a ser apresentado e jogado pelos alunos, pois sua estrutura é mais conhecida e o conteúdo que ele aborda (cores) estava previsto no planejamento da professora da sala naquele bimestre. O jogo *Dominoes* também apresenta um conteúdo que foi recobrado e incorporado no jogo proposto na sequência.

O segundo jogo de perguntas, *Go fish*, envolveu a elaboração de perguntas e respostas em inglês referente à troca de cartas imposta pelas regras do jogo.

The English Game, o terceiro jogo de tabuleiro que usamos na oficina, envolve alguns conhecimentos específicos da comunicação por meio da língua inglesa e que estavam sendo trabalhados em sala pela professora, tais como o verbo *to be*, os pronomes pessoais, as saudações e um vocabulário diversificado. Foi contemplada neste jogo a possibilidade de produção dos alunos na língua inglesa.

Ao longo das jogadas do *The English Game* percebemos que as produções dos alunos poderiam ser utilizadas de modo a possibilitar momentos de autocorreção e reflexão sobre a elaboração de frases na língua inglesa. Optamos por recuperar pelas filmagens e registros por escrito as produções dos alunos realizadas nas sessões do jogo e desenvolvemos uma nova proposta. Realizamos então uma última jogada com 10 jogadores (um dos sujeitos não estava presente na escola nesta data), divididos em duplas e trios, substituindo as cartas originalmente propostas, por novas cartas que continham as produções realizadas nas jogadas anteriores. O objetivo era que os alunos pudessem rever frases corretas e incorretas do ponto de vista gramatical, oportunizando uma correção ou uma revisão das produções realizadas. Foram mantidas as regras do jogo e a escala de pontuação.

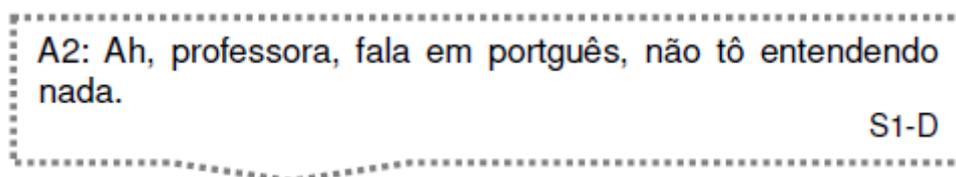
As sentenças foram subdivididas entre as quatro cores do tabuleiro, de acordo com a escala de pontuação que diferenciava o valor das cartas.

Os momentos de observação foram importantes à análise, pois evidenciaram que é possível retirar do próprio contexto, indicações que permitem elaboração de propostas e por meio delas convidar o aluno a envolver-se na tarefa, a estabelecer relações no processo de aprendizagem. Essas considerações dos dados obtidos por meio da observação nos levaram à elaboração das oficinas, descritas nos eixos a seguir.

4.2 EIXO 2 – ASPECTOS COGNITIVOS, AFETIVOS E SOCIAIS NA OFICINA DE JOGOS

Pensar sobre os aspectos sociais, afetivos e cognitivos envolvidos na aprendizagem abre um espaço para várias discussões. Entretanto, ainda que reconheçamos a amplitude de aspectos que poderiam ser relacionados neste eixo, o recorte que fazemos está pautado em dois princípios: surgem em nossa análise indiferenciados, pois os percebemos interdependentes no processo de aprendizagem e a sua relação com os aspectos comunicativos, que nesse sentido envolverão as emoções, as trocas realizadas nas relações interpares e a compreensão das mensagens em inglês.

Durante as primeiras explicações das regras dos jogos, os alunos pediam tradução de termos, faziam expressões faciais de estranhamento ou, ainda, pediam que as explicações fossem feitas em português pela pesquisadora (quando diz professora), conforme os excertos apresentados a seguir¹⁴. Os códigos apresentados na parte inferior direita das transcrições são referentes à numeração do protocolo e significam: Sessão/Partida/Jogada-JOGO, sendo D, para *Dominoes*; GF, para *Go Fish*; e TEG, para *The English Game*.



A2: Ah, professora, fala em português, não tô entendendo nada.

S1-D

¹⁴ Nas sessões de jogo, os alunos chamaram a pesquisadora de professora, por opção voluntária do grupo. Será utilizada a letra P para designá-la.

A6: *que que é isso aí que você falou? Traduz?*

S2-D

Porém, durante esses momentos de explicação sobre as peças e as regras do jogo, para as perguntas feitas em inglês, os alunos mesclavam respostas na língua materna e na língua inglesa. Optamos por apresentar os diálogos, paralelamente, em sua forma original e traduzidos em sua íntegra para o português, mantendo destaque em itálico para as palavras que estavam em inglês no diálogo original.

P: *Do you know the name of this one?*
A11: *Blue.*

S1-D

P: *Vocês sabem o nome desta aqui?*
A11: *Azul.*

S1-D

P: *Do you know colors in English? Do you know colors in English? What color is this?*
A9: *Laranja.*
A4: *lárrandja.*
P: *yes, but in English. It starts with O...*
A10: *orange*

S1-D

P: *Vocês sabem cores em inglês? Vocês sabem cores em inglês? Que cor é esta?*
A9: *Laranja.*
A4: *lárrandja.*
P: *Sim, mas em inglês. Começa com O...*
A10: *laranja*

S1-D

Nos momentos posteriores à explicação, fazíamos a confirmação da compreensão, que consistia em verificar, em português, o que os participantes haviam compreendido. Alguns alunos afirmavam não ter compreendido a explicação, mas respondiam às questões, feitas em português, com informações da fala da pesquisadora expressa anteriormente, em inglês. Em outros momentos, os alunos afirmavam ter compreendido tudo o que fora dito. O fragmento de protocolo do jogador A4 demonstra que os gestos que acompanhavam as explicações da pesquisadora auxiliavam a compreensão, conforme apresentado a seguir:

<p>P: <i>Then, A11 asks A8. Ok? Understand?</i> A10: não. P: Fala, A10, qual é a tua dúvida? A10: não entendi nada. P: Você não entendeu nada ? Mas o que você entendeu até agora? Com quantas cartas sai cada jogador? A10: Quatro.</p> <p style="text-align: right;">S5-P2-GF</p>	<p>P: <i>Então, A11 pergunta para A8. Ok? Entenderam?</i> A10: não. P: Fala, A10, qual é a tua dúvida? A10: não entendi nada. P: Você não entendeu nada ? Mas o que você entendeu até agora? Com quantas cartas sai cada jogador? A10: Quatro.</p> <p style="text-align: right;">S5-P2-GF</p>
<p>P: Antes de vocês jogarem, quero saber - foi difícil entender minha explicação? A10, A7, A4, A9: não. P: que coisas vocês usaram para entender minha explicação? (silêncio) A7: quando você fala inglês é difícil de entender. P: vocês acham difícil, mas.. A7: eu entendo quando fala o que eu sei.. A10: é, quando eu não sei.. P: mas eu falei um monte de palavras que vocês não conhecem.. como vocês entenderam? A4: ah. você mostrou!</p> <p style="text-align: right;">S2-D</p>	

O sujeito A4 destacou a relevância dos gestos e das expressões que acompanham a fala para a compreensão da mensagem que continha palavras não conhecidas. A medida foi tomada por nós, durante as explicações, pautando-nos na proposta de Krashen sobre o *input* compreensível, no qual as mensagens devem oferecer uma condição necessária, ou seja, contemplar palavras conhecidas e estar a um nível acima da capacidade de compreensão atual do sujeito, $i+1$. Segundo essa abordagem, os gestos e as expressões são maneiras de ilustrar e auxiliar a compreensão, que também vem acompanhada de um discurso mais pausado e simplificado de quem fala em outra língua (KRASHEN 2002; 2009).

Ao ouvir as mensagens que continham palavras conhecidas e desconhecidas, os jogadores se depararam com as lacunas de seu conhecimento e domínio da língua não materna. Vejamos que, por exemplo, enquanto A10 aparenta

estar mais inseguro a respeito das palavras que não sabe, A4 permanece atento a outras pistas do ambiente, como os gestos e as expressões, o que o auxilia a compreender parte do que não conhece. As lacunas, evidenciadas por interações que oferecem condições necessárias, mas não suficientes, geram perturbações. Estas podem ser incorporadas pelo sujeito, que buscará resolvê-las, ou negadas, caso o sistema ainda não seja capaz de encontrar uma melhor forma de organização para responder à demanda da perturbação (GARCIA, 2010).

As lacunas também se tornaram evidentes na compreensão de A7, em uma interação com P. No exemplo a seguir, A7 faz relações de significado para compreender o que P disse:

<p>P: <i>Do you want to play again? Let's play again?</i> A7: Fala de novo essa palavra. P: <i>Let's play again.</i> (pausadamente). A7: <i>Let's play</i> é o vamos, e o <i>again</i> é jogar de novo. P: <i>Great! Yeah, thank you!</i></p> <p style="text-align: right;">S4-P2-D</p>	<p>P: <i>Vocês querem jogar de novo? Vamos jogar de novo?</i> A7: Fala de novo essa palavra. P: <i>Vamos jogar de novo.</i> (pausadamente). A7: <i>Vamos jogar</i> é o vamos, e o <i>de novo</i> é jogar de novo. P: <i>Ótimo! Sim, obrigada!</i></p> <p style="text-align: right;">S4-P2-D</p>
---	---

Por esse exemplo, podemos analisar que o sujeito A7 utilizou um esquema de ação que muito provavelmente é requerido na sala de aula, uma vez que a professora os ensina, pautando-se na tradução termo a termo. Compreende-se esquema, nesta perspectiva de análise, como “uma coordenação da ação, um ‘saber fazer’, por meio do qual o sujeito assimila os objetos às suas estruturas” (MACEDO, 1994, p. 148). Assim, é possível identificarmos, no procedimento desse jogador, que ele (A7) compreendeu a mensagem pelo seu conteúdo e contexto, mas precisou confirmar sua compreensão, traduzindo cada trecho da pequena frase. A7, nessa situação, associou palavras a significados, assimilou o conteúdo, mas não o integrou ou modificou esquemas, tendo em vista essa nova assimilação.

A4, por sua vez, percebeu lacunas em sua compreensão, mas as compensou, acompanhando os gestos de P e estabelecendo relações com palavras desconhecidas. A7 utilizou o esquema de tradução, com o qual está familiarizado, o

que evidencia já possuir alguma compreensão das palavras desconhecidas com apoio em pistas do contexto. A4 também resolve o conflito, lançando mão da linguagem gestual. Em ambos os casos, a compreensão está apoiada em elementos que permeiam o significado da expressão, garantindo a comunicação. A10, por outro lado, não reconhece que compreende quando as informações são dadas em outra língua, afirmando que nada compreendeu, mas, quando responde às perguntas com as informações ditas em inglês, denota relativa compreensão da mensagem.

Piantavini (1999) explica que o jogo oferece oportunidades para construções, implicadas no aprimoramento das estruturas mentais:

A dinâmica deste processo de aprimoramento constante da estrutura mental ocorre mediante assimilações constantes, tanto do objeto quanto das próprias escolhas ou meios empregados, permitindo que o sujeito busque sempre o que é conhecido para si, em cada situação nova que lhe é apresentada e, a seguir, incorpore esse elemento novo à estrutura já existente (p.25).

O novo ou a novidade, nesse contexto de oficina de jogos, é a comunicação em outra língua. Esse “novo” demanda dos sujeitos não apenas a assimilação de termos em inglês, mas também uma nova forma de lidar com a língua, uma vez que o esquema de tradução termo a termo não se constitui, por si só, suficiente, embora seja necessário para compreender as explicações das regras dos jogos e jogar bem o jogo. Os jogadores foram convidados a estabelecer um novo contato com a língua e, nesse novo contato, depararam-se com afirmações e negações, reveladoras das lacunas ou da insuficiência de seus esquemas diante da demanda do jogo.

Na situação descrita a seguir, apresentamos os protocolos de jogo dos alunos A8, A6 e A2, que precisavam falar nomes de alimentos em inglês. A8 fez algumas tentativas, mas reconheceu que as palavras pertencem a outro idioma, não tendo certeza se estão em inglês.

A8: sashimi.. é?
 P: acho que sashimi é japonês..
 A8: yakisoba
 P: hmm.. acho que não..
 A6: meu pai é japonês. E é.
 A2: seu pai é japonês?
 A6: e sashimi também é.
 A8: ih, então não sei nada em inglês!

S14.J2-TEG

Em outro trecho da mesma partida, A2 não reconhece a contradição dos termos e recorre a uma palavra que pertence a outro idioma. Nesse sentido, é como se o conjunto de negação da palavra em português pudesse incorporar a palavra em qualquer outro idioma. Assim, diante da proposta de apresentar o termo em inglês, A2 oferece uma palavra qualquer que possa negar o termo em português. Após ser questionado pela pesquisadora, que intencionava manter o conflito cognitivo ativo, A2 tenta justificar sua resposta, reafirmando sua escolha. Observemos o fragmento do protocolo, a seguir:

A2: taiwan.
 P: taiwan é alimento?
 A6: não!
 A2: taiwan *fish*.
 P: é uma cidade não é?
 A2: é aqui no centro.
 P: é um restaurante?
 A2: é um restaurante de peixe.
 P: é o nome de um peixe, taiwan?
 A2: não.
 P: É o nome do restaurante? Mas o restaurante é um alimento, ou é o lugar que você vai pra comer?
 A2: é o lugar que você vai pra comer.
 P; então, mas você come o restaurante? Uma parede dele?
 A2: não. É... garoupa *fish*.

S14.J2-TEG

Nos trechos acima, vemos A6 e A8 percebendo a contradição. Ao se tornar um observável, o erro permite que busquem alternativas para tentar equilibrar negações e afirmações, pois, se os termos apresentados não estão em inglês, o que

seriam alimentos em inglês? Na condição de se tornar um observável ao sujeito, a negação se constitui em perturbação. Observemos, por exemplo, a conduta de A8, que poderia ser nomeada do tipo beta. O jogador entrou em contato com o que o perturbava, reconhecendo como um desafio, e assim seus mecanismos de regulação foram acionados, incorporando esse elemento perturbador à realização de pequenas mudanças que se constituem enriquecimento do sistema (GARCIA, 2010).

A2, por sua vez, diante da contradição, utilizou uma palavra que não obedece aos critérios (ser em inglês e representar alimento), recorrendo ao nome de um restaurante como termo em inglês que está sendo requerido, apenas porque é uma palavra em outro idioma. Ou seja, trata-se de considerar o conjunto da negação, sem especificações: tudo o que não é em português servirá para responder à demanda proposta. Os questionamentos de P não foram suficientes para que A2 percebesse o erro, mantendo conduta tipo alfa, ou seja, por meio de sua ação de fabulação, nega a perturbação, que não é percebida como tal (PIAGET, 1975/1976; GARCIA, 2010).

As perturbações são imprescindíveis no processo de equilibração. Elas estão implicadas no desequilíbrio cognitivo, uma vez que provocam relações entre afirmações e negações. Porém, o que garante o aprimoramento da estrutura cognitiva não é o desequilíbrio, mas, sim, a possibilidade de superá-lo. A reequilibração constitui-se na busca de um novo equilíbrio, aprimoramento, uma melhor forma de organização da estrutura cognitiva (DELVAL, 2002; MACEDO, 2009; GARCIA, 2010).

Esses desequilíbrios que perturbam o sujeito são resultantes das contradições entre afirmações e negações e se acentuam durante o desenvolvimento. Em outras palavras, as crianças mais jovens estão ainda muito centradas nos aspectos positivos da ação, o fazer, o êxito da ação. Isto provoca uma frequência muito alta de desequilíbrios. À medida que o sujeito passa a lidar também com os aspectos negativos da ação, do não-fazer, diminuem-se as perturbações para a mesma ação. Todavia essa construção da negação é um processo muito mais complexo e, portanto, mais lento (PIANTAVINI, 1999, p. 25).

Observa-se, no trecho a seguir, a interação entre P, A6 e A4, na qual destacamos a visualização de conceitos acima discutidos. Nota-se que o sinal (...) refere-se à continuidade do excerto nas páginas que seguem.

P: *You have to talk about the sentence: verb to be and the pronoun "they".*

A4: *o to be é are, you, we,*

P: *tem mais duas formas: are,...*

A9: *eu não sei, eu não sei.*

P: *quem ajuda?*

A4: *we, you.*

P: *you é pronome. We é pronome. Tem três formas do verb to be.*

A4: *are... IS!*

...

S13.P1.J3-TEG

P: *Vocês têm que falar sobre a frase: verbo ser/estar e o pronome pessoal "eles".*

A4: *o ser/estar é são, você, nós,*

P: *tem mais duas formas: são,...*

A9: *eu não sei, eu não sei.*

P: *quem ajuda?*

A4: *nós, você.*

P: *você é pronome. Nós é pronome.*

Tem três formas do verbo ser/estar.

A4: *são... É!*

...

S13.P1.J3-TEG

P: Is. Tem mais um.
 A4: *is...*
 P: é *are*, é e o que mais???
 A4: ah, não sei!!!!
 (nesse momento A6 escreve "am" no papel).
 P: A6, a carta é sua. O que você escreveu aqui??
 A6: nada! (risca a palavra). Escrevi *am* (ãm).
 P: o que é *sou*?
 A4: tá, vamo fazer! O que significa "*they*"?
 P: o que significa isso que ela escreveu?
 A com M, o que forma?
 A4: eu não tô enxergando nada.
 A6: eu rabisquei!
 P: mas você estava escrevendo isso do nada, A6?
 A4: o que que é *they*?
 P: *they* é um dos pronomes, lembra que você falou *we*, *you...* *they* é deste grupo.
 A4: pode ser qualquer um daqueles lá?
 P: não, tem que ser o *verb to be* e o *they*.
 Fale com A6 agora.
 A4: pode ser *you*, aqueles lá?
 P: tem que ser *they*, não *you*!
 A4: ah, to frito!
 A6: ah, não vem perguntar pra mim não...
 (A4 escreve "*are you*", risca *you*.)
 A4: não é isso (para A6).
 A4: como escreve *you* mesmo?
 (A6 escreve "ghiu")
 P: vamos lá, vale *fifteen points*!
 A4: quanto?
 P: *fifteen*!
 A4: nossa!!!!
 P: A6, *fifteen points*!
 A4: pensa, pensa, pensa!!!!
 A6: *My name is!*
 (A4 escreve : *My is friend*)
 A6 lê: *Mi is friend!* (sic)
 P: ok, vamos ver a carta aqui. Lê a frase pra gente?
 A4: *mi is friend.* (sic)
 P: vamos ver se vocês têm o que pediu aqui. Será que ele colocou o verbo *to be* e o pronome *they*?
 A4: *mi is friend.*
 P: tem verbo *to be* nessa frase?
 A4: o *IS*.

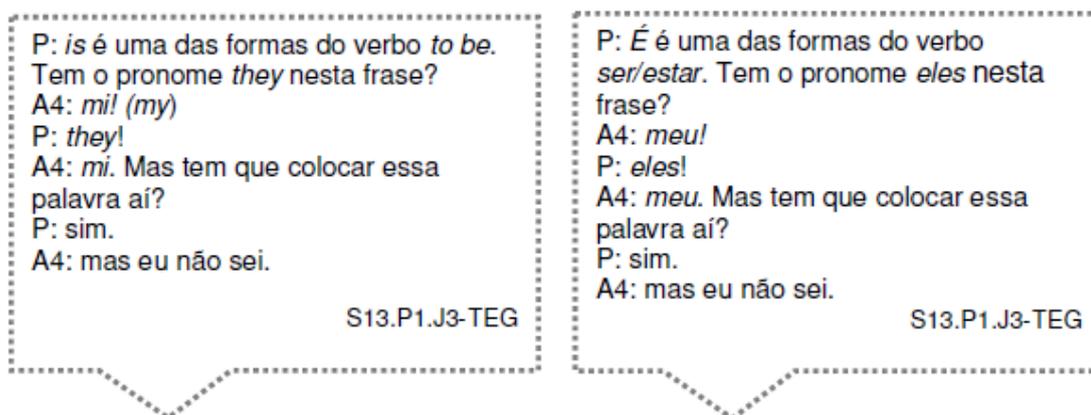
...

S13.P1.J3-TEG

P: É. Tem mais um.
 A4: *é...*
 P: é são, *is* e o que mais?
 A4: ah, não sei!!!!
 (nesse momento A6 escreve "sou" no papel).
 P: A6, a carta é sua. O que você escreveu aqui?
 A6: nada! (risca a palavra). Escrevi *sou*. (ãm)
 P: o que é *am*? (ãm)
 A4: tá, vamo fazer! O que significa "*eles*"?
 P: o que significa isso que ela escreveu? A com M, o que forma?
 A4: eu não tô enxergando nada.
 A6: eu rabisquei!
 P: mas você estava escrevendo isso do nada, A6?
 A4: o que que é *eles*?
 P: *eles* é um dos pronomes, lembra que você falou *nós*, *você...* *eles* é deste grupo.
 A4: pode ser qualquer um daqueles lá?
 P: não, tem que ser o *verbo ser/estar* e o *eles*. Fale com A6 agora.
 A4: pode ser *você*, aqueles lá?
 P: tem que ser *eles*, não *você*!
 A4: ah, to frito!
 A6: ah, não vem perguntar pra mim não...
 (A4 escreve "*são vocês*", risca *you*.)
 A4: não é isso (para A6).
 A4: como escreve *você* mesmo?
 (A6 escreve "ghiu")
 P: vamos lá, vale *quinze pontos*!
 A4: quanto?
 P: *quinze*!
 A4: nossa!!!!
 P: A6, *quinze pontos*!
 A4: pensa, pensa, pensa!!!!
 A6: *Meu nome é!*
 (A4 escreve : *Meu é amigo*)
 A6 lê: *Meu é amigo!* (sic)
 P: ok, vamos ver a carta aqui. Lê a frase pra gente?
 A4: *meu é amigo.* (sic)
 P: vamos ver se vocês têm o que pediu aqui. Será que ele colocou o verbo *ser/estar* e o pronome *eles*?
 A4: *meu é amigo.*
 P: tem verbo *ser/estar* nessa frase?
 A4: o *É*.

...

S13.P1.J3-TEG



A4 e A6 não conseguem se lembrar do significado da palavra *they*, um dos critérios para a formação da frase, que também pedia o verbo *to be*. A4 se lembrou de duas formas do verbo pedido, mas não das três. A6 lembra da forma que falta a A4, mas não fala sobre sua hipótese, mantendo-a apenas registrada. Quando questionado por P, A6 diz não ser nada relevante. O mesmo ocorre quando A4 tem dúvida sobre como escrever *you*, pois A6 estabelece uma hipótese (“ghiu”), mas não a revela para o parceiro de jogo.

Percebemos a interferência dos aspectos afetivos e sociais nessa situação. A interação entre A4 e A6 se dá pela busca do cumprimento de uma tarefa. A4 questiona e tira suas dúvidas, enquanto A6 tem hipóteses que mantém em segredo, apenas registradas no papel.

As atitudes de A6 quanto ao estabelecimento de uma hipótese, que opta por não comunicar ao colega, são bastante significativas e demonstram insegurança de A6, levando-o a ser menos ativo na interação com A4, na tentativa de resolver o conflito. Tanto A4 quanto A6 permanecem envolvidos na tarefa, e o fato de relembrar o valor da pontuação, caso o resultado fosse atingido, motivou-os a dar uma resposta. O elemento competitivo do jogo interfere nesse momento como um mantenedor da atenção dos sujeitos na busca de solução a um problema, ou conflito gerado, no qual atuam elementos cognitivos, sociais e afetivos.

Ambos os jogadores reconheceram seus esquemas como insuficientes. No desfecho da situação, A4 reconhece não saber outra resposta que corresponda aos dois critérios da tarefa. Os jogadores A4 e A6 reconhecem a perturbação, vivenciam o conflito cognitivo, mas não são capazes de superá-lo. Uma hipótese é de que esse conflito esteja muito acima da capacidade atual dos sujeitos, sendo ainda não alcançada a elaboração de novos esquemas. A superação do

impasse e a resolução adequada do conflito supõem regulações do tipo gama, ainda não atingidas pelos sujeitos neste contexto (GARCIA, 2010).

Se analisarmos o fato pela perspectiva da teoria de Krashen, A4 e A6 realizaram uma construção transicional, perceberam a incorreção de sua produção em relação à proposta, mas, por falta de um dos elementos necessários ao funcionamento do monitor (conhecimento das regras gramaticais), não conseguiram efetuar correções em sua produção para que ela correspondesse à demanda da tarefa.

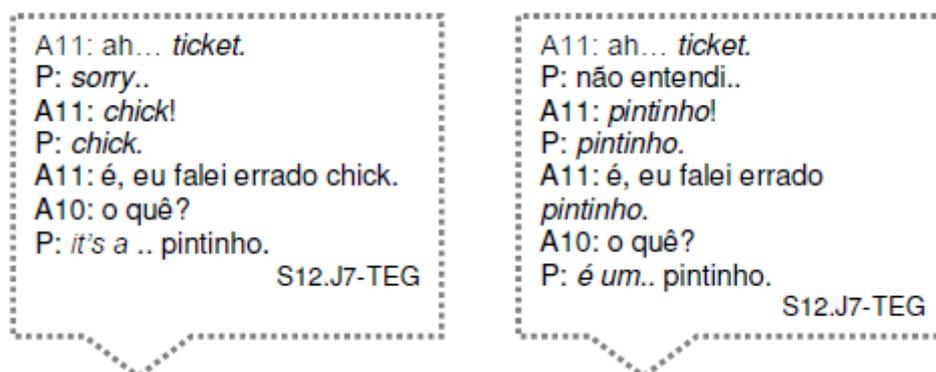
Pensar nas frases elaboradas nessa ocasião, que não corresponderam à correção gramatical, porém atenderam ao objetivo comunicativo, remete-nos ao conceito de construções transicionais proposto por Dulay, Burt e Krashen (1982), segundo os quais o sujeito faz produções que demonstram algum conhecimento do idioma, mesmo sem corresponder à norma gramatical. Para os autores, essas “sentenças imperfeitas” significam progresso no processo de aprendizagem da segunda língua, ao invés de fracasso, pois demonstram que o sujeito é capaz de produzir e está organizando progressivamente os novos conteúdos que aprende.

Em outras ocasiões da oficina, percebemos a resolução de conflitos cognitivos, ora individualmente, ora na interação entre jogadores. De acordo com Garcia (2010), além de reconhecer as perturbações, o sujeito precisa realizar regulações, derivando de *feedbacks* negativos ou positivos. Os *feedbacks* negativos referem-se aos erros e fracassos e levam a compensações ou correções. Já os *feedbacks* positivos envolvem ausência, seja de um objeto, de uma das condições necessárias para concluir a ação ou, ainda, de conhecimento necessário para resolver o conflito propiciado pela perturbação.

Correlacionamos alguns aspectos da noção de regulação à ideia de monitor, proposta por Krashen (2002; 2009). Essa noção envolve a correção dos erros, via *feedback* do ouvinte ou percepção do sujeito em relação à inadequação de sua produção, além do conhecimento de regras gramaticais como componentes importantes na autocorreção.

A função de monitoramento proposta por Krashen (2002; 2009) supõe a autocorreção de produções feitas na língua estrangeira. Ao produzir frases ou palavras, os jogadores, ao perceberem o erro na produção, efetuam mudanças.

A11 pronuncia uma palavra, e P não compreende. Devido a esse fato, A11 corrige sua pronúncia, promovendo compreensão de sua mensagem por P.



O sujeito acima citado teve uma conduta de modificação em sua produção, regulando sua ação. De acordo com Piaget (1975/1976, p. 24), a regulação consiste em “retomada A’ de uma ação A é modificada pelos resultados desta, logo quando de um efeito contrário dos resultados de A sobre seu novo desenvolvimento A””. A11 retomou sua ação, a palavra *ticket*, que correspondia a um dos critérios da tarefa designada, ou seja, dizer o nome de um animal em inglês, e reformulou-a, para que respondesse a ambos os critérios propostos: animal – inglês. Ao receber um *feedback* negativo pela atitude de não compreensão de P, A11 modificou sua ação.

Discutiremos, agora, as regulações que ocorrem por meio dos *feedbacks* positivos. No trecho da jogada a seguir, exemplificamos uma regulação da ação a partir de *feedbacks* positivos cuja proposição requeria que os jogadores produzissem uma frase contemplando dois critérios: usar o verbo *to be* e o pronome pessoal *we*.

A6: *We*. o que é *we*?
 P: é um dos pronomes pessoais, lembra que tinha *I, you, she*..
 A2: eu?
 P: *she, he*
 A2: nós! Nós!
 P: e o verbo *to be*? Vocês lembram? Tem três formas do verbo *to be*.
 A2: *is*,
 A6: *Ari, âm!* (sic)
 P: agora que vocês já sabem o que são as duas coisas, vão fazer a frase.
 A6: *is my friend*
 A2: *this is my friend*
 P: tem *we*?
 A6: não.
 P: cadê *we* na frase?
 A2: *this is my friend we*.
 A2: eles são nossos amigos.
 P: então monta a frase.
 A2: não, eles são amigo de nós.
 P: ok, monte a frase *in English*.
 Converse com A6 e veja o que precisa.
 A6: vai, fala.
 A2: *THIS*
 A6: *this?*
 A2: *IS MY FRIEND ééé.. WE*.

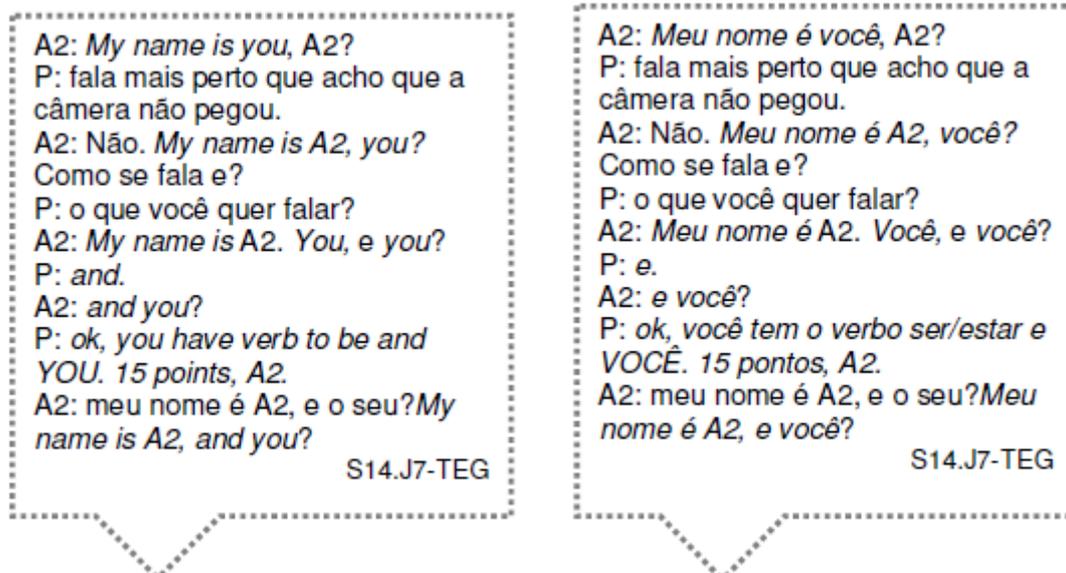
S14.J3-TEG

A6: *Nós*. o que é *nós*?
 P: é um dos pronomes pessoais, lembra que tinha *eu, você, ela*..
 A2: eu?
 P: *ela, ele*
 A2: nós! Nós!
 P: e o verbo *ser/estar*? Vocês lembram? Tem três formas do verbo *ser/ estar*.
 A2: é,
 A6: *são, sou!*
 P: agora que vocês já sabem o que são as duas coisas, vão fazer a frase.
 A6: *é meu amigo*
 A2: *este é meu amigo*
 P: tem *nós*?
 A6: não.
 P: cadê *nós* na frase?
 A2: *este é meu amigo nós*.
 A2: eles são nossos amigos.
 P: então monta a frase.
 A2: não, eles são amigo de nós.
 P: ok, monte a frase *em inglês*.
 Converse com A6 e veja o que precisa.
 A6: vai, fala.
 A2: *Esse*
 A6: *esse?*
 A2: *É MEU AMIGO ééé.. NÓS*.

S14.J3-TEG

Os sujeitos A6 e A2 conseguem se lembrar das três formas do verbo *to be* e do significado do pronome pessoal *we*. Ou seja, nessa ocasião, dispõem dos elementos necessários para realizar a tarefa. Nas primeiras tentativas, A6 e A2 percebem que elas são insuficientes. Os sujeitos conseguem produzir uma frase que comporte os critérios pedidos.

Do ponto de vista gramatical, a sentença não está correta, porém é possível perceber o uso da função monitor, uma vez que os sujeitos refazem suas produções a fim de alcançar um resultado mais apropriado à demanda. No pequeno trecho a seguir, o mesmo sujeito A2 regula sua ação e produz uma sentença, estabelece hipóteses e, posteriormente, desenvolve uma maneira diferente de organizar as palavras, adequando-as à demanda da tarefa e ao sentido da frase.



A primeira tentativa de A2 mostrou-se ineficaz, porém, ao estabelecer novas hipóteses, o sujeito chegou a uma forma que satisfaz os critérios de produção. A observação desse fragmento de jogo nos aponta como reflexão o fato de que a dinâmica do jogo convida os sujeitos a repensarem suas estratégias e provoca seu pensamento para que uma melhor forma de organização seja alcançada. No entanto, para que ocorra esse aprimoramento do sistema cognitivo, são necessários o envolvimento do jogador, a compreensão das regras e o reconhecimento das perturbações provocadas pelas situações.

A compreensão das regras é uma condição necessária ao jogar, porém não determinante. Tratando dessa questão, Macedo (1994; 1997; 2009) diferencia o “jogar certo” do “jogar bem”. Para poder jogar certo, os jogadores precisam assimilar as regras, os objetivos e os materiais envolvidos no jogo, ao passo que, para jogar bem, além desse domínio, o jogador precisa desenvolver estratégias, aprimorando-as com o objetivo de vencer ou melhorar sua competência no jogo. Neste contexto de oficina de jogos em inglês, um outro aspecto envolvido, além da compreensão das regras, é o domínio dos termos na língua estrangeira, que atuava como facilitador, ao passo que o não domínio obstaculizava a fluência das jogadas. No exemplo a seguir, o jogador A8, tendo participado de sessões de aprendizagem deste jogo em encontros anteriores, demonstrou não dominar os termos em inglês, o que o impulsionou a fazer a primeira compra de peças desnecessária e, pela dificuldade de compreensão, a efetuar uma segunda compra consecutiva e tão desnecessária quanto a primeira.

As peças abaixo estão ilustradas de forma abreviada, diferente das peças apresentadas aos sujeitos, que podem ser visualizadas na metodologia desta pesquisa. As abreviações foram utilizadas para oportunizar uma melhor visualização do protocolo da jogada.

Quadro 2 Exemplo 1 da jogada de *Dominóes*

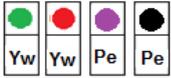
Jogada	A7	A6	A8	A2	Diálogos
J14					(A8 compra uma peça). A6: tirou debaixo. P: A6, did you say the options for a8? A6: éeee, yellow, purple. (A8 tinha uma peça que poderia ser usada, mas comprou outra.) P: Do you have yellow or purple? A8: Não. P: So, pick a tile. (A8 compra outra peça) P: do you have purple? Você lembra qual é purple? A6: Roxo!
Legenda: Be = Blue Bk = Black Gn = Green Rd = Red Oe = Orange Yw = Yellow Pe = Purple					
	Protocolo: S4.P1.J14-D				

Fonte: Elaboração Própria

A condição de familiarizar-se com os termos em inglês oportunizaria a A8 obter mais sucesso na jogada, uma vez que, dessa maneira, não “compraria” duas peças inúteis ao seu jogo, naquele momento. A8 conseguiu encaixar uma de suas duas opções, ao ouvir a pergunta da pesquisadora, a qual mencionou o nome da cor presente em seu tabuleiro.

A conduta de A8 parece revelar ausência do domínio dos termos em inglês, tanto em sua forma escrita quanto na representação gráfica constituindo-se obstáculo. A conduta de A2, exemplificada no protocolo apresentado no quadro a seguir, pode ser vista como representativa da condição de “jogar certo”.

Quadro 3 Exemplo 2 da jogada de *Dominoes*

Jogada	A5	A7	A2	A3	Diálogos
J3			 		A7: Blue e orange.
Legenda: Be = Blue Bk = Black Gn = Green Rd = Red Oe = Orange Yw = Yellow Pe = Purple	 1 2 3			Protocolo: S3.P2.J1.3-D	

Fonte: Elaboração Própria

Em sua vez de jogar, A2 tinha a possibilidade de lançar a peça com a palavra *orange* e cor *black*, cuja repetição de cores em seu tabuleiro oportunizaria mais opções em uma rodada seguinte. Aliado a isso, havia um elevado número de cartas *black* em seu domínio. Isto seria um indicativo de que os demais jogadores possuem menos peças desta cor, dado que ele não percebe e não aproveita na elaboração de sua estratégia de jogo. Embora não tendo percebido essa jogada mais elaborada (o que poderíamos indicar como “jogar bem”), o jogador A2 demonstrou “jogar certo”, atingindo o propósito do jogo.

Em outro excerto, apresentado na íntegra no apêndice E, observamos a conduta de A5, que repete (*Do you have brown rectangle? Do you have black triangle? Do you have white triangle?*) a cada nova possibilidade de formar grupos. O sujeito A5 insiste em uma dupla de cartas até que consiga o trio antes de modificar suas perguntas e buscar outras opções de pares, demonstrando estar centrado na possibilidade de fazer trios apenas quando já possui pares, em sequência ordenada: primeiro um par, depois o outro, assim sucessivamente.

Durante as compras, quando os demais jogadores não tinham a carta pedida, em algumas vezes, por um lance de sorte, ao comprar peças, A5 comprava a exata peça que havia pedido aos demais jogadores, aumentando assim suas chances de fazer pares. Além desse lance de sorte, a jogadora apresenta uma estratégia que era a de requerer dos demais jogadores sempre a terceira peça faltante no seu trio, o que demonstra domínio das regras do jogo. Por outro lado, o que denota não estar jogando bem, embora jogando certo, é o fato de que o sujeito A5 empregou sempre a mesma estratégia, do início ao fim da partida. Tanto A2 quanto A5, cujas condutas foram exemplificadas acima, são capazes de jogar e, por

vezes, obter êxito. Em ambos os exemplos, conferimos o domínio do conhecimento prático de jogar.

Para jogar certo, o sujeito necessita compreender as regras e assimilar objetos e materiais, implicando em um saber de ordem prática, denominado na teoria Piagetiana de saber-fazer. Para ser capaz de realizar, o sujeito necessita compreender primeiramente a ação. Na conduta do saber-fazer, as regulações são automáticas, ou seja, ocorrem por correções parciais, negativas ou positivas, considerando, por exemplo, o resultado de suas jogadas no tabuleiro (PIAGET, 1978).

Ao relacionarmos as características do jogar certo e jogar bem à questão da produção em língua inglesa (LE), podemos nos remeter ao que diz Krashen (2002) sobre criatividade linguística. Para o autor todos os seres humanos tem essa característica, pois não nos comunicamos apenas reproduzindo sentenças prontas ditas por outras pessoas, mas recombinações elementos da língua para produzir novas mensagens. Ao ser capaz de observar e perceber mais possibilidades de combinações entre termos aprendidos e seus sentidos e significados, maior a possibilidade de comunicar novas mensagens, ampliando sua capacidade comunicativa em outro idioma. Assim, não é suficiente saber os termos na língua, traduzi-los adequadamente por exemplo. A isto relacionaríamos o jogar certo, pois o jogar certo se refere ao domínio da regra. Entretanto, há outra dimensão presente que envolve a compreensão (jogar bem) e permite a comunicação em outro idioma.

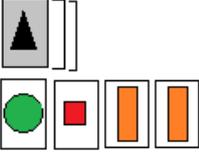
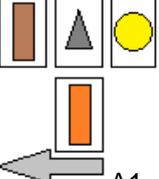
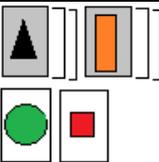
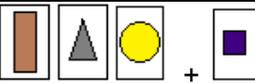
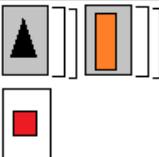
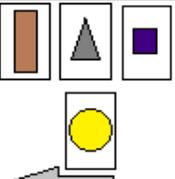
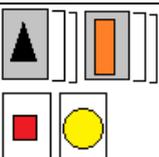
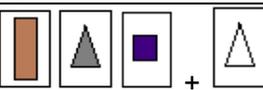
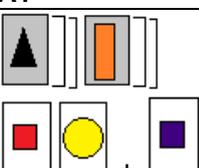
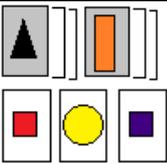
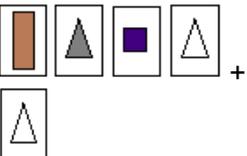
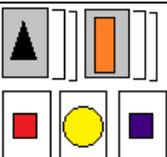
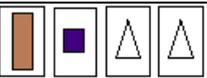
Macedo (1994) afirma que o fazer é requerido frente a um problema ou objetivo, pois o sujeito busca desenvolver estratégias para alcançar seu objetivo. Uma vez que o sujeito não obtém sucesso em sua conduta, é convidado a modificar seus esquemas, alterando os procedimentos empregados anteriormente.

Em contrapartida, exemplificando o jogar bem, apresentamos o protocolo a seguir. Optamos por apresentar um recorte da jogada, dando ênfase às perguntas elaboradas entre dois jogadores, A1 e A3. O sujeito A1 elabora estratégias para, além de garantir seu sucesso, impedir que os demais jogadores sejam bem sucedidos em suas jogadas. No primeiro exemplo apresentado, A1 repete as perguntas feitas por A3, sendo assim, além de receber cartas, monta grupos, evitando que A3 os faça. Após perder suas cartas repetidamente, A3 finalmente pergunta ao outro jogador: “como você sabia?” (referindo-se aos grupos

que tentava montar com suas cartas). A1 responde, contando parte de sua estratégia.

Quadro 4 Exemplo 1 parcial do jogo *Go fish*

Joga das	A1	A3	Diálogos
J2			A3: <i>Do you have black triangle?</i> A6: Hm?? A3: <i>Black triangle?</i> A6: hm-m.. <i>go fish.</i>
J5		 A1:	A1: <i>Do you have a black triangle?</i> A3: sua chata!
J6			A3: <i>Do you have brown rectangle?</i> A6: <i>rectangle? Hm-m. Go fish.</i> A3: nossa, so to com carta ruim.
J9		 A1:	A1: <i>You have black triangle?</i>
J10			A3: <i>Do you have orange rectangle?</i> A6: hm? Qual? A9: esse! A6: ah, esse eu tenho, per aí.
J13		 A1:	A1: <i>Do you have orange rectangle?</i>
J14			A3: <i>Do you have orange rectangle?</i> A9: esse daqui ó. (aponta) A6: <i>no, go fish!</i>
	A1	A3	

J17		  A1	A1: <i>Do you have orange rectangle?</i>
J18		 +	A3: <i>Do you have yellow circle?</i> A6: <i>ahn?</i> A3: <i>yellow circle?</i> A6: <i>ahn?</i> A3: <i>yellow circle?</i> A6: <i>hm-m, go fish!</i>
J21		  A1	A1: <i>Do you have yellow circles? Dá!</i>
J22		 +	A3: <i>Do you have purple square?</i> A6: <i>qual que é essa? (A1 aponta) Hm-m..</i> A1: <i>Go fish!</i> A6: <i>go fish!</i>
J25			A1: <i>you have yellow circles?</i> A3: <i>No, go fish!</i> A1: <i>ai, cara!</i>
J26		 +	A3: <i>Do you have..</i> A6: <i>pede o vermelho.</i> A3: <i>gray triangle.. (aponta a peça)</i> A6: <i>hmmmm</i> A3: <i>triangle.</i> A6: <i>qual?</i> A3: <i>aponta.</i> A6: <i>hm-m. Go fish.</i>
J29		  A1	A1: <i>Do you have gray triangle?</i> A3: como você sabia? A1: claro, você fica pedindo!

Protocolo: S9.P1-GF

Fonte Elaboração Própria.

O sujeito A1 elaborou uma estratégia que lhe permitiu agrupar cartas e impediu que seu oponente fizesse pontos. Ao relembrar as questões de A3 e repeti-las em sua vez na rodada seguinte, A1 garantiu a recuperação de cartas, pois

constatou que sua oponente só fazia perguntas sobre cartas que já possuía. Ao ser questionado por A3, A1 revela sua estratégia, eliminando, em nossa observação, a possibilidade de seu percurso ter sido acidental. O sujeito A1 planejou suas ações e compreendeu que essa estratégia seria um modo mais eficaz de atingir seus objetivos.

Para jogar bem e ser capaz de elaborar estratégias cada vez mais aprimoradas, o sujeito necessita reconhecer e compreender os meios utilizados para alcançar um determinado objetivo. Esse processo, denominado tomada de consciência da ação, implica na busca do mecanismo interno da ação, partindo de objetivos e resultados, em direção ao reconhecimento dos meios utilizados, bem como os motivos de sua eleição ou modificação (PIAGET, 1974/1978).

A dimensão do compreender, ou da tomada de consciência da ação, tem como foco não mais o resultado, mas, sim, seu sentido, pois sua busca consiste no entendimento dos meios e das razões que produzem um determinado desfecho. “O plano da compreensão é o do domínio da estrutura, do sistema que regula a ocorrência de um certo fenômeno” (MACEDO, 1994, p. 76).

As regulações implicadas na esfera do saber-fazer são automáticas, ou seja, envolvem a correção de procedimentos pautada em seu resultado. Por outro lado, as regulações envolvidas no processo de tomada de consciência são mais ativas, uma vez que não estão envolvidas em uma relação causa-efeito entre ação e resultado, embora sejam produto de uma busca pelo reconhecimento de meios empregados e aprimoramento de procedimentos.

Ora, trata-se aí de dois progressos devidos à regulação da ação como tal. Por outro lado, esses progressos fornecem, por isso mesmo, a essa ação e a suas regulações, duas novas dimensões: uma certa capacidade de antecipação e uma regulação mais ativa, isto é, que se abre para uma possibilidade de escolha entre meios diferentes, sem limitar-se mais as regulações automáticas através de simples correções compensadoras. Esses dois fatores ainda favorecem a tomada de consciência, visto que antecipação e escolha passam facilmente do nível do comportamento material para o da representação (PIAGET, 1974/1978, p. 173).

Ao pensar nessas questões implicadas na aprendizagem da segunda língua, podemos correlacioná-las à dinâmica entre função monitor, aquisição e aprendizagem¹⁵ da segunda língua, proposta por Krashen (2002; 2009).

¹⁵ Os conceitos citados foram abordados no item 2, referencial teórico desta dissertação.

Ao se relacionar com a língua em seu aspecto comunicativo, assimilando palavras e certas características da estrutura gramatical em outro idioma, o sujeito desenvolve a capacidade de formulação de sentenças implicadas na comunicação. Este conhecimento de ordem prática decorre da aquisição, ou seja, é produto da relação estabelecida com a língua estrangeira via situações comunicativas, que oferecem elementos do idioma por meio da experiência, seja de ouvir, ler ou falar. A função monitor, que está implicada na correção de produções, pode ocorrer, porém estará pautada na busca por uma adequação entre o objetivo e a sua correspondência em ação. É possível correlacionarmos a função monitor, decorrida dessa maneira, com as regulações automáticas, impulsionadas pelos resultados da ação.

Ao conhecer as características da língua como sua estrutura gramatical ou ao receber instruções formais sobre ela, abre-se ao sujeito a oportunidade de fazer escolhas mais adequadas a seus objetivos, que o auxiliarão a compreender os meios empregados por si em uma construção de frases. Escolhas envolvem aspectos cognitivos e afetivo-sociais. A função monitor ocorrerá pautada em princípios e regras, sendo o sujeito, então, capaz de justificar suas escolhas e modificações nas produções. A essa função, correlacionamos as regulações ativas que envolvem compreensão da ação.

Na teoria piagetiana, a afetividade é a energética da ação. Dell'Agli (2008) explica que, nessa abordagem, a afetividade e a cognição mantêm relação solidária, havendo complementariedade entre ambas. O pensamento não é governado pelo afeto, e nem o contrário se comprova verdadeiro.

A afetividade atua como um regulador da ação, uma vez que o sujeito, frente a uma tarefa, pode apresentar interesse, envolvimento, o que atuaria como um facilitador de sua realização. Porém esse mesmo sujeito pode apresentar cansaço ou frustração, o que obstaculizam o desenvolvimento da tarefa. Assim, o que regula a ação do sujeito é o afeto (DELL'AGLI, 2008).

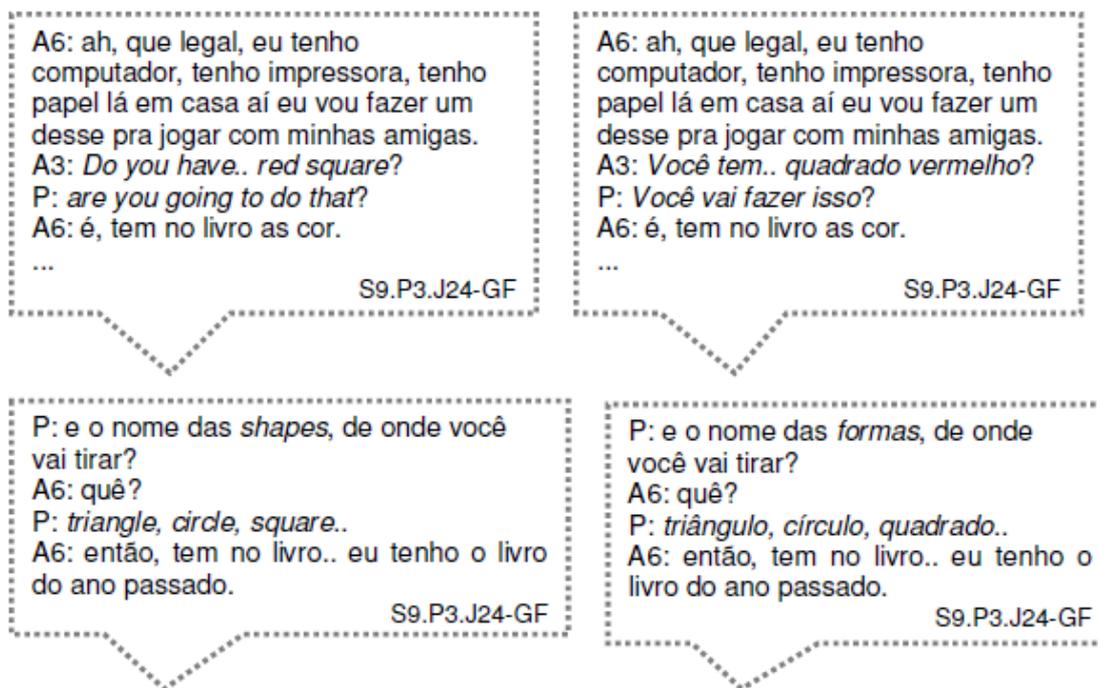
No protocolo a seguir, o sujeito A10 demonstra lidar com sua frustração de uma maneira positiva. Ele se queixa por não conseguir ter sucesso em suas jogadas, afirmando que não quer mais participar do jogo, porém afirma ser brincadeira, pois manifesta gostar do jogo.

<p>A10: <i>Do you have ..</i> P: <i>oh, look, you don't have sets!</i> A10: <i>Do you have orange rectangle?</i> A7: <i>é esse aqui?</i> P: <i>orange!</i> A10: <i>esse!!!</i> A7: <i>não tenho!!</i> P: <i>So you say... go fish.</i> A7: <i>go fish.</i> P: <i>No, you don't fish. He has to go fish!</i> A10: <i>Ah, meu! Nunca mais vou querer jogar esse jogo! Mentira! Esse jogo é da hora!</i></p> <p style="text-align: right;">S8.P2.J25-GF</p>	<p>A10: <i>Você tem...</i> P: <i>ah, olhe, você não tem conjuntos!</i> A10: <i>Você tem retângulo laranja?</i> A7: <i>é esse aqui?</i> P: <i>Laranja!</i> A10: <i>esse!!!</i> A7: <i>não tenho!!</i> P: <i>Então você diz... vá comprar.</i> A7: <i>vá comprar.</i> P: <i>Não, você não compra. Ele tem que comprar!</i> A10: <i>Ah, meu! Nunca mais vou querer jogar esse jogo! Mentira! Esse jogo é da hora!</i></p> <p style="text-align: right;">S8.P2.J25-GF</p>
--	---

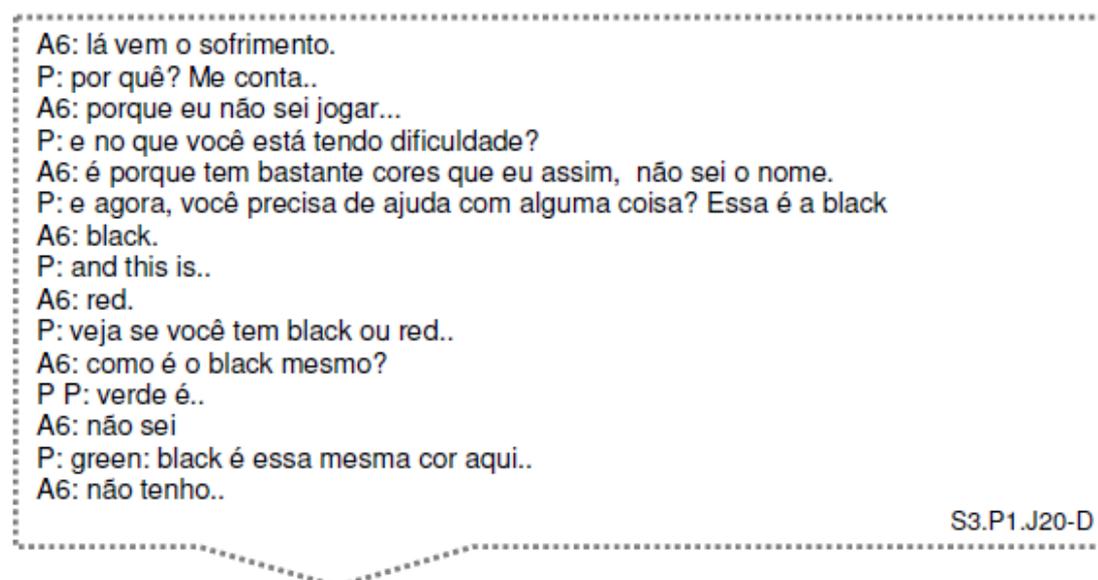
Nesse pequeno exemplo, A10 está demonstrando que sua intenção em jogar e viver a experiência é mais importante do que ter a vitória, embora demonstre estar frustrado, porque seria muito melhor conquistá-la. Mesmo frustrado, A10 se mantém envolvido na atividade.

A relação solidária entre afeto e cognição nos leva a pensar que não há conduta puramente afetiva ou cognitiva; a estrutura cognitiva está implicada no desenvolvimento de atividades, ao mesmo tempo em que os afetos atuam. A afetividade atua na atribuição de valor às atividades do sujeito, funcionando como um regulador de energia, ao passo que a inteligência intervém, oferecendo meios e esclarecendo fins (PIAGET, 1978/ 1991).

Observemos o comentário de A6 durante uma jogada. A6 é uma adolescente bastante ligada à aparência física e, por várias vezes, durante as sessões de observação da dinâmica da sala de aula, passava o momento das explicações da professora lixando as unhas ou usando maquiagem. Em conversas informais, a professora revelou que A6 está cursando o 6º ano do ensino fundamental pela segunda vez, e A6 nos contou que não gosta de estudar. Durante uma partida do jogo *Go fish*, A6 manifestou um interesse especial em reproduzir o material para jogar com suas amigas fora da escola.

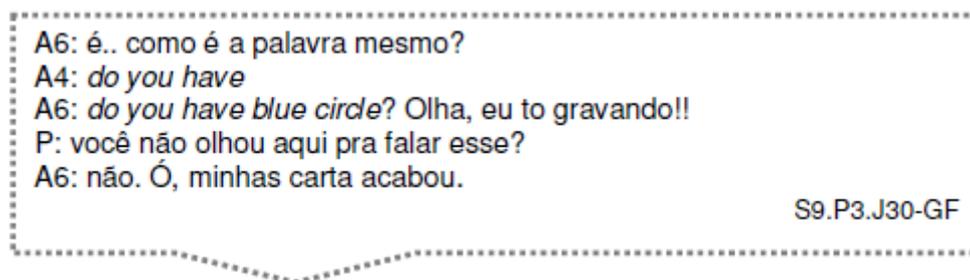


O interesse de A6 pelo jogo, manifestado pelo desejo de reproduzir uma cópia, demonstra que seu afeto pela atividade atua como um facilitador dessa aprendizagem. O mesmo sujeito, em duas jogadas distintas, teve atitudes diferentes. No primeiro exemplo, durante uma das sessões iniciais da oficina de jogos, A6 manifesta sentir dificuldade em relação aos nomes das cores em inglês.



Em outro momento, no entanto, algumas sessões depois, A6 fala o nome da figura e a cor sem olhar nas cartas que ficam como apoio no centro da mesa e comenta estar “gravando” o nome das cores. O envolvimento de A6 nos

jogos propostos foi mantido pelo seu interesse, mesmo havendo manifestado dificuldade com o mesmo conteúdo no jogo anterior.



A atitude de A6 nos recortes apresentados acima nos remete à noção de vontade em Piaget (1978/1991), tida como uma regulação da ação. A6 apresentou o que podemos relacionar como duas tendências distintas: desejo de participar e ganhar o jogo e manifestação da dificuldade em saber os termos em inglês que atua em sua participação no jogo, como limitador. Com a manutenção de seu envolvimento no jogo apesar de suas dificuldades, inferimos que A6 regulou sua ação, pois uma das tendências triunfou sobre a outra, a vontade então, atuou na resolução do problema fim – mobilizando adequações da estratégia em vista do resultado, corrigindo e regulando pensamento e ação. (CLAPARÈDE, 1950)

No jogo, assim como em qualquer outra atividade que o sujeito realiza, há o convite para que se envolva, implique sua estrutura cognitiva na solução de problemas e desenvolvimento de estratégias. Os aspectos afetivos estão sempre presentes, interferindo em suas atitudes frente à demanda. Outra dimensão a ser considerada é a do social, uma vez que o sujeito, em contato com outras pessoas, é permeável às influências das condutas alheias.

A teoria piagetiana, de natureza interacionista, considera a ação do sujeito sobre um objeto como fonte de construção do conhecimento, porém o objeto não se limita a aspectos físicos. A relação do sujeito com o outro lança demandas, oferece perturbações, apresenta contradições, tendo valor de fonte de processos cognitivos implicados na construção do conhecimento.

De acordo com Garcia (2010), o sujeito torna-se capaz de conhecer gradativamente mais e melhor, mediado por constantes trocas com a realidade, pois interage com ela.

No contexto de nossa pesquisa, a proposta de oficina de jogos constituiu-se em terreno fértil para a observação e a análise de aspectos cognitivos,

afetivos e sociais implicados nos momentos de jogo. Os jogos utilizados são coletivos, o que nos leva a perceber as interações nos grupos de jogadores. Grupo é compreendido, nessa perspectiva, por um conjunto de pessoas que reconhecem estar participando e envolvidas em uma ação interativa, de acordo com Garcia (2010).

Na oficina realizada, diferentes dinâmicas foram adotadas. Todos os participantes vivenciaram momentos de jogos em duplas ou individualmente, sempre em grupos de, no mínimo, três jogadores e, no máximo, 11 (número total de sujeitos envolvidos). Os jogos escolhidos envolvem aspecto competitivo, pois, nos três, havia apenas um indivíduo, uma dupla ou um trio vencedor ao final. Em algumas ocasiões, houve rivalidade, desejo de vitória e, em outros, situações cooperativas.

As dimensões cooperativas e competitivas podem ser observadas em dois distintos excertos, exemplificados a seguir. Entretanto, esclarecemos que, ao separar os excertos, optamos por apresentar momentos de predomínio de um ou outro. Na verdade, na dinâmica do jogo, eles ocorrem indissociados e isso é considerado extremamente positivo ao contexto das oficinas com jogos. Em um dos fragmentos a seguir, revelamos um momento em que os jogadores têm a oportunidade de escolher a regra de funcionamento de um elemento do jogo e fazem a opção pela cooperação.

A7: *blue*
 (vez de A6, pausa)
 A7 (bem baixo): *green*
 A6: *green!*
 A9: cala a boca, A7!
 A6: não pode falar! (dá tapa em braço de A7).
 A9: o que você falou?
 A6: professora, olha isso, não pode!
 P: pode ter ajuda ou não?
 A6: não
 A9: sim
 P: vocês concordam?
 A4: foi ele que tirou a carta!
 A9: Quem quer sim, ajuda?
 A4: sim
 A7: sim
 A6: não
 A9: fala!
 A4 fala no ouvido de A9 (*brown*).
 A9: Ahn? que cor é essa?
 A4: *brown* (*brôun*).
 A9: *Brôun*.
 A4: marrom!
 ...

S13.J4-TEG

A9: Eu sei, *brôun!*
 A4: é, eu não tô jogando, se quiser eu posso te ajudar!
 A7: A única ideia que eu tinha é essa que eu dei pra ela...
 A4: *green!*
 A7: *green!*
 A9: já foi!
 A7: é essa ideia que eu dei.

S13.J4-TEG

O sujeito A7 oferece uma ideia a A6, que entra em contradição logo em seguida, pois, após receber ajuda, vota contra ela. A4 sugere que A9 (jogador que pegou a carta) decida se a ajuda será permitida ou não. A9 sugere votação e apresenta a vitória pela maioria. A4 auxilia os colegas, e A7 percebe que, ao auxiliar A6, ficou sem opções para continuar no jogo, o que comprometeu sua vitória: “a única ideia que eu tinha é essa que eu dei pra ela”.

Competição e cooperação estão indissociadamente envolvidas na atividade lúdica do jogo, sendo necessárias para o desenvolvimento cognitivo e social (GARCIA, 2010). Ambos os polos de uma interação, em especial no contexto

de jogo, interferem em aprendizagens válidas ao sujeito não apenas no momento, mas que retornarão à vida em outras ocasiões, como lidar com a frustração de perder, reagir ou não às provocações feitas pelos demais, lidar com suas próprias dificuldades, falhas e potencialidades.

A cooperação, fundada na igualdade, é uma forma ideal de relações entre indivíduos. Ela implica o respeito mútuo, o princípio de reciprocidade e a liberdade ou autonomia de pessoas em interação. Piaget valoriza a cooperação porque se trata de uma forma de equilíbrio nas trocas, e da forma superior de equilíbrio onde o todo e as partes conservam-se mutuamente (sem que um domine em detrimento do outro) (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 122).

Em relação à interdependência dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais, observemos o protocolo de jogo de A7 que, em sua opção de ajudar A6, manteve-se envolvido na tarefa, demonstrou atitude cooperativa e, ao mesmo tempo, a não coordenação parte-todo, pois, ao oferecer ao outro jogador sua única opção, fica comprometido em sua próxima jogada.

Em outro recorte, A4 oferece ajuda aos colegas, mas mantém uma reserva de palavras para si mesmo, e, em certo ponto, negando ajuda ao oponente por considerar a continuidade do jogo, denuncia a presença da coordenação parte-todo.

P: *Look, A7 is winning, because he said chicken.*
 A7: eu ganhei?
 A9: no, no, no.
 A4: horse!
 A6: nem pra me ajudar né, seu vaga..
 A4: ué, depois eu não ia saber mais nada..
 A6: tomara que você não pense em mais nada também!
 A9: pra jogar você vai ser minha dupla... (para A4)

S13.J5-TEG

A4 auxilia A6 até perceber que precisa manter algumas palavras “de sobra” para garantir seu sucesso no jogo.

Em outro momento, um elemento do jogo (a bandeira), que, em jogadas anteriores, não envolvia diretamente disputa, passou a contemplar essa dimensão quando, na última sessão, a proposta do jogo se modifica e a atitude de pegar a bandeira passa a dar voz à correção da frase anteriormente elaborada pelos colegas e a pontuar no jogo. Lembramos que, nas sessões regulares com o jogo *The English game*, a bandeira representava a oportunidade de receber mais pontos, pois, uma vez que corrigiam a produção alheia ou também realizavam produções com os mesmos critérios, recebiam a pontuação equivalente à escala de pontos de acordo com a cor da carta. A bandeira não era disputada pelos jogadores, permanecendo próxima ao tabuleiro durante as partidas. Na sessão final do mesmo jogo, quando a proposta se dava em torno das correções de frases, a bandeira adquiriu um outro sentido para o grupo de jogadores, pois representava a chance de corrigir a frase (caso ainda estivesse incorreta, após a vez do grupo que retirou a carta), tomando para si os pontos referentes à cor da carta.

As disputas pela bandeira tornaram-se acirradas, tendo a pesquisadora lançado mão de algumas estratégias para evitar que alguns jogadores permanecessem em posse do objeto durante todo o período das jogadas, como, por exemplo, todos colocarem a mão na cabeça e, somente ao sinal, poderem retirar a bandeira. Alguns fatores interferiram nessa mudança de atitude dos jogadores frente a esse elemento, como a dimensão competitiva que a bandeira assumiu, o novo significado que esse objeto teve para os envolvidos nessa última jogada. Relembramos que esse objeto já havia sido explorado pelos jogadores em outra situação, e a condição de controlar-se diante do novo significado do elemento poderia ser oportunizada por meio de mais sessões de jogo com esses critérios.

(A5 e A6 disputam a bandeira – A5 quer que A6 deixe a bandeira no tabuleiro, mas ela insiste em pegar).
P: ok, vamos ver a resposta deles...
A10: pega a bandeira, tá errado!
P: estava escrito: WHAT'IS YOU NAME.
A10: por favor, eu sei, eu sei!!!!
P: WHAT'IS YOU NAME IS.
A9: piorou!
P: alguém tem outra ideia?
A11: eu!
A5: eu!
A10: eu!
P: Mão na cabeça, que eu vou pôr a bandeira aqui!

S15-TEG

Além das interações permeadas pela competição e cooperação, percebemos a atitude do grupo como um fator relevante no desenvolvimento das tarefas e demandas oferecidas pelo jogo. Destacamos a atitude de A7, em três diferentes momentos da oficina. A7 está cursando o 6º ano do ensino fundamental pela segunda vez, é um aluno mais velho (12a2m). Durante as observações da sala de aula, a professora de inglês informou que ele apresentava bastante dificuldade em fazer as tarefas sozinho, precisando de auxílio constante, no momento da cópia e na execução dos exercícios em sala. Nas primeiras jogadas de que participou na oficina, manifestou necessidade de auxílio, pedindo aos colegas que o ajudassem a lembrar o nome das cores em inglês, além da pergunta do jogo *Go fish*. Quando se depara com o erro de pronúncia, A7 se defende, justificando que está nesse ambiente para aprender. Ao rir e comentar os erros de A7, o grupo não propicia um ambiente seguro para que A7 possa refazer sua produção ou refletir sobre o erro.

<p>P: <i>Do you have blue, A7. Ok, options for A2.</i> A7: <i>blue e... e... rânge.</i> P: <i>yes, it's Orange!</i> (Jogadores riem.) A7: <i>não tem graça nenhuma, tô aqui pra aprender!</i></p> <p style="text-align: right;">S3.P2.J1-D</p>	<p>P: <i>Você tem azul, A7. Ok, opções para A2.</i> A7: <i>azul e... e... ranja.</i> P: <i>sim, é laranja!</i> (Jogadores riem.) A7: <i>não tem graça nenhuma, tô aqui pra aprender!</i></p> <p style="text-align: right;">S3.P2.J1-D</p>
<p>A7: <i>essa é purple.</i> P: <i>and this is...</i> A7: <i>ah, não sei!</i> P: <i>essa é.. green</i> A7: <i>green</i> (jogadores riem) A7: <i>professora!</i> P: <i>what's wrong, A7?</i> A7: <i>elas ficam dando risada...</i></p> <p style="text-align: right;">S3.P2.J2-D</p>	<p>A7: <i>essa é roxo.</i> P: <i>e essa é...</i> A7: <i>ah, não sei!</i> P: <i>essa é.. verde.</i> A7: <i>verde.</i> (jogadores riem) A7: <i>professora!</i> P: <i>O que aconteceu, A7?</i> A7: <i>elas ficam dando risada...</i></p> <p style="text-align: right;">S3.P2.J2-D</p>

A7 vê o erro como algo negativo, como uma situação a ser evitada, o que é reforçado pela atitude dos colegas, que riem quando as palavras são pronunciadas incorretamente ou quando A7 não sabe. O sujeito experiencia uma situação na qual a reação dos demais frente a um erro lhe causa um impacto negativo.

Na concepção piagetiana, o erro é considerado parte do processo de construção do conhecimento. O valor do erro enquanto fonte de progresso está em sua revisão. Quando o sujeito percebe que erra ou é questionado de modo a reconhecer a lacuna de sua produção, via *feedback* negativo, poderá regular sua ação. Macedo (1994) explica que o contexto de jogos é propício para que a criança perceba a contradição, o conflito e a não coerência de sua resposta, transformando o erro em observável para o sujeito. O erro torna-se um observável para o sujeito quando há, de alguma maneira, recursos para enfrentá-lo.

O mesmo sujeito, A7, porém, teve uma atitude diferente em outro momento. Nessa situação, o grupo se torna mais receptivo, pois os jogadores estavam engajados em auxiliar A7 na compreensão de sua tarefa. Nossa postura receptiva, acolhendo o que A7 fosse capaz de produzir no momento, auxiliou-o a autorizar-se diante do grupo e a comunicar-se em inglês.

A7: eu apresento eu pra você, só que em inglês.
 P: você se apresenta pra mim e me apresenta um de seus amigos em inglês. Vamos tentar?
 A7: ah, mas eu não sei falar inglês! Não é que eu não sei falar inglês, eu não sei responder.
 A7: é *afternoon* que fala?
 P: isso, continua.
 A7: *afternoon*, tá certo.
 P: Yes. Agora você tem que me contar qual é o teu nome, isso é se apresentar.
 A7: ah, tá. *Afternoon. My name is A7.*
 P: ahan. Agora me apresenta um de seus amigos.
 A6: A6, A6, A6!!!
 A7: não... *gúri* não é... (good). *Gúri afitem*, não é ne? Quando você vai apresentar assim, nao fala *gúri afiter* ne?
 P: você me disse: *good afternoon, my name is A7.*
 A7: tá, mas aí quando eu for falar do dela, tem que falar a mesma palavra no começo? *Gúri afternoon. My name is A6.* (aponta para A6).
 P: ok, A7. *You've got five points. Can you write it down? Five points?*

S13.P2.J2-TEG

A7: eu apresento eu pra você, só que em inglês.
 P: você se apresenta pra mim e me apresenta um de seus amigos em inglês. Vamos tentar?
 A7: ah, mas eu não sei falar inglês! Não é que eu não sei falar inglês, eu não sei responder.
 A7: é *tarde* que fala?
 P: isso, continua.
 A7: *tarde*, tá certo.
 P: *Sim.* Agora você tem que me contar qual é o teu nome, isso é se apresentar.
 A7: ah, tá. *Tarde. Meu nome é A7.*
 P: ahan. Agora me apresenta um de seus amigos.
 A6: A6, A6, A6!!!
 A7: não... *gúri* não é... (good). *Ba tard*, não é ne? Quando você vai apresentar assim, nao fala *gúri afiter* ne?
 P: você me disse: *boa tarde, meu nome é A7.*
 A7: tá, mas aí quando eu for falar do dela, tem que falar a mesma palavra no começo? *Boa tarde. Meu nome é A6.* (aponta para A6).
 P: ok, A7. *Você ganhou cinco pontos. Pode anotar? Cinco pontos?*

S3.P2.J2-TEG

Nessa segunda situação com o sujeito A7, percebemos sua insegurança para produzir a tarefa pedida pela situação do jogo. P não lhe pede o “certo”, não lhe cobra um resultado gramaticalmente correto, acolhendo a tentativa de comunicação de A7 na língua inglesa. O que estava em jogo, nessa ocasião, não era o erro ou o acerto, mas, sim, a capacidade de o aluno usar os conhecimentos que possui em língua inglesa para cumprir a tarefa de se comunicar nesse idioma.

Podemos correlacionar essa relação com o erro, exemplificada na postura de A7, à noção de filtro afetivo, proposta por Krashen. Nela, o sujeito torna-se mais ou menos suscetível a um filtro que irá obstaculizar ou facilitar a aprendizagem da segunda língua. O filtro afetivo dificulta a aprendizagem quando fatores como boa autoimagem, autoconfiança, motivação, baixa ansiedade e identificação com os colegas no grupo tornam-se enfraquecidos ou ausentes (KRASHEN, 2002).

Nos primeiros exemplos da atitude de A7 frente a seu erro ou não domínio da língua, notamos a interferência da postura do grupo em relação ao sujeito. A7 pode ter se sentido desmotivado, ansioso ou ter tido sua autoconfiança temporariamente abalada pela atitude dos outros jogadores. Por outro lado, no momento em que o grupo de jogadores e a pesquisadora se prontificam a auxiliá-lo na compreensão de sua tarefa, bem como mantendo uma postura de aceitação frente às suas tentativas, A7 torna-se mais motivado e consegue responder à demanda.

Observamos, com o desenvolvimento das oficinas, que, para ser capaz de produzir mensagens que comunicam na língua estrangeira, o sujeito deve pautar-se na lógica de organização da língua alvo, e não de sua língua materna. Além da diferenciação dos termos que são nomeados de uma maneira na língua materna e de outra distinta na língua estrangeira, há uma forma de organizar as palavras na produção de mensagens. Para ser capaz de produzir ou utilizar a LE, o sujeito necessita agir, buscando ouvir, falar, etc. Ao se envolver em situações nas quais o foco é a compreensão da mensagem em LE, o sujeito age, e passa a ter domínio de um conhecimento prático, que lhe permite comunicar.

É possível, portanto, inferir que o sujeito aprende a “pensar” na língua estrangeira? Defendemos que sim, pois, para comunicar uma mensagem em outra língua, sem trilhar o caminho de traduzir termo a termo para o idioma materno, o sujeito necessita transpor o conteúdo da mensagem para a lógica de organização de palavras e termos em outra língua, integrando vários aspectos do processo como os que tratamos aqui. Pensar em outro idioma, portanto, requer não apenas domínio, mas também compreensão e comunicação.

4.3 EIXO 3- ANÁLISE DAS OFICINAS COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

A última sessão realizada na coleta de dados, como comentado anteriormente, teve uma dinâmica diferenciada, pois as cartas do jogo foram substituídas por frases produzidas pelos jogadores durante as partidas anteriores. Optamos por apresentá-la destacadamente, para analisarmos as oficinas com jogos como espaço para aprendizagem do inglês.

A proposta deste jogo demandou produção dos alunos, característica ausente na dinâmica da sala de aula no período de observação.

Os jogadores se agruparam sem a interferência da pesquisadora, subdividindo-se em dois trios e duas duplas, totalizando 10 participantes. Um dos sujeitos da pesquisa havia se ausentado no dia dessa sessão. O quadro a seguir demonstra a divisão dos grupos no momento das jogadas.

Quadro 5 Representação dos times de jogadores da sessão 15 - *The English Game*

Cor do time	Participantes	Representação
Branco	A1, A3 e A5	<u>A1, A3 e A5</u>
Rosa	A6, A8 e A11	A6, A8 e A11
Cinza	A2, A4	A2 e A4
Laranja	A9, A10	A9 e A10

Fonte: Elaboração Própria

Em nossa experiência durante a oficina de jogos, percebemos, em algumas situações, que os alunos corrigiam suas próprias produções, por vezes baseados em regras gramaticais e, em outras ocasiões, pautando-se em informações ouvidas anteriormente. No excerto a seguir, os jogadores A3 e A5 dialogam sobre a sentença incorreta: *My name is Bob and Lisa* (Meu nome é Bob e Lisa). Ambos perceberam erros nas frases e justificaram a correção (mesmo que parcial), pautados no sentido geral da frase e no significado de *my* (meu).

P: ok, quer usar a *flag*? A1, A3, A5, *would you change?*
A3: tá errada, é um nome só..
A5: ou *they.. they name*
A3: *Is*
A5: *are bob and Lisa.*
P: vamos escrever essa mudança que vocês disseram aqui? Queria que vocês explicassem porque vocês mudaram!
...

P: ok, quer usar a *bandeira*? A1, A3, A5, *vocês mudariam?*
A3: tá errada, é um nome só..
A5: ou *eles... eles name*
A3: *é*
A5: *são Bob e Lisa.*
P: vamos escrever essa mudança que vocês disseram aqui? Queria que vocês explicassem porque vocês mudaram!
...

A5: porque *MY* é meu, só que aqui no caso é dois nomes Bob e Lisa.
A3: meu nome é Bob e Lisa.
P: ah, daí tem que mudar?
A3 escreveu: *THEY NAME ARE BOB AND LISA.*
S15-TEG

A5: porque *MEU* é meu, só que aqui no caso é dois nomes Bob e Lisa.
A3: meu nome é Bob e Lisa.
P: ah, daí tem que mudar?
A3 escreveu: *THEY NAME ARE BOB AND LISA.*
S15-TEG

De acordo com Krashen (2002; 2009) e Dulay, Burt e Krashen (1982), os jogadores citados elaboraram uma construção transicional, representando que são capazes de produzir frases, mesmo que incorretas do ponto de vista gramatical. O ponto em que se percebe o progresso ou sucesso dos sujeitos está em sua opção por fazerem uma modificação justificada por meio de conhecimentos sobre a língua inglesa, advindos de suas aprendizagens anteriores. O conflito cognitivo propiciado pela demanda dessa carta poderia ser mantido ativo, uma vez que essa atividade se enquadrasse em um processo contínuo de aprendizagem, o que não se constituía objetivo dessa oficina.

Pensar na produção de sentenças e valorizar o sentido das construções transicionais pode ser algo rico para o contexto de sala de aula. Oportunizar aos alunos que elaborem produções a partir do que já conhecem na segunda língua, acolhendo suas produções, pode levá-los a evidenciar lacunas de conhecimento que precisam ser trabalhadas. Assim, o professor pode “sondar” sua turma, entrando em contato com o que já sabem, além de perceber novas possibilidades de assuntos ou temas para trabalhar com os alunos. Por outro lado, oferecer momentos de revisão, correção ou aprimoramento de suas próprias produções pode auxiliar os alunos a integrarem os novos conhecimentos sobre o idioma, incorporando-os em escolhas mais apropriadas para a expressão de suas mensagens.

Em outro exemplo, retirado da oficina de jogos, vemos a necessidade de correção de uma frase, cujo erro não foi percebido após leitura silenciosa. A equipe laranja, que pegou essa carta, só percebeu o erro na sentença após a leitura em voz alta, pedida pela pesquisadora, numa dinâmica adotada com todos os grupos.

(A9 pegou uma carta)

WHAT'S YOUR NAME.

A9: tá certo.

A10: professora, tá certo. Nós queremos deixar assim mesmo!

P: vocês podem ler alto, por favor?

A9: WHAT'S YOUR NAME. É you.. you name.

P: is it correct, A9, A10? Do you want to change?

A10: perai, perai, perai...

A9: Ah é! Cadê a a caneta?

A9 registra: WHAT'S YOUR NAME.

P: e aí, como ficou a resposta de vocês? Calma, gente, ainda não tá valendo a flag.

O que vocês mudaram nesta frase?

A10: ao invés de deixar o You nós colocamos o Your.

P: porquê?

A10: porquê? Não sei...

P: porque precisava fazer essa mudança, A9?

A9: porque esqueceram do R.

P: e o que significa esquecer do R?

A9: esqueceram do R já é a segunda vez.

P: segunda vez que esqueceram do R? Mas o que acontece quando a frase fica sem o R?

A9: ele fala assim esqueceram de mim duas vez já.

A10: fica You.

P: fica como?

A10: fica you, fica você.

P: aí faz sentido a frase?

A9: no, no, no!

S15-TEG

No protocolo acima, ao ler a frase em voz alta, os sujeitos percebem o erro. Justificam a correção, estabelecendo uma relação de significado da palavra *you*. Os sujeitos se pautam em um conhecimento que possuem acerca da língua inglesa, demonstrando clareza quanto ao seu significado. No entanto, nesse momento, ainda não se tornam capazes de responder à questão proposta pela pesquisadora sobre a diferença de sentido da frase com *you* ou *your*. Ambos os sujeitos consideram a falta do R como erro de grafia, pois ainda não dominam a distinção dos significados pela presença ou não da letra ao final da palavra.

As justificativas apresentadas pelos sujeitos, no exemplo citado, nos levam a pensar que a correção foi elaborada por meio do conteúdo recobrado de experiências anteriores com o idioma, não evidenciando conhecimento aprofundado acerca de regras gramaticais. Johnson (2001) afirma que “saber como” usar o idioma é importante, mas não pode ser dissociado do “saber sobre” ele,

referenciando-se às noções de Krashen (2002; 2009) sobre aquisição (saber como) e aprendizagem (saber sobre).

Consideramos que ambos os aspectos (saber como e saber sobre) são de grande valor na aprendizagem da segunda língua. A competência na língua estrangeira se apoiará em fatores como a capacidade de comunicação (ouvir, falar, escrever ou ler) e o desenvolvimento da condição de autocorriger, repensar e refazer suas produções, pautando-se em conhecimentos sobre a língua. Portanto, na sala de aula, é importante aliar atividades que contemplem o valor comunicativo da língua estrangeira, mas que não excluam a aprendizagem das regras gramaticais.

A oportunidade de se deparar com essa experiência de corrigir frases em contexto de jogo mobilizou os alunos em suas dimensões cognitiva, afetiva e social, pois se mantiveram envolvidos, concentrados, elaborando hipóteses e estratégias, competindo, cooperando, etc. Os elementos presentes na oficina de jogos, caros ao contexto de aprendizagem em sala de aula, podem ser convocados nesse contexto, por meio de atividades lúdicas que envolvam os alunos.

Observemos a situação descrita a seguir. Em uma determinada jogada, o grupo branco recebeu a carta com a frase *You is birifou*, intencionando dizer “você é bonita”. A3 e A5 falam sobre o uso do verbo *to be* e realizam modificações para que haja concordância do ponto de vista gramatical. O protocolo apresentado a seguir é referente ao diálogo de A3 e A5, na solução desse impasse.

A3: eu sei!

A5: eu sei, peraí. **YOU IS BIRIFOU**. Coloca aí **YOU ARE**, e beautiful você sabe como escreve.

A10: you beautiful (cantando).

A3: Aqui tá certo.

A5: não, é you ARE. Porque você lembra quando eu falei you is beautiful e a professora deu errado, daí eu falei YOU ARE beautiful e a professora deu certo?

A3: ai, se estiver errado...

A10: beautifuuuulll (cantando).

A3 escreve AR

A5: é are com E.

A3 escreve – YOU ARE BEATIFUL.

S15-TEG
Grupo Branco: A1, A3, A5

O sujeito A5 corrige a primeira parte da frase, baseando-se em experiências anteriores pautadas em tentativa, erro e acerto. A modificação

executada por A5 é correta, do ponto de vista gramatical, e o resultado a que chegam é satisfatório para ambos e provavelmente seria satisfatório em um contexto de teste. Contudo, não podemos afirmar, por meio desse exemplo, que A5 compreendeu as regras gramaticais implicadas em sua decisão.

Avaliar o aluno pautando-se apenas no produto não garante que o processo esteja correspondendo ao progresso (ou acerto) evidenciado por suas respostas. O contexto de jogo oferece a oportunidade para o professor entrar em contato com as justificativas dos alunos para determinadas escolhas. Isso propicia uma avaliação mais aprofundada acerca dos procedimentos do aluno, não se restringindo apenas ao resultado apresentado. Acessar o pensamento do aluno sobre suas produções por essa via pode constituir-se como parte da avaliação do processo de aprendizagem do sujeito.

Prosseguimos, analisando a situação envolvendo o conflito cognitivo acerca da grafia da palavra *beautiful*, dando continuidade às implicações pedagógicas na reflexão oportunizada por meio dessa experiência. Essa palavra não era uma novidade aos alunos, pois já havia sido incluída em atividades na sala de aula e estava presente no glossário copiado no caderno por todos os alunos. No jogo, a bandeira que representava correção da palavra foi disputada muitas vezes durante essa rodada, que teve duração superior a 10 minutos. Em um dado momento, a bandeira foi deixada de lado por todos os sujeitos, que passaram a elaborar hipóteses simultaneamente sobre a grafia da palavra “beautiful”, em seus respectivos grupos. A seguir, temos a reprodução do material elaborado pelos jogadores.

Figura 7 Hipóteses dos sujeitos sobre a grafia da palavra “beautiful”



Fonte: Elaboração própria.

Essa carta, de cor azul, representava o maior nível na escala de pontos, que variava entre três e 15. Durante a elaboração das hipóteses, os jogadores relembavam o valor da pontuação, que atuou como mantenedor do conflito. Nessa situação, aspectos afetivos, como envolvimento na tarefa e

concentração; sociais, como competitividade e cooperação; cognitivos, como o conflito e a elaboração de hipóteses, estavam implicados na busca pela grafia correta da palavra em outro idioma.

Contemplar um clima competitivo no grupo, mas cooperativo entre trios e duplas, ao propor uma tarefa dentro do nível de competência atual dos alunos, pode intervir na manutenção do conflito cognitivo e auxilia o envolvimento dos jogadores. Esse cenário proporcionado pela situação de jogo envolveu os alunos que se mantiveram ativos na busca de uma resposta, conduta valorizada no contexto de sala de aula.

A riqueza da situação de jogo se deu nesse contexto pela demanda de um mesmo conteúdo de maneiras distintas. Lançar demandas diferenciadas aos alunos consiste em provocar seu pensamento por diversas vias. As situações de jogo aqui apresentadas provocaram conflitos cognitivos que, talvez, em outro contexto, não teriam existido. Manter o conflito cognitivo ativo e os alunos envolvidos na atividade oportuniza processos de equilíbrio e envolvem tanto aspectos cognitivos quanto sociais e afetivos, o que descortina um leque de possibilidades de atuação mediada pelo jogo na oficina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de apresentar nossas conclusões acerca do problema de pesquisa proposto, retomamos as questões norteadoras deste estudo: qual o papel das oficinas com jogos para a aprendizagem da língua inglesa como segundo idioma? De que maneira os processos cognitivos, sociais e afetivos se apresentam nas oficinas de jogos para aprendizagem do inglês?

Sem ação do sujeito não há comunicação. O meio (colegas, professores, no caso da escola) representam possibilidades de promover desequilíbrios cognitivos que poderão desencadear processos de construção do conhecimento. Assim, quando um sujeito se envolve em uma comunicação na língua estrangeira, buscando transmitir uma mensagem com suas palavras, pode ser compreendido, ou pode ser questionado. As intervenções provocadas por fatores como leitura de novos textos, apresentação de novas possibilidades de formação de frases, comunicação oral ou escrita em parceria com outros sujeitos emitem importantes feedbacks ao sujeito. Ao compreenderem a mensagem, por exemplo, os sujeitos que se tornam co-autores na interlocução com o autor confirmam que ele foi capaz de produzir mensagem compreensiva. Ou ainda, ao não compreenderem a mensagem e devolverem um questionamento, apontam lacunas no conhecimento do outro, podendo desencadear uma busca por formas mais elaboradas de comunicação – estas interferências ou intervenções oportunizam o processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Ao refletir sobre a oficina de jogos como um cenário propício para a aprendizagem da LE, destacamos que:

- promovem a participação do aluno por mobilizar aspectos afetivos e sociais como envolvimento na tarefa, competitividade, momentos de cooperação – descentração; redução do filtro afetivo, oportunizando momentos de produção e aprendizagem, entre outros.

- suscitam a ação do sujeito que deve produzir algo de acordo com a consigna, utilizando seus esquemas para construir e comunicar na língua estrangeira;

- evidenciam lacunas no conhecimento ou confirmam produções bem elaboradas à partir das interações comunicativas entre os jogadores, ou correspondência às demandas do jogo para comunicação na língua estrangeira;

- possibilitam a reflexão sobre produções próprias a fim de aprimorá-las do ponto de vista gramatical;

- levam o sujeito a utilizar o que conhece da LE para produzir, suscita a ação prática, saber fazer ou saber como (acquisition, em Krashen) se comunicar na LE.

Em nosso entendimento, a presença de aspectos cognitivos, sociais e afetivos é evidenciada na oficina de jogos, uma vez que o sujeito tem sua ação mobilizada pelo afeto, necessita da cognição para oferecer os meios e está implicado na relação com outros jogadores. Percebemos a integração desses aspectos por meio dos jogos propostos, pelos quais observamos a presença e a manutenção de conflitos cognitivos, momentos de cooperação e competição, envolvimento na atividade, etc.

Como destacado neste estudo, o valor dos jogos no contexto da aprendizagem da segunda língua se dá pela oferta de demandas distintas sobre um determinado conteúdo. Na oficina proposta, os alunos necessitaram engajar-se em situações comunicativas na língua inglesa, ouvindo, falando, bem como produzindo frases e justificando suas escolhas, registrando-as por escrito.

As situações que evocam a língua estrangeira pelo seu aspecto comunicativo propiciam uma “leitura” ou uma compreensão das mensagens pelo contexto. Na medida em que o sujeito se envolve na tarefa, é convidado a estabelecer correlações entre conteúdo e forma, a lidar com as frustrações que o erro acarreta, estabelecendo relações de significado, aprendendo uma nova língua.

Destacamos, no entanto, a função da instrução formal, que não pode ser descartada no processo de aprendizagem de outro idioma. Entrar em contato com informações sobre a língua possibilita ao sujeito fazer escolhas mais adequadas a seus objetivos e às regras gerais do idioma, no momento de suas produções, sejam elas escritas ou orais.

Na oficina proposta, os sujeitos se depararam com a alternância entre situações comunicativas e demandas referentes aos conhecimentos sobre a língua inglesa. Observamos, por meio da análise dos dados, que os aspectos afetivos, sociais e cognitivos se inter-relacionam, potencializando ou obstaculizando processos referentes à aprendizagem. Percebemos, nas situações com os jogos nas oficinas, que alguns alunos, em sala de aula predominantemente se mostravam desmotivados no período de observação realizado, apresentaram envolvimento e

concentração nas demandas do jogo. Limitamo-nos a uma pontuação acerca desse fato apenas para desencadear uma reflexão, uma vez que não foi contemplada nos objetivos da pesquisa a comparação das condutas dos alunos nos diferentes contextos. Se, em uma situação de jogo, os alunos apresentaram condutas de envolvimento, cooperação, concentração e motivação, tão valiosas ao processo de aprendizagem, como proceder para suscitar tais condutas nas interações estabelecidas em sala de aula? Não acreditamos ser esta conquista (envolvimento do aluno na tarefa) apenas prerrogativa do jogo, mas as oficinas evidenciaram que por meio dele é possível identificar possibilidades de manutenção do interesse do aluno na tarefa.

Alternar situações de jogo com atividades de instrução formal pode ser uma estratégia promissora, desde que alguns cuidados sejam tomados. O jogo não pode ser tido apenas como um passatempo ou como estratégia para “fixar” conteúdo. Observar o jogo e como seus participantes elaboram suas estratégias fornece dados importantes sobre a organização cognitiva do sujeito. A situação de jogo pode ser propícia para que o sujeito se depare com contradições e lacunas do seu processo de construção do conhecimento. Manter o conflito cognitivo ativo, com o apoio nos aspectos afetivos e sociais, pode auxiliar os alunos, assim como alerta Macedo (1994) quanto a busca pela eliminação de contradições, superação do conflito cognitivo e novo equilíbrio.

Ressaltamos que, para incluir na rotina de sala de aula a oficina de jogos, é necessário que o professor observe a dinâmica de sua turma, inferindo que tipo de jogo se torna mais adequado a seu contexto. Destacamos que os jogos utilizados nesta pesquisa foram propostos a partir da observação da sala de aula, contemplando os conteúdos que estavam sendo trabalhados no momento, além de outros que seriam abordados em breve, indicados no planejamento da professora.

A prática de jogos nas aulas de inglês provoca, como reflexão, a necessidade de repensarmos a visão dissociada entre jogar e aprender, pois é possível aprender jogando e jogar aprendendo.

Os jogos utilizados neste estudo foram confeccionados por nós e não implicaram em elevado custo financeiro, pois foram produzidos com materiais simples, aos quais toda escola tem acesso.

Após a coleta de dados, houve uma sessão coletiva com toda a turma do 6º ano (sujeitos da pesquisa e demais alunos) e com a professora, com o

objetivo de lhes apresentar os jogos. Esse momento foi interessante porque possibilitou que aqueles alunos que não participaram da coleta de dados, mas que tiveram acesso ao movimento do jogo, à motivação dos jogadores, aos comentários relativos ao jogo, à frustração e à excitação diante dos resultados nas oficinas, pudessem vivenciar os jogos e sentirem-se participantes de um processo. Os exemplares dos jogos confeccionados foram deixados na escola, com a professora de inglês, possibilitando novas possibilidades de jogo não apenas com essa turma, mas em outras salas nas quais ela atua.

Destacamos a possibilidade que esta pesquisa anuncia, de novos estudos pertinentes ao tema, no contexto da oficina de jogos, mas em especial, na situação natural do ambiente da sala de aula, dado que se constituiu uma limitação do nosso estudo. Consideramos importante uma investigação que venha ampliar a análise acerca dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos no processo de aprendizagem da segunda língua, com o uso de jogos, no ambiente da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Risonete Lima de. **Os aspectos cognitivos e a linguagem verbal: uma interação dos esquemas simbólicos**. Revista Língua e Literatura, Frederico Westphalen, v. 10, n. 15, p. 43-62. dez/ 2008. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br>> Acesso em: 03 fev. 2012.

BISPO, Neusa Lopes. **Imagem mental, memória e dificuldade de aprendizagem na Escrita**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <www.unicamp.br> Acesso em: 08 fev. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> acesso em 20 set. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo dos Profissionais do magistério da Educação Básica**, 2003. Brasília: MEC/INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>> acesso em 03 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/EstudoProfessor1 .pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/EstudoProfessor1.pdf)> Acesso em 01 Nov. 2012

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>> acesso em 20/09/2011

BREEN, Maureen; WHITE, David. **The Philosophy of French Funetics: An Essay in Applied Gifted Intelligence**. Roeper Review, [s/l], v.19, n.1, p.44-50. Set 1996. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 12 Abr. 2011.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. Prentice Hall Regents: New Jersey, 1994.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta; MACEDO, Lino de. **Desenvolvimento da função do professor em oficinas de jogos**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, V. 15, n. 2, Jul-Dez 2011 (p. 211-220)

CLARARÈDE, E. **A educação funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

COLL, César (ed.) **Psicología genética y educación: Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Jean Piaget**. Oikos-tau, Barcelona, 1981.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga. **Os jogos de regras como um recurso diagnóstico psicopedagógico**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <www.unicamp.br>. Acesso em: 08 fev. 2012.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em Crianças com e sem dificuldades de aprendizagem**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLLE, Jean-Marie. Linguagem e pensamento. In: MONTROYA, Adrian Oscar Dongo (org.) [et al]. **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília, 2011.

DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. (org). **The Handbook of Second Language Acquisition**. Blackwell Publishing: Malden, 2005.

DUARTE, M. S. – **A reforma do ensino de língua inglesa no Brasil**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 32 (1): 173-199, jan./jun. 2007

DULAY, Heidi; BURT, Marina; KRASHEN, Stephen. **Language two**. Oxford University Press, Oxford: United Kingdom, 1982.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford University Press, Oxford, United Kingdom, 1994.

GARCÍA, Rolando. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria dos sistemas complexos**. (Trad. Valério Campos). Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira. **Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=4513099604869516>> Acesso em 12 jul. 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **A Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Marcel Aristides Ferrara Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

JOHNSON, Keith. **An introduction to foreign language learning and teaching**. Pearson Education Limited: Harlow, 2001.

KRASHEN, Stephen D; TERRELL, Tracy D. **The Natural Approach: Language acquisition in the Classroom**. Pergamon Press: New York, 1983.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. 1981/2002 (first internet edition). Disponível em: <sd.krashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html>. Acesso em 29 nov. 2011.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**, 1982/2009 (first internet edition). Disponível em: <www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html>. Acesso em 03 de Out. 2010.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford University Press, Oxford, United Kingdom, 1998.

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

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Quatro cores, senha e dominó**: oficina de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Teoria da Equilíbrio e jogo. In: MACEDO (org.) **Jogos, psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. **Metodologia qualitativa em pesquisa**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n. 2, p. 289-300. maio/ago 2004, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>> Acesso em: 09 ago. 2011.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a Inteligência em evolução**. Trad. Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget: a imagem mental e construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. Aquisição da linguagem e pensamento: para além dos reducionismos endógenos e exogenous. In: MONTOYA, Adrian Oscar Dongo (org.) [et al]. **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília, 2011.

OLIVEIRA, Francismara Neves. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, F.N.O lugar do jogo na Teoria de Piaget: compreensões para o estudo da reciprocidade social. In: OLIVEIRA, F.N.; BAZON, F.V.M. (org.). **(Re) significando o lúdico**: jogar e brincar como espaço de reflexão. Londrina: Eduel, 2009.

PIAGET, JEAN. **A linguagem e as operações intelectuais**. In: PIAGET, Jean; AJURIAGUERRA, J.; BRESSON, François; FRAISSE, Paul ; INHELDER, Bärbel; OLERÓN, Pierre. **Problemas de linguística**. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

_____. (1946) **A formação do símbolo na criança**, Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. (1975) **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio Janeiro, Zahar: 1976.

_____.(1974) **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos / EDUSP, 1977.

_____.(1974) **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos / EDUSP, 1978.

_____. (1978) **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

_____.(1923) **A linguagem e o Pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos, Marina Appenzeller e Áurea Regina Sartori. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____.(1980) **As formas elementares da dialética**. Trad. Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIANTAVINI, Francismara Neves de Oliveira. **Jogo de regras e construção de possíveis: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PIATELLI-PALMARINI, Massimo (org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Naom Chomsky**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1983.

PIRES S.S. Ensino de inglês na educação infantil. In: SARMENTO, S. et MÜLLER, V. (orgs) **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004.

RANALLI, Jim. **Learning English with "The Sims"**: Exploiting Authentic Computer Simulation Games for L2 Learning. Computer Assisted Language Learning, [s/l], v. 21, n. 5, p. 441 — 455. 2008. Disponível em: <<http://pdfserve.informaworld.com>> Acesso em: 15 Abr. 2011.

REIS, Maria da Glória Magalhaes dos. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira**. 2008 Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <www.teses.usp.br> Acesso em: 13 Abr. 2011.

ROSSETTI, C.B. **O pensamento dialético no jogo de regras: uma abordagem piagetiana**. Vitória, UFES, Centro de Estudos Gerais, 1996 (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Alix Costa Lima Pinto Bandeira dos. **As estratégias de comunicação usadas pelos alunos de E/LE em jogos interacionais: um estudo de caso**. 2006.

Dissertação (Mestrado – Letras e Lingüística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>> Acesso em 24 maio 2011.

SILVA, Sirley Truguilho da. **Desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na Aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto de Oficinas de jogos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SILVA, Adriana Pacífico da. **Por uma pedagogia dos jogos: o jogo “The Sims” no ensino aprendizagem da língua inglesa**. 2008. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação). Universidade Bráz Cubas, Mogi das Cruzes. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> Acesso em: 15 abr. 2011.

VIEIRA, Denise Radanovic. **Práticas corporais e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: uma perspectiva lúdica**. 2003. Dissertação (Mestrado em língua e literatura francesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

WARNER, Chantelle N. **It's Just a Game, Right?** Types of Play in Foreign Language CMC. *Language Learning and Technology*. Honolulu. V. 8, n. 2, p. 69-87. 2004. Disponível em: <<http://lt.msu.edu>> Acesso em: 12 abr. 2011

ZHENG, Dongping; YOUNG, Michael F.; BREWER, Robert A; WAGNER, Manuela. **Attitude and Self-Efficacy Change: English Language Learning in Virtual Worlds**. Paper prepared for the 2006 annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Disponível em: <<https://www.msu.edu>> Acesso em 15 abr. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Tabelas com a classificação das pesquisas referentes ao balanço tendencial de pesquisas relacionando aprendizagem e segunda língua.

Tabela 1 Pesquisas que correlacionam jogos, segunda língua e interação

Ano da publicação	Publicação	Autor (es)	Título do trabalho
1996	Exercise Exchange	MILES, Norma D	Overpopulation, Gender Differences and Cultural Attitudes: A Multi-level Lesson Plan for (ESL) College Students
1996	TESOL Journal	POCCOROBBA, Janet	Tips from the Classroom: Stump the teacher
1996	Francaisdans le Monde	LISBOA, Maria Fernanda Araujo	Fiche pratique: Des proverbes en pagaille; Debatfilme; Faire un journal televisé; Du bon usage d'un médicament (Practical Ideas: Proverbs in a Muddle; Filmed Debate; To Make a Televised Journal; Good Use of a Medicine).
1996	N/A	COLLIER, Catherine	Creating Games for Emerging English Speakers: Language & Content Reinforcement Activities.
1998	Dissertação de Mestrado. Pontíficia Universidade Católica de São Paulo	RIGOLON, Palma Simone Tonel	O jogo como atividade mediadora da interação na sala de aula de inglês oral
2005	Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie	MOSCARDO, Margarita Ana Eulália Baxauli	O sentido do jogo no processo de aprendizagem de língua espanhola
2005	Mestrado. Pontíficia Universidade Católica de São Paulo	QUINELATO, Patricia Thomasio	A interação propiciada pelos jogos na sala de aula de língua inglesa: modos de participação da professora e das alunas.
2006	CALICO Journal	ZHENG, Dongping; YOUNG, Michael F.; BREWER, Robert A; WAGNER, Manuela	Attitude and Self-Efficacy Change: English Language Learning in Virtual Worlds

2010	Procedia - Social and Behavioral Sciences	DONMUS, Vildan	The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning
2009	Modern Language Journal	PIIRAINEN-MARSH, Arja; TAINIO, Liisa	Other-Repetition as a Resource for Participation in the Activity of Playing a Video Game

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 2 Pesquisas que correlacionam jogos e linguagem

Ano da publicação	Publicação	Autor	Título do trabalho
1996	Guides - Classroom - Teacher; Speeches/Meeting Papers	WAN, Yee	Implementing Cooperative Learning Techniques in Second Language Teaching
2002 ¹⁶	Unterrichtspraxis/Teaching German	LIONTAS, John I.	"ZOOMANIA": The See-Hear-and-Do Approach to FL Teaching and Learning
2004	Language Learning & Technology	WARNER, Chantelle N.	It's Just a Game, Right? Types of Play in Foreign Language CMC
2006	Language and Education	SMITH, Heather	Playing to Learn: A Qualitative Analysis of Bilingual Pupil-Pupil Talk during Board Game Play
2005	Doutorado. Pontifícia Universidade Católica São Paulo	SZUNDY, Paula Tatianne Carréra	A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino – aprendizagem de LE e formação reflexiva
2006	Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina	FARIA, Heloisa Helena de	Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners.
2010	Procedia - Social and Behavioral Sciences	DEMIRBILEK, Muhammet; YILMAZA, Ebru; TAMERA, Suzan	Second Language Instructors' Perspectives about the Use of Educational Games

Fonte: Elaboração Própria

¹⁶ O pedido de envio da pesquisa pelo sistema integrado da biblioteca da University of Westminster – London, U.K. foi recusado.

Tabela 3 Pesquisas que defendem o jogo como recurso metodológico no processo ensino-aprendizagem de segunda língua, bem como seu papel motivacional.

Ano da publicação	Publicação	Autor (es)	Título do artigo / trabalho
1996 ¹⁷	Unterrichtspraxis/Teaching German	MASTAG, Horst	Die "Lex-Olympiade"
1996	Mestrado. Universidade de São Paulo	CASSAGNI, Paola Giustina Baccin	Jogos Didáticos no Processo de Aquisição da Língua Italiana como L2
1996	Roeper Review	BREEN, Maureen; WHITE, David	The Philosophy of French Funetics: An Essay in Applied Gifted Intelligence
1997	Guides - Classroom - Teacher; Speeches/Meeting Papers	MAKAROVA, Veronica	Fun Games and Activities for Pronunciation and Phonetics Classes at Universities
1998	Mestrado. Universidade de São Paulo	SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e	Tecendo o jogo : a mão da abordagem lúdica no ensaio de italiano como segundo língua
2000	Mestrado. Universidade Federal Fluminense	SANTOS, Adriana Almeida dos	A instrução com foco na forma e o uso de phrasal verbs no aprendizado de inglês como língua estrangeira em sala de aula comunicativa
2001	Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SZUNDY, Paula Tatianne Carréra	Os Jogos no Ensino-Aprendizagem de Le Para Crianças: A Construção do Conhecimento Através de Jogos de Linguagem
2002	Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie	FRIGELG, Ernestina de Lourdes Cardoso	O lúdico no ensino do inglês (L2): análise de um livro didático e viabilidade de sua aplicação.
2002	Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	AZEVEDO, Marília Cabral de	O jeu de rôle via abordagem comunicativa na turma de principiantes da Aliança Francesa
2003	Mestrado. Universidade de São Paulo	VIEIRA, Denise Radanovic	Práticas corporais e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: uma perspectiva lúdica
2005 ¹⁸	Mestrado. Universidade Federal do Pará	FERREIRA, Josiane da Silva	A compreensão oral nas aulas de FLE: os jogos teatrais como meio de comunicação
2006	Mestrado. Universidade	SANTOS, Alix Costa Lima	As estratégias de comunicação usadas pelos alunos de E/LE em jogos

¹⁷ O pedido de envio da pesquisa pelo sistema integrado da biblioteca da University of Westminster – London, U.K. foi recusado.

¹⁸ Pedido por comut negado por indisponibilidade do trabalho na biblioteca da instituição à qual o programa de mestrado é vinculado.

	Federal de Goiás	Pinto Bandeira dos	interacionais: um estudo de caso
2006	Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos	SCAFFARO, Andréa Peixoto	O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com criança na fase pré-escolar
2006	Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	LEITE, Anelise de Souza	Aprendizado lexical em língua inglesa em ambiente formal de ensino por falantes do português: uma abordagem conexionista
2007	Simulation & Gaming	REESE, Curt; WELLS, Terri	- Teaching Academic Discussion Skills with a Card Game
2008	Mestrado. Universidade de São Paulo	VALENTIM, Amarílis Aurora Aparecida	A vivência lúdico-improvisacional compartilhada: uma experiência em nível inicial de aprendizagem do francês - língua estrangeira"
2008	Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	ROSA, Daniel Cristian de Oliveira	Role-play: o ponto de vista de alunos de língua estrangeira
2008	Doutorado. Universidade de São Paulo	REIS, Maria da Glória Magalhaes dos	O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira
2009	Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie	PRADO, Clara Vianna	Inglês como segunda língua para adolescentes: o jogo para minimizar os efeitos do peer pressure
2009	MIT Computer Science and Artificial Intelligence Laboratory	McGRAW, Ian; YOSHIMOTO, Brandon SENEFF, Stephanie	Speech-enabled card games for incidental vocabulary acquisition in a foreign language
2009	Scandinavian Journal of Educational Research	PIIRAINEN-MARSH, Arja; TAINIO, Liisa	Collaborative Game-Play as a Site for Participation and Situated Learning of a Second Language
2009	Simulation & Gaming	TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi	Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition
2010	Procedia - Social and Behavioral Sciences	GRIVA, Eleni; SEMOGLUA, Klio; GELADARIA, Athina	Early foreign language learning: Implementation of a project in a game-based context

Fonte Elaboração Própria

Tabela 4 Pesquisas que correlacionam os jogos virtuais com aprendizagem de segunda língua

Ano da Publicação	Publicação	Autor	Título do artigo / trabalho
1996	European Association for Computer Assisted Language Learning 1996 RECALL	WARD, Robert.	Formes Cachées: a computer game with a French natural language interface
1996	Francaisdans le Monde	MALANDAIN, Jean-Louis	Unelecon de francais avec des jeux electroniques (A French Lesson with Electronic Games).
1997 ¹⁹	Simulation & Gaming	KAPLAN, Marsha A	Learning to Converse in a Foreign Language: The RECEPTION GAME
1997	Learning & Leading with Technology	TAYLOR, Greg; And Others	Webspinning in the Language Classroom
2001	Simulation & Gaming	GARCIA-CARBONELL, Amparo; RISING, Beverly; MONTERO, Begona; WATTS, Frances	Simulation/Gaming and the Acquisition of Communicative Competence in Another Language
2005	Foreign Language Annals	DEHAAN, Jonathan William	Acquisition of Japanese as a Foreign Language through a Baseball Video Game
2005	Language Learning & Technology	PURUSHOTMA, Ravi	Commentary: You're Not Studying, You're Just...
2005	Computer Assisted Language Learning	HANSSON, Thomas	English as a Second Language on a Virtual Platform--Tradition and Innovation in a New Medium
2007	Applied Linguistics	KIM, Yongho; KELLOGG, David	Rules out of Roles: Differences in Play Language and Their Developmental Significance
2007	International Journal of Artificial	JOHNSON, W. Lewis	Serious Use of a Serious Game for Language Learning

¹⁹ Pedido realizado através da biblioteca da University of Westminster, London, U.K. não foi retornado.

	Intelligence in Education		
2007	Computer Assisted Language Learning	MALLON, Adrian; MALLON, Bride	"eLingua" Latina and Immersive CALL Tool Design
2007	T.H.E. Journal	WATERS, John K.	On a Quest for English
2008	Mestrado. UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS - SEMIÓTICA, TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO	SILVA, Adriana Pacífico da	Por uma pedagogia dos jogos: o jogo "The Sims" no ensino aprendizagem da língua inglesa
2008	Computer Assisted Language Learning	RANALLI, Jim	Learning English with "The Sims": Exploiting Authentic Computer Simulation Games for L2 Learning
2008	TESL-EJ	STANLEY, Graham; MAWER, Kyle	Language Learners & Computer Games: From "Space Invaders" to "Second Life"
2009	Computer Assisted Language Learning	NEVILLE, David O.; SHELTON, Brett E.; McINNIS, Brian	CybertextRedux: Using Digital Game-Based Learning to Teach L2 Vocabulary, Reading, and Culture
2009	Modern Language Journal	ZHENG, Dongping; YOUNG, Michael F.; WAGNER, Manuela Maria; BREWER, Robert A.	Negotiation for Action: English Language Learning in Game-Based Virtual Worlds
2009	Procedia - Social and Behavioral Sciences	TURGUT, Yildiz; IRGINA, Pelin.	Young learners' language learning via computer games
2010	Language Learning & Technology	DEHAAN, Jonathan; REED, W. Michael; KUWADA, Katsuko	The Effect of Interactivity with a Music Video Game on Second Language Vocabulary Recall
2010	Computers & Education	LIU, Tsung-Yu; CHU, Yu-Ling	Using Ubiquitous Games in an English Listening and Speaking Course: Impact on Learning Outcomes and Motivation
2010	Foreign	NEVILLE, David O.	Structuring Narrative in

	Language Annals		3D Digital Game-Based Learning Environments to Support Second Language Acquisition
2011	University of the West of Scotland, School of Computing, Paisley PA1 2BE, UK	CONNOLLY, Thomas M.; STANSFIELD, Mark; HAINEY, Thomas.	An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 5 Pesquisa que correlaciona jogos, segunda língua e processos cognitivos

Ano da publicação	Publicação	Autor	Título do trabalho
2005	Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo	SILVA, Sirley Truguilho da	Desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto de oficinas de jogos

Fonte: Elaboração Própria

APÊNDICE B

Referências bibliográficas dos trabalhos consultados no balanço tendencial das pesquisas envolvendo jogos e aprendizagem de segunda língua.

AZEVEDO, Marília Cabral de. **O jeu de rôle via abordagem comunicativa na turma de principiantes da Aliança Francesa**. 2002. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>> Acesso em: 23 mar. 2011.

BREEN, Maureen; WHITE, David. **The Philosophy of French Funetics: An Essay in Applied Gifted Intelligence**. Roeper Review, [s/l], v.19, n.1, p.44-50. Set 1996. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 12 abr. 2011.

CASSAGNI, Paola Giustina Baccin. **Jogos Didáticos no Processo de Aquisição da Língua Italiana como L2**. 1996. Dissertação (Mestrado Língua E Literatura Italiana) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

COLLIER, Catherine. **Creating Games for Emerging English Speakers: Language & Content Reinforcement Activities**. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education. (Dallas, TX, 1998). Disponível em: <www.eric.ed.gov> Acesso em: 13 abr. 2011.

CONNOLY, Thomas M.; STANSFIELD, Mark.; HAINEY, Thomas. **An Alternate Reality game for Language Learning: ARGuing for Multilingual Motivation**. Computers & Education, Florida, v.57, n.1, p.1389-1415. ago 2011.

DEHAAN, Jonathan William. **Acquisition of Japanese as a Foreign Language through a Baseball Video Game**. Foreign Language Annals, [s/l], v. 38, n. 2, p. 282 – 286, 2005. Disponível em: <<http://create.alt.ed.nyu.edu>> Acesso em 15 abr. 2011.

DEHAAN, Jonathan; REED, W. Michael; KUWADA, Katsuko. **The Effect of Interactivity with a Music Video Game on Second Language Vocabulary Recall**. Language Learning & Technology, [s/l.], v. 14, n. 2, p. 74-79. 2010. Disponível em: <<http://lt.msu.edu>> Acesso em: 15 abr. 2011.

DEMIRBILEK, Muhammet; YILMAZA, Ebru; TAMERA, Suzan. **Second Language Instructors' Perspectives about the Use of Educational Games**. Procedia – Social and Behavioral Sciences, [s/l.], v. 9, [s/n.], p. 717 – 721. 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com>> Acesso em: 19 maio 2011.

DONMUS, Vildan. **The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning**. Procedia Social and Behavioral Sciences, [s/l], v. 9, [s/n.], p. 1497-1503, 2010. Disponível em: <<http://perweb.firat.edu.tr>> Acesso em: 15 abr. 2011.

FARIA, Heloisa Helena de. **Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners**. 2006. Dissertação (Mestrado letras Inglês e Literatura correspondente) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>> Acesso em: 21 jun. 2011

FERREIRA, Josiane da Silva. **A compreensão oral nas aulas de FLE: os jogos teatrais como meio de comunicação.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>> Acesso em: 12 mar. 2011.

FRIGELG, Ernestina de Lourdes Cardoso. **O lúdico no ensino do inglês (L2): análise de um livro didático e viabilidade de sua aplicação.** 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

GARCIA-CARBONELL, Amparo; RISING, Beverly; MONTERO, Begona; WATTS, Frances. **Simulation/Gaming and the Acquisition of Communicative Competence in Another Language.** Simulation & Gaming, [s/l], v.32, n.4, p.481-491. dez 2001. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 6 mar. 2011.

GRIVA, Eleni; SEMOGLU, Klio; GELADARI, Athina. **Early foreign language learning: Implementation of a project in a game – based context.** Procedia Social and Behavioral Sciences, [s/l, s/v.], n. 2, p. 3700 – 3705, 2010.

GRIVA, Eleni; SEMOGLU, Klio; GELADARI, Athina. **Early foreign language learning: Implementation of a project in a game –based context.**Procedia - Social and Behavioral Sciences, [s/l.], v. 2, n. 2, p. 3700-3705, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com>> Acesso em: 13 abr. 2011.

HANSSON, Thomas. **English as a Second Language on a Virtual Platform-- Tradition and Innovation in a New Medium.** Computer Assisted Language Learning, [s/l], v. 18, n. 1 & 2, p. 63-79, 2005. Disponível em: <<http://pdfserve.informaworld.com>> Acesso em: 15 abr. 2011.

JOHNSON, W. Lewis. **Serious Use of a Serious Game for Language Learning.** Proceeding of the 2007 conference on Artificial Intelligence in Education: Building Technology Rich Learning Contexts That Work IOS Press Amsterdam, The Netherlands, The Netherlands, 2007. Disponível em: < Citeseerx.ist.psu.edu > Acesso em: 13 abr. 2011.

KAPLAN, Marsha A. **Learning to Converse in a Foreign Language: The RECEPTION GAME.** Simulation & Gaming, [s/l], v.28, n.2, p.149-63. jun 1997. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 5 Mar. 2011.

KIM, Yongho; KELLOGG, David. **Rules out of Roles: Differences in Play Language and Their Developmental Significance.** Applied Linguistics, United Kingdom, v.28, n.1 p. 25-45. 2007.

LEITE, Anelise de Souza. **Aprendizado lexical em língua inglesa em ambiente formal de ensino por falantes do português: uma abordagem conexionista.** 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Universidade católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>> Acesso em: 10 Abr. 2011.

LIONTAS, John I. **"ZOOMANIA": The See-Hear-and-Do Approach to FL Teaching and Learning.** Unterrichtspraxis/Teaching German, New Jersey, v.35, n.1, p36-58. Spr 2002. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 14 Maio 2011.

LISBOA, Maria Fernanda Araujo. **Des Proverbes en pagaille**. Français dans Le Monde, [s/l, s/v.], n 284, p. 41-42. 1996.

LIU, Tsung-Yu; CHU, Yu-Ling. **Using Ubiquitous Games in an English Listening and Speaking Course**: Impact on Learning Outcomes and Motivation. Computers & Education, Florida, v.55, n.2, p.630-643. Set 2010. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 6 Abr. 2011.

MAKAROVA, Veronica. **Fun Games and Activities for Pronunciation and Phonetics Classes at Universities**. Speeches/Meeting Papers. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 14 Abr. 2011.

MALANDAIN, Jean-Louis. **Une leçon de français avec des jeux électroniques**. Français dans Le Monde, [s/l, s/v.], n. 284, p. 63-66. Out. 1996.

MALLON, Adrian; MALLON, Bride. **"e Lingua" Latina and Immersive CALL Tool Design**. Assisted Language Learning, [s/l], v. 20, n. 4, p. 345 — 363. 2007. Disponível em: <<http://pdfserve.informaworld.com>> Acesso em: 15 Abr. 2011.

MASTAG, Horst. **Die "Lex-Olympiade"**. Unterrichtspraxis/Teaching German, [s/l], v.29, n.1, p.96-99. Spr 1996. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 15 Abr. 2011.

McGRAW, Ian; YOSHIMOTO, Brandon; SENEFF, Stephanie. **Speech-enabled card games for incidental vocabulary acquisition in a foreign language**. Speech Communication, [s/l.], v. 51, n.10, p.1006-1023. 2009. Disponível em: <http://www.google.com> >. Acesso em: 14 abr. 2011.

MILES, Norma D. **Overpopulation, Gender Differences and Cultural Attitudes: A Multi-level Lesson Plan for (ESL) College Students**. Exercise Exchange, North Carolina, v.41, n.2, p.20-23. Spr 1996. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 15 Mar. 2011.

MOSCARDO, Margarita Ana Eulália Baxauli. **O sentido do jogo no processo de aprendizagem de língua espanhola**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

NEVILLE, David O.; SHELTON, Brett E.; McINNIS, Brian. **Cybertext Redux: Using Digital Game-Based Learning to Teach L2 Vocabulary, Reading, and Culture**. Computer Assisted Language Learning, [s/l.], v.22, n. 5, p. 409 — 424. 2009. Disponível em: <<http://pdfserve.informaworld.com>> Acesso em: 15 abr. 2011.

NEVILLE, David O. **Structuring Narrative in 3D Digital Game-Based Learning Environments to Support Second Language Acquisition**. Foreign Language Annals, v.43, n.3, p. 446-469, 2010. Disponível em: <<http://facstaff.elon.edu>> Acesso em 15 abr. 2011.

PIIRAINEN- MARSH, Arja; TAINIO, Liisa. **Collaborative Game-Play as a Site for Participation and Situated Learning of a Second Language**. Scandinavian Journal of Educational Research, [s/l], v.53, n.2, p.167-183. abr 2009. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 16 Mar. 2011.

PIIRAINEN- MARSH, Arja; TAINIO, Liisa. **Other-Repetition as a Resource for Participation in the Activity of Playing a Video Game.** *Modern Language Journal*, Massachusetts, v.93, n.2, p.153-169. Sum 2009. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 14 mar. 2011.

POCCOROBBA, Janet. **Tips from the Classroom: Stump the teacher.** *TESOL Journal*, [s/l], v. 5, n. 3, p. 30-35, 1996.

PRADO, Clara Vianna. **Inglês como segunda língua para adolescentes: o jogo para minimizar os efeitos do peer pressure.** 2009. Dissertação (Mestrado educação, arte e história da cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

PURUSHOTMA, Ravi. Commentary: **You're Not Studying, You're Just..** *Language Learning & Technology*, [s/l], v. 9, n. 1, p. 80-96, 2005. Disponível em: <<http://lt.msu.edu>> Acesso em 15 abr. 2011.

QUINELATO, Patricia Thomasio. **A interação propiciada pelos jogos na sala de aula de língua inglesa: modos de participação da professora e das alunas.** 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RANALLI, Jim. **Learning English with "The Sims": Exploiting Authentic Computer Simulation Games for L2 Learning.** *Computer Assisted Language Learning*, [s/l], v. 21, n. 5, p. 441 — 455. 2008. Disponível em: <<http://pdfserve.informaworld.com>> Acesso em: 15 abr. 2011.

REESE, Curt; WELLS, Terri. **Teaching Academic Discussion Skills with a Card Game.** *Simulation & Gaming, California*, v.38, n.4, p.546-555.2007. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 26 mar. 2011.

REIS, Maria da Glória Magalhaes dos. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira.** Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br> Acesso em: 13 abr. 2011.

RIGOLON, Palma Simone Tonel. **O jogo como atividade mediadora da interação na sala de aula de inglês oral.** 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de línguas). PUC – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.pucsp.br>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

ROSA, Daniel Cristian de Oliveira. **Role-play: o ponto de vista de alunos de língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acesso em: 13 abr. 2011.

SANTOS, Adriana Almeida dos Santos. **A Instrução com foco na forma e o uso de phrasal verbs no aprendizado de inglês como língua estrangeira em sala de aula comunicativa.** 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br> > Acesso em: 23 jun. 2011.

SANTOS, Alix Costa Lima Pinto Bandeira dos. **As estratégias de comunicação usadas pelos alunos de E/LE em jogos interacionais:** um estudo de caso. 2006. Dissertação (Mestrado – Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>> Acesso em 24 maio 2011.

SCAFFARO, Andréa Peixoto. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com criança na fase pré-escolar.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em:<bdtd.unisinos.br>. Acesso em: 13 abr. 2011.

SILVA, Adriana Pacífico da. **Por uma pedagogia dos jogos:** o jogo “The Sims” no ensino aprendizagem da língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação). Universidade Brás Cubas, Mogi das Cruzes, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> Acesso em: 15 abr. 2011

SILVA, Adriana Pucci Penteadado de Faria e. **Tecendo o jogo:** a mão da abordagem lúdica no ensaio de italiano como segundo língua. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras – língua e literatura Italiana) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Sirley Truguilho da. **Desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto de oficinas de jogos.** 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.cchn.ufes.br>> Acesso em: 3 mar. 2011.

SMITH, Heather. **Playing to Learn:** A Qualitative Analysis of Bilingual Pupil-Pupil Talk during Board Game Play. *Language and Education*. United Kingdom, v.20, n. 5, p. 415-437.2006. Disponível em: < dx.doi.org >. Acesso em: 12 Abr. 2011.

STANLEY, Graham; MAWER, Kyle. **Language Learners & Computer Games:** From "Space Invaders" to "Second Life". *Teaching English as a Second or Foreign Language*, [s/l.], v. 11, n. 4, [s/p.].2008. Disponível em: <www.cc.kyoto-su.ac.jp> Acesso em: 15 abr. 2011.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **A Construção Do Conhecimento No Jogo E Sobre o Jogo:** Ensino-Aprendizagem de LE Formação Reflexiva. 2005. Tese (Doutorado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <www.pucsp.br> Acesso em: 23 jun. 2011.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Os Jogos no Ensino-Aprendizagem de Le Para Crianças:** A Construção do Conhecimento Através de Jogos de Linguagem. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

TAYLOR, Greg. **Webspinning in the Language Classroom.** *Learning and Leading with Technology*, [s/l], v. 24, n. 4, p. 32-35. dez/jan 1996-97.

- TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition.** *Simulation & Gaming*. [s/l.], v. 41, n. 1, p. 898-920. 2010. Disponível em: <<http://www.thaisim.org>> Acesso em: 13 Abr. 2011.
- TURGUT, Yildiz; IRGIN, Pelin. **Young learners' language via computer games.** [s/l, s/v.], n. 1, p. 760 – 764. 2009.
- TURGUT, Yildiz; IRGINA, Pelin. **Young learners' language learning via computer games.** *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 1, s/n., p. 760-764, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com> > Acesso em: 15 Abr. 2011.
- VALENTIM, Amarílis Aurora Aparecida. **A vivência lúdico-improvisacional compartilhada: uma experiência em nível inicial de aprendizagem do francês - língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>> Acesso em: 13 Abr. 2011.
- VIEIRA, Denise Radanovic. **Práticas corporais e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: uma perspectiva lúdica.** 2003. Dissertação (mestrado em língua e literatura francesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- WAN, Yee. **Implementing Cooperative Learning Techniques in Second Language Teaching.** In: International Conference on Teacher Education in Second Language Teaching, 3rd, Hong Kong, Março, 1995, publicado em 1996. Disponível em: <<http://www.iaie.org>> Acesso em: 3 mar. 2011.
- WARD, Robert. **Formes Cachées: a computer game with a French natural language interface.** *ReCall*, [s/l.], v. 8, n. 2, p. 35-40. 1996.
- WARNER, Chantelle N. **It's Just a Game, Right? Types of Play in Foreign Language CMC.** *Language Learning and Technology*. Honolulu. V. 8, n. 2, p. 69-87. 2004. Disponível em: <<http://lt.msu.edu>> Acesso em: 12 abr. 2011
- WATERS, John K. **On a Quest for English.** *T.H.E. Journal, Illinois*, v.34, n.10, p.27-32. Out. 2007,
- ZHENG, Dongping; YOUNG, Michael F.; BREWER, Robert A; WAGNER, Manuela. **Attitude and Self-Efficacy Change: English Language Learning in Virtual Worlds.** Paper prepared for the 2006 annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Disponível em: <<https://www.msu.edu>> Acesso em 15 abr. 2011.
- ZHENG, Dongping; YOUNG, Michael F.; WAGNER, Manuela Maria; BREWER, Robert A. **Negotiation for Action: English Language Learning in Game-Based Virtual Worlds.** *The Modern Language Journal*, n. 93, vol. 4, p. 489 – 511, 2009. Disponível em: <<http://www2.hawaii.edu>> Acesso em: 15 abr. 2011.

APÊNDICE C

Termo de consentimento livre e esclarecido (pais/responsáveis e alunos)

Título da pesquisa - aprendizagem do inglês como segunda língua: aspectos cognitivos, afetivos e sociais presentes em oficina de jogos.

Prezado (a) Senhor (a):

Seu filho está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Emergência de aspectos cognitivos, sociais e afetivos em oficinas de jogos para a aprendizagem do inglês”, a ser realizada no “Colégio x”, em Londrina - PR. O objetivo da pesquisa é “analisar no contexto de oficinas com jogos aspectos cognitivos, sociais e afetivos relacionados à aprendizagem da língua inglesa como segundo idioma. A sua autorização é muito importante para a coleta de dados que acontecerá da seguinte forma: observação das aulas de inglês, proposição da realização de oficinas com jogos, durante uma das aulas de inglês, conforme acertado com a escola. A coleta de dados será filmada para facilitar o registro, mas não será feita divulgação das imagens e nem identificação dos participantes, nos relatos sobre a pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que a participação do seu filho é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizá-lo a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do seu filho.

Os registros gravados deverão ser guardados, em uma sala do Departamento de Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes (Ceca), da Universidade Estadual de Londrina, por um período de cinco anos os quais deverão ser incinerados posteriormente.

Os benefícios esperados são contribuir para o progresso científico da área pesquisada, bem como ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema aprendizagem de inglês como segunda língua.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado pela participação de seu filho. Garantimos, no entanto, que todas as despesas

decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Claudia Ferrareto Lopes, residente na Rua Xxxxx, n xx, telefone (xx) xxxx / (xx) xx e email: xxxxx,ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo que uma delas, devidamente preenchida e assinada será entregue a você.

Londrina, 07 de Outubro de 2011.

Claudia Ferrareto Lopes

RG: XXXXX

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do pai ou responsável: (ou impressão dactiloscópica): _____

Assinatura do aluno (ou impressão actiloscópica): _____

APÊNDICE D

Modelo dos protocolos de registro das sessões.

Protocolo tipo 1 “Dominoes”

Jogada	Jogador 1	Jogador 2	Jogador 3	Jogador 4	Diálogos
J1					
	Reprodução gráfica da imagem da mesa.				

Fonte Elaboração Própria

Protocolo tipo 2 “Go fish”

Jogadas	Jogador 1	Jogador 2	Diálogos
J1			
	Jogador 1	Jogador 2	
J2			

Fonte Elaboração Própria

Protocolo tipo 3 “The English Game”

Jogada / tempo decorrido	Diálogos
J1	
3:43	
J2	
4:50	

Fonte Elaboração Própria

APÊNDICE E

Protocolo da jogada S9.P2-GF

S9-J2-GF-A8,A2,A10,A5

23/05/2012

P: então tira um paper, scissors, rock pra ver quem começa.

A2; paper, scissors, rock!

A10 demora para jogar.

P: no, you have to listen to A2. Paper, scissors, rock!

JOGAM DUAS VEZES- A10 GANHA

P: A10, are you first? One, two, three, four..

A2: ah, sou o ultimo.. caramba..

A2: como é que é a pergunta mesmo?

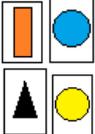
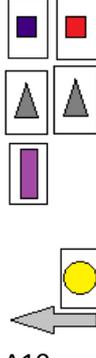
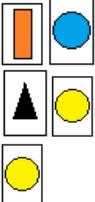
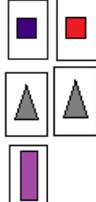
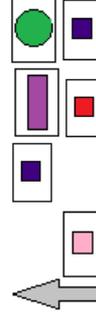
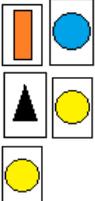
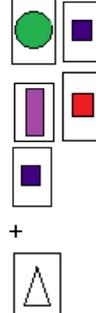
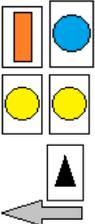
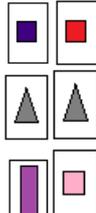
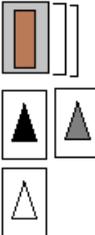
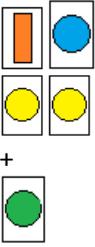
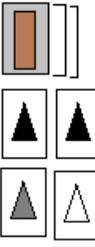
A10: do you have.

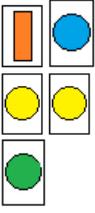
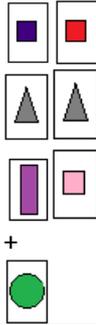
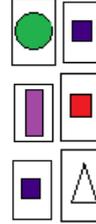
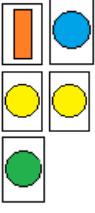
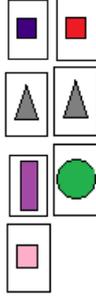
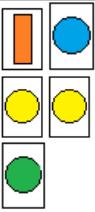
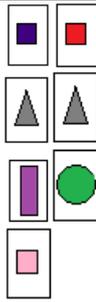
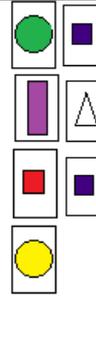
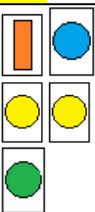
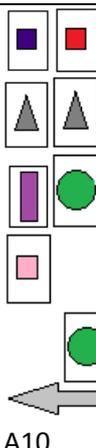
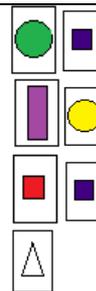
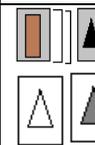
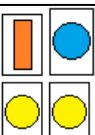
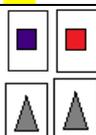
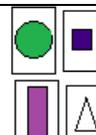
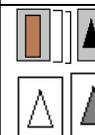
P: alguém cons..

A10: do you have.

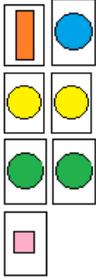
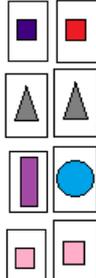
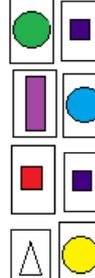
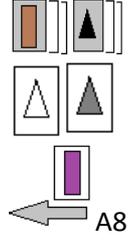
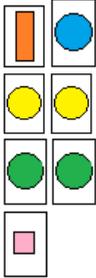
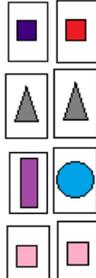
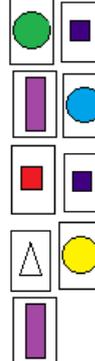
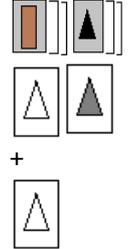
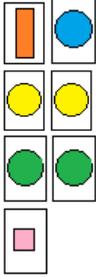
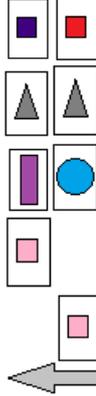
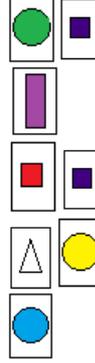
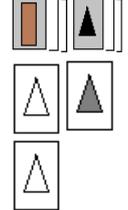
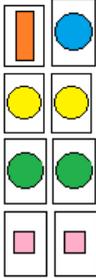
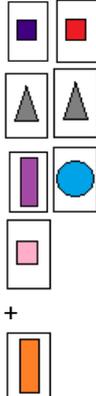
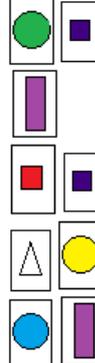
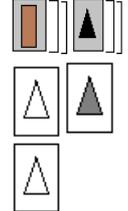
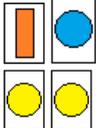
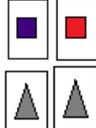
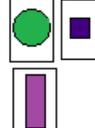
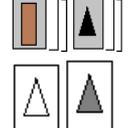
Jogadas	A10	A2	A8	A5	Diálogos
J1					<p>A10: A2, do you have orange rectangle? A2: no, go fish! A10: u-hu!</p>
J2					<p>A2: é.. como é mesmo a pergunta? A10: do you have.. A2: do you have yellow circle? A8: no, go fish! A2: ah, muleque!</p>
J3					<p>A8: do you have purple ... A5: o que? A8: do you have purple circle? P: é esse que você esta perguntando? Este é square! A5: no, go fish!</p>

	A10	A2	A8	A5	
J4					<p>A5: do you have a rectangle brown? A10: hm? A5: rectangle Brown? A10: brown rectangle? Ahhh (apontando a carta na mesa)</p>
	A10	A2	A8	A5	
J5					<p>A10: do you have blue circle? A2: no, go fish! A10: ah!</p>
	A10	A2	A8	A5	
J6					<p>A2: do you have.. A2: gray triangle? A8: o que? A2: gray triangle? A8: no, go fish.</p>
	A10	A2	A8	A5	
J7					<p>A8: pink square. A5: que? A8: do you have pink square? A5: no!</p>
	A10	A2	A8	A5	
J8					<p>A5: do you have rectangle brown? A10: ahh</p>
	A10	A2	A8	A5	

<p>J9</p>		 <p>A10</p>			<p>A10: A2, do you have yellow circle? Ah muleque!</p>
<p>J10</p>	<p>A10</p> 	<p>A2</p> 	<p>A8</p>  <p>A2</p>	<p>A5</p> 	<p>A2: do you have pink square?</p>
<p>J11</p>	<p>A10</p> 	<p>A2</p> 	<p>A8</p>  <p>+</p>	<p>A5</p> 	<p>A8: do you have red square? A5:hm-m, go fish.</p>
<p>J12</p>	<p>A10</p>  <p>A5</p>	<p>A2</p> 	<p>A8</p> 	<p>A5</p> 	<p>A5: do you have black triangle?</p>
<p>J13</p>	<p>A10</p>  <p>+</p>	<p>A2</p> 	<p>A8</p> 	<p>A5</p> 	<p>A10: do you have yellow circle? A2: no, go fish!</p>

<p>J14</p> 	<p>A2</p> 	<p>A8</p> 	<p>A5</p> 	<p>A2: do you have pink square? A8: ahn? A2: do you have pink square? A8: no, go fish! A10: ahh muleque!!!</p>
<p>J15</p> 	<p>A2</p> 	<p>A8</p> 	<p>A5</p> 	<p>A8: do you have violet rectangle? A5: no, go fish!</p>
<p>J16</p> 	<p>A2</p> 	<p>A8</p> 	<p>A5</p> 	<p>A5: do you have black triangle? A10: no, go fish!</p>
<p>J17</p> 	<p>A2</p> 	<p>A8</p> 	<p>A5</p> 	<p>A10: Do you have green circle? Heheh.. eu olhei!</p>
<p>J18</p> 	<p>A2</p> 	<p>A8</p> 	<p>A5</p> 	<p>A2: do you have triangle.. gray triangle? A8: no, go fish!</p>

	A10	A2	A8	A5	
J19					A8: do you have green circles? A5: no, go fish!
J20					A5: do you have white triangle? A10: no, go fish!
J21					A10: do you have orange rectangle?
J22					A10: ah!! A2: do you have gray triangle? A8: no, go fish.
	A10	A2	A8	A5	

<p>J23</p> 			 <p>A8</p>	<p>A8: do you have violet rectangle?</p>
<p>A10</p>	<p>A2</p>	<p>A8</p>	<p>A5</p>	
<p>J24</p> 			 <p>+</p>	<p>A5: Do you have gray triangle? A10: no, go fish.</p>
<p>A10</p>	<p>A2</p>	<p>A8</p>	<p>A5</p>	
<p>J25</p> 	 <p>A10</p>			<p>A10: do you have pink square?</p>
<p>A10</p>	<p>A2</p>	<p>A8</p>	<p>A5</p>	
<p>J26</p> 	 <p>+</p>			<p>A2: d you have gray triangle? A8: no, go fish.</p>
<p>A10</p>	<p>A2</p>	<p>A8</p>	<p>A5</p>	
<p>J27</p> 				<p>A8: do you have green circle? A5: no, go fish!</p>

			 + 		
J28	A10	A2	A8	A5	<p>P: guys, this is the last card! A5, ask a question!</p> <p>A5: do you have white triangle?</p> <p>A10: no, go fish!</p> <p>P: ok, A5 used the last card, now, A10 you are going to ask A2, if he says no, game's over.</p>
J29	A10	A2	A8	A5	<p>A10: do you have pink square?</p>
J30	A10	A2	A8	A5	<p>A2: do you have gray triangle?</p> <p>A8: no, go fish!</p> <p>P: oh, game's over! How many sets do you have? (A10 conta suas cartas), no, sets! (2 mostra seus sets) Thank you, A2, that's a set! How many sets do you have? 2? A5, you are the winner! Congratulations!</p>