

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO

LET'S PLAY GAMES!

O JOGO COMO ATIVIDADE INTERATIVA E COLABORATIVA
NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR ALUNOS ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

GOIÂNIA
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Marco André Franco de Araújo				
E-mail:	markim50@hotmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não		
Vínculo empregatício do autor	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia				
Agência de fomento:			Sigla:		
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	01.414.457/0001-05
Título:	Let's Play Games! O jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública				
Palavras-chave:	Jogos, interação, colaboração				
Título em outra língua:	Let's Play Games! Games as interactive and collaborative activities in the English learning by teen students at a public school				
Palavras-chave em outra língua:	Games, interaction, collaboration				
Área de concentração:	Estudos Linguísticos				
Data defesa: (23/03/2016)					
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística				
Orientador (a):	Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo				
E-mail:	fquaresma@terra.com.br				
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Marco André Franco de Araújo
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 23 / 04 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO

LET'S PLAY GAMES!

O JOGO COMO ATIVIDADE INTERATIVA E COLABORATIVA
NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE ALUNOS ADOLESCENTES NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos linguísticos.
Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.

GOIÂNIA
2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Araújo, Marco André Franco de
Let's Play Games! [manuscrito] : O jogo como atividade interativa e
colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de
uma escola pública / Marco André Franco de Araújo. - 2016.
153 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,
Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui abreviaturas, símbolos, tabelas, lista de tabelas.


1. Jogos. 2. Interação. 3. Colaboração. I. Figueiredo, Francisco José
Quaresma de, orient. II. Título.

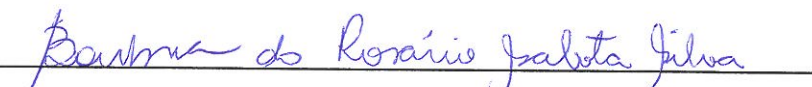
LET'S PLAY GAMES!

O JOGO COMO ATIVIDADE INTERATIVA E COLABORATIVA
NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE ALUNOS ADOLESCENTES NA ESCOLA PÚBLICA

MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO

Dissertação defendida e aprovada em 23 de março de 2016 pela banca
examinadora constituída pelos professores:


Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (Orientador/UFG)


Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (UEG)


Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (UFG)

Dedico este trabalho ao amigo e professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.

Por sua companhia durante a realização deste trabalho e por me ensinar, de maneira tão excepcional e competente, a me tornar, *“aprendendo com os erros”*, um pesquisador.

Dedico, ainda, por sua paciência, sua dedicação, sua prontidão e por me motivar a ser cada vez melhor e me instigar a *“semear a interação”* com os meus alunos, e a mostrar-lhes que *“a aprendizagem colaborativa de línguas”* possui uma essência encantadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado conhecimento, perseverança, tolerância, paciência e força para superar as dificuldades que encontrei no percorrer desta caminhada.

À minha família, por me apoiar e entender a minha ausência durante esses dois anos.

Aos meus colegas do mestrado, pela companhia e discussões que tanto nos foram válidas. Em especial, agradeço a Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle, Letticia Vieira de Melo, Jacqueline Rose di Lacerda e Thiago Morais de Araújo.

Aos professores do mestrado, Doutores Francisco José Quaresma de Figueiredo, Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira, Carla Janaina Figueredo, Lucielena Mendonça de Lima, Eliane Carolina de Oliveira e Dilys Karen Rees, que tanto conhecimento me agregaram e que muito contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos meus amigos, Nívea Duarte da Silva, Andréia Barbosa Silva e Margarete Pozzobon, pelas leituras e contribuições durante a escrita deste trabalho.

Ao meu amigo e diretor da escola onde sou professor, Paulo César Januário de Araújo pelo apoio e incentivo, sem medidas, para que eu pudesse concluir todo o processo do mestrado.

À professora participante deste estudo e seus alunos “jogadores” do 7º ano, por me receberem de braços abertos e por terem dado vida a este meu trabalho.

Às professoras Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira e Carla Janaína Figueiredo pelas sugestões dadas durante o exame de qualificação, que foram tão valiosas para a conclusão deste trabalho.

Às professoras Barbra do Rosário Sabota Silva e Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira por terem gentilmente aceitado participar da banca examinadora da defesa desta dissertação.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo geral compreender como a utilização de jogos em sala de aula de língua inglesa pode contribuir para o processo de aprendizagem do idioma. Três tipos de jogos foram selecionados: o jogo da memória; o jogo de tabuleiro; e o jogo de descrever, e foram realizados numa perspectiva colaborativa. A pesquisa foi realizada em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, com alunos que tinham nível inicial de conhecimento da língua inglesa como língua estrangeira, em uma escola pública de Goiânia, no primeiro e segundo semestres de 2015. Buscamos, na teoria sociocultural, o suporte teórico para nossa investigação. Do ponto de vista metodológico, realizamos um estudo de caso e baseamo-nos nos princípios da pesquisa qualitativa para a coleta e a análise dos dados. Os resultados revelaram que os jogos contribuem para a aprendizagem de LE, pois, por meio deles, os alunos coconstroem o conhecimento. Observamos também que os jogos podem fazer com que os alunos usem estratégias que vão beneficiar-lhes durante a realização das atividades, como o uso de recursos externos, perguntas feitas uns aos outros e à professora, e o uso da língua materna. Os jogos também favorecem uma maior interação entre os alunos, tornando a aprendizagem da língua mais significativa.

ABSTRACT

The main objective of this study is to understand how the use of games can contribute to the learning process in the English language classroom. Three types of games were selected: memory game, board game and describing game and they were performed in a collaborative perspective. The research was conducted in an elementary classroom in a public school in Goiânia in the first and second semesters of 2015 with students who had initial level of knowledge of English as a foreign language. The sociocultural theory was used to support our investigation. From a methodological point of view, we conducted a case study and relied on the qualitative research principles to collect and analyze the data. The results suggest that games contribute to the learning of a foreign language, because, through them, students can co-construct knowledge. We also noted that, through games, students can use strategies that will help them in doing the activities, such as the use of external resources, questions asked to one another and to the teacher, the use of the mother tongue. Games also promote interaction among students, which may make learning more meaningful.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	15
LISTA DE QUADROS.....	16
INTRODUÇÃO: PROPONDO O JOGO.....	17
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	20
Metodologia.....	21
Organização do trabalho.....	22
CAPÍTULO 1: DELIMITANDO AS REGRAS DO JOGO: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DESTE ESTUDO	23
1.1 A interação em sala de aula de LE	24
1.2 A importância do <i>input</i> e do <i>output</i>	27
1.3 A teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa	30
1.4 A ZPD e o <i>scaffolding</i>	32
1.5 A mediação e as estratégias mediadoras	34
1.6 O ensino de LE e a abordagem comunicativa	37
1.7 Os jogos	39
1.7.1 O jogo e o ensino de vocabulário	43
1.7.2 O jogo e o ensino de gramática	44
1.7.3 Outras oportunidades de aprendizagem através dos jogos.....	44
1.8 O que os estudos nos dizem sobre os jogos	45
1.9 Os jogos utilizados neste estudo	47
1.9.1 <i>Memory games</i>	47
1.9.2 <i>Board games</i>	48
1.9.3 <i>Describing games</i>	49
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA: CONHECENDO OS PARTICIPANTES DO JOGO.....	50
2.1 A pesquisa qualitativa, o estudo de caso e a intervenção.....	50
2.2 O contexto deste estudo.....	52
2.2.1 A turma e a duração da pesquisa.....	52
2.2.2 Os participantes da pesquisa.....	53

2.2.2.1	A professora da turma.....	53
2.2.2.2	Os alunos.....	53
2.3	A coleta de dados e os instrumentos utilizados.....	55
2.3.1	Questionário inicial.....	55
2.3.2	As aulas e os jogos.....	56
2.3.2.1	<i>Memory games</i>	56
2.3.2.2	<i>Board games</i>	58
2.3.2.3	<i>Describing games</i>	60
2.4	Transcrição das gravações das interações.....	62
2.5	Transcrição das entrevistas com os alunos e com a professora.....	63
2.6	Notas de campo.....	64
2.7	A análise dos dados.....	64
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS: QUE A PARTIDA COMECE!.....		67
3.1	As estratégias mediadoras nas interações.....	68
3.1.1	Fazer perguntas	68
3.1.2	Usar recursos externos.....	71
3.1.3	Usar a LM nos jogos.....	73
3.1.3.1	A LM é usada pelos alunos para manter a interação durante a realização dos jogos.....	74
3.1.3.2	A LM é usada pelos alunos e pela professora para dar instruções sobre os procedimentos do jogo	75
3.1.3.3	A LM é usada pela professora para esclarecer dúvidas sobre o vocabulário	77
3.1.3.4	A LM é usada pelos alunos para pedir e dar esclarecimentos sobre dúvidas relativas a vocabulário	78
3.2	Análise da forma como os jogos foram utilizados para a aprendizagem da língua inglesa.....	80
3.2.1	O uso dos jogos para aprender vocabulário.....	80
3.2.1.1	Esclarecimento de dúvidas sobre vocabulário.....	84
3.2.2	O uso dos jogos para a aprendizagem de estruturas e de regras gramaticais.....	88
3.2.3	Outros benefícios do uso dos jogos.....	90
3.2.3.1	Correção do outro e autocorreção.....	90
3.2.3.2	Consciência sobre o uso da L2.....	93
3.2.3.3	A motivação para jogar.....	96
3.3	Análise das entrevistas.....	98
3.3.1	Entrevista com os alunos	98
3.3.2	Pontos positivos.....	98
3.3.2.1	A aprendizagem de novo vocabulário.....	99
3.3.2.2	A aprendizagem através da colaboração e interação entre os alunos.....	100
3.3.2.3	A possibilidade de revisar conteúdos já estudados e relembrar	

as aulas que já tiveram.....	101
3.3.2.4 A possibilidade da prática oral do inglês	102
3.3.2.5 A possibilidade de ter aulas mais divertidas e significativas.....	103
3.3.3 Pontos negativos.....	103
3.3.3.1 A falta de compreensão e a dificuldade de se fazer entendido pelo colega.....	103
3.3.3.2 A falta de participação dos colegas nas atividades.....	104
3.4 Entrevista com a professora.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS: É ESTE O FIM DO JOGO?.....	108
Retomando às perguntas de pesquisa.....	108
Quais estratégias mediadoras foram utilizadas pelos alunos durante a realização dos jogos nas aulas de inglês?.....	108
De que forma os jogos contribuem para a aprendizagem de LE de alunos adolescentes?.....	110
Quais as percepções dos alunos e da professora em relação ao uso de jogos em sala de aula de LE?.....	112
Implicações para o processo de ensino-aprendizagem de LE.....	113
Limitações deste estudo.....	114
Sugestões para pesquisas futuras.....	114
Considerações finais.....	115
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	127
Apêndice A – TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	128
Apêndice B – TALE – Termo de assentimento livre e esclarecido.....	130
Apêndice C – Questionário inicial.....	132
Apêndice D – 1º Memory Game.....	133
Apêndice E – 2º Memory Game.....	134
Apêndice F – 1º Board Game.....	135
Apêndice G – 2º Board Game.....	136
Apêndice H – 1º Describing Game.....	137
Apêndice I – 2º Describing Game.....	138
Apêndice J – Transcrição de interação ocorrida durante o 1º Memory Game.....	139
Apêndice K – Transcrição de troca de mensagens do pesquisador e da professora.....	142
Apêndice L – Roteiro da entrevista com os alunos.....	143
Apêndice M – Roteiro da entrevista com a professora.....	144
Apêndice N – Transcrição da entrevista com a professora.....	145
Apêndice O – Transcrição da entrevista com os alunos.....	149
Apêndice P – Nota de campo de uma aula.....	150

Apêndice Q – Parecer do CEP.....	151
ANEXOS	154
Anexo A – Desenho feito pelos alunos durante o 1º Describing Game...	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LM	Língua Materna
L2	Segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua(s) Estrangeira(s)
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE QUADROS

QUADRO 2.1	Participantes do estudo.....	54
QUADRO 2.2	Legenda das transcrições.....	63

INTRODUÇÃO

PROPONDO O JOGO

[O]s professores, à medida que se tornam mais experientes, podem refletir criticamente sobre o fazer pedagógico e desenvolver métodos de ensino, com base em suas crenças e experiências, bem como no contexto em que atuam, de modo a tornar a aprendizagem sempre significativa para o aluno (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Como professor de inglês, sempre senti a necessidade de trazer para as aulas algo que fosse significativo para os meus alunos e que os fizesse aprender de forma eficaz a língua inglesa. Assim, em minhas aulas, notava que a utilização de materiais lúdicos como a música, os filmes e os jogos eram instrumentos que motivavam os alunos a participar mais das aulas e, assim, os auxiliavam na aprendizagem do idioma.

Nesse sentido, utilizar atividades que desenvolvam a ludicidade do aluno é importante, e um exemplo de atividades lúdicas são os jogos. Utilizar jogos em sala de aula é um recurso pedagógico que serve como elemento de incentivo, de interação e de utilização da língua de maneira efetiva, e torna-se um instrumento relevante para atingir objetivos comunicativos em sala de aula (FERNÁNDEZ; CALLEGARI; RINALDI, 2012; RICHARD-AMATO, 1998; SANTOS, 2009).

Para tanto, ao decidir usar jogos e dinâmicas nas suas aulas, o professor deve levar em conta o seu público, para que, assim, desenvolva estratégias que “não criem bloqueios nos alunos, e que deem a eles a sensação de que esse tipo de atividade é auxiliar de sua aprendizagem na língua estrangeira, e não apenas um passatempo” (GUSMÃO; REIS, 2010, p. 88). Dessa forma, os alunos terão uma visão do jogo como algo que os auxiliará no processo de ensino e aprendizagem do idioma.

De acordo com Richard-Amato (1998), os jogos estão sempre associados à diversão e, quando inseridos em contexto de sala de aula, são capazes de proporcionar, aos alunos, um maior contato com a língua que estão aprendendo, além de fazer com que haja interação e colaboração entre eles em busca de objetivos comuns de aprendizagem. Ainda, segundo a autora, a utilização de jogos em sala de aula serve para desenvolver e reforçar conteúdos como, por exemplo, vocabulário. Serve também para apresentar novos tópicos gramaticais etc., além de diminuir a ansiedade dos alunos em relação à língua-alvo.

A partir daí, vemos, na utilização dos jogos, um instrumento que pode proporcionar maior interação entre os alunos e promover a colaboração entre eles em atividades dentro da sala de aula. Ademais, os jogos servem como elementos lúdicos que proporcionam, aos alunos, maior motivação para participar de maneira efetiva do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).¹ Ao serem motivados, os alunos passarão a ser mais ativos e auxiliarão os colegas em atividades que vierem, então, a ocorrer nas aulas (MELO, 2009; RICHARD-AMATO, 1998; RIVERS, 1987; SANTOS, 2010).

Dessa forma, a utilização dos jogos em sala de aula tem como principal função desenvolver a prática comunicativa do aluno (RICHARD-AMATO, 1998). Então, cabe a nós, professores, proporcionar aos alunos atividades que envolvam

¹ Para Figueiredo e Oliveira (2012), o termo “língua estrangeira” (LE) se refere a língua que é aprendida na escola e que, no entanto, não é usada como meio de comunicação naquele país. Por outro lado, o termo “segunda língua” (L2) se refere a língua que não é a língua materna dos habitantes de um país, mesmo sendo usada como meio de comunicação (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; RICHARDS; PLATT; PLATT, 1992). Em determinados momentos, utilizaremos os dois termos, visto que uma determinada teoria pode ser aplicada tanto a contextos de L2 quanto de LE.

o uso de jogos, para que se sintam motivados a participar das aulas e tenham êxito no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nesses moldes, resolvi pesquisar uma maneira que possa vir a auxiliar os professores (em especial àqueles de escola pública, que é o contexto onde sempre atuei) a utilizar os jogos como um instrumento lúdico que pode trazer diversos benefícios para a sala de aula de língua estrangeira, e para a aprendizagem dos seus alunos, e tentar desmistificar a visão negativa do uso dos jogos, músicas e atividades lúdicas como mero passatempo.

É bastante recorrente observar, em escolas de educação básica, alunos desmotivados com o ensino de modo geral e insatisfeitos com as aulas de língua estrangeira, com aulas monótonas e cansativas. E, nesse sentido, faz-se necessária a utilização de uma metodologia de ensino que proporcione, aos alunos, situações reais de uso da língua, fazendo com que percebam sentido naquilo que estão estudando (BRITO; SCHMITZ, 2009; SILVA; SCHEYERL, 2009; PAES; JORGE, 2009).

No processo de evolução do ensino de línguas estrangeiras, destacamos a Abordagem Comunicativa que, conforme afirmam Figueiredo e Oliveira (2012, p. 29), “tem o objetivo de proporcionar ao aprendiz conhecimentos linguísticos para que ele se torne habilitado a se comunicar com outros falantes, nativos ou não, da língua que está aprendendo”.

As aulas de língua estrangeira passam, então, a ter maior foco no aprender a comunicar-se, pela interação na língua-alvo, do que somente na estrutura, nas regras dessa língua. Para Martinez (2012, p. 72), “a abordagem comunicativa desloca o centro de gravidade na dupla operação que caracteriza a tarefa do aprendiz: trata-se não de aprender para depois comunicar, mas de ligar intimamente o aprender ao comunicar”.

Aprender uma língua estrangeira, então, tem para cada aprendiz um propósito diferente, e ser motivado para aprender passa a ser importante em sala de aula. A motivação é um dos termos mais utilizados quando nos referimos ao sucesso ou ao fracasso dos indivíduos em diversas situações, no caso mais específico, o de aprendizagem.

Segundo Brown (1994a), a motivação refere-se a impulsos que levam o indivíduo a uma ação particular. Para o autor, há também que se considerar que a

motivação é ocasionada por fatores internos e externos. Conforme nos esclarece Dalacorte (2005, p. 44), fatores internos podem ser, por exemplo, o interesse intrínseco pelas tarefas realizadas pelo aprendiz, “o valor atribuído pelo aprendiz à atividade, as suas crenças sobre si mesmo”. Por outro lado, a autora afirma que “pode-se verificar o papel da interação com os outros e as suas experiências mediadas” como um fator externo da motivação.

Sendo assim, o professor tem um papel importante na motivação do aluno, podendo proporcionar-lhe atividades que despertem o interesse e a participação em sala de aula.

Para a realização desta pesquisa nos baseamos em estudos pautados na teoria sociocultural (BROOKS; DONATO, 1994; LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 1998, entre outros) e na aprendizagem colaborativa (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2001, 2006, entre outros), bem como em estudiosos que pesquisam o uso de jogos em sala de aula (GREINER, 2010; HADFIELD, 2001; MELO, 2013, entre outros).

Nosso estudo visa a investigar a utilização de estratégias mediadoras pelos alunos ao participarem de jogos, o uso da língua materna (LM) nas interações, bem como a identificação de outros benefícios que o uso de jogos pode trazer para a aprendizagem da língua inglesa.

A partir daí, surgiram nossos objetivos e perguntas de pesquisa, que apresentamos a seguir.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Este trabalho objetiva, de modo geral, compreender como a utilização de jogos em sala de aula contribui para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. De forma mais específica, esperamos, com este estudo:

- descrever as estratégias mediadoras que os alunos utilizam na resolução dos jogos;
- observar como o uso de jogos em sala de aula pode promover a interação e a colaboração entre os aprendizes;

- investigar o uso da LM como ferramenta para a manutenção da interação entre os alunos;
- elencar as percepções dos alunos e da professora sobre o uso de jogos como recurso didático.

Assim, a nossa proposta de pesquisa visa responder às seguintes questões:

- 1- Que estratégias mediadoras foram utilizadas pelos alunos durante a realização dos jogos nas aulas de inglês?
- 2- De que forma os jogos contribuem para a aprendizagem de LE de alunos adolescentes?
- 3- Quais as percepções dos alunos e da professora em relação ao uso de jogos em sala de aula de LE?

Metodologia

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso qualitativo e intervencionista (BESSET, 2008; NUNAN, 1992; YIN, 2005), pois investigamos uma turma de 7º ano do ensino fundamental ao realizar atividades que envolviam jogos durante o primeiro e segundo semestres de 2015, em uma escola pública na cidade de Goiânia. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas com os alunos e com a professora, notas de campo e gravações em áudio das interações entre os alunos, o que nos possibilitou a triangulação dos dados (MOREIRA; CALEFFE, 2008; NUNAN, 1992).

Nossas análises foram feitas por meio das interações que aconteceram durante a realização dos jogos, bem como das entrevistas realizadas com os alunos e com a professora, e de suas percepções sobre a utilização dos jogos durante as aulas.

Organização do trabalho

Além desta introdução, este estudo está organizado em mais quatro seções. No primeiro capítulo, apresentamos uma revisão de literatura que embasa nosso estudo e está dividido em duas partes. Na primeira, apontamos considerações sobre a interação em sala de aula de língua estrangeira, e sobre a teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa. Em seguida, discutimos aspectos importantes como a motivação, o *input* e o *output*, a mediação e as estratégias mediadoras. Na segunda parte, tecemos considerações sobre a utilização de jogos em sala de aula, as vantagens de seu uso, e concluímos o capítulo com as categorizações dos jogos que utilizamos em nosso estudo. Buscamos, também, apresentar alguns estudos que foram realizados sob essa perspectiva.

O segundo capítulo trata da metodologia utilizada neste trabalho. A princípio, apresentamos o estudo de caso e considerações sobre a pesquisa qualitativa e a intervenção. Em seguida, revelamos o contexto do nosso estudo, apresentando os participantes da pesquisa e a sua duração. Após isso, descrevemos os procedimentos da coleta de dados e os jogos que foram propostos aos alunos durante a realização da pesquisa. Por fim, apresentamos os critérios que foram utilizados para a análise dos dados.

O terceiro capítulo, dividido em quatro seções, analisa os dados que obtivemos durante a pesquisa, levando-se em consideração os pressupostos teóricos anteriormente discutidos. As primeiras três seções tratam das atividades que foram utilizadas durante a gravação das interações nas aulas. Em seguida, analisamos as entrevistas feitas com a professora e com os alunos participantes da pesquisa.

Nas considerações finais, respondemos às perguntas de pesquisa de maneira a fazer uma reflexão sobre a utilização dos jogos em sala de aula de LE, e apresentamos também algumas sugestões para pesquisas futuras.

Este trabalho apresenta, ainda, referências, apêndices e anexos, e também é importante ressaltar que, como a maioria dos textos lidos para a escrita do trabalho se encontra em inglês, fizemos as devidas traduções a fim de manter a leitura mais fluida.

CAPÍTULO 1

DELIMITANDO AS REGRAS DO JOGO:

A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DESTE ESTUDO

Miquelângelo: O que é? É um vestido? Uma camiseta?
Paola: Um vestido.
Miquelângelo: Em inglês!
Paola: Dress... Dress...²

Neste capítulo, dividido em duas partes, apresentamos as teorias que fundamentam o nosso estudo. Iniciamos tratando da importância da interação em sala de aula de LE e, em seguida, discutimos aspectos que permeiam a teoria sociocultural, como a ZPD, o *scaffolding*, a importância do *input* e do *output*, e, também, a aprendizagem colaborativa, e prosseguimos com a discussão sobre a mediação e as estratégias mediadoras.

Na segunda parte do capítulo, apresentamos estudos que nos esclareceram sobre o uso dos jogos em sala de aula de LE, traçando considerações sobre como a utilização de jogos pode contribuir para a aprendizagem de línguas.

Apresentamos, então, as considerações sobre a importância da interação em sala de aula de LE.

² Miquelângelo e Paola são participantes desta pesquisa. Este trecho corresponde ao primeiro *Memory Game*, do qual participaram, e que foi realizado na primeira aula em que coletamos dados para este estudo.

1.1 A interação em sala de aula de LE

No contexto de sala de aula, a interação sempre ocupou um papel importante na aprendizagem de línguas (HALL, 2001), visto que, através da interação, podem-se criar oportunidades de aprendizagem e de envolvimento dos alunos.

Brown (1994b) afirma que a interação, na era do ensino comunicativo de línguas, é essencial à comunicação. Assim, “nós enviamos mensagens, nós recebemos mensagens, nós as interpretamos em um contexto, nós negociamos significados, e nós colaboramos para alcançar certos propósitos” (BROWN, 1994b, p. 159).

Para o autor, a interação é, então, a “troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” (BROWN, 1994b, p. 159). Dessa forma, em um contexto de sala de aula de LE, a interação dará espaço para a troca de informações, de conhecimento entre os alunos, o que ocasionará a aprendizagem do idioma de forma com que os alunos aprendam uns com os outros.

No campo da Linguística Aplicada (LA), muitos estudiosos têm dado importância à interação em sala de aula (ALLWRIGHT, 1984; FIGUEIREDO, 2003; FIGUEREDO, 2001; FIGUEIREDO; SABOTA, 2002; GASS, 1997; LONG, 1983; RIVERS, 1987; SWAIN, 1985; YU, 2008). Para Allwright (1984), a interação é o fato principal da pedagogia da sala de aula. De acordo com esse autor, tudo o que acontece em sala de aula envolve um processo de interação entre os aprendizes. Assim, aprendemos quando interagimos com nossos pares, ou seja, quando trocamos conhecimentos, ideias, conceitos com os outros.

De acordo com Yu (2008), a interação pode favorecer o desenvolvimento da linguagem e da competência comunicativa do aluno, pois ela oferece oportunidades de prática da língua alvo, conforme também sugerem Pica (1987) e Bloor (1995). Esses autores afirmam que é importante a criação de oportunidades em que o aluno use a L2 em situações de interação que são significativas para eles.

Rivers (1987) esclarece que, por meio da interação em sala de aula, os alunos podem aumentar seu conhecimento sobre a língua, visto que, segundo a

autora, “a interação envolve não somente a expressão de um ou suas próprias ideias, mas a compreensão das ideias dos outros” (RIVERS, 1987, p. 4). Dessa forma, quando os alunos interagem com seus colegas, eles terão a oportunidade de compartilhar o que sabem da língua, e conseqüentemente, entrarem em contato com o conhecimento que o seu colega também tem e oferece nos momentos de interação durante a realização das atividades.

A interação se apoia na teoria sociocultural, que tem sido objeto de vários estudos da área da LA (DALACORTE, 1999; FIGUEIREDO, 2003; LANTOLF, 2000; LONG; PORTER, 1985; SWAIN, 2003, entre outros). De acordo com Vygotsky (1998), o homem é um ser social e, assim, aprende por meio da interação com outros homens. Sendo assim, o conhecimento é socialmente construído, e através da interação com o outro é que adquirimos mais conhecimento.

Nesse sentido, Zhao (2013) esclarece que a interação em sala de aula gera oportunidades para que se obtenha *input* compreensível, como também para que ocorra a produção de *output*, que, por sua vez, é muito importante para a internalização de conhecimentos da língua que se está aprendendo.

Segundo Leffa (2003, p. 181),

[a] interação, na medida em que se baseia na ideia da reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia do contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes.

A interação, então, é importante em sala de aula de língua estrangeira, visto que o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem vai sempre envolver mais do que um indivíduo. Assim, por meio da interação, os aprendizes podem aprimorar seu conhecimento na língua por meio do convívio com seus colegas, pela leitura de materiais autênticos, pelas discussões ocorridas em sala de aula (FIGUEIREDO, 2001; 2006; MALAMAH-THOMAS, 1987; RIVERS, 1987; SWAIN; LAPKIN, 1998). Corroborando os apontamentos de Cândido Junior (2004), por meio da interação há, então, uma possibilidade de aumento da capacidade linguística dos alunos, por meio dos instrumentos anteriormente citados.

Conforme nos sugere Oxford (1997), a interação em sala de aula é importante conceito para a comunicação em LE, visto que inclui pelo menos quatro aspectos. O primeiro desses aspectos se refere a tarefas de linguagem, que podem envolver, por exemplo, simulações, *role plays*³ e jogos, que é o escopo do nosso estudo e, segundo a autora, podem ser utilizados como atividades colaborativas.

O segundo aspecto abordado pela autora é o conceito social e psicológico da vontade de se comunicar, que é definido a partir de situações em que os alunos interagem com os outros a fim de se comunicarem na língua alvo. Oxford (1997) esclarece ainda sobre os estilos de aprendizagem, que se referem a atitudes tomadas pelos alunos para aprender a língua. Por fim, o quarto aspecto mencionado pela autora são as dinâmicas de grupo.

Por meio da interação em sala de aula, os alunos podem ainda ter a oportunidade de se corrigirem e de serem corrigidos pelo outro durante a produção oral. Conforme nos esclarece Silva (2012, p. 180), em atividades realizadas em sala de aula, “o aprendiz tem a oportunidade de reparar (ou melhorar) suas produções, e também, de participar da correção da produção dos outros”.

Podemos, pois, concluir que a importância da interação em sala de aula de LE se dá pelo fato de que é pelo envolvimento entre os aprendizes em busca de conhecimento que a aprendizagem ocorre em um processo recíproco, mediante a troca de ideias e informações.

No contexto de sala de aula de LE, o professor deve dar atenção a fatores afetivos que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem, visto que tais fatores podem servir como facilitadores ou podem dificultar esse processo. Entre esses fatores,⁴ podemos citar a autoestima do aluno, a ansiedade e, também, a motivação em participar das aulas e das atividades.

Brown (1994a, p. 152) considera a motivação uma “direção interior, um impulso, uma emoção ou desejo que move alguém para uma ação particular”. Já

³ De acordo com Marques (2012), os *role plays* são atividades em que os alunos assumem determinados papéis, personagens ou dadas situações. Essa atividade deve ser realizada com, no mínimo, dois alunos, e o professor assume a função de observador da interação entre eles.

⁴ Nossa ênfase recairá no fator motivação, pois trataremos da forma como os alunos são motivados para participar das aulas de maneira efetiva.

para Richards, Platt e Platt (1992), a motivação é um dos fatores que vai determinar o interesse do aprendiz em fazer alguma coisa.

Segundo Brown (1994a), a motivação pode ser de dois tipos: extrínseca e intrínseca. Para o autor, a motivação extrínseca acontece quando se espera recompensas pela tarefa realizada. Em contrapartida, a motivação intrínseca se baseia no sentimento de competência e determinação do aprendiz em realizar a tarefa.

Como podemos perceber, a motivação se refere aos esforços e objetivos dos aprendizes em alcançar aquilo que almejam em sala de aula de LE. Assim, o aluno que está motivado para participar das aulas procura oportunidades de adquirir novos conhecimentos, evidenciando, assim, seu envolvimento na sua própria aprendizagem (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015a; BROWN, 1994a, 1994b; CÂNDIDO JUNIOR, 2006; DALACORTE, 1999, 2005; FIGUEIREDO, 2001, 2003, 2005; FIGUEREDO, 2001; NUNAN, 1999; SCARCELLA, 1992, entre outros).

Dessa forma, nosso estudo abordará a motivação como um fator que vai auxiliar os alunos na aprendizagem do idioma, ou seja, na medida em que participarem de atividades lúdicas, como os jogos, os alunos se sentirão mais motivados em aprender e em participar das aulas, colaborando com os colegas no processo de aprendizagem.

No próximo item, apresentamos alguns conceitos referentes ao *input* e ao *output*, e sua importância para a aprendizagem.

1.2 A importância do *input* e do *output*

A hipótese do *input* se baseia na teoria de Krashen (1982, 1985), o qual afirma que só adquirimos uma nova língua se conseguirmos entender as estruturas que estejam um nível além daquilo que nós já sabemos, e isso só vai acontecer se o aluno for exposto a *input* compreensível. Para o autor,

uma condição necessária (mas que não é suficiente) para passar de um estágio *i* para o estágio *i+1* é que o aluno entenda o *input* que contenha *i+1*, no qual a “compreensão” significa que o aluno está focado na aprendizagem e não na forma da mensagem. (KRASHEN, 1982, p. 21, grifo do autor).

O *input* se refere, então, às mensagens ou informações linguísticas que o aluno recebe e que, por sua vez, podem ou não ser assimiladas, desempenhando um papel importante no processo de aquisição de uma nova língua na medida em que o aprendiz é exposto a amostras da língua-alvo (SWAIN, 1985). Nesse sentido, conforme afirma Krashen (1982), o professor deve ser alguém que promove *input* e que deve se esforçar para tornar o *input* compreensível em situações de baixa ansiedade.

Ainda, segundo o autor, para que o *input* compreensível ocorra, o aprendiz deve estar motivado, e o seu filtro afetivo deve estar baixo. Segundo Krashen (1982), a hipótese do filtro afetivo se refere a como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição de uma nova língua, e é considerado como um bloqueio mental que possibilitará ou não os aprendizes a utilizar, de forma total, o *input* compreensível que recebem no processo de aquisição de uma nova língua. Assim, quanto mais baixo estiver o filtro afetivo do aluno, maior será sua quantidade de *input* compreensível.

Conforme nos esclarece Figueiredo (2015), a hipótese do *input* considera que nós, enquanto aprendizes de uma nova língua, adquirimos primeiro significados, e conseguinte, a estrutura. Para o autor, “o indivíduo que está adquirindo uma nova língua não está preocupado com a forma, no *como dizer*, mas sim no uso que pretende fazer dela, no *o que dizer*” (FIGUEIREDO, 2015, p. 39, grifo do autor).

Tão importante quanto o *input* no processo de aquisição de uma nova língua, o *output*, que é compreendido como a produção linguística, seja oral ou escrita, também é de grande valia nesse processo, pois está diretamente ligado às habilidades produtivas (WIDDOWSON, 1978). Segundo Scarcella (1992), o que é necessário para o desenvolvimento da linguagem não é somente o *input* compreensível, mas também o *output* compreensível, isto é, a produção de linguagem que é requerida e que é somente um passo para o nível de proficiência do aluno.

De acordo com Swain (1995a), o *input* compreensível pode ser o bastante para a aquisição de uma competência semântica. No entanto, o *output* compreensível, termo proposto pela autora, é fundamental para a aquisição da

competência linguística comunicativa. Conforme afirma a autora, o *output* compreensível

é um mecanismo necessário de aquisição independente do papel do *input* compreensível. Seu papel é, no mínimo, fornecer oportunidades para contextualizar, usar significados, testar hipóteses sobre a língua alvo, e para mover o aluno a partir de uma análise puramente semântica da língua para a análise sintática dela. (SWAIN, 1995a, p. 252).

De acordo com Swain (1995b), o *output* possui três funções na aprendizagem de uma L2. A primeira delas se refere à função de percepção (*noticing*), ou seja, os aprendizes podem notar lacunas entre o que eles querem dizer e o que eles podem dizer, levando-os a reconhecer o que eles não sabem, ou sabem parcialmente” (SWAIN, 1995b, p. 125). A segunda função, conhecida como testagem de hipóteses sobre a língua-alvo, se refere ao modo como os alunos utilizarão o *output* para por, à prova, hipóteses, as novas informações que ainda não foram internalizadas. A terceira função, a metalinguística, se refere às oportunidades que os alunos têm para refletir sobre a língua que estão aprendendo (SHEHADEH, 2003; SWAIN, 1995a, 1995b).

Para Gass e Selinker (1994), o *output* é importante, pois é uma oportunidade para que o aprendiz mostre o que conhece de forma produtiva. Ellis e He (1999) nos esclarecem também que não devemos falar de *input* e *output* separadamente. Para os autores, a interação é o centro da aprendizagem, construída socialmente, e através da interação os alunos têm oportunidades para a negociação de um novo vocabulário, que, por sua vez, oportuniza o aparecimento de vocabulário acidental, que poderá ser aprendido pelo aluno.

Como podemos observar, tanto o *input* quanto o *output* são importantes para o processo de aprendizagem de línguas e podem ser oportunizados por meio de contextos interativos e colaborativos.

De acordo com Vygotsky (1994, 1998), é através da interação com o outro que a aprendizagem ocorre, e, estando motivado, o aluno tem mais chances de interagir e de ser bem-sucedido na sua aprendizagem. A interação é, também, um pilar importante da teoria sociocultural, que discutimos a seguir.

1.3 A teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa

A teoria sociocultural, também conhecida como abordagem sociointeracionista, perpassa os estudos do psicólogo e pedagogo Lev Semenovitch Vygotsky, e de seus colaboradores (LANTOLF, 2000; OLIVEIRA, 1998). Há diversos trabalhos inspirados pelas ideias do teórico na área de ensino e aprendizagem de línguas (BEHROOZIZAD; NAMBIAR; AMIR, 2014; BROOKS; DONATO, 1994; DALACORTE, 2005; FIGUEIREDO, 2001, 2003, 2006; FIGUEIREDO; LIMA 2013; FRAWLEY; LANTOLF, 1985; LANTOLF, 2000; MATUSOV, 2015; SABOTA, 2002; SILVA; FIGUEIREDO, 2015; THOMPSON, 2016; VIEIRA, 2015, entre outros).

O principal pressuposto da teoria sociocultural é o de analisar e “explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças” (FIGUEIREDO, 2001, p. 60), e um dos principais conceitos dessa teoria é a percepção que temos do mundo, que não acontece de forma imediata, sendo, portanto, mediada por instrumentos psicológicos, como, por exemplo, a linguagem (VYGOTSKY, 1994, 1998).

Outro conceito importante da teoria sociocultural é a interação, visto que o conhecimento é uma coconstrução social, ou seja, é por meio da interação com outras pessoas que nós adquirimos o conhecimento. Assim, o homem é um ser social, e através da interação com seus semelhantes é que ele aprende (VYGOTSKY, 1994, 1998). Ainda sobre isso, Oliveira (1998, p. 71) esclarece que “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”.

A teoria sociocultural e as ideias de Vygotsky pressupõem, então, que o homem, enquanto ser social, constrói seu conhecimento através da interação com o outro. Assim, para o autor, a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (VYGOTSKY, 1994, 1998).

De acordo com Figueiredo (2001, p. 61), a teoria sociocultural

tem como pressupostos que as atividades humanas: a) acontecem em contextos culturais, b) são mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos e c) podem ser melhor compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico.

A teoria sociocultural nos faz compreender que a aprendizagem é um processo que se dá por meio da interação com o outro, por meio de *scaffoldings*,⁵ ou seja, da colaboração que recebemos de um par mais competente que nós mesmos.

Segundo Figueiredo (2006), a aprendizagem colaborativa pertence a uma abordagem construtivista,⁶ que se refere a situações de aprendizagem em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. Assim, os alunos poderão dar e receber ideias, como também dar assistência e recebê-las na realização de determinadas atividades. O professor, na aprendizagem colaborativa, exerce um papel de mediador. Desse modo, ao invés de controlar ou apenas fornecer informações aos alunos, ele medeia esse processo (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2001, 2006; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012).

Conforme sugere Figueiredo (2006),

a colaboração pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem [...]. Por meio dela, os alunos podem dar ou receber ideias, prover assistência mútua para realização de uma atividade etc. (FIGUEIREDO, 2006, p. 12).

Optando por esta perspectiva colaborativa, o professor possibilita que os aprendizes tenham muito mais oportunidades de aprender com os seus colegas e, conseqüentemente, possam também transmitir-lhes algo que seja, de fato, significativo (BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2006). Nesse sentido, vários pesquisadores da LA compartilham seus estudos abordando a colaboração em sala de aula (ANTÓN; DICAMILLA, 1999; ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015b; BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2001, 2006; FIGUEIREDO; LIMA, 2013; FIGUEIREDO; SABOTA, 2002; FIGUEREDO, 2006; LONG; PORTER, 1985; SABOTA, 2002; SWAIN; LAPKIN, 1998, entre outros), e mostrando os benefícios que essa vertente proporciona ao ensino de línguas estrangeiras.

Outra oportunidade de colaboração ocorre entre professores, que juntos trocam ideias e experiências e buscam meios para tornar a aprendizagem

⁵ Esse construto será melhor abordado no tópico 1.4 deste capítulo teórico.

⁶ A aprendizagem, na perspectiva construtivista, é um processo ativo em que os indivíduos constroem novas ideias ou conceitos, em contextos socioculturais, tendo como base seu conhecimento prévio e aqueles que estão sendo aprendidos (FIGUEIREDO, 2006).

eficaz, conforme observamos em alguns estudos (BAILEY; DALE; SQUIRE, 1992; PESSOA; BORELLI, 2011; PEREIRA, 2010; SHANNON; MEATH-LANG, 1992).

Ainda de acordo com a teoria vygotskiana, o aprendiz passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1981). O primeiro estágio é a regulação pelo objeto, onde o meio vai exercer influência nesse aprendiz. O segundo estágio se refere à regulação pelo outro, ou seja, o aprendiz é capaz de realizar atividades com a ajuda de outras pessoas, e o terceiro estágio é a autorregulação, quando o aprendiz, de forma autônoma, desenvolve suas próprias estratégias para realizar as tarefas.

Para Antunes (2002, p. 27), o desenvolvimento humano é “uma interação e uma mediação qualificada entre o educador (pai, mãe, avô, avó, irmã, irmão, colega, professor) e o aprendiz”. A aprendizagem depende, portanto, não só de atividades que o individuo consegue realizar de forma autônoma, mas, também, daquilo que ele pode aprender com a interação e com a ajuda do outro, como será mais bem explicitado no próximo item.

1.4 A ZPD e o *scaffolding*

De acordo com a teoria vygotskiana, a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico da criança acontecem através da interação com outras crianças que sejam mais competentes ou experientes do que ela e, também, com adultos (FIGUEIREDO, 2001, 2006; LANTOLF; APPEL, 1994; MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013; OLIVEIRA, 1998; REGO, 2001; VYGOTSKY, 1994, 1998).

Vygotsky (1998) distingue dois níveis do desenvolvimento de uma criança: o real e o potencial. Compreendemos, então, de acordo com Oliveira (1998, p. 72-73), que o nível real refere-se

àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.)

Por outro lado, o nível potencial refere-se “àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes)” (OLIVEIRA, 1998, p. 72-73).

A diferença entre o que o indivíduo é capaz de produzir de maneira autônoma e o que ele é capaz de fazer com o auxílio de outra pessoa mais experiente é denominada por Vygotsky como *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que pode ser definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Como podemos perceber, a criança em fase de aprendizagem tem possibilidades de realizar atividades com o auxílio de pares mais experientes. Esse auxílio acontece através do uso de *scaffoldings*.

O *scaffolding* é entendido como sendo uma estrutura de apoio que auxilia o aluno a realizar uma tarefa que não conseguiria realizar sozinho, ou seja, um processo que dá oportunidade ao aprendiz de solucionar um problema, ou realizar uma tarefa que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse auxílio de alguém mais competente. Esse auxílio pode vir do professor, dos colegas, do dicionário, do livro didático, ou de atividades que o ajudem a cumprir a tarefa (GIBBONS, 2002; WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976).

Ao utilizar a metáfora do *scaffolding*, Donato (1994) afirma que esse auxílio é dado para aquele aluno que, de alguma forma, ainda precisa de ajuda para alcançar uma habilidade requerida. Para o autor,

um participante mais competente, pode criar, através do seu discurso, condições de suporte nas quais o iniciante pode participar, ampliando seu conhecimento e habilidades correntes, para alcançar níveis de competência mais altos. (DONATO, 1994, p. 40).

Nesse sentido, o *scaffolding* é algo que um aprendiz mais competente oportuniza para o outro dentro da construção de um novo conhecimento, ao realizar uma tarefa, e que posteriormente esse aprendiz possa vir a realizar tal tarefa sem a interferência do outro (FIGUEIREDO, 2001; GIBBONS, 2002; LANTOLF, 2000; LANTOLF; APPEL, 1994; MITCHELL; MYLES; MARSDEN,

2013). Assim, espera-se que dessa instrução estruturada por *scaffolding* surja a autonomia dos aprendizes ao realizar as tarefas.

1.5 A mediação e as estratégias mediadoras

Um dos principais pressupostos da teoria vygotskiana, e que nos faz compreender melhor o fundamento do funcionamento psicológico, é o conceito de mediação. De acordo com Oliveira (1998, p. 24), “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo”.

A mediação é considerada fundamental no processo de desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo, e pode acontecer através de instrumentos. Esses instrumentos podem ser materiais, um sistema de símbolos como a linguagem, bem como o comportamento de outro indivíduo em condições de interação social (CÂNDIDO JUNIOR, 2004; OLIVEIRA, 1998; VYGOTSKY, 1998).

Conforme sugere Cândido Junior (2004, p. 26), a mediação é

constituída por instrumentos socioculturais pelos quais as mudanças, resultantes dos processos sociais, ocorrem. As mudanças, desse modo, são frutos das relações interpessoais que se transformam em processos intrapessoais, por meio das internalizações.

As formas de mediação vão ser vinculadas a contextos sociais. Na sala de aula de LE, por exemplo, a mediação pode ser originada pelo professor, pelo material didático utilizado nas aulas, pelo discurso dos outros, e pelas oportunidades de interação entre os alunos.

Nesse sentido, em sala de aula de LE, os alunos utilizam estratégias de mediação que, segundo Villamil e Guerrero (1996) e Figueiredo (2003), são ações que facilitam a realização de tarefas. Elas incluem a utilização de recursos externos, fazer perguntas uns aos outros, uso de discurso privado, conversas sobre a língua alvo, o uso de mímicas, conversas sobre os procedimentos das atividades, a utilização da LM, conforme veremos a seguir.

- **Usar recursos externos**

Ao realizarem tarefas, os alunos podem fazer uso de dicionários, como também, podem pedir ajuda para seus colegas e para o professor, ou até mesmo recorrer a palavras que foram escritas no quadro (FIGUEIREDO, 2003).

- **Fazer perguntas**

Os aprendizes utilizam as estruturas de apoio para facilitar a realização de tarefas, como, por exemplo, fazer perguntas uns para os outros, pedir esclarecimentos, pedir e dar sugestões etc. (DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2003; VILLAMIL; GUERRERO, 1996).

- **Fazer uso do discurso privado**

O discurso privado, geralmente, ocorre como uma forma ininteligível, pois, o falante direciona o discurso para ele mesmo e não para os outros, podendo, assim, se manifestar na forma de um sussurrar ou de um resmungar (VILLAMIL; GUERRERO, 1996).

- **Conversar sobre a língua-alvo**

Conforme sugerem Brooks e Donato (1994), as discussões que ocorrem sobre a língua-alvo podem favorecer a aprendizagem dos alunos, podendo, assim, promover a interação entre eles, apresentando-se como forma de regulação das tarefas.

- **Conversar sobre os procedimentos das atividades**

Essa estratégia se relaciona a como os alunos abordam as atividades propostas, como também às maneiras estabelecidas por eles para alcançar os objetivos traçados. Assim, conforme sugerem Brooks e Donato (1994), a discussão vai nortear os alunos durante a execução das atividades.

Outro exemplo de estratégia mediadora que podemos observar é o uso da língua materna em sala de aula. E, como é de grande importância para nosso estudo essa estratégia, a discutimos, a seguir, com um pouco mais de aprofundamento.

- **Usar a LM em sala de aula**

Por muito tempo, a LM foi considerada a vilã no processo de aprendizagem de L2/LE (MELLO, 2002; STERN, 1970), sendo seu uso evitado em sala de aula. No entanto, vários autores comprovam que o uso da língua materna no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pode ter efeitos positivos para os aprendizes (ATKINSON, 1987; BROOKS; DONATO, 1994; HARBORD, 1992), visto que a utilização da LM facilita a produção na L2 e pode promover uma boa relação entre alunos e professor, facilitando, assim, a aprendizagem (BROOKS; DONATO, 1994; HARBORD, 1992). Existem na área da LA estudos que abordam o uso da LM em sala de aula (ANTÓN; DICAMILLA, 1999; BROOKS; DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2001; MELLO, 2002) e que apresentam algumas observações acerca de como o uso da LM pode ser positivo.

Em um estudo sobre as funções sociocognitivas das interações em LM na sala de aula de L2, Antón e Dicamilla (1999) observaram uma turma de L2 com um grupo de cinco estudantes realizando atividades colaborativas de escrita. Dessa forma, o diálogo colaborativo entre esses aprendizes, dentro da perspectiva sociocultural, mostrou como benéfico o uso da LM para a aprendizagem da língua-alvo, visto que possibilitou ao aprendiz a utilização do seu discurso para regular a atividade mental, permitindo-lhe alcançar os objetivos propostos pela tarefa.

Conforme sugerem Brooks e Donato (1994), a utilização da LM facilita a produção da L2, de forma que a interação entre os indivíduos não seja quebrada. Ainda, para os autores, a utilização da LM ocorrerá em atividades na L2 com as quais os alunos ainda não estão familiarizados.

Para Figueiredo (2001), quando se adota uma perspectiva colaborativa, a utilização da LM é inevitável. Nesse sentido, o autor considera a LM com sendo

um *scaffolding*, visto que os alunos irão utilizar a LM como um apoio para facilitar o processo de aprendizagem de uma L2/LE.

De acordo com Mello (2002), a utilização da LM nas aulas de inglês pode beneficiar o ensino de L2, ainda mais quando se trata de crianças em processo de escolarização bilíngue. Porém, apesar de poderem se beneficiar pelo uso da LM, devemos nos atentar para o fato de que a sala de aula pode ser o único lugar onde essas crianças terão oportunidade de fazer o uso da L2.

Conforme Harbord (1992) nos esclarece em seu estudo, o uso da LM pode servir para facilitar a aprendizagem. Para o autor, a utilização da LM em sala de aula pode ser eficaz nas explicações quando estas parecem difíceis para os alunos, levando em consideração o nível de proficiência deles.

Atkinson (1987), ao testar a LM em um contexto monolíngue em atividades em sala de aula, afirma que a LM pode ser útil para, por exemplo, fornecer pistas, economizando tempo na instrução de tarefas. Ainda, para o autor, a LM pode ser usada pelos aprendizes para checar a compreensão das instruções que foram recebidas.

Em nosso estudo, então, visamos analisar o uso da LM enquanto estratégia mediadora, visto que os alunos, em momentos de interação na LE, podem utilizar a sua língua materna como forma de manter a comunicação com seu interlocutor, como também o uso da LM pode auxiliar os alunos em atividades e situações de comunicação com as quais ainda não estão familiarizados.

Após tratarmos da interação em sala de aula e da teoria sociocultural, que postula a construção do conhecimento através da interação com os outros, tratamos, no próximo item, da abordagem comunicativa no ensino de línguas e da utilização dos jogos em sala de aula, uma vez que são instrumentos que suscitam e estimulam a interação entre os aprendizes.

1.6 O ensino de LE e a abordagem comunicativa

O ensino de LE se baseia nas necessidades de comunicação entre indivíduos que não falam a mesma língua. Essas necessidades, por sua vez, se dão por conta da globalização, do turismo, dos intercâmbios estudantis e

comerciais, ou pelo simples fato de uma pessoa querer aprender uma língua, conhecer outra cultura e costumes diferentes dos seus (MARTINEZ, 2012).

No decorrer do tempo, o ensino de inglês vem sofrendo modificações constantes, em função do aparecimento de vários métodos de ensino que influenciaram e continuam a influenciar as aulas de línguas estrangeiras. No contexto atual, professores ainda utilizam métodos de ensino em suas aulas, porém não é apontado determinado método como o ideal, mas, sim, aquilo que cada método oferece de mais apropriado para o contexto de sala de aula (BROWN, 1994a; DALACORTE, 1998; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; MARTINEZ, 2012).

As metodologias comunicativas compreendem as Abordagens Natural, Baseada em Tarefas e Comunicativa (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012). A Abordagem Natural tenta aplicar, em sala de aula, a teoria de Krashen: o modelo do monitor⁷ e o modelo do *input*. A premissa desse método é a de que o aluno deve receber *input* linguístico compreensível, ampliando, assim, sua compreensão da língua. A fala deve aparecer de forma natural, sem pressão do professor.

A Abordagem Baseada em Tarefas visa ao desenvolvimento da habilidade de comunicação. Assim, na medida em que os alunos vão realizando tarefas, eles interagem e fazem esforços para entender uns aos outros e também para expressar as suas ideias (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2014).

Já na Abordagem Comunicativa, a ênfase da aprendizagem recai na comunicação e não na forma linguística da língua. A língua-alvo, então, é tida prioritariamente como meio para que ocorra a comunicação, e não como objeto de estudo (ALMEIDA FILHO, 2002; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; LARSEN-FREEMAN, 2001; LITTLEWOOD, 1981; OLIVEIRA, 2014; RICHARDS; RODGERS, 2001).

Assim, as formas linguísticas serão ensinadas à medida que se fizerem necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, e o

⁷ A hipótese do monitor se refere a um tipo de editor de produção linguística, que surge em ambientes formais, quando se recorre ao que foi aprendido para ajustar ou corrigir nossos enunciados (ELLIS, 1985; FIGUEIREDO, 2015; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; KRASHEN, 1982; LIGHTBOWN; SPADA, 1993).

desenvolvimento de uma competência estratégica⁸ pode vir a ser tão ou mais importante do que a competência gramatical (LEFFA, 1988).

Ainda para Leffa (1988), os materiais utilizados em sala de aula devem ser autênticos, visando ao uso real da língua. Assim, podem ser extraídos de revistas, jornais, internet, e não serem restritos ao livro didático, mas abranger toda a variedade de textos escritos e impressos (LEFFA, 1988).

De acordo com Richards e Rodgers (2001), na Abordagem Comunicativa o professor passa a ter um papel de facilitador do processo de aprendizagem e, por sua vez, os alunos têm o papel de negociadores nesse processo (RICHARDS; RODGERS, 2001). Em suma, a Abordagem Comunicativa parte do pressuposto de que a língua é um meio de comunicação, e que tem como um de seus principais objetivos o desenvolvimento da competência comunicativa⁹ desse aluno.

Acreditamos que uma das formas para estimular a interação em sala de aula e desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes é a utilização de jogos, conforme é abordado na seção seguinte.

1.7 Os jogos

O lúdico na aprendizagem é uma questão abordada por alguns autores que o consideram importante para o ensino. Piaget (1975) nos esclarece que

os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato (PIAGET, 1975, p. 156).

As atividades lúdicas na aprendizagem podem ser refletidas através de brinquedos, dinâmicas em sala de aula, e também, pelos jogos, e são

⁸ Possuir competência estratégica é saber como usar a língua para se comunicar (LEFFA, 1988; MEENAKSHI, 2015).

⁹ A Competência Comunicativa se baseia em nossa capacidade de transmitir e interpretar mensagens, e de negociar significados dentro de contextos específicos de aprendizagem (BROWN, 1994b).

manifestações presentes no dia a dia das pessoas e na sociedade desde o início da humanidade (SANTOS, 2010).

Essas atividades no processo de ensino e aprendizagem de uma LE/L2 são vistas como propiciadoras desse processo. Nesse sentido, através do lúdico, os alunos terão oportunidades de refletir sobre a língua que estão aprendendo por meio de atividades significativas para eles, o que poderá gerar uma maior autonomia e um maior desenvolvimento no seu aprendizado.

Para Fernández, Callegari e Rinaldi (2012), o aspecto lúdico em sala de aula permite “que o professor crie um contexto comunicativo rápido e eficaz, o que otimiza o tempo e o esforço dos alunos” (FERNANDÉZ; CALLEGARI; RINALDI, 2012, p. 27).

Dessa forma, para as autoras

a ludicidade na sala de aula de LE permite que os alunos busquem, em conjunto, soluções para um determinado problema, propicia a experimentação e a troca de informações e socializa o conhecimento ao mesmo tempo em que, por meio da verbalização das experiências, informações, dúvidas, etc., potencializa a cooperação entre eles (FERNANDÉZ; CALLEGARI; RINALDI, 2012, p. 27).

De acordo com Nunes (2004, s.p.), os professores recorrem às atividades lúdicas por várias razões. Conforme sugere a autora,

as atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário.

Assim, cabe ao professor elaborar atividades que motivem seus alunos a serem mais participativos em sala de aula, e uma forma de estimular os alunos e de promover interação é por meio da utilização dos jogos.

Definições de jogo vêm sendo feitas há muito tempo. Os jogos são elementos culturais (HUIZINGA, 2004) que possuem manifestações e sentidos que, durante o passar dos anos, da cultura, ou do contexto, vão se modificando. O autor ainda discute a importância que o jogo assume em possibilitar ao aprendiz tomadas de consciência em relação à interação com os outros, não apenas no ambiente escolar, mas da comunidade em que o aluno está inserido. Segundo o autor, então, “o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que a vida dele exigirá mais tarde” (HUIZINGA, 2004, p. 4).

Para Teixeira (1995, p. 49), o jogo

é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado.

Hadfield (1984) define jogo como uma atividade com regras, com objetivos e como sendo um elemento de diversão. Para o autor, os jogos ainda devem ser considerados como parte integrante de plano de cursos e não como uma atividade divertida para sexta-feira à tarde ou para o fim de uma aula, visto que a inserção de jogos nas aulas de LE gera oportunidades de uso intensivo de prática da língua, oferece um contexto no qual a língua é usada significativamente, e é uma ferramenta para que o professor visualize as dificuldades dos alunos.

O autor ainda discute a existência de dois tipos de jogos: os jogos competitivos, que são aqueles nos quais os jogadores ou os times tentam ser os primeiros a alcançar os objetivos, e os jogos cooperativos¹⁰, nos quais os jogadores ou os times buscam alcançar um objetivo em comum (HADFIELD, 1984).

Segundo o autor, os jogos proporcionam o uso de várias técnicas. Em suas palavras, a variedade é importante no ensino de línguas. As técnicas utilizadas incluem lacunas com informações a serem acrescentadas, adivinhação,

¹⁰ De acordo com Brotto (2010), os jogos cooperativos são jogos em que os participantes jogam com os outros, ao invés de jogarem contra os outros, como no caso dos jogos competitivos. Para o autor, então, os jogos cooperativos são jogos que têm o objetivo de compartilhar, unir as pessoas, e também estimulam nos aprendizes, a vontade de assumir riscos, ou seja, fazem com que não se preocupem com o fracasso ou com o sucesso deles mesmos.

correspondências, trocas e coletas de informações, problemas, *puzzles*, *role plays*, e técnicas de simulação, jogos com cartas e jogos de tabuleiro, entre outros (HADFIELD, 1984).

Outra definição de jogo é sugerida por Talak-Kirky (2010). Segundo a autora,

os jogos são atividades divertidas que promovem a interação, o pensamento, a aprendizagem e estratégias de resolução de problemas. Muitas vezes, os jogos têm um aspecto que permite aos jogadores produzir informação num período curto de tempo. Alguns jogos exigem que os jogadores se envolvam em uma atividade física e/ou um desafio mental completo. (TALAK-KIRKY, 2010, p. 4).

Podemos, pois, definir o jogo como uma atividade que oferece possibilidades de aprendizagem por meio da interação e da colaboração entre os indivíduos, e por meio da utilização de estratégias que os levarão a obter sucesso na resolução das tarefas.

Com a utilização de jogos em sala de aula, conforme afirmam Webster e Mavies (2012, p. 1163),

o professor ajuda os alunos a aprender, sem esforços conscientes, a conhecer regras que regem o idioma da língua-alvo. Os jogos podem banir o tédio, e assim, tornar os alunos dispostos. Eles também podem reduzir a ansiedade, tornando, desse modo, a aquisição mais provável.

Conforme o que foi discutido anteriormente, os jogos são instrumentos importantes em sala de aula de LE, pois visam à oportunidade de se trabalharem diversos aspectos da língua-alvo. Assim, ao utilizar jogos em sala de aula, o professor oferece oportunidades para seus alunos de aprender, por exemplo, novas palavras de vocabulário, estruturas linguísticas da língua etc.

De acordo com Nascimento (2008, p. 155)

usar jogos na aula de LE pode significar uma saída do aquário e uma visita ao mar aberto. Não é possível prever que situações específicas ocorrerão, e o que será dito. Abrir as portas para o jogo representa também abrir as portas para o imprevisível. Mas é uma chance única de promover o contato entre o aprendiz e a língua estrangeira de maneira direta, autêntica e relevante.

A seguir, discutimos alguns possíveis benefícios que os jogos proporcionam na aprendizagem de LE.

1.7.1 O jogo e o ensino de vocabulário

Uma das oportunidades de aprendizagem que a utilização dos jogos em sala de aula de LE oferece é o ensino de vocabulário (GREINER, 2010; HADFIELD, 1984). Por meio dos jogos, os alunos têm muitas oportunidades de aprender novas palavras ou relembrar e colocar em prática aquelas palavras que ele já conhece.

Aprender um novo item lexical (vocabulário) é muito recorrente nas aulas de língua estrangeira, e esse item lexical pode ser uma única palavra, duas ou mais que, juntas, formam uma única expressão (HADFIELD; HADFIELD, 2009). Nesse sentido, “aprender uma nova palavra vai muito além de aprender a grafia, a forma de ser pronunciada, o significado literal e a categoria gramatical à qual pertence” (OLIVEIRA, 2014, p. 175). Através do jogo, os alunos têm oportunidades de usar o novo vocabulário e colocá-lo em prática durante os momentos de interação.

Sobre vocabulário, Hadfield e Hadfield (2009, p. 53) afirmam que

um item de vocabulário, chamado às vezes de *item lexical*, pode ser:

- uma única palavra, por exemplo, *cat*, *table*.
- duas ou três palavras que se unem para formar um único significado; por exemplo, um substantivo como *washing machine* ou um *phrasal verb* como *pass out* ou *come up with*.
- uma expressão com várias palavras ou uma sequência de palavras (*chunk*), como *as a matter of fact*, *never mind*, *by the way* (HADFIELD; HADFIELD, 2009, p. 53)

Assim, quando os alunos estão engajados em atividades que envolvem jogos, eles aprendem e repetem novas palavras, como também fazem uma revisão de palavras já estudadas. Nesse sentido, Rixon (1992) sugere que os “jogos ajudam os alunos a revisar vocabulário, e recordar algo que aconteceu em um jogo pode ajudar o aluno a lembrar a linguagem relacionada a ele” (RIXON, 1992, p. 82).

De acordo com Brown (1994b), ao trabalhar vocabulário em sala de aula, a melhor maneira de internalizar palavras novas se dá através da

compreensão e da produção com palavras de um contexto discursivo, em vez de palavras isoladas, pois o aluno irá associar essas novas palavras significativamente no contexto em que elas são aplicadas.

1.7.2 O jogo e o ensino de gramática

Outra oportunidade que os jogos geram é a aprendizagem de estruturas linguísticas da língua-alvo, o estudo da gramática (GREINER, 2010; HADFIELD, 2001). Através da participação nos jogos, os alunos podem aprender algum tópico gramatical ou, como visto anteriormente, podem também revisar algo que já tenha sido aprendido.

Segundo Hadfield (2001), os jogos podem ser usados em qualquer estágio das aulas, de forma que a língua-alvo seja introduzida e explicada. Para o autor, então, os jogos servem como facilitadores da aprendizagem de um novo tópico gramatical, por exemplo.

Nesse sentido, os jogos podem proporcionar aos aprendizes oportunidades para a compreensão e a utilização de estruturas linguísticas e regras gramaticais da língua-alvo, que, por sua vez, estão sendo ensinadas, ou já foram aprendidas, sem considerarem a gramática como algo difícil ou enfadonho (RINVOLUCRI, 1984).

1.7.3 Outras oportunidades de aprendizagem através dos jogos

Quando o professor utiliza jogos como recurso didático e lúdico em aulas de L2/LE, pode valer-se de vários benefícios que esse uso proporciona. Conforme nos mostram alguns autores (GREINER, 2010; HADFIELD, 1984, 1999, 2001; RINVOLUCRI, 1984), além dos benefícios mencionados anteriormente, por meio dos jogos os alunos podem:

- repetir palavras de novo vocabulário ou de vocabulário já adquirido de modo que as aprendam de maneira descontraída, e não enfadonha como nos *drills*, por exemplo;

- repetir estruturas linguísticas da língua-alvo, e internalizar, assim, regras gramaticais, também de forma descontraída;
- coconstruir o conhecimento por meio das interações ocorridas através dos jogos, ajudando os seus colegas e, também, tirar dúvidas com eles;
- criar estratégias para se fazerem entendidos como, por exemplo, a criação de palavras que não existem na L2/LE;
- ter consciência, como também conscientizar o colega para que use a LE nas aulas;
- se autocorriger, como também corrigir os outros colegas quando cometem erros;
- utilizar como apoio para solução de dúvidas a ajuda do professor, dos seus colegas, como também utilizar recursos externos como os livros didáticos, os cadernos, os dicionários;
- utilizar informações já adquiridas em aulas anteriores, ou aquelas que já sabem no momento da realização dos jogos.

Como podemos notar, os jogos em sala de aula são, então, instrumentos que se tornam importantes aliados dos professores, pois dão oportunidades para que a aprendizagem da LE ocorra de maneira descontraída e prazerosa. Na próxima seção apresentamos alguns estudos que foram realizados com a utilização dos jogos em sala de aula de línguas.

1.8 O que os estudos nos dizem sobre os jogos

Alguns estudos vêm sendo realizados na área da LA com foco na utilização dos jogos em sala de aula de L2/LE. Esses estudos objetivam analisar o jogo como recurso didático, de forma a compreender como a sua utilização pode beneficiar o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Em seu trabalho de mestrado, Santos (2006) realizou um estudo buscando investigar o uso das estratégias de comunicação utilizadas por alunos de língua espanhola do segundo ano do curso de Letras durante a participação em jogos interacionais. Durante a realização dos jogos, os participantes trabalhavam em pares, com o intuito de alcançar os objetivos que eram propostos para os jogos. Os resultados obtidos nesse trabalho sugerem que o uso dos jogos interacionais proporcionou aos alunos a oportunidade de utilização de estratégias de comunicação, para que mantivessem o diálogo, mesmo encontrando dificuldades linguísticas. Através do jogo, os participantes se mostraram menos ansiosos e mais descontraídos, motivados e confiantes. O estudo mostrou, também, que através dos jogos os participantes puderam utilizar a língua espanhola em contextos significativos e autênticos, aumentando a autonomia dos participantes.

Nessa mesma vertente, Szundy (2002) realizou sua pesquisa de doutorado buscando compreender o uso de jogos como instrumento de ensino e aprendizagem na sala de aula de LE. Nesse sentido, a pesquisadora investigou o desenvolvimento de jogos de linguagem e o papel que eles exercem no processo de construção do conhecimento da habilidade oral em LE. O estudo buscou, também, promover a reflexão dos professores participantes sobre o papel desempenhado pelos jogos em suas aulas.

Schröter (2004), em seu trabalho de mestrado, buscou analisar a eficácia metodológica dos jogos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para isso, observou e descreveu experiências em que os jogos foram utilizados na prática pedagógica de LE. Suas conclusões nos levam a entender que a aquisição da língua e os jogos possuem semelhanças, e a principal delas se refere ao fato de ambos priorizarem o processo e não o resultado final da aprendizagem. Assim, a participação do aluno e o seu interesse durante esse processo faz com que a aprendizagem seja significativa. Concluiu-se também que o jogo é um poderoso aliado do professor, pois torna as aulas mais atrativas e importantes para a vida dos alunos.

Em sua tese de doutorado, Greiner (2010) buscou entender a eficácia dos jogos na aprendizagem de línguas. No seu trabalho, a pesquisadora discute os diferentes tipos de jogos utilizados em sala de aula, e como esses jogos têm

relação com fatores afetivos, como a motivação. O estudo revelou as implicações do uso dos jogos no que diz respeito ao papel do professor, ao papel do aluno, e a correção dos erros produzidos por eles. O trabalho ainda discute a interação proporcionada através dos jogos, e apresenta uma coleção de jogos adequados para a sala de aula de LE, e que permitem ao professor ajudar os seus alunos a desenvolver sua competência comunicativa na língua estrangeira.

Melo (2013), ao realizar seu trabalho de mestrado, optou por investigar o uso de jogos em sala de aula de LE como recurso lúdico, e apresentou reflexões e experiências de um grupo de alunos de espanhol. Seu estudo mostrou um trabalho com atividades lúdicas, visando ao engajamento e à interação dos alunos na língua-alvo para o desenvolvimento da competência comunicativa. Os dados obtidos sugerem que o lúdico se configura em atividades que são significativas e favorece o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que o aluno faça uso da língua-alvo de forma engajada e relevante.

Como podemos perceber, a utilização dos jogos pode trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Os jogos podem ser de diferentes tipos e ter diferentes propósitos, como abordamos a seguir.

1.9 Os jogos utilizados neste estudo

Conforme discutimos até aqui, os jogos em sala de aula são instrumentos importantes para a motivação, para a interação e para a construção do conhecimento do aluno enquanto aprendiz de uma LE. Nesse sentido, escolhemos para nosso estudo três tipos de jogos: *Memory Games* (jogos da memória); *Board Games* (jogos de tabuleiro) e *Describing Games* (jogos de descrever). A seguir, apresentamos os jogos escolhidos para nosso estudo.

1.9.1 *Memory games*

Os *Memory Games* (jogos da memória) são jogos em que os participantes precisam obter o maior número de cartas iguais ou relacionadas a um mesmo tema (HADFIELD, 1990). São jogos que trabalham a memória dos

alunos e o seu aprendizado em determinado aspecto, como vocabulário, por exemplo.

Em nosso estudo, utilizamos esse tipo de jogo para revisar palavras de vocabulário e estruturas gramaticais que estavam sendo trabalhadas pela professora em sala de aula.

No primeiro jogo, elaboramos o *Memory Game* levando em conta o vocabulário: *sizes*, *colors* e *clothes*, e estruturas linguísticas como: *What is this? What color is this?* No segundo jogo, como a professora estava trabalhando o tempo verbal *Present Continuous*, elaboramos um jogo em que se trabalhasse esse tempo verbal com o intuito de atender às necessidades dela.

1.9.2 Board games

Conforme sugerem Rinvoluceri (1984) e Hadfield (1999), os *Board Games* (jogos de tabuleiro) se baseiam em jogos que têm como objetivos sair do *start* (começo) e chegar ao *finish* (final). No entanto, nesse percurso, o aprendiz deverá responder ao que lhe é solicitado todas as vezes em que parar em alguma casa do tabuleiro.

Em nosso estudo, utilizamos esse jogo para que os alunos aprendessem e/ou relembassem palavras de vocabulário e estruturas gramaticais que já haviam sido ensinadas, e que estavam sendo ensinadas. Adotamos também, nesse jogo, uma perspectiva colaborativa, visando à interação e o envolvimento dos aprendizes para realizar tarefas e construções linguísticas na LE.

No primeiro jogo elaborado, utilizamos uma revisão de vocabulário com itens como: *days of the week*, *months of the year*, *colors*, *animals*, *occupations*, *alphabet*, *nationalities*. Já no segundo jogo elaborado, adequamos a atividade para o conteúdo que estava sendo ministrado pela professora da turma naquele momento: *Present Simple* e *Present Continuous*.

1.9.3 *Describing games*

Os *Describing Games* (jogos de descrever), conforme sugere Szundy (2002, 2005, 2009), são jogos que têm por objetivo descrever ou nomear pessoas, lugares, objetos etc. Assim, os aprendizes deverão utilizar a LE para descrever algo para outra pessoa.

Em nosso estudo, o jogo foi realizado para trabalhar características de pessoas, coisas, lugares, animais. No primeiro e segundo jogos realizados, utilizamos duas figuras que apresentavam vocabulários distintos (*colors, animals, objects, places, numbers, toys* etc.), e os alunos deveriam fazer as suas descrições.

Nosso estudo, partindo da perspectiva da teoria sociocultural, e levando em consideração os pressupostos que subjazem à Abordagem Comunicativa, tem como contexto uma sala de aula de escola pública. Assim, buscamos compreender como os alunos fazem usos de estratégias mediadoras, e utilizam a LM em sala de aula de forma a facilitar a aprendizagem de inglês, durante a participação nos jogos aqui descritos.

Finalizamos, então, a revisão da teoria que embasa nosso estudo e, a seguir, apresentamos a metodologia que adotamos para realização da pesquisa, assim como os instrumentos para a coleta e os procedimentos para a análise dos dados. Apresentamos, também, a contextualização do estudo e seus participantes.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

CONHECENDO OS PARTICIPANTES DO JOGO

Miquelângelo: O que é isso?
Messi: Jogue novamente. One, two, three, four, five, six. Animals. Bear, bear, pig, horse, tiger.

Miquelângelo: One.
Professora Bring it to me!
Messi: Espera aí, professora, me deixa jogar!¹¹

Neste capítulo, apresentamos a forma como conduzimos nossa pesquisa, explicitando a metodologia adotada para o estudo. Apresentamos, também, os procedimentos para a coleta e análise dos dados, numa perspectiva qualitativa de pesquisa em educação. Traçamos, também, o perfil dos participantes deste estudo: o da professora da turma e o de seus alunos. Concluimos o capítulo apresentando os procedimentos que adotamos para a análise dos dados.

2.1 A pesquisa qualitativa, o estudo de caso e a intervenção

Em qualquer pesquisa, há a necessidade de se escolher uma metodologia, bem como delimitar as perguntas de pesquisa e os objetivos para a realização do estudo. Como dito na introdução deste trabalho, o nosso objetivo foi

¹¹ Miquelângelo e Messi são alunos que participaram desta pesquisa. Este trecho corresponde ao primeiro *Board Game*, do qual participaram.

observar e compreender a utilização dos jogos em sala de aula de língua estrangeira, e como o seu uso auxilia a aprendizagem do idioma de alunos de inglês de uma escola pública.

Assim, a pesquisa realizada foi do tipo qualitativa, que, segundo Esteban (2010, p. 124),

gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se à pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também o funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações.

Ainda, de acordo com Esteban (2010, p. 127), “a pesquisa qualitativa em educação é uma atividade orientada à compreensão de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões”.

Esta pesquisa foi realizada em uma turma de 7^o ano do ensino fundamental, configurando-se como um estudo de caso¹², que é um dentre os diversos tipos de se realizarem pesquisas (JOHNSON, 1995; YIN, 2005). Para Yin (2005, p. 32) esse tipo de pesquisa “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real”.

De acordo com Nunan (1992), ao adotarmos o estudo de caso como metodologia, temos a oportunidade de investigar ou um aprendiz de língua, ou um grupo desses aprendizes, ou uma sala de aula, como é o caso do nosso estudo.

Nosso estudo se configurou, também, como uma pesquisa de intervenção, devido ao fato de que o escopo da pesquisa – os jogos – foi introduzido naquele contexto, uma vez que a professora da turma não fazia uso desse instrumento em suas aulas. Nesse sentido, conforme esclarece Besset (2008, p. 12) “a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto onde se dá a pesquisa, suas perguntas e propostas já constituem uma intervenção”.

Uma das características da pesquisa com intervenção é a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, como também o fato de o pesquisador atuar como mediador das atividades que são realizadas. Assim, como sugere Flick (2004, p. 22), “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa”.

¹² Esta pesquisa foi autorizada pelo CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) da Universidade Federal de Goiás, conforme se pode observar no apêndice Q.

2.2 O contexto deste estudo

Com o intuito de compreendermos melhor o contexto em que nossa pesquisa ocorreu, apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre o local e a duração que teve nosso estudo, bem como sobre a professora e os alunos que dele participaram.

2.2.1 A turma e a duração da pesquisa

Este estudo foi realizado em uma escola pública, localizada na cidade de Goiânia-Goiás. A pesquisa foi conduzida em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, envolvendo 26 alunos que possuem um nível inicial de proficiência na língua inglesa, bem como a professora dessa turma. Inicialmente a pesquisa seria realizada em uma turma da qual sou professor, portanto, devido a uma greve ocorrida no ano de 2015, tivemos que mudar nosso contexto. Dessa forma, solicitei a ajuda de uma colega que permitiu que realizássemos a pesquisa em uma das turmas das quais ela era professora.

Também pesou na escolha desse contexto o fato de a escola pública ser um espaço onde atuei na maior parte de minha carreira como professor, e de perceber alunos desmotivados quanto ao ensino de inglês, e de conhecer os desafios enfrentados por profissionais dessa área, na escola pública. Assim, tendo sentido a necessidade de poder contribuir para a melhoria do ensino de inglês nas escolas e de motivar os alunos para as aulas, escolhemos esse contexto para conduzir nosso estudo.

A coleta dos dados para a pesquisa ocorreu no primeiro e no segundo semestres do ano de 2015, especificamente com início no dia 29 de abril, durante a observação de 6 aulas, com duração de 50 minutos cada uma. Os encontros com os alunos em sala de aula sempre aconteciam às segundas-feiras e às quartas-feiras, no primeiro horário (das 7h às 7h50) e no quarto horário (das 9h45 às 10h35) respectivamente. A professora da turma adotou um livro didático, utilizando-o, porém, como uma fonte extra de atividades de fixação de conteúdo. A professora realizava atividades que julgava necessárias para seus alunos e, por

isso, adequamos os jogos a serem analisados com o conteúdo que estava sendo trabalhando no período da coleta de dados, para que, assim, não houvesse prejuízo no programa de curso da professora.

2.2.2 Os participantes da pesquisa

Como foi afirmado anteriormente, nossa pesquisa ocorreu em uma turma de Ensino Fundamental de uma escola pública, e teve como participantes a professora dessa turma e seus alunos, que responderam a uma entrevista e questionários para que pudéssemos traçar seus perfis, como abordamos a seguir.

2.2.2.1 A professora da turma

A professora da turma possui graduação em Letras: Português/Inglês pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), e possui especialização em Linguística Aplicada: Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal de Goiás. Foi professora de cursos livres de idiomas, dando aulas para crianças, até adentrar no serviço público, onde leciona atualmente. A professora trabalha muito a ludicidade com os seus alunos, e sempre adota a utilização de trabalho em duplas e em grupo com os seus alunos, por acreditar no processo de colaboração no ensino de uma língua estrangeira. Esse aspecto do trabalho já desenvolvido na turma foi de grande valia para a realização de nosso estudo.

2.2.2.2 Os alunos

Dos trinta e cinco alunos matriculados na turma, somente vinte e seis se prontificaram a participar da pesquisa. Esses alunos foram divididos em grupos, que, em alguns momentos, foram escolhidos por eles mesmos e, em outros, pela professora da turma. No decorrer das aulas em que ocorreram os jogos, tiveram suas interações gravadas e, sempre após cada aula, participavam de uma entrevista realizada individualmente com o pesquisador. As entrevistas eram, no entanto, realizadas com um grupo de quatro alunos por aula, de maneira que

todos fossem entrevistados. Esses alunos sempre demonstravam interesse nas atividades, uns mais que ou outros, e possuíam níveis diferentes de conhecimento linguístico em língua inglesa. No quadro a seguir, apresentamos nossos jogadores.

QUADRO 2.1: Os participantes¹³ do estudo

Participante	Idade	Sexo
Mathos	11 anos	Masculino
Goku	11 anos	Masculino
Guedinha	11 anos	Feminino
Bruna	12 anos	Feminino
Bob	12 anos	Masculino
Star	12 anos	Feminino
Hedwig	12 anos	Masculino
Roberta	12 anos	Feminino
Ana Paula	12 anos	Feminino
Thallia	12 anos	Feminino
Mulher Gato	12 anos	Feminino
Esuny	12 anos	Masculino
Ana	13 anos	Feminino
Dameres	13 anos	Feminino
Miquelângelo	13 anos	Masculino
Zedd	13 anos	Masculino
Messi	13 anos	Masculino
Light	13 anos	Masculino
Larissa	13 anos	Feminino
Jhek	13 anos	Masculino
Snow	13 anos	Masculino
Paola	13anos	Feminino
Carol	14 anos	Feminino
Kelly	14 anos	Feminino
Alem X	15 anos	Masculino
Neymar	18 anos	Masculino

Todos os participantes da pesquisa (inclusive os seus responsáveis) assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), autorizando a utilização de todos os

¹³ Os participantes da pesquisa responderam ao questionário inicial onde escolheram pseudônimos que foram utilizados para preservar suas identidades nas entrevistas e nas gravações.

registros oriundos das gravações e das observações das aulas. Os termos mencionados encontram-se nos Apêndices A e B, respectivamente.

No próximo item, apresentamos informações referentes aos instrumentos utilizados na geração dos dados para este estudo.

2.3 A coleta de dados e os instrumentos utilizados

Utilizamos diversos instrumentos para a coleta de dados no nosso trabalho. Foram utilizados questionários, as atividades envolvendo os jogos, as gravações das interações dos alunos, bem como as entrevistas com a professora e com os alunos após a realização de cada jogo. Nosso intuito, ao utilizar esses diversos instrumentos para a coleta de dados, foi o de obter diversas fontes de informações para garantir rigor à pesquisa e possibilitar a triangulação dos dados. A triangulação de dados refere-se ao uso de mais de um método para coletar dados, servindo assim, para verificar a validade dos dados obtidos (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Vejamos, a seguir, toda a instrumentação da pesquisa.

2.3.1 Questionário Inicial

Nosso questionário inicial foi aplicado aos alunos no dia 29 de abril de 2015. A nossa intenção com este questionário foi obter informações dos alunos a respeito das suas percepções em relação ao ensino de língua inglesa e, também, sobre a utilização de jogos em sala de aula. Utilizamos também esse mesmo questionário para que os alunos escolhessem o seu pseudônimo, afim de que sua identidade fosse preservada nas entrevistas. O questionário continha perguntas abertas, para que os alunos pudessem falar sobre assuntos como seus interesses e preferências de atividades em sala de aula LE (MOREIRA; CALEFFE, 2008). O questionário inicial aplicado aos alunos encontra-se no Apêndice C.

2.3.2 As aulas e os jogos

Como afirmado anteriormente, no nosso capítulo teórico, utilizamos três tipos de jogos em nossa pesquisa. Esses jogos tinham o objetivo de fazer com que os alunos interagissem uns com os outros, o que poderia levá-los a utilizar estratégias mediadoras durante a realização dos jogos. Classificamos, então, assim, os jogos:

Game 1: *Memory Game*

Game 2: *Board Game*

Game 3: *Describing Game*

A seguir, apresentamos a descrição de cada um desses jogos, e como foi o procedimento tomado pela professora na realização de cada jogo.

2.3.2.1 *Memory games*

O jogo foi realizado duas vezes no período da coleta de dados e teve como objetivo trabalhar o vocabulário que estava sendo ensinado, como também fazer com que os alunos usassem estruturas linguísticas.

1º *Memory Game – Sizes*

Neste primeiro jogo, juntamente com a professora da turma, retiramos da internet algumas imagens que mostravam peças de roupas coloridas para trabalharmos o vocabulário que a professora estava ensinando, e elaboramos o material.

Para a realização do jogo, os alunos foram organizados em grupos de quatro, de modo que jogassem uma dupla com a outra. Cada carta, então, tinha uma determinada imagem de uma peça de roupa que, por sua vez, era colorida, e junto à essa peça de roupa havia uma referência ao seu tamanho: *S (small)*, *M (medium)*, *L (large)* e *XL (extra large)*. Cada aluno, por vez, virava duas cartas e descrevia a peça de roupa que havia na carta, sua cor e seu tamanho. À medida

que fossem formando os pares iguais, faziam perguntas para a outra dupla responder com base nas imagens, como, por exemplo, *What is this? What is its size? What color is this?*. Caso não tirassem as duas cartas iguais, passava a vez de jogar para a outra dupla. Quem obtivesse o maior número de cartas ganhava o jogo. O jogo que foi realizado nesta aula está disposto no Apêndice D. A seguir, dispomos um modelo das cartas utilizadas nesse primeiro jogo da memória, realizado no dia 1 de junho de 2015.

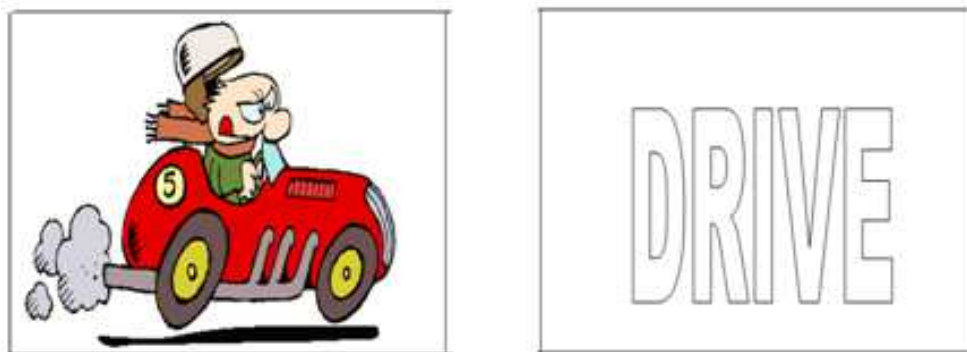


Exemplo do 1º *Memory Game*.

2º *Memory Game* – *Present Continuous*

Neste segundo jogo, retiramos também da *Internet* algumas imagens que mostravam pessoas praticando determinadas ações, como, por exemplo, *run*, *fly*, *dance*, *sing*, e fizemos seus pares com os verbos escritos. Assim, em uma carta estava escrito o verbo *run*, por exemplo, e, na outra carta, havia a figura de um garoto correndo. Essa disposição foi escolhida para esse jogo pelo fato de a professora estar ensinando o tempo verbal *Present Continuous* para os seus alunos.

Esse segundo jogo da memória foi realizado em 17 de junho de 2015 e teve a seguinte condução: os alunos foram novamente organizados em grupos de quatro alunos, e cada dupla jogava com a outra. Assim, um aluno virava duas cartas de cada vez, uma mostrando uma imagem e outra mostrando um verbo. Quando esse aluno formasse os pares certos, elaborava uma frase utilizando o *Present Continuous*. Conforme podemos observar na imagem abaixo.



Exemplo do 2º *Memory Game*.

Ao tirar essas cartas, o participante deveria formular a sentença: *The boy is driving*. O jogo que foi realizado nesta aula encontra-se no Apêndice E.

2.3.2.2 *Board games*

O jogo foi realizado duas vezes no período da coleta de dados e teve como objetivo trabalhar o vocabulário que estava sendo ensinado, como também fazer com que os alunos usassem estruturas linguísticas do *simple present* e do *present continuous*.

1º *Board Game – Say four things*

Neste primeiro jogo, perguntamos à professora qual a sugestão que ela tinha para a elaboração do *Board Game*. Como ela queria que fosse feita uma revisão de vocabulário, sugeri que elaborássemos o jogo abordando palavras referentes a: *colors, numbers, alphabet, nationalities, occupations, animals*. Damos o nome ao jogo de *Say Four Things*, pois os alunos teriam que, ao cair em uma casa do tabuleiro, dizer quatro coisas sobre o vocabulário que havia na casa em que ele parasse quando estivesse jogando.

Para a condução do jogo, a professora dividiu a sala em grupos de quatro alunos e distribuiu um jogo de tabuleiro para cada grupo. Entregou também a cada aluno um pino para participar do jogo e um dado para cada grupo. Os alunos, então, em grupos, começaram o jogo tendo como objetivo sair do *start* e chegar ao *finish*, e, no decorrer do percurso, os alunos deveriam realizar ações,

na maioria das vezes, produções linguísticas orais, sempre que parassem em uma casa do jogo. O jogador que chegasse primeiro ao *FINISH* ganharia o jogo. A seguir, apresentamos uma pequena amostra desse jogo e, no Apêndice F, podemos conferir o jogo na íntegra, que foi realizado no dia 03 de junho de 2015.

START	DAYS OF THE WEEK	MONTHS OF THE YEAR	COLORS	ANIMALS	ROLL AGAIN	OCCUPATIONS	MISS A TURN	SPELL YOUR NAME
								GO BACK 3 SPACES
MONTHS OF THE YEAR	GO BACK 5 SPACES	SAY 4 LETTERS FROM ALPHABET	SHE IS FROM ENGLAND. SHE IS...	GO BACK TO START	ANIMALS	GO BACK 3 SPACES	COUNT FROM 24 TO 30	SHE IS FROM FRANCE. SHE IS...





Exemplo do 1º *Board Game*.

2º *Board Game* – *What are they doing?*

No segundo jogo de tabuleiro, novamente a professora sugeriu o conteúdo que gostaria que fosse trabalhado. Como ela estava ensinando os tempos verbais *Simple Present* e *Present Continuous*, nos pediu que elaborássemos um jogo que auxiliasse os alunos na compreensão e na prática do conteúdo.

Para a realização do jogo, os alunos foram novamente agrupados e, para cada grupo, foi dado um jogo de tabuleiro. Quando os alunos caíam em uma casa do tabuleiro, realizavam determinadas ações, como, por exemplo, completar frases utilizando os auxiliares *do*, *don't*, *does*, ou *doesn't*, ou responder a perguntas como, por exemplo, *What is she doing? What are they doing?*

A seguir, apresentamos alguns exemplos de ações que os alunos deveriam realizar ao cair em casas do tabuleiro desse segundo jogo. O jogo realizado na aula do dia 22 de junho de 2015 encontra-se no Apêndice G.

START	 7:00	ROLL AGAIN	SHE _____ LIKE APPLE. (don't / doesn't)?	 8:00	I _____ LIKE BEANS. (don't / doesn't)?
Simple Present 3rd person ... ROUTINE					MISS A TURN
GO BACK TO START		WHAT IS SHE DOING? (DANCE)	ROLL AGAIN	WHAT IS HE DOING? (WORK)	

Exemplo do 2º Board Game.

2.3.2.3 Describing games

O jogo foi realizado duas vezes no período da coleta de dados e teve como objetivo trabalhar o vocabulário que estava sendo ensinado, como também fazer com que os alunos usassem estruturas linguísticas, como, por exemplo, o uso de *there is* e *there are* ao descrever pessoas e objetos.

1º Describing Game

No primeiro jogo de descrever, realizado na aula do dia 15 de junho de 2015, utilizamos uma figura em que havia diversos itens de vocabulário, tais como *animals, parts of the house, colors, family, toys, trees, cars, objects* etc. O jogo utilizado encontra-se no Apêndice H. Para a realização do jogo, os alunos foram divididos em grupos de quatro alunos, de maneira que jogassem em duplas. Assim, cada dupla tinha uma figura em mãos, e deveria descrever essa figura para que a outra dupla desenhasse, e depois, a dupla que havia desenhado faria a mesma atividade, descrevendo a imagem para a outra dupla desenhar. Um exemplo dos desenhos feitos pelos alunos encontra-se no Anexo A.



Exemplo do 1º *Describing Game*.

2º *Describing Game*

Já no segundo jogo de descrever, realizado na aula do dia 24 de junho de 2015, utilizamos duas figuras que foram retiradas da *Internet*, e que apresentavam paisagens diferentes: uma apresentava uma praia, e a outra apresentava uma casa. Ao descrever essas figuras, os alunos teriam a oportunidade de utilizar um vocabulário variado, como também estruturas da língua inglesa como *there is* e *there are*. O jogo utilizado encontra-se no Apêndice I.

A realização deste jogo seguiu a mesma dinâmica que foi utilizada no jogo da aula anterior.



Exemplo do 2º *Describing Game*.

2.4 Transcrições das gravações das interações

Para que analisássemos as interações dos alunos durante a realização dos jogos, todas as aulas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Para a realização da transcrição das interações gravadas em áudio, adaptamos os símbolos de transcrição utilizados por Marcuschi (2008) e por Figueiredo (2001).

O quadro a seguir apresenta os símbolos que utilizamos para nos auxiliar na transcrição das interações:

QUADRO 2.2: Legenda das transcrições (FIGUEIREDO, 2001; MARCUSCHI, 2008).

SÍMBOLOS	SIGNIFICADOS
[Falas simultâneas
<u>Sublinhado</u>	Ênfase
()	Comentário do pesquisador
...	Pausa longas
(?)	Indica ruído na gravação ou algo ininteligível
<i>Itálico</i>	Uso da L2 nas interações

Como as interações eram realizadas na maioria das vezes por grupos de quatro alunos, selecionamos uma das interações de um grupo para exemplificar, que se encontra no Apêndice J.

2.5 Transcrições das entrevistas com os alunos e com a professora

A entrevista se configura como um instrumento muito importante para a coleta de dados em pesquisas. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 166), elas são muito utilizadas em pesquisas por serem instrumentos ricos de coleta de dados, pois os participantes poderão se expressar melhor do que ao responder a questionários, tendo a possibilidade de refletir sobre o que responder depois das aulas.

Assim, realizamos a entrevista com os alunos sempre quando terminavam as aulas, com o intuito de compreendermos quais foram as percepções que eles tiveram em relação aos jogos utilizados pela professora. A transcrição das entrevistas realizadas tanto com os alunos quanto com a professora seguiu a mesma simbologia utilizada para a transcrição das interações ocorridas nas aulas. Ainda, como sugerem Seliger e Shohamy (1989), as entrevistas foram realizadas na língua materna do aluno, para que, assim, pudéssemos ter mais clareza do que os alunos queriam dizer em relação às aulas de que participaram. No intuito de comparar as percepções dos alunos, realizamos as entrevistas após a realização de cada jogo e em cada aula. As entrevistas foram do tipo semiestruturada, ou seja, seguiam uma ordem de

perguntas estabelecidas, e eram acrescentadas novas perguntas de acordo com a necessidade da pesquisa (NUNAN, 1992; SELIGER; SHOHAMY, 1989).

O modelo dos roteiros para as entrevistas realizadas tanto com os alunos quanto com a professora da turma encontra-se nos Apêndices L e M, respectivamente. Ainda sobre as entrevistas, apresentamos, nos Apêndice N e O, um exemplo das transcrições das entrevistas realizadas com a professora e com os alunos, respectivamente.

Algumas interações, como, por exemplo, as que aconteceram na produção de material entre a professora e o pesquisador, aconteceram através do aplicativo de celular *WhatsApp*. Utilizamos esse recurso por ser um aplicativo que facilitou o nosso contato, quando precisávamos conversar com a professora para termos sua opinião sobre a produção dos jogos. Um exemplo de troca de mensagens pelo aplicativo ocorrida entre o pesquisador e a professora encontra-se no Apêndice K.

2.6 Notas de campo

As notas de campo foram utilizadas como instrumento de coleta, visto que serviram para o registro de fatos importantes que ocorreram durante as aulas (NUNAN, 1992). Durante todas as aulas a que assistimos, sempre havia anotações de tudo o que ocorria. Utilizamos as notas de campo para que pudéssemos ter uma maior possibilidade de identificação dos participantes, como também para que não perdêssemos nada do que ocorria nesses momentos. As notas de campo tiveram por objetivo prover informações a respeito da dinâmica dos jogos, possibilitando-nos contextualizá-los na análise dos dados. Um exemplo das notas de campo está presente no Apêndice P.

2.7 A análise dos dados

Após o período de coleta de dados, começamos a analisar os dados obtidos. Assim, analisamos as respostas dadas aos questionários pelos alunos, as interações, que foram gravadas em áudio, e também as entrevistas das quais

dispúnhamos, sem deixar de lado as notas de campo que foram produzidas durante as observações das aulas.

O primeiro instrumento utilizado foi o Questionário Inicial. Com a leitura das respostas dadas pelos alunos no questionário, pudemos compreender quais expectativas esses alunos possuem sobre a aprendizagem de uma LE, e quais são as expectativas que possuem ao serem perguntados sobre a utilização dos jogos em sala de aula.

A partir daí, tendo o perfil dos participantes traçados, começamos a transcrever e analisar as gravações em áudio das aulas e das interações ocorridas durante a realização dos jogos, e das entrevistas das quais os alunos e a professora participaram.

Iniciamos a nossa análise com a categorização das possibilidades de aprendizagem de L2 que os jogos oferecem, tendo em vista a teoria que permeia a interação e a colaboração em sala de aula. Em seguida, analisamos também as estratégias mediadoras, propostas por Villamil e Guerrero (1996) e por Figueiredo (2003) e a utilização da língua materna durante as atividades, levando-se em consideração as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste estudo.

Utilizamos também, nessa parte da análise, as notas de campo das aulas, com o objetivo de observar os recursos não verbais utilizados pelos alunos, como as mímicas e as expressões faciais que poderiam ser utilizados por eles como estratégias.

Vale ressaltar que as notas de campo foram feitas em um caderno durante o período em que acontecia cada aula e também ao final dela para que pudéssemos obter o maior número possível de detalhes da aula ocorrida, das interações dos alunos, e dos acontecimentos que consideramos importantes que aconteceram.

Por fim, analisamos as entrevistas feitas com os alunos e com a professora, que também foram transcritas, seguindo a mesma simbologia que utilizamos nas transcrições das interações nos jogos. Ao analisarmos as entrevistas, procuramos compreender as percepções dos alunos em relação às atividades realizadas e suas opiniões quanto ao uso de jogos nas aulas de LE.

Vale ressaltar que os dados que ilustram a análise podem, às vezes, exemplificar mais do que um tipo de categoria empregada. Por razões didáticas, enfocaremos cada categorização isoladamente.

Neste capítulo, apresentamos os princípios metodológicos que envolveram a nossa pesquisa, traçando um perfil dos nossos participantes, e explicitamos os instrumentos utilizados na coleta dos nossos dados e detalhamos como procedemos à análise dos dados.

Feito isso, passemos, agora, ao capítulo da análise desses dados, em que procuramos explicar, de maneira mais clara possível, os resultados que foram obtidos.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

QUE A PARTIDA COMECE!

Messi: There are two windows.
Larissa: Quantas?
Messi: Two.
Carol: There is one...
Messi: There is one door.
Larissa: Que bagunça. Não entendi.
*Repete?*¹⁴

O presente capítulo apresenta os resultados da análise dos nossos dados, de modo que, respondendo às perguntas de pesquisa feitas na introdução do trabalho, compreendamos quais foram as estratégias mediadoras que os alunos utilizaram para solucionar os problemas encontrados durante os jogos realizados nas aulas. Observamos, também, como a utilização da língua materna (LM) os auxiliou nesse processo, bem como de que forma os jogos contribuíram para a aprendizagem da língua inglesa pelos alunos.

Ao final do capítulo, apresentamos as percepções da professora e dos alunos quanto ao uso do jogo nas aulas de inglês e refletimos sobre a forma como esses jogos os auxiliaram na aprendizagem do idioma.

¹⁴ Messi, Larissa e Carol são alunos que participaram desta pesquisa. Este trecho corresponde ao primeiro jogo de *Describing Game*, do qual participaram.

3.1 As estratégias mediadoras nas interações

Em sala de aula de LE, a mediação tem um papel importante, pois é considerada fundamental no processo sociocognitivo do aluno. Ainda, a mediação pode acontecer através de instrumentos, como materiais, sistemas de símbolos como a linguagem ou através do comportamento dos indivíduos em condições de interação (CÂNDIDO JUNIOR, 2004; OLIVEIRA, 1998; VYGOTSKY, 1999).

Desse modo, os aprendizes vão utilizar estratégias mediadoras em sala de aula, a fim de alcançar objetivos das tarefas que estão realizando, no nosso caso, os jogos. Essas estratégias podem abranger o uso da LM, o auxílio do professor, dos colegas, de livros didáticos, dicionários etc.

3.1.1 Fazer perguntas

Durante os jogos, os alunos se ajudavam por meio de perguntas que faziam uns para os outros, bem como à professora (FIGUEIREDO, 2003; VILLAMIL; GUERRERO, 1996).

Em nossos dados, muitos foram os momentos em que essa estratégia ocorreu. A seguir, discutimos algumas dessas ocorrências.

[01] Ana: *It is... é... Como é que diz aquele ali? Acabei de esquecer.*
 Roberta: Qual?
 → Ana: Esse. Qual é esse? (apontando para a figura)
 Roberta: Deixa eu ver. *Shirt.*
 Ana: *Shirt!*
 Roberta: *What color is it?*
 Ana: *It is pink.*
 Roberta: *What is its size?*
 Ana: *Medium.*
 Roberta: *Medium.*
 Ana: Perdeu!

Trecho retirado do 1º *Memory Game*

Nesse excerto, extraído de uma interação ocorrida na realização do primeiro *Memory Game*, a aluna Ana pede auxílio a colega para que ela diga qual é a palavra certa naquele contexto. Para isso, ele aponta para a figura a fim de mostrar a colega qual a palavra que deseja. Então, Roberta a auxilia dizendo que

a palavra correta é *shirt*. Assim, esse auxílio é caracterizado como um apoio que um aluno mais competente no idioma dá a outro aluno que possui dificuldades na língua (DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2003; GIBBONS, 2002; WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976).

Outro momento em que notamos a ocorrência da estratégia de fazer perguntas é o que vemos no trecho 02, ocorrido na realização do primeiro *Describing Game*.

[02]

- Ana: Piscina. Casa, *house*. *There is... There is a* nuvem! *Teacher*, como é que é casa na árvore em inglês?
 Professora: *Tree house*.
 Ana: *There is a tree house*.
 Star: *Tree house*.
 Ana: Do lado da *tree house*, tem um papagaio.
 → Star: Um o quê?
 Ana: Papagaio.

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

Nesse excerto, a aluna Ana recorre à ajuda da professora para esclarecer uma dúvida quanto à expressão *casa na árvore* em inglês. Assim, a professora oferece auxílio para a aluna para que ela consiga continuar sua produção na LE. Nesse sentido, a professora ofereceu à aluna a expressão correta *tree house*, e a aluna passou, então, a utilizá-la na descrição que estava fazendo para seus colegas.

Em outro trecho de interação ocorrida na realização do segundo *Board Game*, que revisava os conteúdos estudados sobre os tempos verbais *Simple Present* e *Present Continuous*, novamente a professora respondeu a perguntas de alunos que sentem dificuldade ou que têm dúvidas em relação a vocabulário. Nesse excerto, a professora utiliza a língua materna do aluno para dar instrução sobre como ele deve proceder para continuar jogando.

- [03] Hedwig: O que é esse carinho tomando banho?
 Bob: É quantas vezes você toma banho por dia, sei lá.
 Zedd: O que você faz.
 → Bob: Professora! O que é esse aqui?
 Professora: Você vai falar que ele está tomando banho.
 Hedwig: Em inglês?

Professora: Sim.
 Bob: Pode usar o *Google?* (risos).

Trecho retirado do 2º *Board Game*

Nesses exemplos, podemos perceber que, no contexto de sala de aula, o professor tem um papel essencial em mediar o processo de aprendizagem e levar o aprendiz a realizar atividades. O professor provê para o aluno o auxílio do qual ele precisa para que realize o que foi proposto com sucesso, conforme nos apontam Wood, Brunner e Ross (1976).

O excerto a seguir mostra uma interação ocorrida no jogo de tabuleiro em que havia uma revisão de vários itens de vocabulário como os dias da semana, que são vistos a seguir.

[04]

→ Messi: Professora, agora essa aqui é que eu não entendo mesmo. *Count from* vinte e quatro to trinta?
 Professora: Pra você contar de vinte quatro até trinta.
 Miquelângelo: Em inglês.
 → Paola: Como é que é vinte, *teacher?*
 Professora: *Twenty.*
 Paola: *Twenty-one, twenty-two...*

Trecho retirado do 1º *Board Game*

Nesse fragmento de interação, os alunos Messi e Paola têm dúvidas quanto ao que deve ser realizado, e ambos encontram, na professora, o auxílio de que precisavam para concluir a atividade. Messi não sabe o significado da expressão *Count from* e pede auxílio para a professora, que esclarece para o aluno o significado. Por sua vez, Paola não sabe como dizer vinte em inglês, e pede ajuda para a professora, que também esclarece a dúvida da aluna. Assim, conforme afirmam Figueiredo (2006) e Swain e Lapkin (1998), o professor tem papel de mediador nas atividades realizadas, pois, auxilia os alunos quando têm dúvidas sobre determinado assunto. Conforme podemos perceber, nossos dados sugerem que os alunos podem utilizar tudo aquilo que vai lhes auxiliar em momentos de dificuldade na produção da L2.

Além dos colegas e da professora, os alunos se apoiavam em outros recursos para auxiliá-los em suas dificuldades ao jogar, como por exemplo,

anotações no quadro negro ou em seus cadernos, o uso do dicionário, conforme ilustrado a seguir.

3.1.2 Usar recursos externos

Outra estratégia mediadora também muito utilizada por nossos jogadores na realização dos jogos foi a utilização de recursos externos. De acordo com Figueiredo (2003), esses recursos podem ser livros, dicionários, anotações, gramáticas etc.

No exemplo 05, a interação ocorreu no primeiro jogo de memória, em que os alunos teriam que responder a perguntas sobre figuras que mostravam peças de roupas coloridas e de seus tamanhos, em inglês.

[05]
 → Jhek: *Extra large. Extra.*
 Messi: Não. É pra você ler aquilo ali (apontando para o quadro). Pra perguntar as perguntas.
 Jhek: *What is this?*
 Paola: Isso aí. É... *What is this?*
 Messi: É o S. (referindo ao tamanho *small*)
 Paola: O S? *What is...*
 → Miquelângelo: Lê a primeira, velho (apontando para o quadro). *What is this?*
 Paola: *What...* Então, já falou.
 Miquelângelo: *Pants.* Lê a segunda, rápido.
 Jhek: *What...*

Trecho retirado do 1º *Memory Game*

Nesse fragmento de interação, notamos que o aluno Messi utiliza as perguntas revisadas pela professora, e que foram deixadas no quadro como apoio para a realização do jogo. Logo após, o aluno Miquelângelo também faz o uso dessa mesma estratégia, observando, no quadro, as perguntas para poder dar prosseguimento a sua participação no jogo. Conforme esclarece Figueiredo (2003), e evidenciado nesse excerto, o aluno utiliza recursos externos (neste caso, o quadro-negro) para ajudar o colega na sua produção e para ter sucesso na sua participação no jogo.

No próximo excerto, observamos também a utilização de recursos externos pelos alunos.

- [06] Miquelângelo: Tirou *five*.
 Jhek: *One, two, three, four, five*.
 Messi: *Occupations?* Professora! Professora, o que é *occupations*?
 Professora: *Occupations?* Profissões.
 Miquelângelo: Qual é sua profissão!
 → Paola: Ok, ok... é... o dicionário, cadê?
 Miquelângelo: Fala qual tua profissão, em inglês.
 → Paola: Vamos pegar o *dictionary*.
 Messi: *Singer*. Mais fácil.
 Paola: *No. Yes. Me... no sabe* (risos).
 Messi: Vendedora. “Fessora”
 Professora: “Fessora”?
 Messi: *Teacher!* Como diz vendedora em inglês?
 Professora: *Salesperson*.
 Messi: *Salesperson*.
 Miquelângelo: Fala *salesperson. Teacher...*
 Paola: *Teacher... é...*
 Miquelângelo: Professora em inglês.

Trecho retirado do 1º *Board Game*

Essa interação ocorreu durante a realização do primeiro jogo de tabuleiro. Durante o jogo, os alunos deveriam realizar ações toda vez que caíssem em uma casa. Essas ações correspondiam a dizer quatro palavras sobre determinado vocabulário, como, por exemplo, animais ou profissões. Nesse excerto, extraído do primeiro *Board Game*, a aluna Paola recorreu ao uso do dicionário para sanar dúvidas em relação ao vocabulário que desconhecia. Nesse mesmo sentido, Messi recorreu à professora para saber como falaria a palavra *vendedora* em inglês, que logo em seguida, foi esclarecido pela professora. Os recursos externos, conforme afirmam Figueiredo (2003) e Villamil e Guerrero (1996), auxiliam os alunos quando se deparam com dificuldades para realizar uma tarefa.

A aluna Ana, por sua vez, no excerto 07, extraído do mesmo jogo do exemplo anterior, utilizou o seu caderno de inglês como recurso externo para lhe auxiliar, pois não sabia como dizer os nomes de animais em inglês.

- [07]
 → Carol: Mas tem que falar em inglês.
 Ana: Aqui tem (apontando para seu caderno de anotações). Peixe em inglês é *fish*.
 Carol: Deixa eu ver o outro.
 → Ana: É *fish*. Agora fala outro. Eu tenho aqui no meu caderno de inglês. Olha que legal! Tudo em inglês.
 Carol: Coelho.
 Ana: É *rabbit*.

Carol: *Rabbit, dog, cat, rabbit.*

Ana: *Fish.*

Carol: *Fish.*

Trecho retirado do 1º *Board Game*

Nossos dados vão ao encontro dos resultados obtidos nos estudos de Sabota (2002). Para a autora, os alunos podem valer-se de qualquer material, ou seja, toda fonte de informação que se fizer presente, nos momentos em que estão engajados na realização de atividades.

Como vimos, esses auxílios vieram do professor, vieram do caderno de um aluno, vieram do dicionário e, até mesmo, do simples cabeçalho que a professora coloca no quadro todos os dias nas suas aulas. Assim, fizeram uso de todos os recursos disponíveis, se apoiando e perguntando aos colegas, à professora e observando tudo à sua volta. Resultados semelhantes foram encontrados por Figueiredo (2003) e Vilamill e Guerrero (1996) ao pesquisarem a colaboração no processo de revisão de textos.

Uma outra estratégia mediadora, que teve bastante ocorrência em nossos dados, foi a utilização da LM por nossos jogadores, como também pudemos notar a utilização dessa estratégia pela professora, como será abordado a seguir.

3.1.3 Usar a LM nos jogos

Como já observamos nos excertos anteriores, a LM foi usada praticamente durante todas as interações ocorridas nos jogos realizados nas aulas. Assim, notamos que a LM foi utilizada com diversos propósitos, como dar instruções acerca dos jogos, como forma de esclarecer dúvidas que surgiam nos alunos, ou como simples meio de manter a interação entre os participantes durante as atividades.

Assim, a utilização da LM em sala de aula proporciona um suporte à aprendizagem da L2 de diversas maneiras (ATKINSON, 1987; BROOKS; DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2001; HARBORD, 1992; MELLO, 2002). Observemos, então, as interações a seguir.

3.1.3.1 A LM é usada pelos alunos para manter a interação durante a realização dos jogos

Nossos dados evidenciaram que a utilização da LM em sala de aula de LE pode ter o simples intuito de manter a interação entre os alunos durante a realização de atividades. Para Brooks e Donato (1994), a utilização da LM pelos alunos facilita a produção na L2 e permitem que os alunos iniciem e sustentem a interação durante a realização das atividades. Nos excertos 08 e 09, observamos como a interação é mantida através do uso da LM.

- [08] Paola: Professora. O que é *months of the year*.
 Miquelângelo: A segunda. Olha aí a segunda.
 Professora: *Months of the year*.
 Miquelângelo: Uai, eu não sei (risos)
 Paola: Gente! Meses!
 Miquelângelo: É?
 Paola: Meses do ano.
 Miquelângelo: *February, April, October*.
 Paola: Você está falando em...
 Miquelângelo: Inglês.
 Paola: *January, Fevereiro, February, March*.
 Miquelângelo: *April*.
 Paola: Maio.
 Miquelângelo: Maio. Eu esqueci como é que é Maio.
 Paola: *May*.
 Miquelângelo: É. É *May*.
 Paola: Ok! Ok! Sou eu.
 Miquelângelo: Aqui... Traduz.

Trecho retirado do 1º *Board Game*.

- [09] Roberta: *What is its size?*
 Ana: *Medium*.
 Star: Ela pergunta, porque eu já perguntei.
 Pergunta.
 Carol: *What is this?*
 Ana: Responde. É o nome da roupa.
 Star: *What is a skirt*.
 Carol: Cadê a cor dessa roupa?
 Ana: Nossa, é só você olhar a cor.
 Roberta: Fala aí.
 Carol: *What color is it?*
 Star: *Orange*.
 Carol: *What's its size?*
 Star: *Large*.

Trecho retirado do 1º *Memory Game*.

Nos excertos acima, podemos observar como o uso da LM foi importante para manter a interação e o processo de comunicação entre os alunos. A nosso ver, a língua materna dos alunos serviu como sustentadora da interação entre eles, visto que em vários momentos se perguntavam sobre dúvidas acerca de vocabulário que eram necessárias no momento do jogo. Assim, ao utilizarem a LM, puderam esclarecer suas dúvidas, sem que a comunicação fosse interrompida por falta desse conhecimento da L2.

3.1.3.2 A LM é usada pelos alunos e pela professora para dar instruções sobre os procedimentos do jogo

Em algumas interações, a utilização da LM ocorreu como forma de dar instruções acerca da realização dos jogos. Conforme nos esclarecem Villamil e Guerrero (1996), a discussão sobre os procedimentos de atividades é um ponto importante durante as interações, pois dá oportunidade para que os alunos entendam o que deve ser feito durante a execução das tarefas, conforme observamos no seguinte excerto:

- [10] Messi: *One, two. Months of the year. Meses do ano. January, February, March, April, May, June, July...*
- Miquelângelo: Ou, é só quatro, velho! Ele está dizendo todos os meses do ano (dirigindo-se à professora).
- Professora: São só quatro.
- Miquelângelo: Tudo aí é só quatro.
- Messi: Ah, são só quatro.

Trecho retirado do 1º *Board Game*

Nesse fragmento, os alunos estavam jogando o primeiro *Board Game*, no qual deveriam realizar ações utilizando uma revisão de vocabulário. Quando o aluno Messi parou em uma casa em que teria que dizer quatro meses do ano, em inglês, começou a dizer todos os meses do ano, e os colegas, ao notarem isso, recorreram a professora para esclarecer o que era para ser feito na atividade. Como podemos observar no fragmento, tanto a professora quanto os alunos utilizaram a LM para dar/receber instruções sobre a realização do jogo.

Em outro momento de interação, pudemos observar o uso da LM como forma de dar instrução quanto à realização do jogo.

- [11] Mathos: *Five!*
 Ana: *Animals*. Falar quatro animais. Quatro animais!
 Mathos: *Teacher*, chegando aqui como é que faz?
 → Professora: *Animals?* Quatro animais.
 Mathos: Elefante.
 Ana: *Elephant*.

Trecho retirado do 1º *Board Game*.

Neste caso, o aluno Mathos jogou o dado e tirou o número cinco, e quando chegou na casa do *Board Game* em que deveria falar o nome de quatro animais, em inglês, teve dúvidas, e pediu o auxílio da professora para saber o que deveria fazer. Nesse sentido, a professora utilizando a LM esclareceu para Mathos como deveria realizar a atividade. Nossos dados evidenciam conforme afirma Harbord (1992) que a LM pode ser utilizada em sala de aula para dar explicações para os alunos sobre as atividades, quando estas forem complicadas ou difíceis para eles. Como era a primeira vez que os alunos participavam do jogo, ainda estavam com algumas dúvidas sobre o que fazer.

No próximo recorte de interação, notamos que a LM foi utilizada mais uma vez para que a professora pudesse esclarecer, aos alunos, algumas dúvidas sobre o que fazer na hora do jogo.

- [12] Hedwig: O que é isso?
 Bob: Professora o que é *What is he doing?*
 → Professora: É o que ele está fazendo, essa pergunta.
 Zedd: Jogando.
 → Professora: Aí você vai falar em inglês. E você vai responder usando esse verbo aí.
 Bob: *He is playing*.

Trecho retirado do 2º *Board Game*.

Esse trecho de interação ocorreu durante a realização do segundo jogo de tabuleiro, no qual os alunos deveriam realizar ações sempre que caíssem nas casas, relacionadas aos tempos verbais *Simple Present* e *Present Continuous*. Observamos que, ao terem dúvidas quanto ao conteúdo do *Board Game*, o aluno

Hedwig recorre à professora, utilizando sua LM, para saber o significado da pergunta *What is he doing?*, o que é esclarecido pela professora, que também utiliza a LM. Nesse sentido, conforme afirma Figueiredo (2003) e Brooks e Donato (1994), a LM nas aulas surgem como forma de manter a interação entre os alunos e como um meio para facilitar o entendimento sobre o que deve ser feito na atividade.

Notamos também que a professora da turma auxiliou bastante seus alunos no processo de aprendizagem, conforme afirmam Figueiredo (2006) e Swain e Lapkin (1998), pois, em todos os excertos apresentados nesta seção, sempre estava sanando dúvidas dos alunos quanto a dificuldades no entendimento de como deveriam realizar as tarefas.

3.1.3.3 A LM é usada pela professora para esclarecer dúvidas sobre o vocabulário

Em nossos dados, a LM também foi utilizada pelos jogadores para pedir esclarecimento à professora sobre dúvidas de vocabulário e estruturas da língua que apareceram nos momentos em que estavam jogando. Notamos que, em ambos os excertos, as informações são esclarecidas pela professora, que responde prontamente utilizando a LM dos alunos. No fragmento de interação 34, ao parar em uma casa do *Board Game* que continha a informação *Roll Again*, Messi ficou com dúvida sobre o significado dessa expressão. Vejamos o exemplo.

- [13] Paola: *Roll again.*
 Miquelângelo: É um animal! É algum tipo de animal! Estou brincando.
 Messi: Professora! O que é *roll again*?
 → Professora: Jogue de novo!
 Messi: Jogue de novo! Professor tem que ser do lugar que está, né?
 Paola: Jogar de novo.
 Miquelângelo: É do lugar que está?
 Professora: Sim.
 Miquelângelo: Ah, tá.

Trecho retirado do 1º *Board Game*.

Messi pediu ajuda à professora para esclarecer a dúvida quanto à tradução da expressão *Roll again*. A professora, então, respondeu ao aluno,

utilizando a LM. Adiante, em outro momento da interação, Miquelângelo utilizou a LM para fazer novas perguntas à professora, que também utilizou a LM como forma de esclarecer as dúvidas do aluno. Nesse mesmo sentido, observamos, no excerto 14, que a professora utiliza a LM dos alunos para dar esclarecimentos relacionados ao vocabulário do jogo que estava acontecendo.

- [14] Paola: *Go back to start.* Professora!
 Miquelângelo: O que é *miss a turn*?
 → Professora: Perde a vez.
 Miquelângelo: Perde a vez. Me dê!
 Messi: Ih, perdeu a vez.

Trecho retirado do 1º *Board Game*.

Nesse caso, o aluno Miquelângelo caiu em uma casa do *Board Game* e, desconhecendo a expressão *Miss a turn*, perguntou a professora o que a expressão significava, utilizando sua língua materna. Conforme evidenciam os dados e de acordo com Figueiredo (2003) e Gibbons (2002), o uso da LM possibilitou à professora a oportunidade de esclarecer ao aluno a expressão que ele não sabia.

3.1.3.4 A LM é usada pelos alunos para pedir e dar esclarecimentos sobre dúvidas relativas a vocabulário

Durante os jogos, os alunos puderam aprender juntos através das interações. Neste primeiro excerto, notamos a ajuda dada por um colega, utilizando a LM, para que o outro entendesse o que estava sendo dito em inglês.

- [15] Mathos: *Horse, cavalo, dog e cat.*
 Messi: O que é *dog*?
 → Mathos: Cachorro.
 Messi: Vai.
 Bruna: Ah, não. De novo não.
 Messi: Professora! *Teacher!* Vale falar as mesmas palavras?

Trecho retirado do 1º *Board Game*

Nesse excerto, notamos que o aluno Messi ficou em dúvida sobre o que era a palavra *dog*, quando o colega disse os nomes dos quatro animais que

deveriam ser ditos neste primeiro jogo de tabuleiro que foi realizado. Assim, o aluno Mathos tira a dúvida do colega, dizendo a palavra correspondente em português. Neste mesmo excerto, o aluno Messi também pede ajuda à professora para esclarecer dúvidas sobre a realização da tarefa. O aluno quer saber, já que terá que dizer também nomes de animais, se ele pode repetir as mesmas palavras que foram ditas pelo outro colega. Esse excerto reafirma o que Atkinson (1987) e Mello (2002) dizem sobre o uso da LM. Para os autores, durante os momentos de interação, os alunos usam a língua materna para obter esclarecimentos sobre vocabulário, para que, assim, continuem a realização da tarefa, como também para favorecer a aprendizagem de LE. Assim, nossos dados demonstram que, por meio da interação que os jogos proporcionam, os alunos podem construir seu conhecimento junto com o colega e com o auxílio da professora apoiando-se também em sua LM (ALLWRIGHT, 1984; FIGUEIREDO, 2003, 2006; GIBBONS, 2002).

Outro exemplo de ajuda em relação ao vocabulário pode ser visualizado nos próximos dois excertos, extraídos de interações ocorridas no primeiro *Board Game*.

- [16] Bruna: Seis. É você! *Pets!*
 Mathos: O que é isso?
 Bruna: *Pets!*
 → Messi: Nome de animais de estimação. Quatro
 animais de estimação.
 Mathos: Vai. *Dog, cat...* não.
 Bruna: *Cat.*
 Mathos: *Mouse*
 Bruna: Aqui tem! Deixa eu procurar. Animal de
 estimação. Deixa eu te mostrar aqui.

Trecho retirado do 1º *Board Game*

No fragmento 16, observamos que o pedido de ajuda partiu do aluno Mathos, quando utiliza a pergunta “O *que é isso?*” em sua língua materna, a fim de pedir esclarecimento sobre um item de vocabulário desconhecido, no caso, a palavra *pets*, que é esclarecida pelo aluno Messi.

Conforme sugere Allwright (1984), por meio da interação com os outros há a possibilidade da construção de conhecimento, pois ocorre a troca de ideias,

conceitos. Nossos dados corroboram suas afirmações, visto que, nas interações, os alunos tiveram a oportunidade de usar aquilo que já sabem da língua, como também puderam aprender novas estruturas e novo vocabulário com os colegas (RIVERS, 1987; SWAIN, 1985; SWAIN; LAPKIN, 1998).

Como podemos observar pela análise dos dados, a língua materna dos alunos foi utilizada nas interações com diversos propósitos. Os alunos utilizaram a LM para manter a interação durante a sua participação nos jogos, para pedir e dar esclarecimentos sobre vocabulário e sobre os procedimentos do jogo.

No entanto, devemos ter em mente que a utilização da LM, apesar de ter sido bastante importante para a manutenção da interação entre os alunos, e para o esclarecimento de dúvidas, pode restringir a utilização da L2 por parte do aluno, visto que, conforme esclarece Mello (2002), a sala de aula pode ser um dos poucos lugares em que o aluno fará uso da língua inglesa.

No próximo item, analisamos a forma como os jogos auxiliaram os alunos no processo de aprendizagem de inglês.

3.2 Análise da forma como os jogos foram utilizados para a aprendizagem da língua inglesa

Através da análise das interações ocorridas entre todos os alunos participantes deste estudo, observamos que os jogos realizados foram instrumentos que promoveram situações muito importantes e interessantes de interação e que auxiliaram na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, selecionamos os dados que apresentam situações de aprendizagem que ocorreram através dos jogos, no que diz respeito à aprendizagem de vocabulário e de estruturas linguísticas. Para tanto, nos baseamos nas contribuições teóricas de Greiner (2010), Hadfield (1984, 2001, 2009), Hadfield e Hadfield (2009) e Rinvoluncri (1984).

3.2.1 O uso do jogo para aprender vocabulário

Uma das oportunidades geradas pelo uso dos jogos foi a da aprendizagem de vocabulário (HADFIELD, 1984; GREINER, 2010). Assim, ao

participarem dos jogos, os alunos puderam aprender novas palavras, repetindo-as de maneira diferente das formas enfadonhas como ocorre nos *drills*, puderam pedir ajuda para os seus colegas e tiveram a oportunidade também de ajudá-los a esclarecer dúvidas sobre o vocabulário não compreendido por eles.

A repetição de palavras surgiu em nossos dados como uma forma encontrada pelos alunos para enfatizar palavras que foram ditas, como também para repetir essas palavras, caracterizando-se, assim, com uma estratégia utilizada pelos alunos para aprender determinado vocabulário. Vejamos a seguinte interação.

- [17] Miquelângelo: Ímpar. Você esperou. Mas vai, vai logo!
Agora vai. Vai demorar? Agora vira. Agora.
- Messi: *What is it?*
- Miquelângelo: *What is (?)*
- Paola: Esse é *pa...*
- Miquelângelo: Em inglês!
- Paola: Então *pajama* olha lá. Não sei como é que diz.
- Messi: É (risos) *pajama*.
- Paola: Sei lá como é que se fala em inglês, acho que é...
- Miquelângelo: *Pajama*. Normal. *Pajama*, normal. Normal. (repete a palavra para a colega dizendo que se parece com o português)
- Paola: *Pajama* normal?
- Messi: É, *pajama*.

Trecho retirado do 1º *Memory Game*

Esse trecho de interação foi retirado do primeiro jogo da memória realizado. Neste, os alunos deveriam formar pares de cartas que apresentavam figuras de roupas coloridas, com tamanhos diferentes e, em seguida, fazer perguntas para a outra dupla sobre as cartas. Nesse excerto, o aluno Miquelângelo repete a palavra *pajama*, a nosso ver, numa tentativa de enfatizar a palavra que acabou de ser dita, e de dizer para o colega que ele deveria dizer a palavra *pajama*. Nesse sentido, ao auxiliar o colega em como deveria dizer a palavra, nossos dados sugerem que, por meio da interação entre os alunos, o conhecimento é coconstruído, conforme esclarece Vygotsky (1998). Nesse caso, o aluno Miquelângelo considerou a palavra *pajama* normal, pois, acreditava que ela se parecia com a palavra correspondente em português, e oferece o seu conhecimento tentando ajudar a colega em sua produção. Notamos a utilização

dessa mesma estratégia em outro trecho de interação, agora retirado do jogo *Board Game*.

[18] Jhek: *What... What... What day is today?* Que dia é hoje?
 Miquelângelo: É.
 Paola: Não. Meses. Meses.
 Miquelângelo: De novo?
 Jhek: Professora!
 Paola: Teacher!
 Miquelângelo: A última... É a última dessa linha aqui.
 Jhek: Professora, aqui são os dias da semana? Ou que dia é hoje?
 Professora: Que dia é hoje.
 Jhek: Que dia é hoje.
 Professora: Jhek, in English!
 Miquelângelo: Hoje é quarta.
 → Jhek: Wednesday. Wednesday. Wednesday.

Trecho retirado do 1º *Board Game*

O primeiro jogo de tabuleiro continha uma revisão de vocabulário, e cada vez que os alunos caíam em uma casa do tabuleiro, deveriam dizer quatro palavras de vocabulário distintas, como, por exemplo, *animals, days of the week, months of the year, nationalities, numbers*. Nesse fragmento de interação, o aluno Jhek parou em uma casa do *Board Game* em que teria que responder à questão *What day is today?* No entanto, surgiu a dúvida no aluno se ele teria que dizer os dias da semana ou que dia era aquele. Para sanar essa dúvida, procurou auxílio da professora e, com a dúvida esclarecida e com a ajuda do colega Miquelângelo, respondeu que aquele dia era quarta-feira, repetindo a palavra *Wednesday* três vezes, enfatizando que sabia a palavra. Nossos dados sugerem, então, conforme nos esclarece Rixon (1992), que os jogos possibilitaram a repetição de palavras que os alunos aprendiam ou que estavam sendo revisadas. Também nesse trecho de interação percebemos o auxílio dado pela professora, que provê *scaffolding* para os alunos, auxiliando na compreensão da pergunta e incentivando-os a utilizar a L2 na realização do jogo.

Em mais um momento de interação entre os alunos, agora realizando o jogo *Describing Game*, pudemos observar novamente a utilização da estratégia de repetição. No primeiro jogo, uma dupla de alunos deveria descrever para outra uma imagem de uma casa na qual poderiam utilizar uma diversidade de

vocabulário, como, por exemplo, objetos, cores, formas, números, membros da família etc. Vejamos a interação.

- [19] Mathos: *Door. Door. There is a door.*
 Damares: *Dog? Ou door?*
 → Mathos: *No. Door. Door. Door. Door.*
 Damares: *Ah!*
 → Mathos: *É aquilo que você bate na cara de quem você não quer ver (risos). Você fecha na cara dela.*
 Damares: *Então (risos).*

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

Nesse jogo, os alunos deveriam descrever uma figura para outra pessoa desenhar, levando em consideração a descrição que estava sendo feita. Nesse excerto, a aluna Damares tem dúvida sobre algo que havia sido dito pelo aluno Mathos: se era *door* ou *dog*. Para esclarecer a dúvida para a colega, Mathos fez a repetição da palavra *door* quatro vezes, com o intuito de reforçar o que ele havia dito. Além da repetição da palavra, o aluno Mathos ainda descreveu (em tom jocoso) o que era o objeto que ele havia acabado de dizer. Nessa interação, podemos afirmar que a repetição das palavras feitas por Mathos se configurou em *scaffolding* para a aluna Damares, a fim de esclarecer as dúvidas da colega sobre o vocabulário (GIBBONS, 2002; WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976). Notamos, também, que a descrição feita por Mathos é uma estratégia importante utilizada pelo aluno, que ainda se preocupa em contextualizar e explicar, quando diz “*É aquilo que você bate na cara de quem você não quer ver. Você fecha na cara dela*”, com o intuito de que a colega entendesse o que ele queria dizer.

Ainda nesse jogo, notamos mais exemplos de repetição de palavras, conforme observamos a seguir.

- [20] Roberta: *Do lado esquerdo... Do lado esquerdo...
 There is a tree.*
 Goku: *Tem que falar esquerdo em inglês.*
 Roberta: *Do lado esquerdo (a aluna diz a palavra esquerdo como se estivesse utilizando um sotaque americano).*
 Goku: *Não. É *right*. (Goku corrige Roberta dizendo que é do lado direito e não do lado*

→ Roberta: esquerdo).
 Roberta: *There is a tree, tree, tree. Do lado esquerdo. Tree.*

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

Nesse exemplo, observamos a utilização da repetição da palavra *tree* pela aluna Roberta como uma forma de enfatizar o objeto que era para ser desenhando pelo colega.

Notamos, então, que ao repetir as palavras do vocabulário presentes nos jogos, os alunos pretendem se fazer entendidos sobre algo que disseram, dando ênfase ou reforçando para seus colegas as palavras ditas por eles. Nossos dados sugerem, ainda, que, ao utilizar jogos em sala de aula, o professor proporciona ao aluno momentos de interação e aprendizagem de novas palavras de vocabulário, e de aumento de conhecimento linguístico.

Assim, por meio da interação ocorrida durante os jogos, houve a coconstrução do conhecimento, o auxílio mútuo dos alunos para aprender, como também a promoção de um contexto em que o inglês é usado de maneira significativa por eles (RIVERS, 1987; RIXON, 1992; VYGOTSKY, 1998). Dessa forma, a aprendizagem vai ocorrer, então, através da união desses elementos.

3.2.1.1 Esclarecimento de dúvidas sobre vocabulário

Ao participarem dos jogos realizados, os alunos também tiveram a oportunidade de tirar dúvidas com os colegas sobre palavras de vocabulário que, ou não sabiam, ou não entenderam quando seus colegas disseram. No excerto a seguir, observamos como isso aconteceu nos jogos.

[21] Miquelângelo: É pijama. Agora *what is its size?*
 Messi: *What is its size?*
 Paola: Oi?
 → Messi: *What is its size? Tamanho! M – L.*
 Paola: É... Médio? É médio?
 Messi: É. Em inglês.

Trecho retirado do 1º *Memory Game*

Nesse trecho de interação ocorrido durante a realização do primeiro jogo da memória, os alunos estavam respondendo a perguntas relacionadas ao tamanho das roupas que as figuras apresentavam.

Podemos observar que o aluno Messi faz a pergunta “*What is its size?*” para seu colega, dá a dica em português sobre o que é a pergunta (tamanho) e, logo em seguida, responde dizendo *M-L*. No entanto, Paola fica em dúvidas quanto ao que dizer e pede confirmação a seu colega dizendo “*É... Médio? É médio?*” Diante do pedido de confirmação feito pela colega, Messi esclarece que a palavra correta era aquela, mas que, no entanto, deveria ser dita em inglês. Nesse caso, notamos a utilização de *scaffolding*, visto que o aluno Messi auxilia sua colega na dúvida quanto ao significado e também a conscientiza de que deveria falar a palavra em inglês (FIGUEIREDO, 2003; GIBBONS, 2002; WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976).

No primeiro jogo de *Describing Game* realizado com o intuito de descrever pessoas, coisas, lugares etc., notamos também que os participantes recorreram aos colegas para esclarecer dúvidas, conforme observamos no seguinte fragmento.

- [22] Damares: *There is a cat.*
 Mathos: O quê?
 Damares: *There is a cat.*
 → Mathos: *Cat? Gato?*
 Damares: *There is a pool. There is a ball. There is a girl.*
 Mathos: Eu não estou desenhando direito.
 Damares: Você entendeu?
 Guedinha: Você sabia que você tem que falar as cores, né?
 Damares: *There are windows.*
 Guedinha: *Three.*
 Damares: *Three windows. There are three windows.*

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

Nesse fragmento, o aluno estava descrevendo a imagem para seus colegas, o que ocasionou algumas dúvidas no aluno Mathos, que estava fazendo o desenho a partir das descrições que eram feitas. Notamos o pedido de esclarecimento sobre a palavra gato quando a aluna Damares descreve “*There is a cat*”, e o colega responde dizendo “*O quê?*”, não entendendo o que estava sendo dito. Diante disso, a aluna Damares repete novamente a descrição, e

dessa vez Mathos já entende o que foi dito. No entanto, pede confirmação para sua colega para ter certeza de que havia entendido a palavra de forma correta.

Nesse mesmo jogo, outra ocorrência de esclarecimento de dúvidas foi notada, conforme observamos no trecho a seguir.

- [23] Goku: *There is a cat.*
 Roberta: *Cat?*
 Goku: *É. There is a cat.*
 → Roberta: *Cat é o quê? Gato?*
 → Goku: *Não, é travesseiro (risos). É!*
 Roberta: *Engraçado! O cat está perto do quê?*
 Goku: *Da pool.*
 Roberta: *Da piscina. Perto da piscina.*

Trecho retirado do 1º *Describing Game*.

Como podemos observar, nesse excerto também há dúvidas sobre a descrição do animal *cat*. O aluno Goku descreve aos colegas “*There is a cat*”, e a aluna Roberta repete a informação *cat* a fim de confirmar se o que havia entendido estava correto. No entanto, Goku faz um comentário jocoso para a colega, mas acaba confirmando que a palavra dita estava certa. Nesse excerto, notamos que os alunos interagem e se divertem na construção do conhecimento. Assim, os jogos são instrumentos facilitadores da aprendizagem, que geram momentos em que os alunos aprendem de forma descontraída. Conforme nos esclarece Talak-Kiryk (2010), os jogos são atividades divertidas que promovem momentos de interação, reflexão, aprendizagem e utilização de estratégias para a solução de problemas.

Ainda no mesmo jogo, mais uma vez observamos que os alunos pedem ajuda para compreender palavras ditadas pelos colegas que não foram compreendidas. Observemos outro exemplo.

- [24] Messi: *É. Eu não sei falar em inglês. Melhor do que não falar. Vamos continuar. Two flor.*
 Carol: *Flor (risos)?*
 Larissa: *É. Ele falou two flor (risos).*
 Carol: *There is two flor. Duas flores.*
 Light: *Eu acho que é flowers.*
 → Messi: *Então, é flor, entendeu? É um balde com cinco flores. Five flores.*

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

Nesse excerto da interação ocorrida durante a realização do primeiro *Describing Game*, observamos novamente a ocorrência de falta de compreensão de palavras. Nesse exemplo, o aluno Messi que estava descrevendo a figura confirma com os colegas se compreenderam o que ele havia dito usando a expressão: “*Então, é flor, entendeu?*” Neste excerto, notamos também que o jogo proporcionou momentos de diversão e aprendizagem. Assim, os jogos podem ser usados como instrumentos para banir o tédio e para tornar os alunos dispostos para aprender de forma mais efetiva (TALAK-KIRYK, 2010; WEBSTER; MAVIES, 2012).

Em outro momento de interação entre os alunos, também retirado do primeiro jogo de descrever, os alunos se apoiam no conhecimento dos colegas e também no auxílio da professora quando estão em dúvidas sobre uma palavra, conforme observamos no excerto a seguir.

- [25] Zedd: Aí nós temos que falar e vocês vão desenhar, né?
 Ana: É. *Father. Father.*
 Zedd: Uma mãe?
 → Ana: *Father* é pai.
 Zedd: *Father* é mãe também.
 Ana: Pai.
 Zedd: Não. Pai é *dad*.
 Zedd: Não é.
 Ana: Professora. Professora.
 → Zedd: Como é pai em inglês?
 Professora: *Father*.
 → Zedd: O que é *dad*?
 Professora: Papai.
 Ana: Viu?

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

Neste excerto, observamos que o aluno Zedd confunde os significados das palavras em inglês, achando que *father* é mãe e *dad* é pai. No entanto, após perceber a confusão, sua colega Ana tenta explicar as palavras certas. Mesmo notando a insegurança do aluno Zedd em acatar o que a colega estava dizendo, notamos, nesse trecho, a importância da colaboração na aprendizagem, visto que conforme nos esclarece Figueiredo (2006), os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem na medida em que podem trocar ideias e pontos de vista, aceitar sugestões dos colegas, discordar de sugestões dos colegas, e refletir sobre a língua que estão aprendendo. O aluno Zedd pede também auxílio

da professora para saber qual palavra era a adequada. Os momentos de interação durante a realização dos jogos serviram muitas vezes como apoio para alunos que tinham dúvidas quanto a palavras e seus significados. Assim, aprendiam com a ajuda dos colegas e com intervenções da professora (FIGUEIREDO, 2003; GIBBONS, 2002; SWAIN; LAPKIN, 1998).

A análise dos dados apresentados nesta seção pôde revelar que, através da interação proporcionada pelos jogos, os alunos puderam aprender o significado de novas palavras de vocabulário, como também esclarecer dúvidas quanto a palavras desconhecidas e palavras que não foram bem compreendidas.

Os jogos também deram oportunidades para os alunos de aprenderem regras gramaticais e estruturas da língua inglesa, conforme abordamos na próxima seção.

3.2.2 O uso do jogo para a aprendizagem de estruturas e de regras gramaticais

Durante os jogos realizados em nosso estudo, a professora estava ensinando a seus alunos tópicos gramaticais e fazendo revisões de aspectos linguísticos já trabalhados. Por meio dos jogos, os alunos puderam aprender essas estruturas, conforme observamos nos próximos exemplos de interações.

Neste primeiro excerto, os alunos estavam jogando e praticando o tempo verbal *Present Continuous*.

- [26] Paola: O que é isso?
 Messi: Professora o que é *What is he doing*?
 Professora: É o que ela está fazendo, essa pergunta.
 Messi: Jogando.
 Professora: Aí você vai falar em inglês. E você vai responder usando esse verbo aqui (apontando para o aluno o verbo que deveria usar).
 → Messi: *He is playing*.

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

Esse trecho de interação ocorreu durante a realização do segundo jogo de tabuleiro. Nesse jogo, quando os alunos paravam nas casas do tabuleiro deveriam responder a questões, completar frases, ou elaborará-las, utilizando o

tempo verbal *Present Continuous*. Na interação, o aluno Messi teve dúvida em relação à pergunta, e a professora, então, esclareceu dizendo que ele deveria responder à pergunta utilizando determinado verbo. Notamos, pela resposta dada pelo aluno, que ele compreendeu a forma de se utilizar o tempo verbal que estava sendo estudado de forma correta, ao produzir a sentença “*He is playing*”. Nesse caso, o auxílio da professora proveu *scaffolding* para o aluno compreender o que deveria ser feito. A professora assume uma posição de mediadora no processo de aprendizagem, dando suporte para que os alunos realizem a atividade em grupos (FIGUEIREDO, 2006; SWAIN; LAPKIN, 1998) e cobrando deles que utilizem a L2 nas interações.

Em outro excerto, agora retirado do primeiro jogo de tabuleiro realizado, observamos, também, como o jogo auxiliou os alunos na aprendizagem de estruturas do inglês, conforme observamos a seguir.

[27]	Messi: <i>There is two houses. There is two houses.</i>
→	Carol: <i>There are. São dois.</i>
	Messi: <i>É. There are two house.</i>
→	Carol: <i>Houses.</i>

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

Nesse trecho de interação, o aluno Messi descreve para os colegas a imagem de uma casa, com árvores ao redor e uma família. No entanto, ele comete erros na sua produção oral ao dizer “*There is two houses*”. Nesse sentido, a colega Carol o corrige, oferecendo a forma correta, quando diz “*There are. São dois*”, e logo depois, também corrige a palavra *house*, dizendo que o aluno deveria falar “*houses*”, pois era plural. Assim, os dados nos revelam que, através do jogo, os alunos aprendem estruturas da língua inglesa, e auxiliam seus colegas em casos de dificuldade na produção oral.

Nesses excertos, nossos dados evidenciam que a utilização de jogos para ensinar tópicos gramaticais também é útil e importante, visto que os alunos fazem uso das estruturas linguísticas que estão sendo aprendidas, como também auxiliam os colegas que ainda possuem dificuldades na aprendizagem dessas regras, enquanto jogam (GREINER, 2010; HADFIELD, 2001; RINVOLUCRI, 1984), conforme observamos nos dados apresentados nesta seção.

Além de os jogos serem propícios para gerar momentos de aprendizagem de vocabulário e de estruturas linguísticas da língua inglesa, por meio deles há também várias possibilidades de aprendizagem oriundas da interação e da colaboração entre os aprendizes, conforme apresentamos no próximo item.

3.2.3 Outros benefícios do uso dos jogos

Nesta seção, apresentamos como as interações ocorridas entre os alunos durante a participação nos jogos proporcionaram momentos de aprendizagem colaborativa, visto que os alunos aprenderam juntos por meio das interações ocorridas nos jogos, puderam se autocorriger e corrigir os seus colegas, se conscientizando da importância de se utilizar a L2 nas interações.

3.2.3.1 Correção do outro e autocorreção

Por meio da participação nos jogos, os alunos tiveram a oportunidade, também, de corrigir seus colegas e de se autocorrigerem, conforme vemos a seguir.

Neste excerto de interação, que foi extraído do primeiro *Memory Game*, observamos a correção do outro quando o aluno Miquelângelo corrige o seu colega dizendo que a cor não é *yellow*, e sim *orange*. Assim, Messi acata a correção que foi feita pelo seu colega e repete a palavra de forma adequada no final da interação. Percebemos, então, neste caso, um indício de desenvolvimento da ZDP do aluno Messi, visto que, ao realizar a atividade em parceria com o seu colega, pôde perceber que cometeu o erro ao dizer a cor “*Yellow*” e, ao receber o auxílio de Miquelângelo, conseguiu realizar a atividade de forma correta (DONATO, 1994; VYGOTSKY, 1998).

- [28] Miquelângelo: *What color is it?*
 Messi: *Yellow. Yellow?*
 → Miquelângelo: *Não é Yellow.*
 Paola: *Não. Yellow é amarelo.*
 Miquelângelo: *Isso aqui é o que?*
 Paola: *Laranja, meu filho!*
 → Messi: *Orange?*

→ Paola: É.
Messi: Orange.

Trecho retirado do 1º *Memory Game*

No trecho de interação a seguir, ocorrido no primeiro *Describing Game*, observamos também a ocorrência da estratégia de correção do outro.

[29] Larissa: Tem *two babies*.
Messi: Não entendi.
Carol: *Two babies*.
Messi: Então, é criança?
Larissa: Não. *Two babies*. Um *baby*.
Light: *One baby*.
Carol: É. É criança.
→ Light: Então, é *kids*.
Messi: Quantas?
Larissa: *Two kids*.

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

Ao ter que descrever uma imagem em que havia uma casa, uma família e alguns objetos, a aluna Larissa diz ao colega que há, na imagem, *two babies*. No entanto, Messi diz não entender o que foi dito. Logo adiante, Carol corrige a colega dizendo que não é um *baby*, mas, sim, uma criança, e o aluno Light também participa da interação corrigindo os colegas dizendo que, então, deveriam falar *two kids*, que seria a palavra adequada para a situação, ao invés de dizer a palavra *babies*. A discussão promovida nesse excerto corrobora as ideias de Alright (1984), Donato (1994) e Vygotsky (1998) de que, por meio da interação com os outros, o conhecimento é coconstruído. Conforme evidenciam os dados nessa interação, podemos perceber que os alunos mantêm apoio uns nos outros para resolver as atividades, intervindo na ZPD do parceiro. Dessa forma, o contato com um par mais experiente proporciona, ao aluno menos experiente, o desenvolvimento cognitivo que possibilitará que ele realize essa tarefa, posteriormente, de maneira autônoma (DONATO, 1994; VYGOTSKY, 1998). Por meio da análise dessa interação, mais uma vez reforçamos a importância da aprendizagem colaborativa, de forma que os alunos compartilham conhecimentos e informações e têm, então, a oportunidade de aprender com os outros e se conscientizarem de que todos têm dificuldades como também

facilidades em determinados aspectos do idioma que estão aprendendo, neste caso, itens lexicais.

No trecho de interação a seguir, observamos mais uma vez a utilização da estratégia de correção pelos alunos para auxiliar o colega na sua produção na L2, notando que, conforme esclarece Zhao (2003), é pela interação que há oportunidades tanto para *input* compreensível quanto para *output*.

- [30] Carol: *What color is it?*
 Roberta: *É pink.*
 Carol: *What is its size?*
 Roberta: *Smile.*
 Carol: *Hã (risos)?*
 Roberta: *Smile.*
 → Carol: *Small, minha filha! É small (risos).*
 Roberta: *Small (risos).*

Trecho retirado do 1º *Memory Game*

Como observamos, a aluna Roberta faz o uso de uma palavra que tem um som semelhante com a palavra que ela deseja produzir. A aluna diz a palavra “*smile*”, em vez de “*small*”, e é logo corrigida pela colega Carol. Notamos que a correção foi válida, pois a aluna Roberta termina sua produção utilizando a palavra correta. Acreditamos, então, conforme sugere Rivers (1987), que, em situações de comunicação, os aprendizes podem auxiliar o outro com aquilo que já sabem da língua. Nossos dados demonstram também a regulação pelo outro (VYGOTSKY, 1981), de forma que os alunos conseguem realizar as atividades por meio da ajuda dos seus colegas.

No excerto a seguir, observamos a estratégia da autocorreção.

- [31] Goku: *There is a house.*
 Roberta: *Eu sei inglês.*
 Goku: *There are two windows.*
 Roberta: *Tá.*
 → Goku: *Olha, me confundi. São three windows.*
Tem mais uma, viu?
 Roberta: *Tá.*

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

No excerto 15, notamos a utilização da estratégia de autocorreção utilizada pelo aluno Goku. Esse trecho de interação aconteceu durante a

realização do primeiro jogo de *Describing Game* em que Goku estava descrevendo o que via em uma imagem para os outros colegas. A autocorreção feita por Goku se dá no momento em que ele diz que, na figura, há duas janelas “*two windows*” e, logo depois, diz que se confundiu e corrige a sua afirmação “*Olha, me confundi. São three windows.*” dizendo o que realmente havia na figura: três janelas, e não duas.

Por meio das interações ocorridas através dos jogos, os alunos tiveram consciência e também conscientizavam seus colegas para utilizar a L2 na medida do possível, conforme apresentamos na próxima seção.

3.2.3.2 Consciência sobre o uso da L2

Durante a realização dos jogos nas aulas, pudemos notar que, mesmo utilizando a LM como forma de manutenção da interação (BROOKS; DONATO, 1994), alguns dos alunos participantes do nosso estudo tinham a consciência de que deveriam utilizar a L2 nas aulas, como também conscientizavam os colegas desse uso, conforme observamos nos excertos a seguir.

- [32] Miquelângelo: *What color is...*
 → Paola: *It is verde.*
 → Miquelângelo: Em inglês, menina.
 Paola: Eu falo do jeito que eu quiser.
 Miquelângelo: Você já sabe, né? É a última daqui.
 Paola: Não vale falar, bocó!
 Miquelângelo: Mas sou eu e ele. Nós somos “parça”, não é. Vai!

Trecho retirado do 1º *Memory Game*

Nesse trecho de interação ocorrido na realização do primeiro *Memory Game*, os alunos discutem a respeito da cor de uma determinada peça de vestuário que as imagens apresentavam. Assim, Miquelângelo faz a pergunta a seus colegas “*What color is...*”, e tem, como resposta de Paola, “*It is verde*”. Nessa resposta dada pela aluna, podemos observar que, possivelmente por desconhecer a palavra verde em inglês, Paola utiliza a palavra correspondente em sua língua materna. No entanto, Miquelângelo diz que ela deveria falar a palavra em inglês.

No excerto a seguir, novamente os alunos tentam se conscientizar de que devem utilizar a L2 nas produções orais durante a realização dos jogos.

- [33] Carol: Vocês dois têm que descrever para a Star adivinhar e desenhar. E nós três vamos descrever pra vocês.
 Roberta: Tem uma casa.
 → Carol: Tem que falar em inglês.
 Roberta: Tem um cachorro também. Tem uma casinha na árvore... Linda.
 → Star: Tem que falar em inglês.

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

Conforme podemos observar, no trecho de interação ocorrido durante o primeiro jogo de descrever, a aluna Roberta descreve para as colegas uma imagem contendo uma casa, uma casa na árvore, e utiliza para isso a sua língua materna. No entanto, suas colegas Carol e Star dizem que ela tem que descrever as coisas utilizando o inglês. No próximo excerto, também notamos a motivação dos alunos para que os colegas descrevam a imagem utilizando o inglês.

- [34] Star: Tem um passarinho ali.
 Roberta: Não, isso é um papagaio, viu?
 Star: Papagaio, passarinho, tanto faz.
 Roberta: Cadê o cara da bicicleta? Está faltando o cara da bicicleta.
 → Carol: Português! Português! Tem que falar em inglês.

Trecho retirado do 1º *Describing Game*

Nesse trecho de interação, notamos que as alunas Star e Roberta mantêm a interação utilizando a LM, e descrevem a imagem utilizando sua língua materna. No entanto, a aluna Carol chama a atenção das colegas quanto ao uso do português, dizendo que deveriam fazer as descrições em inglês. A postura de Carol é interessante, pois incentiva os colegas a utilizar a L2 nas interações. Dessa forma, entendemos que Carol é consciente da oportunidade que eles têm em utilizar a língua de maneira significativa e, portanto, não deveriam desperdiçá-la. A aluna incentiva os colegas a falar em inglês, o que lhes proporcionaria oportunidades tanto para receber *input* quanto para produzir na língua-alvo (*output*), decorrendo, assim, em um processo de ensino-aprendizagem mais

comunicativo. Assim, compreendemos que tanto o *input* quanto o *output* são importantes no processo de aprendizagem da língua inglesa e são oportunizados por meio de contextos interativos e colaborativos como aconteceu durante os jogos (SCARCELLA, 1992; SWAIN, 1995a, 1995b).

No primeiro jogo da memória, os alunos estavam aprendendo o vocabulário de roupas, cores e tamanhos e corrigiam os colegas, tanto no que se refere a vocabulário, como também de estruturas da língua inglesa, conforme podemos observar a seguir.

[35] Miquelângelo: *What is this? A primeira. What is this?*
 → Paola: *What is this? É o que?*
 Jhek: *É...*
 Miquelângelo: *O que é? É um vestido? Uma camiseta?*
 (fazendo as perguntas para a colega sobre a imagem)
 Paola: *É um vestido.*
 → Miquelângelo: *Em inglês.*
 → Jhek: *Tem que falar em inglês.*
 Paola: *Dress. Dress.*

Trecho retirado do 1º *Memory Game*

Nesse jogo, os alunos deveriam virar cartas e, quando formassem os pares, deveriam responder a perguntas feitas pelo colega. Nesse caso, Miquelângelo e Jhek se dirigem à Paola, não para corrigir um erro, mas para incentivá-la a produzir em língua inglesa. Novamente nossos dados evidenciam que os alunos vão dando suporte para aqueles que ainda possuem dificuldades para realizar a atividade (DONATO, 1994).

Conforme mostram nossos dados, os alunos utilizaram constantemente a LM como forma de manutenção da interação (BROOKS; DONATO, 1994) e como forma de *scaffolding* para solução de dúvidas sobre palavras, estruturas e significados (GIBBONS, 2002; LANTOLF, 2000). No entanto, mesmo utilizando a LM nas aulas, tinham consciência de que deveriam utilizar a L2.

Os dados analisados nesta seção sugerem que as interações proporcionadas pela utilização dos jogos oferecem várias oportunidades de aprendizagem para os alunos. Como vimos, nossos jogadores se corrigiam e corrigiam os colegas, pediam ajuda, tiravam dúvidas dos outros, e principalmente,

tenham consciência e conscientizavam os colegas de que deveriam utilizar a L2 nas suas produções orais.

Os jogos atuam como um importante instrumento didático em sala de aula. Assim, sua utilização pode proporcionar momentos de interação, de colaboração e motivar os alunos para participarem das aulas. A seguir, discutimos o que nossos dados revelaram sobre a motivação para jogar.

3.2.3.3 A motivação para jogar

A sala de aula é um lugar que deve proporcionar momentos de interação entre os alunos e, nesse sentido, se tornarem motivados em participar das atividades. Em nosso estudo, muitos foram os momentos em que pudemos perceber o grande benefício que os jogos trouxeram para as aulas.

Os jogos são elementos lúdicos que, quando utilizados em sala de aula de LE, proporcionam momentos de interação entre os aprendizes, de utilização da língua de maneira efetiva, e se tornam um recurso importante para se atingirem objetivos comunicativos em sala de aula (FERNÁNDEZ; CALLEGARI; RINALDI, 2012; RICHARD-AMATO, 1998; SANTOS, 2009).

Nos excertos a seguir, observamos o quanto os jogos proporcionaram momentos em que os alunos se sentiram motivados para participar das aulas e das atividades.

- [36] Miquelângelo: O que é isso?
 Messi: Jogue novamente. *One, two, three, four, five, six. Animals. Bear, bear, pig, horse, tiger.*
 Miquelângelo: *One*
 Professora *Bring it to me!*
 → Messi: Espera aí, professora, me deixa jogar!

Trecho retirado do 1º *Board Game*.

Nesse trecho de interação os alunos estavam jogando o *Board Game* e, aproximando-se do fim da aula, a professora solicitou que os alunos entregassem os jogos para concluir. No entanto, como estavam inteirados do jogo, os alunos acharam ruim ter de terminar a atividade, conforme podemos ver na fala do aluno Messi, que pede para a professora esperar, pois ele ainda queria

jogar. Nossos dados evidenciam, então, que o jogo em sala de aula proporcionou momentos de interação e deixaram os alunos motivados para realizar as atividades, o que, por sua vez, fez com que os alunos tentassem se comunicar na LE durante os momentos em que jogavam (FERNÁNDEZ; CALLEGARI; RINALDI, 2012; RICHARD-AMATO, 1998).

No entanto, nem todos os alunos estavam sempre motivados e interessados em participar dos jogos, conforme observamos no excerto a seguir.

[37]

- Larissa: Anda logo pra terminar isso aqui porque eu quero mexer no celular.
 Light: *Dog is...*
 Messi: Marrom.
 Carol: *The dog is brown.*
- Larissa: Aí, anda logo! Eu quero terminar esse negócio.
 Carol: *The pool is blue. The sky is blue.*
 Larissa: O que é *sky*?
 Carol: Sei lá. *Sky* é uma árvore? Vento? Cabelo?
 Larissa: A nuvem? Eu já pintei. É o céu.

Trecho retirado do 1º *Describing Game*.

Nesse excerto, diferentemente do anterior, notamos que nem todos os alunos estavam sempre dispostos a participar das atividades que foram realizadas. No caso desse trecho, percebemos que a aluna Larissa estava preocupada não em participar do jogo, mas em terminar logo para poder ver algo em seu celular.

Nesta seção, apresentamos as diversas oportunidades geradas através dos jogos para a aprendizagem da língua inglesa. Por meio dos jogos, os alunos puderam aprender novas palavras de vocabulário, tirar dúvidas e oferecer ajuda aos colegas e aprender estruturas e regras da língua inglesa, gerando, assim, um contexto de uso significativo do idioma na escola.

Finalizamos aqui nossas considerações e compreensões acerca de como os jogos podem proporcionar momentos de interação, de diversão, e principalmente de aprendizagem, e passamos agora a analisar as estratégias mediadoras propostas por Figueiredo (2003) e por Villamil e Guerrero (1996).

Apresentada a análise das interações ocorridas através das atividades com os jogos, passemos, agora, aos resultados da análise das entrevistas feitas ao final de cada aula com os alunos, e com a professora da turma.

3.3 Análise das entrevistas

As entrevistas foram realizadas ao final das aulas nas quais os alunos participaram dos jogos. No entanto, elas não foram tão sugestivas quanto às interações que ocorreram durante a participação dos alunos nos jogos, devido ao fato de eles ficarem retraídos ao terem que falar sozinhos com o pesquisador, limitando, assim, suas respostas.

Mesmo assim, pudemos, através das respostas dadas pelos alunos e também pela professora, elencar os pontos positivos e os negativos em relação à utilização dos jogos em sala de aula e do processo de colaboração para a solução das atividades.

Iniciamos apresentando a análise das entrevistas realizadas com os alunos e, posteriormente, da entrevista feita com a professora da turma, as quais revelaram as suas percepções.

3.3.1 Entrevista com os alunos

Durante a realização das entrevistas, os alunos tiveram a oportunidade de falar livremente sobre a sua participação nas atividades que envolviam os jogos, mencionando alguns pontos positivos e negativos a respeito dos jogos realizados nas aulas de inglês.

3.3.2 Pontos positivos

Para os alunos participantes da pesquisa, diversos foram os aspectos positivos em relação à utilização dos jogos nas aulas de inglês e que os levaram a participar mais das aulas e a aprender, de forma divertida e eficaz, o idioma. Alguns alunos mencionaram, por exemplo, que, por meio dos jogos, puderam aprender vocabulário. Puderam também revisar conteúdos que já tinham

estudado e tiveram a possibilidade de ter aulas mais divertidas. A seguir, apresentamos esses aspectos de acordo com as respostas dadas por eles nas entrevistas.

3.3.2.1 A aprendizagem de novo vocabulário

Um dos aspectos positivos mais presentes nas justificativas dos alunos foi a oportunidade de aprendizagem de novas palavras de vocabulário que os jogos lhes proporcionaram. Muitas das vezes, essa aprendizagem ocorreu por meio do auxílio do colega, como podemos observar nos seguintes exemplos.

[38] Pesquisador: Na sua opinião o jogo te ajudou a aprender alguma coisa?

Zedd: Sempre ajuda. Aprendi palavras em inglês que eu não sabia. Aprendi sobre casa, objetos, nuvem, piscina, papagaio, casa na árvore que eu não sabia e aprendi no jogo.

[39] Pesquisador: O que você achou da atividade realizada?

Miquelangelo: Legal. Facilitou para aprender algumas palavras. Eu aprendi sem querer os dias da semana.

[40] Pesquisador: O que você achou da atividade que foi realizada lá na sala?

Star: Eu gostei.

Pesquisador: Por quê?

Star: Porque nós pudemos aprender coisas novas, como os tamanhos.

[41] Pesquisador: Na sua opinião o jogo te ajudou a aprender alguma coisa?

Bryan: Me ajudou. Aprendi como é que fala os nomes das partes de uma casa.

Podemos perceber, então, que por meio dos jogos e do auxílio dos colegas, os alunos puderam tomar consciência de palavras que eles ainda não sabiam. Assim, as falas dos alunos vão ao encontro do que sugerem Hadfield (1984) e Greiner (2010) quando afirmam que, por meio da utilização dos jogos no ensino de línguas, o aluno tem a oportunidade de aprendizagem de novas

palavras de vocabulário, como, também, de relembrar e colocar em uso as que já sabem.

3.3.2.2 A aprendizagem através da colaboração e interação entre os alunos

Outro aspecto positivo mencionado pelos alunos durante as entrevistas foi o fato de poderem aprender por meio da ajuda dos colegas. Essa ajuda foi, na maioria das vezes, relacionada a dúvidas sobre vocabulário, como também à pronúncia dessas palavras, conforme constatamos nas seguintes falas dos alunos.

[42] Pesquisador: Em sua opinião, o jogo te ajudou a aprender?

Roberta: Sim. Porque tinha certas coisas lá que a gente não sabia, daí você acaba aprendendo. Tipo, você está lá e daí você acaba se comunicando com os outros alunos.

Pesquisador: E o fato de o jogo ter acontecido em grupos, ou seja, você ter que jogar com os seus colegas. O que você achou?

Roberta: Ah eu achei legal, porque você começa a comunicar com eles e começa a ver como sua pronúncia está ficando.

[43] Pesquisador: Você teve alguma dificuldade em se expressar em inglês para seus colegas?

Carol: Às vezes. Eu pedi ajuda aos meus amigos. E consegui dizer.

[44] Pesquisador: Você teve alguma dificuldade em se expressar em inglês com seus colegas?

Angélica: Um pouco. Tinha umas palavras que eram um pouquinho difíceis, aí minhas amigas me falaram como dizer.

[45] Pesquisador: Qual a avaliação que você faz do seu desempenho na atividade realizada?

Bryan: Eu acho que fui mais ou menos. Algumas coisas eu já sabia, e outras eu tive mais dificuldades. E quando eu tive dificuldades

eu perguntei minha colega e tirei minhas dúvidas.

Ao participarem das atividades os alunos puderam, então, colaborar com a aprendizagem dos colegas, como também se beneficiar da ajuda do outro, o que corrobora os conceitos da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa (BROOKS; DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2006; LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 1994, 1998).

O fato de poder ter oportunidades para interagir e aprender com os colegas foi um fator positivo também mencionado por alguns dos alunos na entrevistas, conforme observamos nos relatos dos alunos Zedd e Alem X, a seguir.

[46] Pesquisador: O que você achou da atividade realizada?
O jogo de descrever?

Alem X: Eu achei muito interessante porque a gente interage uns com os outros.

[47] Pesquisador: O que você achou da atividade que foi realizada em sala?

Zedd: Eu gostei. Porque eu interagi com meus amigos, aprendi algumas palavras que eu não sabia. Umas palavras bem fáceis que eu não sabia e aprendi.

3.3.2.3 A possibilidade de revisar conteúdos já estudados e lembrar das aulas que já tiveram

Outro fator positivo pontuado por alguns dos alunos foi o fato de que, por meio dos jogos, eles puderam revisar os conteúdos que já haviam estudado, como também lembrar das aulas dadas pela professora, como podemos observar nos depoimentos dados pelos alunos a seguir.

[48] Pesquisador: O que você achou do jogo *board game*?

Roberta: Uai, foi bem legal, porque é um tipo de revisão que nem toda matéria tem. E isso te ajuda até prestar mais atenção.

[49] Pesquisador: E o que você fez pra resolver isso? Essa dificuldade? Para ficar mais fácil. Que estratégia você usou?

Alem X: Eu lembrei das aulas da professora, porque ela já explicou essas coisas todas, daí eu fui lembrando e falei.

Dessa forma, conforme afirma Rivers (1987), o aluno pode trazer à tona em momentos de interação, tudo aquilo que já sabe da língua que está estudando. Nos exemplos que vimos, os alunos mencionam o fato de se lembrarem das aulas que já tiveram e de poderem utilizar o seu conhecimento a respeito da língua inglesa durante a realização dos jogos. Acreditamos, então, que houve, nas aulas, o uso significativo da LE, conforme sugerem Pica (1987), Bloor (1995) e Yu (2008).

3.3.2.4 A possibilidade de falar em inglês

Conforme podemos observar no relato a seguir, uma das alunas viu, nas atividades que envolvia os jogos, oportunidades da prática oral do inglês. Segundo a aluna, por meio do jogo, ela pôde se comunicar mais com os seus colegas, melhorar sua pronúncia e aprender com eles.

[50] Pesquisador: Fale de sua experiência em ter que participar de um jogo em inglês.

Roberta: Uai, a gente teve experiências pra conhecer coisas novas, né, e acabar se comunicando com os outros jogadores, com os colegas, né? E aí a gente acaba aprendendo muito mais.

[...]

Pesquisador: E o fato de o jogo ter acontecido em grupos, ou seja, você ter que jogar com os seus colegas. O que você achou?

Roberta: Ah, eu achei legal porque você começa a comunicar com eles e começa a ver como sua pronúncia está ficando.

3.3.2.5 A possibilidade de ter aulas mais divertidas e significativas

Como fator positivo da utilização dos jogos em sala de aula, os alunos mencionaram o fato de as aulas se tornarem mais divertidas, interessantes e, com isso, os motivarem para participar mais e aprender de forma lúdica, tornando o aprendizado da língua inglesa significativo para eles, conforme observamos nos excertos de entrevista a seguir.

[51] Pesquisador: Fale da sua experiência em participar desse jogo em inglês.

Miquelangelo: Achei interessante. Aulas diferentes, boas, fáceis de aprender.

[52] Pesquisador: Nara, o que você achou da atividade que foi realizada em sala hoje?

Roberta: Uai, foi bem legal, porque a gente pode aprender e se divertir ao mesmo tempo.

3.3.3 Pontos negativos

Além dos diversos aspectos positivos mencionados pelos alunos, eles mencionaram alguns aspectos negativos em relação ao uso dos jogos. No entanto, as ocorrências negativas foram bem menores do que as positivas. Nos relatos das entrevistas dos alunos a seguir, constatamos apenas dois aspectos negativos.

3.3.3.1 A falta de compreensão e a dificuldade de se fazer entendido pelo colega

Um dos aspectos negativos pontuados foi a dificuldade que os alunos encontraram em entender o que o colega estava tentando dizer, como também em se fazer compreendido pelos colegas, gerando dúvidas no momento da realização das atividades.

- [53] Pesquisador: Fale um pouco da sua experiência em você e seu colega ter que trabalhar juntos pra realizar a atividade.
- Alem X: Foi legal e ruim ao mesmo tempo. Porque tudo o que a gente falava, às vezes eu entendia e ele não entendia, e essa atividade fez com que a gente se aproximasse mais um do outro.
- Pesquisador: Você teve dificuldades em se expressar? Para falar as coisas em inglês pro seu colega?
- Alem X: Sim. Porque eu não sabia muito falar. Por exemplo, *house*, essas coisas.

3.3.3.2 A falta de participação dos colegas nas atividades

Outro fator negativo relatado pelos alunos foi a falta de participação nas atividades propostas durante a pesquisa. De acordo com o relato da aluna Star, se os colegas tivessem participado mais, teria sido melhor. Notamos também que a própria aluna pontua que ela mesma também deveria ter participado mais da aula e da atividade realizada.

- [54] Pesquisador: Você teve dificuldade ou achou fácil realizar aquele jogo?
- Star: Eu fui mais ou menos.
- Pesquisador: Por que você foi mais ou menos?
- Star: Porque os do meu grupo estavam fazendo muita gracinha.
- Pesquisador: E você acha que isso atrapalhou?
- Star: Atrapalhou.
- Pesquisador: Fale um pouco da sua experiência em participar do jogo.
- Star: Eu achei que foi bom, que essas aulas, assim, diferentes são boas, porque eu gosto, mas eu acho que o que deveria ter acontecido era os outros terem participado.
- [...]
- Pesquisador: Que avaliação você faz do seu desempenho no jogo?
- Star: Uai, foi mais ou menos.
- Pesquisador: Por quê?
- Star: Porque eu acho que eu deveria ter participado mais também.

3.4 Entrevista com a professora

A professora participante deste estudo, ao responder à entrevista, elencou diversos fatores positivos em relação à utilização dos jogos em suas aulas, como também em relação ao trabalho colaborativo. Por coincidência, alguns desses aspectos pontuados pela professora vão ao encontro do que os alunos responderam nas suas entrevistas.

De acordo com seus depoimentos, a professora mencionou como aspectos positivos:

- 1- possibilidades de maior interação entre os alunos;
- 2- possibilidades de aprendizagem de pronúncia;
- 3- possibilidades de colaboração;
- 4- possibilidades de uma participação mais ativa no processo de aprendizagem;
- 5- possibilidades de aulas mais dinâmicas que beneficiem os alunos na aprendizagem da língua;
- 6- possibilidades de revisão e uso do conhecimento da LE do aluno;
- 7- possibilidades de aumento da autonomia do aluno quanto ao processo de aprendizagem da língua;
- 8- possibilidades de mudanças na prática da professora em sala de aula.

A seguir, apresentamos o que nos disse a professora da turma, respectivamente com os itens citados anteriormente.

	[55]	
√ Interação entre os alunos	Professora:	E percebi que eles tiveram uma interação ativa, e uma participação bem produtiva também. [...] Foi uma atividade bem dinâmica, em que eu percebi a interação maior entre eles, e o interesse em aprender algumas expressões da língua.
√ Aprendizagem de pronúncia	Professora:	Eu acho que eles aprenderam mais pronúncia, porque era um vocabulário que eles já conheciam.

√ A colaboração	Professora:	Percebi que eles criaram um senso dessa questão colaborativa, de auxiliar o colega, e participar mais. Penso que eles gostaram, eles se envolveram com os jogos, e se empenharam pra poder realizar os jogos certinho.
√ Participação mais ativa do aluno	Professora:	Pra mim eles tiveram uma participação, também, bem produtiva, uma participação ativa.
√ Aulas dinâmicas beneficiando o aluno	Professora:	Acredito que eles aprenderam bem mais rápido que se eu tivesse explicado o conteúdo no quadro. [...] Eu percebi que eles participaram mais com esse jogo. Eu percebi um interesse maior por parte deles, em continuar jogando, mesmo quando o jogo acabava. Em minha opinião teve uma avaliação bem positiva.
√ Revisão de conteúdo e uso do conhecimento do aluno	Professora:	Eram coisas que eles já tinham aprendido anteriormente, tiveram um pouco de dificuldade quando o assunto era terceira pessoa, mas nem por isso deixaram de jogar. E eu percebi que, depois do jogo, quando eu fui dar aula sem o jogo, eles se lembravam das palavras do jogo ou de alguma situação, e usaram em sala de aula.
√ Autonomia do aluno	Professora:	Em minha opinião [o <i>describing game</i>] foi melhor do que todos, que o <i>board game</i> , que o <i>memory game</i> , porque foi um jogo mais livre. Eles tinham que usar a língua sem nenhuma estrutura, tinham que usar a criatividade, era um jogo que foi praticamente, como que eu posso falar, autônomo, porque um falava pra outro, o outro tinha que desenhar, eu achei totalmente divertido, eu adorei o jogo, é algo que eu vou incluir nas minhas aulas, com certeza.
√ Mudança na prática da professora	Professora:	Vou me organizar pra que, no próximo ano, eu insira essa atividade em todas as series em que eu dou aula. [...] Eu estou surpresa como os jogos como recurso didático realmente têm validade. Eu nunca tinha usado até então, e quero com certeza inserir nas minhas aulas.

Para a professora, o único ponto negativo quanto à utilização dos jogos em suas aulas foi o tempo despendido para a organização e a realização das atividades, conforme podemos ver no seu relato.

[56] Professora: A meu ver, a única coisa que vejo como ponto negativo é a organização da sala, do tempo, por exemplo, se eu tivesse uma aula dupla, seria perfeito. Por que eu teria o tempo pra organizar, explicar o jogo, e ter esse momento pra eles jogarem, e pra eu poder assistir e ficar mais próximo deles mesmo.

A seguir, com base nas análises que realizamos neste capítulo, procuramos responder às perguntas que propusemos na introdução deste estudo, assim como apresentar algumas considerações sobre a utilização dos jogos e da colaboração em sala de aula de inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É ESTE O FIM DO JOGO?

Esta parte encontra-se dividida em cinco seções. Na primeira, respondermos às perguntas de pesquisa que nortearam nosso trabalho. Na sequência, apresentamos algumas contribuições do nosso estudo para o ensino e a aprendizagem de LE. Posteriormente, apresentamos algumas limitações de nosso estudo e apresentamos algumas sugestões de pesquisas futuras pertinentes ao tema. Por último, apresentamos algumas considerações finais.

Retomando as perguntas de pesquisa

Para concluir nosso trabalho, retomamos, agora, as nossas perguntas de pesquisa, no intuito de responder a elas. Para isso, nos apoiamos no aporte teórico apresentado no primeiro capítulo, bem como nos nossos dados, que foram apresentados e discutidos no Capítulo 3.

Que estratégias mediadoras foram utilizadas pelos alunos durante a realização dos jogos nas aulas de inglês?

As estratégias mediadoras foram utilizadas pelos alunos como forma que eles encontraram para facilitar a realização das tarefas propostas nas aulas (FIGUEIREDO, 2003; VILLAMIL; GUERRERO, 1996). Durante os jogos, os alunos utilizaram como estratégias:

- O uso de *scaffolding*

Durante a realização dos jogos, os alunos se ajudavam por meio de *scaffoldings* que facilitavam o cumprimento da tarefa. A professora da turma também proveu, aos alunos, *scaffoldings* quando solicitada. A interação possibilitou, então, que os alunos pudessem fazer perguntas uns para os outros, fazer perguntas para a professora pedindo esclarecimentos sobre vocabulário e procedimentos sobre o jogo. Assim, conforme nos esclarecem Wood, Brunner e Ross (1976), a professora e os alunos conduziram a aprendizagem, garantindo suporte uns aos outros durante a realização dos jogos.

- O uso de recursos externos

Para terem êxito nos jogos, os alunos utilizaram também vários recursos externos dos quais dispunham. De acordo com Sabota (2002), o aluno pode fazer uso de qualquer material externo que seja fonte de informação dentro da sala de aula. Dessa forma, nossos dados nos mostraram que os alunos fizeram o uso de dicionários, dos seus cadernos de anotações, de frases e palavras escritas no quadro pela professora e, conseqüentemente, tais recursos os fizeram ter maior êxito durante os jogos.

- O uso da língua materna (LM)

O uso da LM foi a estratégia mediadora mais utilizada pelos alunos e, foi utilizada, também, pela professora. Em todos os momentos de interação apresentados em nossos dados, percebemos que a utilização da LM ocorreu em todos. Dessa forma, podemos dizer que, ao utilizarem a LM durante os jogos, os alunos e a professora tiveram como propósito: a) manter a interação durante a realização dos jogos; b) dar e receber instruções sobre os procedimentos do jogo; e c) pedir e dar esclarecimentos sobre dúvidas relativas a vocabulário.

Assim, o uso da LM em sala de aula na realização das atividades serviu para dar suporte à aprendizagem da LE, conforme nos esclarecem Brooks

e Donato (1994). Dessa forma, ao utilizar a LM os alunos tiveram a produção da LE facilitada, de forma que a interação entre eles não fosse quebrada.

Nossos dados nos mostraram que a professora viu, na utilização da LM, uma maneira de dar suporte aos seus alunos durante a realização das atividades. Assim, a professora usava a LM nas aulas para traduzir expressões, explicar significados de palavras e auxiliar os alunos em relação aos procedimentos das tarefas. Nosso estudo encontra-se, então, em consonância com os apontamentos feitos por Figueiredo (2001) e Harbord (1992), de que em uma perspectiva colaborativa, a utilização da LM se torna inevitável, servindo, neste caso, como um apoio dado pela professora aos alunos para facilitar o processo de aprendizagem da LE.

Os alunos, por sua vez, utilizaram a LM para dar e pedir esclarecimentos sobre vocabulário. Como pudemos observar, ao utilizar a LM os alunos puderam se beneficiar em relação à aprendizagem da L2, tirando dúvidas e pedindo ajuda para os colegas. Encontramos consonância a isso no trabalho de Mello (2002), ao sugerir que a utilização da LM nas aulas de inglês pode beneficiar o processo de aprendizagem de uma L2. Em relação à manutenção da interação durante a realização dos jogos, percebemos que esse foi um dos maiores propósitos dos alunos para que utilizassem a LM nos jogos, visto que, conforme afirmar Brooks e Donato (1994), de que a utilização da língua materna do indivíduo facilita a produção na L2 de forma que a interação entre os alunos não seja quebrada. Encontramos semelhantes resultados, também, no estudo de Atkinson (1987), pois, de acordo com seus apontamentos, ao utilizar a LM a comunicação é facilitada, faz com que seja economizado tempo nas instruções das tarefas e, também, pode ser usada pelos alunos para checar a compreensão das instruções que lhes foram fornecidas.

De que forma os jogos contribuem para a aprendizagem de LE de alunos adolescentes?

Para responder a esta primeira pergunta, nos apoiamos nas categorias que foram discutidas em nossa análise. A primeira categoria tratou do uso dos jogos para a aprendizagem de vocabulário. Já a segunda abordou a

aprendizagem de estruturas e regras gramaticais e, na última, apresentamos outras possibilidades de aprendizagem geradas através da utilização dos jogos nas aulas.

Dessa forma, em relação às contribuições que o uso dos jogos pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem de LE, nossos dados confirmaram que, através dos jogos, os alunos puderam:

- aprender por meio da repetição de palavras;
- aprender através das dúvidas relacionadas ao vocabulário;
- aprender estruturas e regras gramaticais;
- aprender por meio da autocorreção e da correção do outro;
- ter consciência do uso da L2 nas aulas;
- tornar-se mais motivados para participar das aulas.

Quando os jogos são inseridos em sala de aula de LE eles proporcionam momentos de aprendizagem de vocabulário (GREINER, 2010; HADFIELD, 1984). Assim, por meio desses instrumentos, os alunos têm a oportunidade de aprendizagem de novas palavras de vocabulário, como também de trazer à tona aquilo que ele já sabe da língua (RIXON, 1992; RIVERS, 1987). Dessa forma, nossos dados nos confirmaram que muitas foram as oportunidades que os alunos tiveram de aprendizagem quando estavam jogando.

Tanto nos jogos de memória quanto nos de tabuleiro e de descrever, vimos que os alunos puderam aprender através da repetição de palavras. Assim, os aprendizes viam na repetição uma forma de enfatizar palavras que foram ditas por eles ou de reforçar o que foi dito pelos colegas.

Os jogos também proporcionaram para os alunos a oportunidade de esclarecimento de dúvidas. Dessa forma, os alunos aprendiam com a ajuda dos colegas e com intervenções da professora, e dessa forma, podiam solucionar dúvidas quanto a palavras e seus significados (FIGUEIREDO, 2003; GIBBONS, 2002).

Os três jogos utilizados neste estudo serviram também para a aprendizagem de estruturas e de regras gramaticais da língua-alvo (GREINER,

2010; HADFIELD, 2001), por possibilitarem a prática de alguns tempos verbais trabalhados em sala de aula.

Considerando que o ensino de gramática em qualquer língua, seja ela a língua materna do aprendiz ou a língua estrangeira que está sendo estudada, não pode ser negada (MARTINEZ, 2012; OLIVERIA, 2014; RICHARDS; RODGERS, 2001), utilizar jogos para trabalhar conceitos e estruturas da língua configurou-se com um recurso importante, pois, à medida que os alunos estavam inteirados da atividade, fizeram uso dessas estruturas, como também puderam auxiliar os seus colegas que ainda possuíam dificuldades na compreensão delas.

A utilização dos jogos proporcionou, também, outras oportunidades de aprendizagem do idioma. Quando jogavam, os alunos puderam se autocorriger e, também, corrigir os seus colegas, fazendo, assim, que o conhecimento fosse construído por meio da interação (ALLWRIGHT, 1984; DONATO, 1994; VYGOTSKY, 1998). Ao jogar, os alunos tiveram também a consciência da importância de utilizarem a L2 nas aulas, mesmo utilizando sua LM como forma de manutenção da interação.

Por fim, a utilização dos jogos nas aulas motivou os alunos a participar mais das atividades. Dessa forma, entendemos que os jogos são instrumentos que proporcionam momentos de interação entre os aprendizes, de utilização da língua de maneira significativa e que motivam os alunos para terem um desempenho mais ativo no processo de aprendizagem do inglês.

Quais as percepções dos alunos e da professora em relação ao uso de jogos em sala de aula de LE?

Ao realizar a análise dos nossos dados, pudemos notar quais foram os pontos positivos e negativos da utilização dos jogos nas aulas de inglês. Os alunos, como também a professora, puderam expor suas percepções em relação a isso durante as entrevistas das quais participaram.

De acordo com as percepções dos alunos, os jogos possibilitaram-lhes a oportunidade de:

- aprender novo vocabulário através da colaboração entre eles;
- utilizar o conhecimento que eles possuem da língua inglesa;
- revisar os conteúdos que eles já estudaram e lembrar das aulas que já tiveram;
- ter uma maior interação com os seus colegas;
- praticar oralmente o inglês;
- ter aulas mais divertidas e significativas para eles.

A professora, na entrevista, pôde também expressar alguns pontos positivos referentes à utilização dos jogos nas aulas. De acordo com ela, o uso dos jogos possibilitou aos alunos uma maior oportunidade de interação e de colaboração entre eles e gerou oportunidades de aprendizagem de pronúncia de palavras da língua inglesa. Ainda, para a professora, a participação dos alunos nos jogos os tornou mais ativos no processo de aprendizagem e trouxe, para o ambiente da sala de aula, a possibilidade de aulas mais dinâmicas que beneficiaram os alunos na aprendizagem da língua. Outro ponto positivo foi o de poder revisar conteúdos e de fazer com que os alunos usassem o seu conhecimento da LE, como também aumentar a autonomia deles quanto ao processo de aprendizagem da língua. A professora ainda pontuou que a pesquisa a fez refletir sobre possibilidades de mudanças em sua prática em sala de aula.

Os pontos negativos pontuados tanto pelos alunos quanto pela professora foram mínimos. Para os alunos, foram dois: a falta de compreensão e a dificuldade de se fazerem compreendidos pelos colegas; e a falta de participação de alguns durante a realização das atividades. Já a professora só viu como ponto negativo a questão do tempo gasto e da organização para a realização das atividades.

Implicações para o processo de ensino–aprendizagem de LE

Como pudemos observar, através deste estudo, o jogo proporcionou aos alunos várias oportunidades de aprendizagem da língua inglesa, aumentando, assim, a interação e a colaboração entre eles durante a realização das atividades.

Nossos dados mostraram que a utilização dos jogos nas aulas de inglês é enriquecedor. Através da participação nos jogos, os alunos puderam solucionar dúvidas sobre determinados itens de vocabulário e aspectos gramaticais da língua, através da interação com os colegas e da colaboração entre eles e a professora. Os alunos puderam, ainda, utilizar estratégias mediadoras que os fizeram ter sucesso no processo de aprendizagem. Assim, pontuamos que é de grande importância que o professor insira, em suas aulas, atividades que envolvam jogos, pois eles podem facilitar a aprendizagem e possibilitam que os alunos se tornem mais ativos no seu próprio processo de aprendizagem.

Limitações deste estudo

Como qualquer outro estudo, este também apresentou suas limitações. Uma das limitações se deu por conta do tempo e da organização destinados a realização das atividades. Conforme foi apontando pela própria professora da turma, o fato de as aulas serem curtas (eram de 50 minutos) trouxe dificuldades para a realização das atividades. Dessa forma, o tempo gasto na organização da turma e da sala (divisão dos grupos) e na explicação dos jogos e das regras reduziu o tempo de realização das atividades, fazendo com que os alunos jogassem pouco e participassem, de maneira limitada, das atividades.

No entanto, apesar das limitações aparentes, acreditamos que os resultados possam elucidar as contribuições que a utilização dos jogos como recurso didático pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto de escola pública.

Sugestões para futuras pesquisas

O contexto da sala de aula de LE e da escola pública oferece ricas oportunidades para pesquisas na área da Linguística Aplicada. Dessa forma, apresentamos algumas sugestões para futuras pesquisas.

Sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa, seria importante pesquisar as estratégias comunicativas utilizadas por alunos em atividades que envolvam jogos.

Seria importante, também, realizar uma pesquisa em que se investigasse a utilização dos jogos como facilitadores da aprendizagem de inglês de crianças e/ou adultos, traçando uma comparação com os resultados apontados no nosso estudo com o intuito de perceber se serão semelhantes ou não.

Considerações finais

Por meio deste estudo, vimos que a sala de aula de LE é um espaço que deve proporcionar oportunidades de interação para que os alunos possam aprender e, ao mesmo tempo, ensinar os colegas. Nosso estudo procurou mostrar as contribuições que o uso dos jogos pode trazer ao processo de aprendizagem de uma LE e, por meio da interação e da colaboração dos alunos, notamos que grandes foram os benefícios da utilização desse recurso didático.

Ao escolhermos os três jogos que utilizamos neste trabalho, optamos por trabalhar todos eles numa perspectiva colaborativa. Assim, a participação nas atividades possibilitou aos alunos mais oportunidades de aprender com os seus pares, e conseqüentemente, fizeram que os alunos também pudessem transmitir aos colegas o seu conhecimento. Notamos, então, que o trabalho em grupo facilitou e trouxe benefícios para os aprendizes em relação à aquisição de novo vocabulário, de estruturas e de regras da língua.

Os jogos nas aulas de inglês, acima de tudo, fizeram com que os alunos falassem e interagissem nas aulas de inglês, ressaltando, assim, a importância da comunicação em sala de aula, visto que os próprios PCNs (BRASIL, 2008) dão maior ênfase no trabalho com a leitura, com a escrita e a compreensão textual.

Muitos professores acham que, na escola pública, só é possível fazer atividades gramaticais, atividades de traduções, deixando de lado as atividades que estimulem os alunos a falar em inglês, visto que o contexto da sala de aula de escola pública tem um grande número de alunos, o que “inviabilizaria” esse tipo

de atividade. Assim, nosso estudo mostrou que é possível, sim, em escolas públicas, fazer com que os alunos interajam e usem a língua que estão aprendendo. Nosso estudo nos revelou que os jogos possibilitam a interação entre os alunos, mesmo que ela ocorra na maioria das vezes na língua materna dos aprendizes. Acreditamos que, com a realização de interações mais frequentes em sala de aula, os alunos possam, gradualmente, fazer mais uso da língua estrangeira que estão aprendendo.

E que venham os próximos jogos...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ª Ed. Campinas: Ed. Pontes, 2002.
- ALLWRIGHT, D. L. The importance of interaction in the classroom language learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, 1984. p. 156-171.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of LM collaborative interaction in L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.
- ANTUNES, C. *Vygotsky, quem diria em minha sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARAÚJO; M. A. F. de.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Inglês com música: contribuições do uso da música em sala de aula nos aspectos linguísticos e interculturais. In: I Encontro Internacional e VII Encontro Nacional do GELCO, 2015a, Cidade de Goiás. *Anais...* Cidade de Goiás: UEG, 2015. p. 978-998.
- ARAÚJO, M. A. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Interação e colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa. *Revista Desempenho*, v. 1, n. 24, 2015b.
- ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, v. 41, n. 4, 1987, p. 241-247.
- BAILEY, K. M.; DALE, T.; SQUIRE, B. Some reflections on collaborative language teaching. In: NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 120-140.
- BEHROOZIZAD, S.; NAMBIAR, R. M. K.; AMIR, ZAINI. Sociocultural theory as an approach to aid EFL learners. *The Reading Matrix*, v. 14, n. 2, p. 217-226, 2014.
- BESSET, V. L.; COUTINHO, L. G.; COHEN, R. H. P. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise. In: CASTRO, L. R de.; BESSET, V. L. (Orgs.) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. NAU: Rio de Janeiro, 2008.
- BLOOR, M. The role of informal interaction in teaching English to young learners. In: BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (Ed.). *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Longman, 1995. p. 127-141.

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.

BRITO, R. M.; SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

BROOKS, F.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourses during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.

BROTTO, F. O. *Jogos cooperativos*. O jogo e o esporte como um exercício de convivência. São Paulo: Editora Cooperação, 2010.

BROWN, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994a.

_____. *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994b.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CÂNDIDO JUNIOR, A. O processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa. 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

_____. Os processos de colaboração e de negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 47-80.

DALACORTE, M. C. F.; A noção dos professores de inglês sobre a abordagem comunicativa. *Signótica*, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 109-122, 1998.

_____. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso*. 1999. 222 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

_____. A Participação dos aprendizes na interação em sala de aula. In: DALACORTE, M. C. F.; MELLO, H. A. B. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2005. p.39-62.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language learning*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company, 1994. p. 33-56

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, R.; HE, X. The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *SSLA*, v. 21, p. 285-301, 1999.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

FERNÁNDEZ, G. E.; CALLEGARI, M. V.; RINALDI, S. *Atividades lúdicas para a aula de língua estrangeira – espanhol: considerações teóricas e propostas didáticas*. São Paulo: IBEP, 2012.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

_____. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

_____. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa no ensino de línguas*. 3. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. da UFG, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; LIMA, M. S. A pesquisa sobre a colaboração entre aprendizes de língua estrangeira em contextos presencial e virtual. In: ERHARDT, A. F. L. M. (Org.). *Ensino-Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 155-181.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Formação de Professores: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2012. p. 11-40.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; SABOTA, B. R.; Em busca da leitura colaborativa na aula de LE. *Signótica*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 27-59, 2002.

FIGUEREDO, C. J. *O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco*. 2001. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

- FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.
- GASS, S. M. *Input, interaction, and the second language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- GASS, S.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introduction course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth: Heinemann: 2002.
- GREINER, M. U. The effective use of games in the German as a foreign language (GFL) classroom. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Graduate College of Bowling Green State University, 2010.
- GUSMÃO, J.; REIS, M. G. M. A questão da oralidade do ensino de língua estrangeira: jogos e textos dramáticos no desenvolvimento da expressão oral em língua estrangeira. *Revista Desempenho*, v. 11, n. 2, p. 84-98, 2010.
- HADFIELD, J. *Beginners communication games*. London: Longman, 1999.
- _____. *Intermediate communication games*. London: Longman, 1990.
- _____. *Elementary grammar games*. London: Longman, 2001.
- _____. *Elementary communication games*. London: Longman, 1984.
- HADFIELD, J.; HADFIELD C. *Manual Oxford de introdução ao ensino da língua inglesa*. Tradução de Sueli Monteiro. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- HALL, J. K. Classroom interaction and language learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 41, p. 17-39, 2001.
- HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, v. 46, n. 4, 1992. p. 350-355.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, S.A., 2004.
- JOHNSON, D. Classroom-oriented research in second-language learning. In: OMAGGIO HADLEY, A. (Ed.). *Research in language learning: Principles, processes, and prospects*. Chicago: National Textbook Company, 1995. p. 1-23.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- _____. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2nd edition. New York: Oxford University Press, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para um ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 175-218.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, M. Native speakers/non-native speakers conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, 1983. p. 126-141.

LONG, M.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, 1985. p. 207-228.

MALAMAH-THOMAS, A. *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. Série Princípios 82. 6 .ed. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

MARQUES, M. F. Avaliação oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Formação de Professores: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2012. p. 210-226.

MARTINEZ, P. Abordagem comunicativa. In: _____. (Org.). *Didáticas de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 65-78.

MATUSOV, E. Vygotsky's theory of human development and new approaches to education. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, v. 15, p. 316-321, 2015.

MEENAKSHI, S. B. Strategic competence in a three-pronged approach to communication. *International Research Journal of Social Sciences*, v. 4, n. 4, p. 70-73, 2015.

MELO, F. A. *Há algo em jogo nesse jogo. O uso do lúdico como atividade significativa na interação comunicativa no ensino-aprendizagem do espanhol como LE no ciclo juvenil*. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MELLO, H. A. B. de. *O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “Escola Bilíngue”*. 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. *Second language learning theories*. 3rd ed. Abingdon: Routledge, 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, C. E. R. O jogo na aula de língua estrangeira: espaço aberto para a manifestação do eu. *Revista Alfa*, v. 52, n. 1, p. 149-156, 2008.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

NUNES, A. R. S. C. de A. O lúdico na aquisição da segunda língua. Disponível em: http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm. Acesso em: 13 set. 2015.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, 1997. p. 443-456.

PAES, M. B. G.; JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

- PEREIRA, J. B. L. *A prática reflexivo-colaborativa na formação de três professoras de inglês*. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: _____. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2011. p. 59-80.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PICA, T. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 1, 1987. p. 3-21.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórica e cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- RICHARD-AMATO, P. A. *Making it happen: Interaction in the second language classroom. From Theory to Practice*. New York & London: Longman, 1998.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Hong Kong: Longman, 1992.
- RICHARDS; J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RINVOLUCRI, M. *Grammar games: Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- RIVERS, W. M. *Interactive language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- RIXON, S. *How to use games in language teaching*. London: Modern English Publications, 1992.
- SABOTA, B. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- SANTOS, S. M. P. *O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- SANTOS, A. C. L. P. B. *As estratégias de comunicação usadas pelos alunos de E/LE em jogos interacionais: um estudo de caso*. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

_____. As estratégias de comunicação usadas pelos alunos de E/LE em jogos interacionais: um estudo de caso. In: RODRIGUES, M. A. (Org.). *Pesquisa em linguagem*. Goiânia, Editora da UCG, 2009. p. 71-102.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SCHRÖTER, B. A. F. *O jogo e o ensino de línguas*. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2004.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1989.

SHANNON, N. B.; MEATH-LANG, B. Collaborative language teaching: a co-investigation. In: NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 120-140.

SHEHADEH, A. Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *Pergamon*, v. 31, p. 155-171, 2003.

SILVA, M. D. da. Erro oral e formas de correção. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia, Editora da UFG, 2012. p. 176-193.

SILVA, N. D.; SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 125-139.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q.; Teletandem language learning in a technological context of education: interactions between Brazilian and German students. *Delta*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 729-762, 2015.

STERN, H. H. *Perspectives on second language teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1970.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. IN: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1985. p. 235-253

_____. *Collaborative dialogue*: Its contribution to second language learning. Plenary Paper presented at the Annual AAAL Conference, Long Beach, California, 1995a.

_____. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principles & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995b. p. 125-144.

SWAIN, M. Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *Journal of Education Research*, v. 37, n. 3, p. 285-304, 2003.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p.320-337, 1998.

SZUNDY, P. T. C. Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem. *Intercâmbio*. v. XI, p. 85-62, 2002.

_____. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo*. Ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. 295 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 275-294, 2009.

TALAK-KIRKY, A. Using games in a foreign language classroom. 2010. 60f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Sit Graduate Institute Brattleboro, Vermont, 2010.

TEIXEIRA, C. E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

THOMPSON, I. The mediation of learning in the zone of proximal development through a co-constructed writing activity. *Research in the Teaching of English*, v. 47, n. 3, p. 247-276, 2013.

VIEIRA, P. F. M. D. *A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês*. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, p. 51-75, 1996.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 1981. p. 144-188.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBSTER, K.; MAVIES, K. A comparative analysis of primary and secondary school teachers' use of games in teaching English as a second language in Zimbabwe. *Educational Research*, v. 2, n. 5, p. 1161-1169, 2012.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WOOD, D.; BRUNNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YU, R. Interaction in EFL Classes. *Asian Social Science*, v. 4, n. 4, 2008. p. 48-50.

ZHAO, C. Classroom Interaction and Second Language Acquisition: The More Interactions the Better? *Studies in Literature and Language*, v. 7, n. 1, p. 22-26, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹⁵



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UF
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa intitulada **ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS UTILIZADAS POR ALUNOS EM JOGOS COLABORATIVOS EM SALA DE AULA DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Francisco José Quaresma de Figueiredo e Marco André Franco de Araújo.

Após receber os esclarecimentos a seguir, se você aceitar que seu(sua) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra pertence aos pesquisadores responsáveis.

Esclareço que em caso de recusa na participação, seu(sua) filho(a) não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis através de e-mail: fquaresma@terra.com.br e markim50@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 3521-1136/ (62) 3642-6085. Ao persistirem as dúvidas, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de que o uso de jogos em sala de aula pode colaborar no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno em língua inglesa e na interação desses alunos em sala de aula. Buscamos, então, investigar quais as estratégias comunicativas que os alunos utilizam na resolução de jogos colaborativos em sala de aula. Eu, Marco André Franco de Araújo, acompanharei as aulas de inglês na professora Silvana Laurenço Lima, durante a realização da pesquisa

O material produzido pelos(as) participantes nesse período será analisado, mostrando o que suas falas e atividades revelam sobre essa experiência. Os dados serão gerados por meio de questionários e entrevistas respondidos pelos alunos(as) durante a realização das atividades. Serão utilizados também relatórios, diários reflexivos, planos de aula e materiais didático-pedagógicos produzidos, bem como gravações em áudio das aulas. É importante dizer que, mesmo após o final deste estudo, esses documentos continuarão guardados sob os meus cuidados, que me comprometo em mantê-los em sigilo.

Em nenhum momento seu(sua) filho(a) será identificado(a), visto que ele/ela escolherá um pseudônimo. Não haverá risco aos participantes. Os dados gerados na pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado do pesquisador, a ser defendida até março de 2016. Poderão ser utilizados também em artigos de revistas/livros da área de linguística aplicada, bem como ser apresentados em eventos dessa mesma área.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por permitir que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa. Os prováveis benefícios aos/às participantes deste estudo é que terão a oportunidade de refletir sobre que estratégias comunicativas

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.
E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

¹⁵ O título da pesquisa mudou, porém, o contexto, os participantes e os procedimentos para coleta e análise dos dados permanecem os mesmos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UF
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



utilizam em sala de aula para aprender melhor a língua inglesa. A análise de dados será enviada aos pais ou responsáveis para avaliação/conferência antes da defesa da dissertação. Mesmo assinando este termo, você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF/ nº _____, abaixo assinado, concordo que meu(minha) filho(a) participe do estudo intitulado **ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS UTILIZADAS POR ALUNOS EM JOGOS COLABORATIVOS EM SALA DE AULA DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador responsável Marco André Franco de Araújo, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do(a) meu(minha) filho(a) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do(a) meu(minha) filho(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) responsável pelo(a) participante

Marco André Franco de Araújo

Marco André Franco de Araújo

Francisco José Q. de Figueiredo

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia - Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

APÊNDICE B

TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa chamada **ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS UTILIZADAS POR ALUNOS EM JOGOS COLABORATIVOS EM SALA DE AULA DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Francisco José Quaresma de Figueiredo e Marco André Franco de Araújo.

Depois das informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste estudo, assinie ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra ficará com os pesquisadores responsáveis.

Caso não aceite participar, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, caso queira fazer parte desse estudo, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis através de e-mail: fquaresma@terra.com.br e markim50@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 3521-1136/ (62) 3642-6085. Se ainda tiver alguma dúvida, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Esta pesquisa busca compreender quais as estratégias comunicativas você utiliza nas aulas de inglês quando são trabalhados jogos. Eu, Marco André Franco de Araújo, acompanharei as aulas da professora Silvana Laurenço Lima durante a realização desta pesquisa. O material produzido por vocês nesse período será analisado, mostrando o que suas falas e atividades revelam sobre o uso das estratégias de comunicação.

Você irá responder questionários e entrevistas durante a realização das atividades. Serão utilizados também relatórios, diários reflexivos, planos de aula e materiais didático-pedagógicos produzidos, bem como gravações em áudio das aulas. É importante dizer que, mesmo após o final deste estudo, esses documentos continuarão guardados sob os meus cuidados, em sigilo.

Sua identidade não será revelada, pois você poderá escolher um nome fictício. Não vai haver nenhum gasto ou ganho financeiro pela participação neste estudo.

A pesquisa não oferece riscos; quanto aos benefícios, você terá a oportunidade de refletir sobre que estratégias comunicativas você utiliza em sala de aula para aprender melhor a língua inglesa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou penalidade.

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



Eu, _____,
aceito participar do estudo chamado **ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS UTILIZADAS POR ALUNOS EM JOGOS COLABORATIVOS EM SALA DE AULA DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**. Fui informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador responsável Marco André Franco de Araújo, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos que serão utilizados, assim como os possíveis riscos e benefícios da minha participação no estudo. Sei que posso deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto me cause problemas. Declaro, portanto, que participarei do estudo descrito.

Goiânia, _____ de _____ de 2015.

Assinatura por extenso do(a) participante

Marco André Franco de Araújo

Marco André Franco de Araújo

Francisco José Q. de Figueiredo.

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Série: _____ Idade: _____

1. Você gosta das aulas de inglês? Por que (não?)

2. O que você mais gosta nas aulas de inglês?

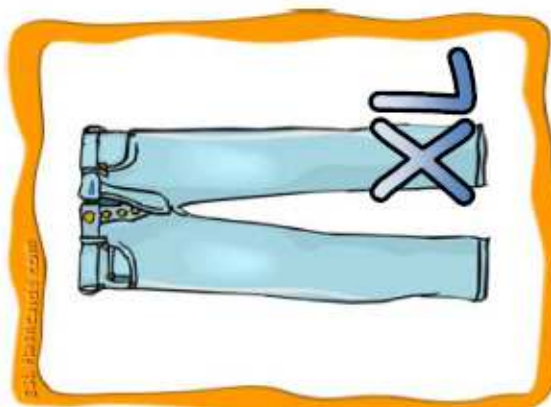
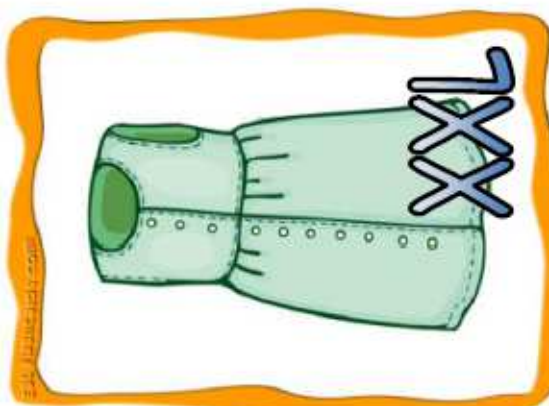
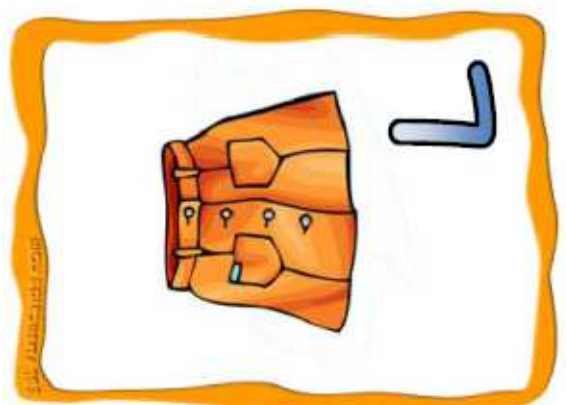
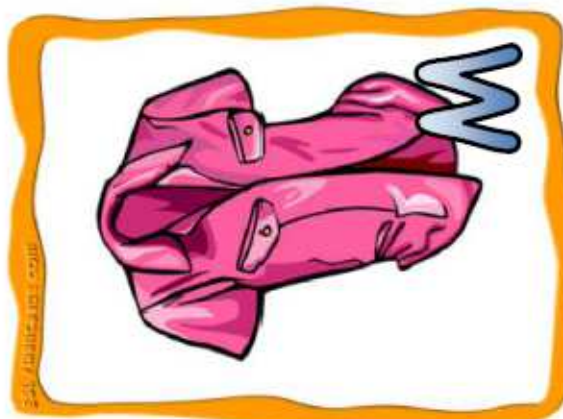
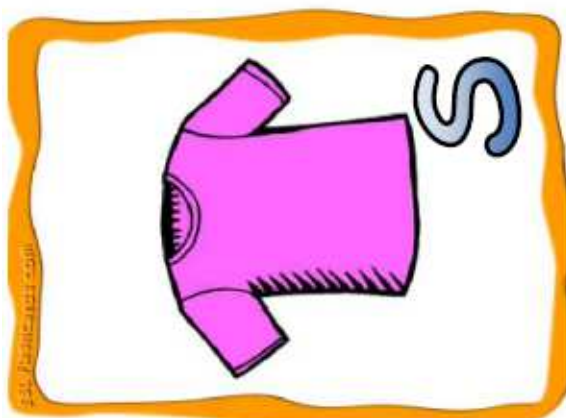
3. O que você espera das aulas de língua inglesa?

4. Como é o seu desenvolvimento nas aulas de inglês?

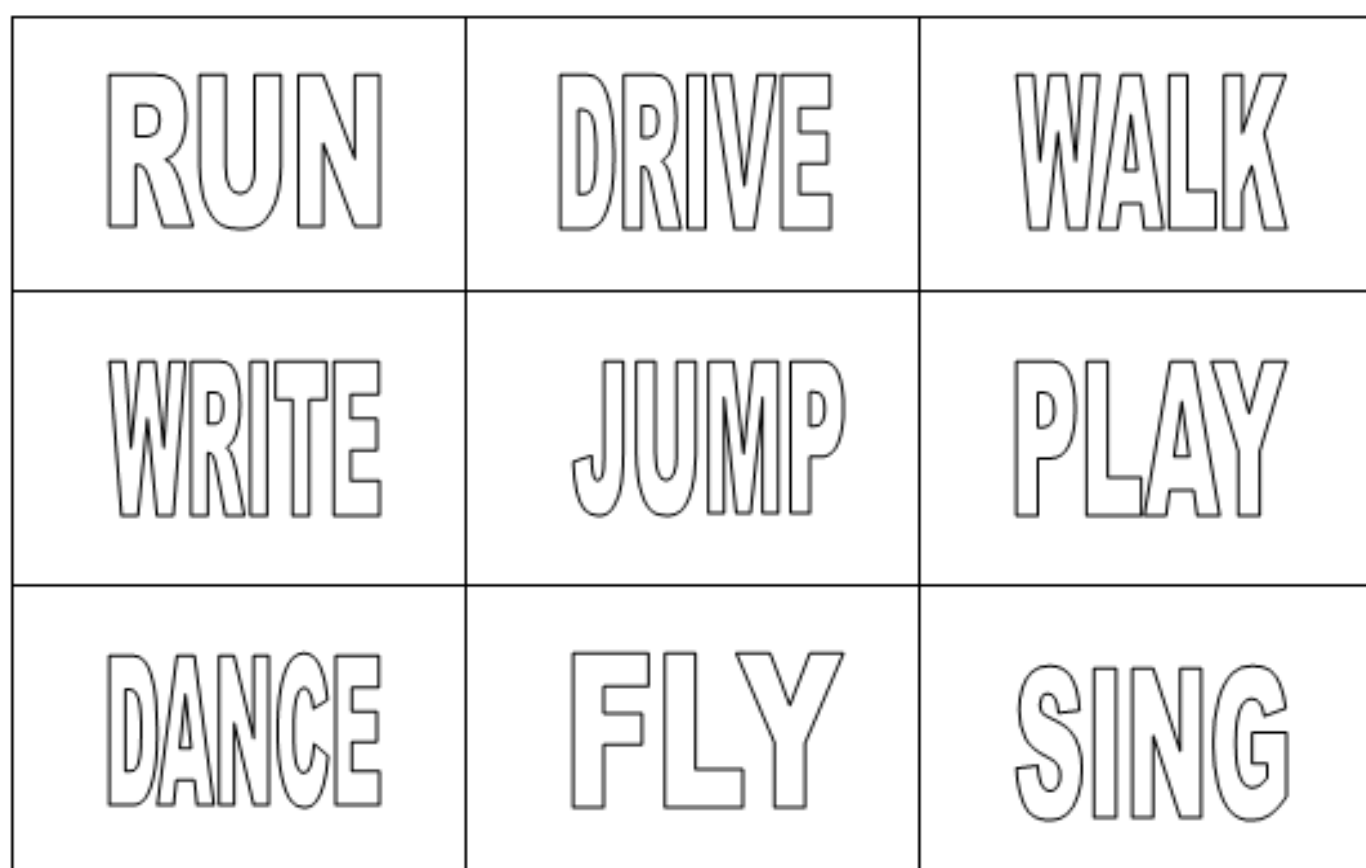
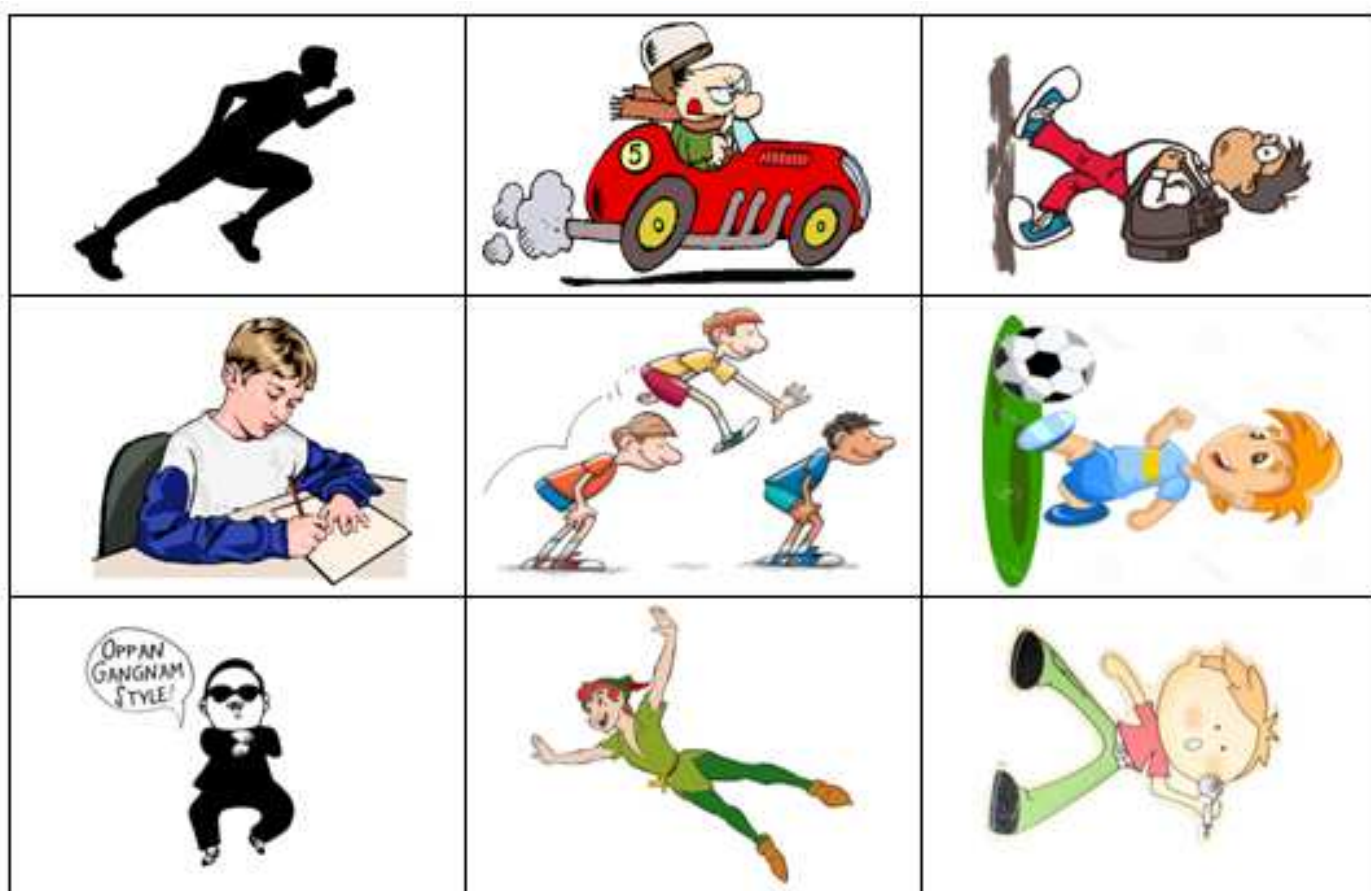
5. Você já participou de atividades em sala de aula de inglês em que o(a) professor(a) utilizou jogos? Em caso afirmativo, o que você achou dessas atividades?

6. Qual a sua opinião sobre o uso de jogos em inglês em sala de aula?

APÊNDICE D
1° MEMORY GAME





APÊNDICE E
2º MEMORY GAME







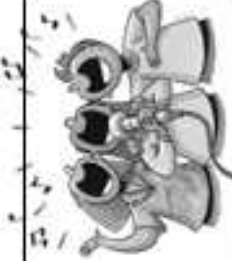


APÊNDICE F

1° BOARD GAME

	DAYS OF THE WEEK	MONTHS OF THE YEAR	COLORS	ANIMALS	ROLL AGAIN	OCCUPATIONS	MISS A TURN	SPELL YOUR NAME
							GO BACK 3 SPACES	
MONTHS OF THE YEAR	GO BACK 5 SPACES	SAY 4 LETTERS FROM ALPHABET	SHE IS FROM ENGLAND. SHE IS...	GO BACK TO START	ANIMALS	GO BACK 3 SPACES	COUNT FROM 24 TO 30	SHE IS FROM FRANCE. SHE IS...
MISS A TURN								
OCCUPATIONS	COLORS	DAYS OF THE WEEK	COUNT FROM 24 TO 30	GO BACK 5 SPACES	ANIMALS	SPELL HER TEACHER'S NAME	HE IS FROM BRAZIL. HE IS...	

APÊNDICE G
2° BOARD GAME

START	 7:00	ROLL AGAIN	SHE <u> </u> LIKE APPLE. (don't / doesn't)?	 8:00	I <u> </u> LIKE BEANS. (don't / doesn't)?
Simple Present 3rd person ... ROUTINE					
GO BACK TO START		WHAT IS SHE DOING? (DANCE)	ROLL AGAIN	WHAT IS HE DOING? (WORK)	
		ROLL AGAIN		GO BACK TO START	FINISH
What are they doing?					

APÊNDICE H

1° DESCRIBING GAME



APÊNDICE I

2° DESCRIBING GAME



APÊNDICE J

TRANSCRIÇÃO DE INTERAÇÃO OCORRIDA DURANTE O 1º MEMORY GAME

- Miquelângelo: Ímpar... Você esperou... Mas vai, vai logo! Agora vai. Vai demorar? Agora vira. Agora.
- Messi: *What is it?*
- Miquelângelo: *What is (?)*
- Paola: Esse é pa...
- Miquelângelo: Em inglês!
- Paola: Então *pajama* olha lá. Não sei como é que diz.
- Messi: É (risos) *pajama*.
- Paola: Sei lá como se fala em inglês, acho que é...
- Miquelângelo: *Pajama*. Normal. *Pajama* normal. Normal. (repete a palavra para a colega dizendo que se parece com o português).
- Paola: *Pajama* normal?
- Messi: É *pajama*. Agora... *What is its size?*
- Miquelângelo: *What is its size?*
- Paola: Oi?
- Miquelângelo: *What is its size? Tamanho! M – L.*
- Paola: É... Médio. É médio?
- Miquelângelo: É. Em inglês!
- Jhek: Deixa eu ver! *Small*.
- Miquelângelo: Isso aí é médio, velho!
- Jhek: Médio? Ah, é médio. Ah, o M lá. Médio.
- Miquelângelo: Tá bom, pode colocar aí, então. *What color? What color is this?*
- Paola: É a cor?
- Miquelângelo: É. *Pink. Pink*. Tá bom, vocês só erraram na roupa, mas o tamanho é o mesmo.
- ...
- Jhek: *Extra large. Extra...*
- Messi: Não. É pra você ler aquilo ali (apontando para o quadro). Pra perguntar as perguntas.
- Jhek: *What is this?*
- Paola: Isso aí... É... *What is this?*
- Messi: É o S (referindo ao tamanho *small*).
- Paola: O S? *What is...*
- Miquelângelo: Lê a primeira, velho... *What is it?*
- Paola: *What...* Então, já falou!
- Miquelângelo: *Pants*. Lê a segunda, rápido.
- Jhek: *What...*
- Miquelângelo: *What is it?* (interferindo na fala do colega)
- Jhek: ... *it this?*
- Messi: *Extra, extra large.*
- Miquelângelo: *Extra large.*
- Jhek: *What color is it?*
- Miquelângelo: *Pin... é... blue!*
- ...
- Miquelângelo: *What is it? A primeira. What is it?*
- Paola: *What is this? É o que?*
- Jhek: É...
- Miquelângelo: O que é! É um vestido? Uma camiseta? (fazendo as perguntas para a colega sobre a imagem).
- Paola: É um vestido.
- Miquelângelo: Em inglês!
- Jhek: Tem que falar em inglês.
- Paola: *Dress... dress...*
- Messi: *T-shirt.*

Miquelângelo: *What its...*
 Jhek: *Size?*
 Messi: *É... What its size?*
 Jhek: *Tamanho.*
 Messi: *Small.*
 Miquelângelo: *Tamanho!*
 Messi: *Olha lá, o ultimo lá... extra extra large.*
 Paola: *É! Isso aí!*
 Miquelângelo: *What color is...*
 Paola: *It is verde.*
 Miquelângelo: *Em inglês, menina.*
 Paola: *Eu falo do jeito que eu quiser.*
 Miquelângelo: *Você já sabe, né? É a última daqui.*
 Paola: *Não vale falar, bocó!*
 Miquelângelo: *Mas sou eu e ele. Nós somos "parça", não é? Vai!*
 Messi: *What is... What is this?*
 Jhek: *Yes!*
 Miquelângelo: *A mesma coisa que ele.*
 Messi: *What is this?*
 Jhek: *Extra extra large.*
 Messi: *What color is it?*
 Jhek: *Green.*
 Messi: *Não. Esse aqui nós já pegamos.*
 Miquelângelo: *Já pegou já. Agora é a Paola. Vai. What is this? Aquele negócio lá primeiro pra falar.*
 Paola: *O quê que é?*
 Miquelângelo: *O quê que é... É... A roupa.*
 Paola: *É T-shirt.*
 Jhek: *What is its size?*
 Paola: *É...*
 Miquelângelo: *Médio.*
 Paola: *É como?*
 Jhek: *Médio.*
 Paola: *Médio.*
 Miquelângelo: *What color is it?*
 Paola: *Pink.*
 Miquelângelo: *Decorei já as perguntas.*
 ...
 Messi: *What is this?*
 Miquelângelo: *A mesma coisa que ele.*
 Jhek: *Pe...*
 Miquelângelo: *Pajama.*
 Messi: *What is this?*
 Miquelângelo: *What o quê? É...Médio.*
 Messi: *What color is it?*
 Miquelângelo: *Pink.*
 Jhek: *What is its size?*
 Miquelângelo: *What is its size?*
 Messi: *É large... Large.*
 Miquelângelo: *What color is it?*
 Messi: *Yellow. Yellow?*
 Miquelângelo: *Não é Yellow.*
 Paola: *Não. Yellow é amarelo.*
 Miquelângelo: *Isso aí é o quê?*
 Paola: *Laranja, meu filho.*
 Miquelângelo: *Orange?*
 Paola: *É.*
 Messi: *Orange.*
 Miquelângelo: *Eu te ajudo!*

Jhek: Espera aí deixa eu virar.
Miquelângelo: Nem deu pra olhar direito.
Jhek: Ah, é?
Messi: *What is this?*
Jhek: *It is a t-shirt.*
Messi: *What is its size?*
Jhek: *Small.*
Miquelângelo: *Small.*
Paola: *Pink.*
Miquelângelo: *What is... aquela palavrinha lá.*
Paola: É. *Pants.*
Miquelângelo: Espera aí, deixa eu lembrar como é que faz a pergunta.
What is its size?
Paola: É... *extra large...*
Messi: *Extra large.*
Miquelângelo: *Extra extra...*
Jhek: *What...*
Paola: Oi?
Jhek: *What color is...*
Miquelângelo: A cor dele
Messi: *Color.*
Paola: *Blue.*
Messi: *Blue.*
Paola: É. Azul.
Messi: Ah, ficou três a três.
Miquelângelo: *Motherfucker...*
Paola: Ai, chega, já vai bater o sinal!
Miquelângelo: Deu empate a primeira rodada. *Because you know I'm...*
Messi: *But I can shake it, shake it...*

APÊNDICE K

TRANSCRIÇÃO DE TROCA DE MENSAGENS DO PESQUISADOR E DA PROFESSORA

- Pesquisador Gostaria que me desse alguma sugestão de vocabulário para que pudesse montar o *board game* para a próxima aula.
- Professora Podemos fazer uma revisão de vocabulário.
- Pesquisador Claro. Que tipo de vocabulário?
- Professora *Colors, Numbers, Nationalities, Days of the week, Months of the year.*
- Pesquisador Está bem. Vou elaborar o jogo com esse vocabulário e te envio por e-mail.

APÊNDICE L

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. O que você achou da atividade realizada?
2. Você teve dificuldades ou achou fácil participar desse jogo? Por quê?
3. Fale de sua experiência em ter que participar de um jogo em inglês.
4. Você teve alguma dificuldade ou não em se expressar em inglês com o seu colega?
5. Em caso de dificuldade, o que fez para resolvê-la?
6. O que você achou do jogo utilizado nesta aula?
7. Em sua opinião, o jogo lhe ajudou a aprender? Por quê?
8. Que avaliação você faz do seu desenvolvimento nesta aula?
9. Você gostaria de fazer mais algum outro comentário sobre essa aula em que o jogo foi utilizado?

APÊNDICE M

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1. Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e sobre a sua vida profissional.
2. Como você prepara as suas aulas? O que você leva em consideração?
3. Você prepara suas aulas de acordo com o livro didático?
4. Quais os tipos de atividade que você mais utiliza em suas aulas? Por quê?
5. Em quais das atividades em sala de aula você nota mais participação dos alunos?
6. O que você pode dizer sobre o trabalho colaborativo em sala de aula?
7. Você utiliza atividades que envolvam a colaboração?
8. Você utiliza o lúdico em sala de aula? Qual sua opinião a respeito?
9. O que você acha da utilização de jogos como recurso didático?
10. Você já utilizava jogos em sala de aula antes? Como era?
11. Você acha que as aulas realizadas com os jogos atrapalharam de alguma forma o andamento do seu programa?
12. Qual a sua impressão geral sobre esse tipo de atividade? Quais os aspectos positivos e negativos?
13. Como você vê a questão da utilização do tempo gasto para a realização das atividades?
14. Você sentiu alguma alteração no comportamento dos alunos após a realização da pesquisa?
15. Você sentiu alguma alteração no comportamento deles em relação às atividades que envolviam os jogos?
16. Você sentiu alguma alteração no desempenho deles durante a realização dos jogos?

APÊNDICE N

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Pesquisador: Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e sobre a sua vida profissional.

Professora: O inglês está presente na minha vida desde pequena. Então, desde os 13, 14 anos eu sempre fui muito envolvida com o inglês, e não só pela língua, mas pela cultura americana, os seriados. Então, tudo me levou a adquirir a língua mais rápido, e a me simpatizar bastante com a cultura, com a língua. E com o tempo, fui percebendo que eu realmente seria feliz a partir do momento que eu trabalhasse com o que eu mais amo, que é a língua inglesa, e a cultura americana. Então, eu fui percebendo que os acontecimentos foram me levando até chegar a ter a graduação em Letras. Durante a faculdade eu aprendi bastante, não tive muitas aulas de didática, então, na verdade, eu me formei mais teoricamente com teorias relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras, questões mais teóricas. Então nunca tive aula muito prática, meu estágio não foi muito bem organizado. Foi em um dia só, para desenvolver um projeto. Então, assim que eu terminei a faculdade eu já ingressei na especialização da UFG em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, que foi onde eu ampliei os meus horizontes acerca das teorias de aquisição de línguas estrangeiras, e em outras formas de se ensinar o idioma. Quanto a minha vida profissional, hoje eu vejo que a cada dia que passa, percebo eu preciso estudar mais, que eu preciso me preparar melhor para as aulas, não por falta de domínio da língua nem do conteúdo, mas as diversidades que eu enfrento no dia a dia, eu percebo que eu preciso melhorar em vários aspectos. Hoje dou aulas para o Ensino Fundamental, porém já dei aulas para o Ensino Médio. Então, consigo trabalhar a língua estrangeira do início, desde a educação básica, como trabalhar com adultos também. Na minha vida profissional, eu sempre investi bastante por meio de cursos e até mesmo recursos que eu utilizo para dar aulas. Sempre partiu de mim mesma buscar aprimoramento profissional, aprimoramento da língua, também como o aprimoramento das minhas aulas, a melhoria das minhas aulas por meio de recursos visuais e recursos tecnológicos.

Pesquisador: Como você prepara as suas aulas? O que você leva em consideração?

Professora: Normalmente eu preparo minhas aulas com livros diferentes de onde eu parto para decidir o que eu vou ensinar durante o ano. Utilizo livros de escolas de idiomas, porque eu acredito que eles são melhores pro trabalho que eu acredito. Por que a minha intenção é realmente sempre trabalhar as quatro habilidades da língua. Então, eu preparo minhas aulas por meio desses livros, matérias da internet, materiais visuais que eu mesmo produzo por meio das coisas que eu encontro na internet, ideias que eu tenho, então, vou organizando os meus slides. E, eu sempre levo em consideração a realidade em que estou então eu adapto muito as minhas aulas, então eu tenho, por exemplo, o mesmo tema de aula, eu trabalho de forma diversificada em cada sala, por eu levo realmente em consideração o conhecimento do meu aluno, a realidade em que ele está inserido, então eu busco assim, deixar minha aula muito mais próxima da realidade deles o possível.

Pesquisador: Você prepara suas aulas de acordo com o livro didático?

Professora: Eu preparo as aulas de acordo com a bimestralização que é exigida pelo estado. Eles enviam pra gente um material que a gente segue, ele fala sobre gêneros textuais. Então, eu levo em consideração isso e utilizo vários livros didáticos. O livro didático oferecido pelo estado, eu utilizo como um caderno de exercícios. Então, na maioria das vezes eu planejo minhas aulas, organizo os meus slides, e sempre de acordo, também levo em

- consideração o que o livro dos alunos traz. Não trabalho ele integral, não tem essa possibilidade por conta de tempo e diversos outros fatores. Então, utilizo o livro didático mais pra atividades de fixação. E, em minhas aulas também busco trabalhar não só o que o livro didático propõe, mas também pela minha experiência como professora, e a necessidade que percebo do que eles precisam aprender.
- Pesquisador: Quais os tipos de atividades que você mais utiliza em suas aulas? Por quê?
- Professora: Normalmente, eu pra falara verdade, eu nunca fiz jogo a não ser jogo da velha, ou forca. Eu trabalho de uma forma, a meu ver, minhas aulas parecem uma forma de palestra, só que é uma palestra que eu permito a interferência e a participação dos alunos. Então, eu sempre apresento o conteúdo de uma forma dinâmica, virtual, por meio dos recursos que eu tenho, ou por meio de exemplos no quadro, ou até mesmo por exemplos que eles me trazem. É o tipo de aula que eu faço. Pela primeira vez eu estou utilizando jogo, por meio dessa pesquisa, e achei muito interessante e quero inserir nas próximas aulas minhas. Acho que nunca soube como fazer o jogo, como inserir o jogo na minha aula. E por meio dessa pesquisa, eu percebi que tem como eu trabalhar um jogo de *board game*, de *description game* e de *memory game* de uma forma mais vinculada com o que eu estou ensinando, mas normalmente as minhas aulas seguem esse padrão. Sempre coloco uma música para eles irem se organizando na minha aula, após a música eu converso com eles, pergunto como eles estão. E sempre tento introduzir o tópico da aula por meio de um exemplo, de alguma imagem, de um vídeo, e vou explicando o conteúdo. Faço isso porque eu acredito que dessa forma funciona, mas não me fecho a novas ideias, novas sugestões, mas faço assim porque acredito que tem uma eficácia muito grande.
- Pesquisador: Em quais atividades em sala de aula você mais nota a participação dos alunos?
- Professora: Olha, nas minhas aulas eu percebo que eles participam sempre no inicio, quando eu estou montando o cabeçalho, ou quando apresento algum tópico. Quando a aula é com música, a participação é 100%. Durante a explicação percebo que eles prestam atenção, perguntam, etc. São nesses momentos que eles mais participam das aulas.
- Pesquisador: O que você pode dizer sobre o trabalho colaborativo em sala de aula?
- Professora: Bom, eu costumo, mas não tão freqüente, fazer um trabalho colaborativo. Normalmente eu os organizo em duplas ou quatro pra produzir algum trabalho que seja pra entregar, ou quando eu passo alguma atividade no livro. Eu sempre os organizo de forma que um par mais competente fique com um par menos competente de forma que um possa ajudar o outro. E eu acredito que o trabalho colaborativo em sala de aula é muito importante. É muito importante essa troca de conhecimento, esse auxílio que o aluno dá pro colega. Eu preciso melhorar a forma de trabalhar, talvez eu não esteja utilizando muito bem esse trabalho colaborativo em minha sala. Mas eu defendo e acredito que é uma forma muito eficaz, e social de se trabalhar em sala de aula. Também, além de trabalhar essa questão de um par ajudando o outro, também é bom pra se mostrar a importância do valor humano, de tratar bem o colega, porque entra isso também, essa coisa de respeitar o colega, ouvir o colega, por mais que discordar da idéia do colega, saber argumentar, e também mostrar que sempre a gente precisa de um outro né?
- Pesquisador: Você utiliza atividades que envolvam a colaboração?
- Professora: Como eu disse anteriormente, normalmente eu uso essa colaboração entre eles nas atividades quando eu passo no livro, ou quando eu faço uma competição com música, que precisa dessa troca de conhecimento, desse auxílio durante as aulas.
- Pesquisador: Você utiliza o lúdico em sala de aula? Qual a sua opinião a respeito?
- Professora: Primeiramente eu acredito que o lúdico auxilia muito o processo de

aprendizagem. Eu acredito que a gente aprende muito quando a gente brinca, ou quando a gente faz atividades que dão certo prazer, por exemplo, cantar, assistir filmes, seriados. Eu utilizo o lúdico nas minhas aulas sempre no segundo bimestre, quando eu trabalho uma competição com música, e quando eu não faço essa competição, eu faço jogos com música, o jogo da velha, forca, pra revisar algum assunto, ou pra introduzir algum conteúdo.

Pesquisador: O que você acha da utilização de jogos como recurso didático?

Professora: Estou surpreendida como surtiu um efeito positivo nas minhas aulas. Eu realmente nunca utilizei jogos como recurso didático. Talvez por não saber manusear, não ter domínio. Nunca montei nenhum jogo. Mas por meio dessa pesquisa, eu percebi o tanto que realmente surte efeito, que os alunos desenvolvem até mesmo um gosto maior pela língua. Por meio do jogo eles já compram a idéia, eles já querem jogar. Por mais que eles não saibam todo o vocabulário, eu percebo que eles fazem um esforço e utilizam muito a língua materna pra poder continuar no jogo, e eu realmente estou surpresa como os jogos como recurso didático realmente tem validade. Eu nunca tinha usado até então, e quero com certeza inserir nas minhas aulas.

Pesquisador: Você acha que as aulas realizadas com os jogos atrapalharam de alguma forma o andamento do seu programa?

Professora: De forma alguma. Eu acredito que até é uma ótima maneira de fixar o conteúdo. Porque, por exemplo, eu expliquei sobre a terceira pessoa, e as vezes só fazendo atividades de fixação, atividades mais rotineiras, não internaliza o conhecimento como um jogo poderia fazer. Acredito que os jogos não atrapalham, é claro que precisa de uma organização, de reservar um tempo, porque leva tempo até organizar os alunos, explicar como vai funcionar o jogo. Então, normalmente leva um bom tempo pra aplicar o jogo em sala. Mas eu acredito que não atrapalha nem um pouco o andamento do meu programa, né. Do meu programa de ensino.

Pesquisador: Qual sua impressão geral sobre esse tipo de atividade? Quais os aspectos positivos e negativos?

Professora: Fiquei surpresa como realmente dá certo fazer jogo em sala de aula. Eu não utilizava antes esse recurso, principalmente por não saber, não dominar, nunca ter produzido um jogo. E, nunca pensei em fazer um jogo como um *board game* pra fixar um conteúdo, eu sempre achei que sempre seria só pra trabalhar vocabulário solto. Não pensei que pudesse utilizar como atividade de fixação de conteúdo. E pra mim os pontos positivos são esses, que é uma forma mais lúdica de trabalhar o conteúdo, de fixar, assim como também trabalhar a questão colaborativa em sala de aula. E a meu ver, a única coisa que eu vejo como ponto negativo, é a organização da sala, do tempo, por exemplo, se seu tivesse uma aula dupla, seria perfeito. Por que eu teria o tempo pra organizar, explicar o jogo, e ter esse momento pra eles jogarem, e pra eu poder assistir e ficar mais próximo deles mesmo.

Pesquisador: Como você vê a questão da utilização do tempo gasto para a realização das atividades que envolviam os jogos?

Professora: Eu acredito que eu precisaria de uma aula dupla pra que esses jogos fossem mais bem aproveitados pelos alunos. Porque eu levo tempo pra organizar eles em grupos, leva tempo pra explicar como vai funcionar o jogo, sempre tem aquele que não entende. Então, o tempo de 50min de uma aula mesmo, não é suficiente a meu ver, não é suficiente pra aplicar um jogo, independente que seja de memória, ou *board game* ou o *description*. Eu acredito que eu precisaria de duas aulas, aulas casadas, pra que eu pudesse organizar e o tempo não pudesse ser um fator negativo.

Pesquisador: Você sentiu alguma alteração no comportamento dos alunos após a realização da pesquisa?

Professora: Percebi que eles ficaram durante a pesquisa, bem agitados. Aí, eu percebo

que eles gostaram. Quando eu chego, e você não está lá, por exemplo, eles perguntam: Cadê o Marco? Ah, agente não vai brincar hoje? Percebi que eles criaram um senso dessa questão colaborativa, de auxiliar o colega, e participar mais. Penso que eles gostaram, eles se envolveram com os jogos, gostaram, e se empenharam pra poder realizar os jogos certinho.

APÊNDICE O

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- Pesquisador: O que você achou da atividade que foi realizada lá na sala?
Star: Eu gostei.
Pesquisador: Por quê?
Star: Porque nós pudemos aprender coisas novas, como os tamanhos.
- Pesquisador: Você teve dificuldade ou achou fácil realizar aquele jogo?
Star: Eu fui mais ou menos.
Pesquisador: Por que você foi mais ou menos?
Star: Porque os do meu grupo estavam fazendo muita gracinha.
Pesquisador: E você acha que isso atrapalhou?
Star: Atrapalhou.
Pesquisador: Fale um pouco da sua experiência em participar do jogo.
Star: Eu achei que foi bom, que essas aulas assim, diferentes são boas, porque eu gosto, mas eu acho que o que deveria ter acontecido era os outros terem participado.
- Pesquisador: Você acha que muitos não participaram?
Star: Sim.
Pesquisador: Você sentiu alguma dificuldade em se expressar para seus colegas?
Star: Não.
Pesquisador: E seus colegas, sentiram dificuldade em entender o que você queria dizer?
Star: Também não.
Pesquisador: O que você achou do jogo que foi realizado? O jogo da memória.
Star: Foi bom.
Pesquisador: Por que foi bom?
Star: Por que a gente tem que adivinhar onde estão as coisas, é legal.
- Pesquisador: Em sua opinião, o jogo te ajudou a aprender ou não?
Star: Ajudou a aprender os tamanhos, as roupas em inglês.
Pesquisador: Que avaliação você faz do seu desempenho no jogo?
Star: Uai, foi mais ou menos.
Pesquisador: Por quê?
Star: Porque eu acho que eu deveria ter participado mais também.

APÊNDICE P

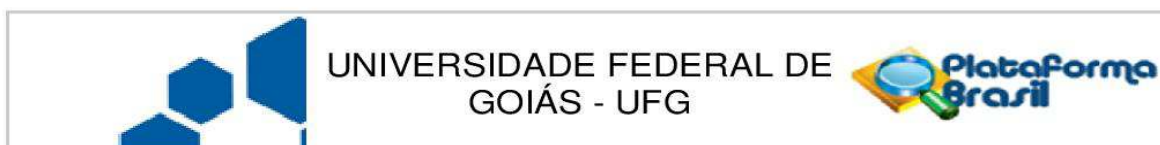
NOTA DE CAMPO DE UMA AULA

2º DESCRIBING GAME

A professora iniciou a sua aula fazendo uma revisão com os alunos sobre estruturas gramaticais que eles usariam durante a sua participação no jogo. A professora revisou com os alunos o uso de *there is* e *there are* na elaboração de sentenças em inglês. Em seguida, a professora apresentou o jogo para os alunos, e dividiu a turma em pequenos grupos para começar a atividade. Os alunos estavam motivados para realizar a tarefa, visto que já tinham participado deste jogo, e haviam gostado de jogá-lo na primeira vez. Os alunos, então, foram divididos em grupo de quatro alunos (entre os grupos jogavam em duplas). Para cada dupla foi dada uma figura, e cada dupla deveria descrever a imagem para a outra dupla desenhar. Durante a realização do jogo os alunos estavam agitados, conversando muito, e em certos momentos, de assuntos indiferentes ao jogo. No entanto, a maioria dos alunos participou de maneira efetiva da atividade, num clima de diversão e que proporcionou momentos interessantes de interação e aprendizagem.

APÊNDICE Q

PARECER DO CEP¹⁶



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos em jogos colaborativos em sala de aula de inglês na escola pública.

Pesquisador: MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38828414.4.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 899.667

Data da Relatoria: 14/12/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto de mestrado, na Faculdade de Letras: Estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos em jogos colaborativos em sala de aula de inglês na escola pública". Pesquisador responsável: Marco André Franco de Araújo. Encontra-se instruído com os seguintes documentos: folha de rosto do CONEP, TCLE e TALE, termo de anuência da direção da escola municipal, projeto de pesquisa, roteiro de entrevista e modelo de questionário, cronograma e orçamento.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a utilização dos jogos colaborativos em sala de aula de inglês como LE.

Objetivo Secundário: Descrever as estratégias de aprendizagem que os alunos utilizam na resolução dos jogos colaborativos; Observar como o uso de jogos em sala de aula pode promover a interação e colaboração em sala de aula; Analisar como o uso das estratégias de aprendizagem auxilia no desenvolvimento da competência comunicativa em inglês dos alunos; Verificar que tipos de jogos promovem mais interação em sala de aula; Verificar a percepção dos alunos sobre o uso de jogos como recurso didático.

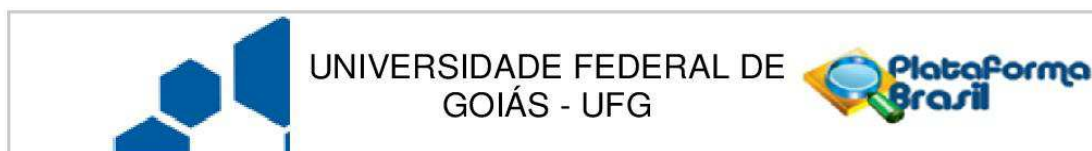
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos aos participantes da pesquisa. O TCLE apresenta garantias de não identificação dos

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

¹⁶ O título da pesquisa mudou, porém, o contexto, os participantes e os procedimentos para coleta e análise dos dados permanecem os mesmos.



Continuação do Parecer: 899.667

sujeitos.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, os alunos terão a oportunidade de refletir sobre que estratégias de aprendizagem utilizam em sala de aula para aprender

melhor a língua inglesa, tendo como principal recurso metodológico os jogos colaborativos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

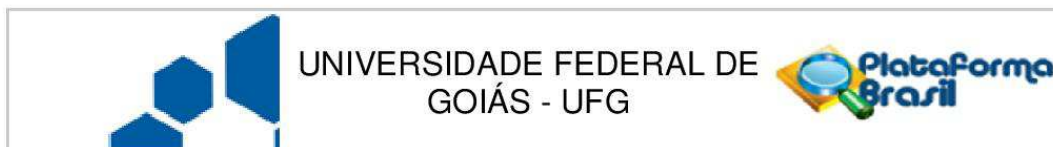
A pesquisa a ser desenvolvida será um estudo de caso em uma sala de aula de uma escola pública da rede municipal de ensino de Goiânia, onde serão utilizados questionários, entrevistas, gravações de áudio e observações para investigar sobre o uso de jogos em sala de aula de língua inglesa. Os participantes da pesquisa serão os alunos dessa turma e o professor, enquanto pesquisador. Serão desenvolvidas, para a realização da pesquisa, atividades que utilizem os jogos em sala de aula de inglês como língua estrangeira, no sentido de se verificar quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam para resolução desses jogos, e de que maneira esses jogos, na perspectiva colaborativa, auxiliam na interação e no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Na fase de coleta de dados, que ocorrerá durante as aulas e em dias estabelecidos e combinados com o professor da sala de aula e com a equipe gestora da escola, utilizar-se-ão, como instrumentos de coletas de dados, questionários, entrevistas com os alunos e o professor e, também, gravações em áudio das atividades interativas entre os alunos. Nesse sentido, tanto o pesquisador, quanto os alunos e o professor traçarão algumas reflexões sobre as atividades realizadas a partir dos jogos colaborativos. O pesquisador também fará um diário de campo em que anotará as ações desenvolvidas nas aulas observadas. Serão aplicados questionários para a coleta de dados, para identificar as percepções dos alunos sobre a utilização de jogos em sala de aula e, também, para traçar um possível perfil dos participantes da pesquisa. Assim como serão aplicadas entrevistas semi estruturadas após a realização de cada jogo para obter as percepções do professor da turma e dos alunos em relação as atividades realizadas em sala de aula e, uma entrevista final com o intuito de obter as percepções dos alunos e do pesquisador sobre os jogos utilizados, comparando-os.

Coleta de dados prevista para março de 2015.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE dirigido aos pais apresenta as garantias de preservar a identidade dos participantes menores, de participação voluntária sem ônus ou ganhos financeiros, possibilidade de retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa sem prejuízo, as etapas e forma de participação,

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131			
Bairro: Campus Samambaia		CEP: 74.001-970	
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-1163	E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com	



Continuação do Parecer: 899.667

assim como de coleta de dados. Disponibiliza ligações a cobrar; informa e-mail do pesquisador, os objetivos dessa pesquisa de mestrado, a forma de divulgação dos resultados, que os dados ficarão sob os cuidados do pesquisador/professor, e os benefícios para os participantes.

O TALE apresentado encontra-se em linguagem adequada aos participantes menores de 18 anos, com as mesmas garantias do TCLE dirigido aos pais.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto encontra-se em conformidade com a Resolução CNS 466/12.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatórios parcial e final.

GOIANIA, 05 de Dezembro de 2014

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131			
Bairro: Campus Samambaia		CEP: 74.001-970	
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-1163	E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com	

ANEXOS

ANEXO A

DESENHO FEITO PELOS ALUNOS DURANTE O 1º DESCRIBING GAME

