

O LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

MARTINS, Viviane Lima¹

Resumo

Este trabalho faz uma reflexão teórica sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e a importância do lúdico neste processo. O foco central é acentuar os vários aspectos da ludicidade como fonte impulsionadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Neste sentido, busca-se estabelecer relações significativas entre o lúdico e o ensino da Língua Inglesa, tendo como base pensadores que defendem o ensino através do lúdico. Além disso, trata-se do processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, enfocando a motivação, as estratégias de ensino e a competência comunicativa.

Palavras-chave: Metodologia de ensino de idioma – lúdico - língua inglesa.

Abstract

This work makes a theoretical reflection on the teaching-learning of the English Language and the importance of the ludic in this process. The central focus is to accentuate the several aspects of playing as source of the learning process and the child's development. In this sense, it is looked for to establish significant relationships between the playing and the teaching of the English Language, tends as base thinkers that defend the teaching through the games. Besides, it is treated of the process teaching-learning of a foreign language, focusing the motivation, the teaching strategies and the communicative competence.

Keywords: Learning idiom methodology – playful - English Language.

INTRODUÇÃO

De acordo com Brown (2001), a linguagem desenvolve-se com mais eficácia durante a infância. Essa visão nos leva a ver, mais uma vez, o uso da Língua Inglesa (LI) nas séries iniciais, de forma a desenvolver as potencialidades individuais e ao mesmo tempo o trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades. Assim, o aluno pode perceber que através do seu trabalho e do seu esforço ele pode transformar e intervir no meio onde vive, e que a escola é um dos caminhos para que isso aconteça.

Portanto, é fundamental que se considere os interesses e as motivações dos alunos e que se garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e

¹ Doutora em Comunicação e Semiótica. Especialista em TESOL Methodology pela Loyola University Chicago.
E-mail: viviane_martins1@hotmail.com.



participantes, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem, utilizando sua própria língua ou outra, e sendo capazes de se comunicar e atuar como cidadãos, formando assim sua própria história.

Na educação, as atividades lúdicas têm sido consideradas não apenas como facilitadoras do relacionamento e das vivências dentro da sala de aula, mas também como ferramentas fundamentais na formação dos jovens e também crianças. Assim, as atividades lúdicas no ensino de uma língua estrangeira, em especial o Inglês, vêm promover a imaginação e as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem.

Assim, o objetivo central seria demonstrar que é possível a aquisição e o aprendizado de Língua Inglesa através de atividades lúdicas, aplicadas a estudantes em estágio iniciante ou básico. Para tal, utilizaremos uma metodologia mista, aliando estudo das teorias, através de referências bibliográficas, e a prática, através de experimentos em sala de aula.

1 TEORIAS DE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Segundo Ferreira (2001), *aquisição* é processo pela qual se adquire algo, ainda que de maneira natural, o que difere de *aprendizagem*, que seria tomar conhecimento, tornar-se capaz de algo graças ao estudo, a observação e a experiência. A partir deste ponto, analisaremos, a seguir, as teorias de Vygotsky e Krashen a cerca da questão da aquisição e aprendizagem de Língua Estrangeira.

1.1 Teorias de Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky fez seus estudos na Universidade de Moscou para tornar-se professor de literatura. O objetivo de suas pesquisas iniciais foi criação artística. Foi só a partir de 1924 que sua carreira mudou drasticamente, passando Vygotsky a dedicar-se a psicologia evolutiva, educação e psicopatologia. A partir daí ele concentrou-se nessas áreas e produziu obras em ritmo intenso até sua morte prematura em 1934, devido a tuberculose. Devido a vários fatores, inclusive a tensão política entre os Estados Unidos e a União Soviética após a última guerra, o trabalho de Vygotsky permaneceu desconhecido a grande parte do mundo ocidental durante décadas. Quando a Guerra Fria acabou, este incrível patrimônio de conhecimento deixado por Vygotsky começou a ser revelado. O nome de Vygotsky hoje dificilmente deixa de aparecer em qualquer discussão séria sobre processos de aprendizado.



Assim como no reino animal, para o ser humano pensamento e linguagem têm origens diferentes. Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas - elas cruzam-se. Em dado momento, a cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional. Inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança.

De acordo com Vygotsky (1996), todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São, isto sim, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras.

Para Vygotsky (2003), um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky é o conceito de "zona de desenvolvimento próximo". Zona de desenvolvimento próximo representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento auto-suficiente" que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém de forma não-intrusiva para assistir e orientar a criança pode ser tanto um adulto (progenitor, professor,



responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida.

Uma analogia interessante nos vem à mente quando pensamos em zona de desenvolvimento próximo. Em mecânica, quando regula-se o ponto de um motor a explosão, este deve ser ajustado ligeiramente à frente do momento de máxima compressão dentro do cilindro, para maximizar a potência e o desempenho.

A ideia de zona de desenvolvimento próximo é de grande relevância em todas as áreas educacionais. Uma implicação importante é a de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam (VYGOTSKY, 2003). De acordo com Vygotsky, uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

Portanto, no caso de aprendizado de línguas, a autenticidade do ambiente e o grau de afinidade entre seus integrantes são elementos essenciais para que o aprendiz sinta-se parte desse ambiente, características que dificilmente predominam em salas de aula convencionais.

1.2 Teorias de Krashen

Stephen Krashen (Universidade de Califórnia do Sul) é um perito no campo da linguística, especializando-se nas teorias da aquisição e do desenvolvimento da língua. Dentre as investigações realizadas no campo da aquisição de L2 e LE que consideram o aluno, as suas diferenças individuais e a importância do domínio afetivo, o modelo de Stephen Krashen ocupa um lugar proeminente. Especialista no campo da linguística, sua reconhecida teoria de aquisição de segunda língua teve grande impacto em todas as áreas de pesquisa e ensino de segunda língua desde os anos 80.

Krashen (1987) formula sua teoria de aquisição composta por cinco hipóteses: *a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo*, sendo as duas últimas hipóteses consideradas por ele como causativas para que a aquisição ocorra.

No que tange à distinção entre *aquisição e aprendizagem*, o autor acredita que a aprendizagem é um processo consciente, é o saber a respeito de uma nova língua, é o conhecimento formal gramatical do sistema linguístico. Para ele, este conhecimento por si só não garante a aquisição, o qual define como um processo subconsciente de assimilação natural, intuitivo, fruto de interações em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa como sujeito ativo,



desenvolvendo habilidade prático-funcional sobre a língua. De acordo com Krashen, a aprendizagem é menos importante que a aquisição.

Schutz (2002) cita como um exemplo clássico de aquisição os indivíduos que residem no exterior durante um ano, atingindo um grau de fluência na língua estrangeira próximo do da língua mãe, porém, na maioria dos casos, sem nenhum conhecimento a respeito do idioma. Também cita como exemplo clássico de aprendizagem, os inúmeros graduados em letras, já habilitados, porém ainda com extrema dificuldade em se comunicar na língua que teoricamente poderiam ensinar.

A *hipótese do monitor* define a relação entre aquisição e aprendizagem. Os esforços espontâneos e criativos de comunicação decorrentes de nossa capacidade natural de assimilar línguas são policiados e disciplinados pelo conhecimento consciente das regras gramaticais dessa língua e suas exceções. Os efeitos desse monitoramento sobre pessoas com diferentes características de personalidade serão vários. Pessoas que tendem à introversão, à falta de autoconfiança, ou ao perfeccionismo, poderão desenvolver um bloqueio que compromete a espontaneidade devido à consciência da alta probabilidade de cometerem erros. Já as pessoas que tendem à extroversão, pouco se beneficiarão da aprendizagem, uma vez que a função de monitoramento é quase inoperante, pois está submetida a uma personalidade que se manifesta sem maior cautela.

Para Krashen (1987), professores deveriam almejar pessoas com um monitor ideal, que “usam o monitor quando é apropriado e quando este não interfere na comunicação.” Eles não usam seu conhecimento consciente da gramática em conversações normais, porém o usarão ao escrever e planejar um discurso. Pessoas com um monitor ideal podem, portanto, usar sua competência aprendida como um suplemento para sua competência adquirida.

A hipótese da *ordem natural* diz que a aquisição de estruturas gramaticais ocorre em uma ordem previsível. Algumas estruturas gramaticais tendem a ser adquiridas cedo, outras mais tarde, indiferentemente da língua nativa do falante. No entanto, isso não quer dizer, de acordo com Krashen, que a gramática deve ser adquirida nesta ordem natural de aquisição. Na verdade, o autor rejeita sequência gramatical quando o objetivo é aquisição de língua.

A *hipótese do insumo*, que é a amostra de linguagem oferecida ao aluno, é uma tentativa de Krashen de explicar como um aprendiz adquire uma segunda língua e, portanto, esta hipótese refere-se à aquisição e não à aprendizagem. De acordo com esta hipótese, o aprendiz progride numa ordem natural quando recebe insumo na segunda língua que está um pouco além do seu estágio atual de competência linguística. Por exemplo, se um aprendiz está no estágio “i”, então a aquisição ocorre quando ele é exposto a um insumo compreensível que pertence ao nível “i + 1”. Esse



insumo, além de compreensível, deve ser interessante, relevante, não sequenciado gramaticalmente, oferecido em quantidade suficiente e em ambiente que incentive os alunos a sentir-se bem.

O pesquisador não acredita que apenas uma alta frequência de exposição a certas estruturas fará com que as mesmas sejam adquiridas mais rapidamente. Segundo ele,

O aluno só adquirirá o que estiver no ponto certo de seu desenvolvimento maturacional, não importando a frequência com que ele é exposto, e nem o grau de dificuldade envolvido. Assim, as estruturas que esteja além de seu desenvolvimento serão apenas memorizadas, sem contudo, serem integradas, o que significa uma não capacidade desse aluno de usá-las efetivamente.” (KRASHEN, 1987, p. 87)

Para Krashen (1987), o filtro afetivo é o primeiro obstáculo com que o insumo se depara antes de ser processado e internalizado. O filtro afetivo parte do processo interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação do aprendiz ao aprender uma língua, e que regula e seleciona modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição e a velocidade nesta aquisição.

A hipótese do filtro afetivo, portanto, incorpora a visão do autor de que um número de variáveis afetivas tem um papel facilitador na aquisição de uma segunda língua. Estas variáveis afetivas incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua. Esses aprendizes teriam um baixo filtro afetivo e absorveriam insumo com muito mais facilidade, enquanto que alunos tensos, ansiosos e com baixa estima, tenderiam a elevar o nível de seu filtro afetivo e a formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo. Aqueles aprendizes cujas atitudes não são ideais com relação à aquisição de uma segunda língua, não apenas tenderão a procurar menos insumo como terão um alto filtro afetivo, e “mesmo que a mensagem seja entendida, impedirá que o insumo alcance a parte do cérebro responsável pela aquisição de língua, ou o LAD (Dispositivo de Aquisição de Língua)” (KRASHEN, 1987, p.45).

1.3 A influência de vygotskiana na teoria de Krashen

Embora Vygotsky e Krashen tenham formações muito distintas, as aplicações de suas teorias ao ensino de línguas estrangeiras apontam para caminhos semelhantes.

Influência ou coincidência, a hipótese *input* de Krashen tem clara semelhança com o conceito de zona de desenvolvimento próximo. Segundo ele, o aprendizado ideal ocorre em ambientes da língua e da cultura estrangeira, quando o aluno está exposto a *input* linguístico de



nível imediatamente superior ao seu. Por exemplo, se o aluno estiver num estágio 'i', assimilação máxima ocorrerá se ele receber input inteligível, correspondendo a um nível 'i + 1'.

A hipótese de aquisição e aprendizagem de Krashen parece ter sido diretamente influenciada por Vygotsky. O conceito de aquisição delineado por Krashen mostra-se uma aplicação perfeita da teoria de desenvolvimento cognitivo como fruto da história da experiência social do indivíduo de Vygotsky. O trabalho deste ajuda a explicar o desenvolvimento cognitivo do ser humano e também serve como base das recentes tendências na linguística aplicada em direção a metodologias de ensino de línguas estrangeiras menos planificadas e mais naturais e humanas, mais comunicativas e baseadas na experiência prática em ambientes multiculturais de convívio.

Mesmo aqueles aspectos distintos nas teorias de Krashen e Vygotsky não são conflitantes, mas, sim, complementares no fornecimento de elementos para o desenvolvimento de metodologias de ensino.

1.4 O processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

Antes de analisarmos o processo de ensino-aprendizagem de línguas, convém falar a respeito da linguagem. Assim, destaquemos o pensamento de Orlandi (2003), o qual nos mostra que ao mesmo tempo em que é constituída, linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental, exercendo uma função organizadora e planejadora do pensamento. Isto nos leva a observar que a linguagem tem uma função social e comunicativa. Ao notarmos as funções que a linguagem possui, de acordo com Orlandi (2003), fundamentamos que a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, o sujeito constrói sua própria identidade.

Ainda em conformidade com Orlandi (2003) e Brandão (2002), podemos ressaltar que através da ação o ser humano tem acesso ao mundo físico-social, e na mesma linha sobre a ação que o ser humano exerce sobre o mundo, pois através da atividade social é que esse mundo será transformado em um significado, em conhecimento e linguagem. Ao adentrarmos nos conceitos de linguagem, com base nas teorias de Vygotsky, podemos notar que a linguagem é ligada ao fator que cada indivíduo possui dentro do seu processo de pensamento. No âmbito do pensamento e da inteligência, o homem utiliza “*ferramentas que auxiliam os processos psicológicos da fala, nas ações concretas.*” (OLIVEIRA, 1993, p. 30).

De uma forma geral, sem nos adentrarmos em concepções mais profundas a respeito do termo *linguagem*, podemos concluir que “*o ser humano só existe dentro do mundo e o mundo só existe dentro da linguagem*”. (ORLANDI, 2003, p. 129).



Ao tratarmos de linguagem, não poderíamos deixar de mencionar a teoria do desenvolvimento cognitivo, de Jean Piaget. Após uma extensa investigação, iniciada há meio século com seus filhos e outras crianças de seu meio, Piaget percebeu que as crianças possuem uma forma particular de pensar e entender, chegando à formulação teórica do desenvolvimento cognitivo (infantil).

Segundo ele, o *Período Operatório Concreto* (07 aos 11 anos), é o período onde as palavras tornam-se instrumento do processo do pensamento e a criança torna-se mais comunicativa. Por meio desta concepção da teoria de Piaget (1996), podemos notar uma das razões para o ensino da LI nas séries iniciais do ensino fundamental.

Essas considerações teóricas, no tocante a discussão sobre linguagem e desenvolvimento cognitivo, mostram a capacidade intelectual da criança para aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), em particular o Inglês.

Algumas das razões para o ensino da LI para criança deriva da sua curiosidade, sendo este um grande fator de motivação, que é essencial ao aprendizado. Assim, há necessidade das aulas de LI para crianças que frequentam as séries iniciais serem bastante lúdicas, principalmente para as crianças mais jovens. No ensino da LI, de início, não se deve perseguir a perfeição, mas sim animar o educando a tentar se expressar na língua em estudo.

Analizando o uso do Inglês como uma ferramenta para a formação da criança como cidadão, a LI pode promover a autoestima, para que a criança nas séries iniciais valorize o que produz individualmente ou no grupo, favorecendo a convivência, considerando a igualdade e a identidade para que aprenda a conhecer, a fazer a ser e a conviver dentro de seu idioma ou em qualquer outro.

Segundo as considerações estabelecidas pelo MEC, o ensino da LI desempenha um fator de que a aprendizagem de LE “*não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais (...), é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo*” (BRASIL, 1998, p.23)

Assim, o papel que a LI desempenha nas séries iniciais é auxiliar as relações sociais e culturais da criança, possibilitando um desenvolvimento intelectual mais sólido para criança através do aspecto cultural que a LI possui, de forma a desenvolver as potencialidades individuais e ao mesmo tempo o trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades. O aluno das séries iniciais pode perceber que através do seu trabalho e do seu esforço é possível transformar e intervir no meio onde vive.



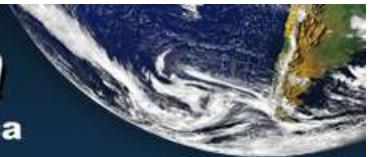
Por fim, aprender uma LE nas séries iniciais não é mais uma questão de necessidade, mas sim um direito que não pode ser negado a nenhuma criança, pois quando se ensina uma LE, neste caso o Inglês, nas séries iniciais, valoriza-se acima de tudo as competências e habilidades que a criança desenvolve ao longo de sua vida escolar.

1.5 Fatores contribuintes da aquisição de Língua Inglesa

Um dos principais fatores para aquisição de língua seria a idade. Crianças assimilam línguas com mais facilidade, porém têm grande resistência ao aprendizado formal, artificial e dirigido. As crianças, mais do que os adultos, precisam e se beneficiam de contato humano para desenvolver suas habilidades linguísticas. Entretanto, se perceberem que a pessoa que deles se aproxima fala a língua materna, dificilmente se submeterão à difícil e frustrante artificialidade de usar outro meio de comunicação. Elas só procuram assimilar e fazer uso da língua estrangeira em situações de autêntica necessidade, desenvolvendo sua habilidade e construindo seu próprio aprendizado a partir de situações reais de interação em ambiente da língua e da cultura estrangeira. Portanto, a autenticidade do ambiente, principalmente na pessoa do facilitador, aliado ao caráter das atividades, especialmente as de caráter lúdico, são mais importantes do que qualquer planificação didática predeterminada.

Existe uma idade crítica (12 a 14 anos), a partir da qual o ser humano gradativamente perde a capacidade de assimilar línguas ao nível de língua materna. Essa perda é mais perceptível na pronúncia. Até os 12 ou 14 anos de idade, a criança que tiver contato suficiente com o idioma, o assimilará de forma tão completa quanto a língua materna.

Outro fator relevante é o que diz respeito ao chamado ambiente de *input* linguístico. Krashen, em sua *Comprehensible input hypothesis*, sustenta que assimilação de línguas ocorre em situações reais, quando a pessoa está exposta a uma linguagem que esteja um pouco acima (não muito acima) de sua capacidade de entendimento. Ora, é natural que quando adultos se dirigem a crianças, usam um linguajar próprio, modificado tanto no plano estrutural como no vocabulário, para se aproximar ao nível de compreensão da criança. Já nos ambientes em que adultos vivem, eles não recebem o mesmo tipo de tratamento. Uma vez que são adultos, seu universo de pensamento e linguagem é mais amplo; ou seja, o caminho já desbravado é maior e a linguagem, por eles almejada e a eles dirigida, tende a ser mais complexa e os conceitos mais abstratos, facilmente se situando além de seu nível de entendimento.



Desta forma, podemos concluir que os ambientes de convívio das crianças são, por natureza, mais propícios ao aprendizado de línguas do que os ambientes dos adultos. Na sala de aula, cabe ao professor proporcionar um melhor ambiente de aprendizagem, disposto com estímulos visuais, aproximando o aluno do convívio com a língua estrangeira.

Finalmente, temos a motivação, que é uma das mais importantes dentre as variáveis afetivas, pois ela é a chave para a aprendizagem. Segundo Brown (1997), a motivação é, de uma maneira geral, como um impulso, uma emoção ou um desejo interno que direciona uma pessoa para uma determinada ação e, portanto, se percebemos um objetivo, e este objetivo é suficientemente atraente, ficaremos fortemente motivados a fazer o que for necessário para alcançá-lo.

Os principais estudos sobre motivação na aquisição de uma segunda língua emergiram dos interesses de Gardner (1990), o qual apresenta distinção entre dois tipos de motivação: a motivação integrativa, expressa pelo interesse do aprendiz em aprender uma segunda língua por ter interesse pessoal e sincero nas pessoas e na cultura representadas pela outra língua; e a motivação instrumental, expressa pelo interesse do aprendiz em aprender uma segunda língua em função das vantagens práticas que se estabelecerão para aquele que a falar.

Para Gardner (1990), o comportamento do próprio professor pode influenciar positiva ou negativamente no desejo e na disposição do aprendiz para aprender e continuar aprendendo a língua. Outros pesquisadores também ressaltam a importância do papel do professor na motivação dos alunos e dizem que motivação é uma questão de atitude do professor. Faz-se, assim, necessário que professores descubram caminhos para motivar os alunos a agir de forma a alcançar seus objetivos.

A motivação pode ter várias fontes. Uma delas pode estar no próprio ato de aprender e, nesse caso, o estímulo e a motivação seriam o interesse inato de aprender porque as situações de aprendizagem são atrativos por si só. Outra fonte ainda seria pessoal, isto é, o próprio aluno que “traz” em si motivação para a situação de aprendizagem. Influências e incentivos externos, como por exemplo, do grupo social e da família, também contribuem para a aquisição da linguagem.

Outro fator importante é a atitude que, segundo Gardner (1990), está enraizada no contexto social e influencia a motivação e, por sua vez, influencia o desempenho em todos os contextos de aquisição. A atitude é, portanto, um componente essencial da motivação. Uma atitude é um estado mental organizado através de experiências vividas pela pessoa que traz uma influência direta e dinâmica em sua resposta individual para todos os objetos e situações com as quais está relacionada. As atitudes do aluno em relação aos falantes da língua alvo, à língua alvo, ao professor, ao material didático e à metodologia de ensino utilizados no curso, assim como à aprendizagem de



línguas estrangeiras em geral, atuam de forma favorável ou desfavorável no processo de aprendizagem.

O professor, por sua vez, pode trabalhar para mudar as atitudes dos alunos, redirecionar expectativas e substancializar ou alterar os preconceitos desses em relação ao estudo da língua. Segundo Brown (1997), os professores devem estar conscientes de que todos possuem atitudes positivas e negativas e que as atitudes negativas podem ser transformadas, frequentemente, pela exposição à realidade, pois que geralmente emergem de estereótipos falsos. Assim, a motivação do aluno para estudar uma língua será determinada por suas atitudes, prontidão para se identificar com a cultura-alvo e pela orientação para com o processo de aprender uma língua estrangeira.

2. O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO DE LI PARA CRIANÇAS

Conforme já visto, Gardner (2000) declara que o comportamento do professor pode influenciar positiva ou negativamente no desejo e na disposição do aprendiz para aprender e continuar aprendendo uma língua.

Nesse contexto o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem de LI, na medida em que propõe o estímulo ao interesse do aluno, que tem no jogo um fator de desenvolvimento dos diferentes níveis de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Se o aluno tem dificuldade para o entendimento por ocorrência da falta de vocabulário, um jogo com vocabulário poderia mostrar que a nova língua aprendida não é tão difícil. As palavras de Winnicott (1975) deixam claras as ideias que é no brincar, e talvez apenas no brincar, que as crianças fruem sua liberdade de criação.

A brincadeira, como atividade dominante na infância, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é, primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa, e por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento.

Para Vygotsky (2003), a brincadeira cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-se a desejar, relacionando os seus desejos, a um eu fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. O brinquedo fornece a estrutura básica para as mudanças das necessidades de da consciência. O



desenvolvimento da criança é determinado pela ação na esfera imaginativa, pela criação de intenções voluntárias, pela formação de planos da vida real e pelas motivações.

Bettelheim (1998) escreve que a brincadeira tem uma motivação interna, que corresponderia a uma ansiedade ou desejo, se configurando como um exercício de entendimento do mundo. Por isso entende a brincadeira como representação de uma luta da criança para superar uma situação de dificuldade. Acredito que o desejo desses alunos para o jogo seja realmente superar a dificuldade em entender uma língua que pouco ouvem. Também creio que o jogo permite que a criança compita, acerte ou erre sem a punição “escolar” dada por notas ou broncas, por isso se torna mais motivador.

No livro *Homo Ludens* (1985), o autor Huizinga define jogo como uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana.

Na perspectiva de Vygotsky (2003), a criança que constrói seu conhecimento do mundo de modo lúdico, transforma o real com os recursos da fantasia e da imaginação. O jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe o estímulo ao interesse do aluno, que tem no jogo um fator de desenvolvimento dos diferentes níveis de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Na educação, as atividades lúdicas têm sido consideradas não apenas como facilitadoras do relacionamento e das vivências dentro da sala de aula, mas também como ferramentas fundamentais na formação dos jovens e também crianças. Assim, as atividades lúdicas no ensino de uma língua estrangeira, em especial o Inglês, vêm promover a imaginação e as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem.

Quando o inglês é apresentado como diversão, as crianças passam a ser estimuladas e desenvolvem uma ótima capacidade de concentração. Através de trabalhos lúdicos, a criança passa a ter uma finalidade em seu aprendizado. Por meio de uma aula lúdica, a criança passa a ser estimulada, tendo uma nova vazão em seu aprendizado. Assim,

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais. Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também



traz vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem (NUNES, 2004, s/p)

Ainda com base nos apontamentos de Nunes (2004) vemos que:

As atividades lúdicas, geralmente, são mais empregadas no ensino da matemática, contudo, elas devem ser inseridas na prática de outras disciplinas, como é o caso da língua estrangeira. Pois, assim, ela facilitará o aprendizado da mesma e motivará, tanto crianças como adultos, a aprenderem. Desse modo, percebe-se o quanto é importante a ludicidade no contexto escolar, visto que ela proporciona uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais fáceis aos olhos dos alunos, os quais ficam mais interessados em assistir à aula. (*ibidem*)

Assim, a criatividade e a curiosidade das crianças estarão sendo bastante estimuladas, passando a desenvolver uma ótima capacidade de concentração. Além disso, quanto mais cedo a pessoa tiver contato com outro idioma, melhor.

Temos, então, que o professor pode influenciar positiva ou negativamente o processo de aprendizagem. Assim, todo professor tem grandes responsabilidades na renovação das práticas escolares e, consequentemente, na mudança que a sociedade espera da escola, na medida em que é ele que faz surgir novas modalidades educativas visando novas finalidades de formação, só atingíveis através dele próprio. Desta forma, o professor é o responsável pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ele desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado.

Para além das relações que o professor de LE deve manter com o contexto institucional de ensino-aprendizagem da disciplina, ele tem ainda que se posicionar face ao estado atual e futuro da reflexão em didática de línguas. Esse posicionamento confere-lhe especificidade enquanto professor de uma matéria escolar bem definida, neste caso as LE.

Segundo Andrade e Sá (1992, p. 28), "*o professor precisa, necessariamente, possuir conhecimentos de índole didática, embora filtrados pela prática, isto é, ele deve ser capaz de refletir sobre esses conhecimentos didáticos, elucidado pela avaliação das suas próprias práticas*".

No que tange o aspecto pedagógico, o professor deve compreender as transformações educacionais por que passa a sociedade atual. Assim, ele precisa reconhecer que já não detém o poder da transmissão do saber, tendo que aceitar as novas formas de aprendizagem, que já não são lineares, pois são muito influenciadas pela tecnologia.

Desse modo, o professor deve utilizar-se da variedade em todas as áreas de ensino, pois os alunos não conseguem concentrar-se numa atividade por mais do que uma limitada parcela de tempo. Assim, cabe ao professor variar suas metodologias e fazer a aula dinâmica, para que os educandos prestem atenção, se entusiasmem com a aula e, consequentemente, aprendam o



conteúdo. Sendo assim, a aplicação das atividades lúdicas é fundamental para o entretenimento da turma, a qual se sentirá mais motivada em poder brincar ao mesmo tempo em que aprende.

3. DO EMPÍRICO AO PRÁTICO: RELATOS DE UM EXPERIMENTO

Para que entendamos melhor como os processos de aquisição e aprendizagem de Língua Inglesa se dão em estudantes de nível iniciante ou básico, nada mais propício que a constatação através do experimento. O relato que segue trata-se de um exemplo real, realizado com crianças com quem colaborar com a sustentação da tese defendida pelo presente trabalho.

3.1 A proposta e o grupo

A proposta de trabalho foi realizada com, aproximadamente, 50 alunos, de duas classes de 6º ano do Ensino Fundamental, de um colégio particular em Guarujá, São Paulo.

Visando alcançar este objetivo, foram feitas as seguintes perguntas aos alunos:

Para que você estuda inglês?

Quais atividades nas aulas de Língua Inglesa você mais gosta de realizar?

Que tipos de estratégias você gostaria que o professor utilizasse para explicar os tópicos gramaticais (verbos, pronomes, estruturas, etc.)?

Apesar de heterogênio, o grupo era constituído por 65% de meninas e 35% de meninos. Dentre eles, 40% declararam frequentar ou já terem frequentado escolas de idiomas. Os alunos de ambas as classes encontram-se em idade adequada à série em que estão (entre 11 e 12 anos). Não há registro de alunos repetentes e mais de 80% deles são oriundos de colégios particulares (muitos do próprio colégio).

Seguindo uma das propostas do material didático, a qual pedia a elaboração de cartazes, percebeu-se o prazer que os alunos tinham em ficar em grupo, trabalhando, além de que havia ajuda mútua: aqueles que tinham dificuldades sentiam-se à vontade compartilhando com os colegas suas dúvidas. Assim, acreditava-se que, ao transformar alguns exercícios da apostila em aulas práticas estaria proporcionando um ensino mais eficaz para o grupo de alunos.



3.2 A implementação da ação

A ação foi implementada de maneira discreta, como se fizesse parte do contexto planejado no início do ano escolar. De acordo com os tópicos a serem estudados, seja de cunho gramatical ou apenas comunicativo, foram adaptadas estratégicas que tendiam ao processo lúdico. Por exemplo, os textos de sala se transformavam em dramatizações nas aulas seguintes; o ensino do vocabulário, em painéis e maquetes.

Os trabalhos eram realizados geralmente em grupos, organizados pelos próprios alunos. Acompanhando todo este processo, havia os exercícios propostos na apostila do aluno e as tarefas de casa.

3.3 Análise e discussão dos resultados

De um modo geral, os resultados foram considerados totalmente positivos, tendo seus resultados refletidos nas avaliações do bimestre e reconhecidos pela coordenação da escola. Percebeu-se que a motivação, aos poucos, estava voltando. Além disso, um laço de amizade também se criou, sem esquecer as noções de responsabilidade e respeito para com os colegas e com o professor.

Quando se fala em aprendizado de línguas são importantes outros conceitos, além da motivação intrínseca do aprendiz, tais como: o contexto, o ensino, o professor, o ambiente, o material didático. A participação da criança como membro de grupo social é importante para explorar a imaginação, a memória e o registro de suas experiências. Dentro do princípio de interação social destacam-se os aspectos de troca, cooperação e de participação e ajuda mútua, pois desenvolvem o pensamento e a linguagem e as relações afetivo-emocionais da criança sem que os colegas da classe que saibam um pouco mais se desfaçam daqueles que argumentam não saber nada. Desta forma, conclui-se que, embora seja mais trabalhoso, vale a pena rever alguns conceitos ao longo do ano, talvez até replanejar as aulas, pois os resultados serão benéficos para todos.

Seguem, abaixo, alguns exemplos de atividades confeccionadas pelos alunos, e as respectivas aulas da apostila, adaptadas para tal.



3. Name the food groups in the pictures below.



4. Look at the foods in the pictures above. Number them according to the key below.

1. orange	9. green pepper	17. cherries	25. cookies
2. beans	10. tea	18. cornflakes	26. mango
3. mushrooms	11. bread	19. eggs	27. peacock
4. cheese	12. apples	20. ice cream	28. flour
5. ham/sausage	13. banana	21. salami	29. milk
6. muffin	14. chocolate	22. grapes	30. corn flakes
7. beef	15. pasta	23. carrots	31. butter
8. ribs	16. carrots	24. lettuce	32. hot dog



Aula da apostila e, ao lado, proposta de trabalho, realizada por alunos.

4. Seasons and the weather.

Seasons



106



Aula da apostila e, ao lado, proposta de trabalho, realizada por alunos.



MY HOUSE

Beto is talking to Paul about his house.

I live in a big house near a Nature university. There are two floors in my house altogether. On the ground floor there are three bedrooms and I have one of them. There is also a living room, a dining room and the entrance hall, all are nice on the ground floor. There is a bathroom downstairs too.

On the first floor there is another large bathroom, a comfortable TV room and a kitchen. There is a conservatory over the kitchen and there are bedrooms up there too.

My house has an instant温泉 on the ground floor, a flower pond, a garage, a laundry, a backdoor (passing with a swimming pool) and a small garden.

I like this house very much, but what I like most is the company of my family and friends when they come to visit us.



Aula da apostila e, ao lado, proposta de trabalho, realizada por alunos.

LESSONS 40 AND 41

HALLOWEEN

In America and Britain, there are special celebrations on the night of the 31st October. It's the night before All Saints' Day and it's called Halloween. The name comes from "All Hallows' Day" an old name for All Saints' Day. It is traditionally a night of magic, when all the ghosts and witches and warlocks (male witches) come out, so now people dress up in scary costumes and have parties.

Halloween is a big occasion in America. Kids make lamps from pumpkins and play "Trick or Treat"? They dress up as ghosts and witches and knock at people's doors and say "Trick or Treat". The people in the house must give them a "treat", (a sweet or a small present). If they don't, the kids play a trick on them.

Adapted from Clockwork, November, 1991.



Aula da apostila e, ao lado, proposta de trabalho, realizada por alunos.

Abaixo, temos mais algumas sugestões de atividades lúdicas, as quais podem ser implantadas com estudantes dos níveis iniciante ou básico, de acordo com as necessidades exigidas em sala de aula.

a) *Miming*

O jogo de mímica pode ser adaptado de acordo com o conteúdo de cada aula. A classe é dividida em grupos e, em cada grupo, um aluno tem que fazer mímicas com intuito de dar pistas para que os componentes de seu grupo adivinhem a que ele está se referindo.

b) *Matching*



São colocados *cards*, uns com figuras, e outros com seus respectivos nomes. Os alunos devem pegar o par correto. Estes *cards* são espalhados pela mesa e vence o grupo que encontrar o maior número de pares corretos, em um menor espaço de tempo. Tal atividade, além de desenvolver a capacidade de assimilação do vocabulário, também estimula a memória.

c) *Dialogues*

Pequenos diálogos são interpretados em duplas ou trios, com representação para a classe. Nesta atividade, os alunos poderão confeccionar cenários, usar vestimentas apropriadas, enfim, usar a imaginação.

d) *Quizz*

A classe é dividida em grupos e uma série de perguntas é feita. Tais perguntas podem ser elaboradas pelos grupos ou somente pelo professor; elas também vão variar de acordo com o objetivo da aula: vocabulário, treino gramatical, etc. O grupo que responder corretamente o maior número de perguntas é o vencedor. O professor pode incrementar o jogo com balões de gás, nos quais são colocadas as perguntas e os grupos escolhem estourando o balão.

e) *Wordsearch and crosswords*

Atividades aliadas ao ensino de vocabulário, feitas de maneira individual ou em pequenos grupos. Essas atividades são bem-vindas nas séries iniciais e funcionam muito bem quando direcionadas para determinado tipo de vocabulário. Os “caça-palavras”, auxiliam também na percepção dos alunos. Já as “cruzadinhas” contribuem para o raciocínio lógico, além de ser um excelente treino vocabular para crianças, jovens e adultos.

f) *Trail Game*

Jogos de trilha são bastante aceitos pelas crianças, pois estimulam a criatividade, a memória e competitividade saudável. Os tabuleiros podem ser comprados ou confeccionados pelos próprios alunos. As situações também são as mais variadas, de acordo com os conteúdos das aulas ou o propósito do professor. Os alunos também podem estipular as regras e os prêmios no decorrer da trilha.

g) *Miming and drawing*

Uma variação para essa atividade de mímica é associá-la com a representação de desenhos. O aluno vai ao quadro e nele desenha o que lhe foi pedido pelo professor. Geralmente procura-se pedir frases ou nomes de livros, filmes, histórias, etc.

h) *Maquettes*

Uma das atividades favoritas nas séries iniciais é a elaboração e confecção de maquetes. O trabalho, geralmente, é feito em grupos. Os temas também podem variar de acordo com a intenção



da aula: *places, houses, Halloween*, etc. Durante as apresentações das maquetes, o professor faz perguntas (em inglês) sobre o que está sendo representado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

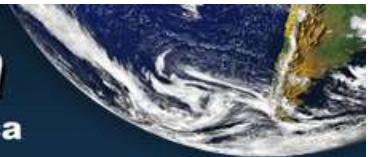
O lúdico enquanto função educativa propicia a aprendizagem do educando, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento. Assim, ele é um elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, inclusive no de Língua Estrangeira.

É sabido da grande responsabilidade do professor enquanto mediador desse processo. A inserção do lúdico na aprendizagem é um desafio no processo educacional, pois a falta de educadores preparados para usá-lo em seus programas cria a resistência para inseri-lo na prática da sala de aula como elemento indispensável.

A observação dos erros dos alunos são uma fonte muito importante para o professor de língua estrangeira. Eles são uma espécie de janela que nos mostra o que está acontecendo "dentro da mente do aluno" e podem ajudar os professores de diversas formas. Por exemplo, prestando atenção aos erros dos alunos, os professores podem diagnosticar que tipos de erros os alunos estão cometendo e então decidir o que fazer com eles. Os erros também sempre fornecem uma indicação sobre o progresso do aprendiz e, por isso, podem ajudar no processo de avaliação. A ocorrência de um número mais alto de erros do que o esperado em determinada atividade pode indicar que aquela atividade está muito difícil. Por outro lado, poucos erros de certo tipo podem indicar ao professor que o processo de aprendizagem está acontecendo. Por isso, um professor pode aprender muito analisando os erros dos alunos. A habilidade de perceber e analisar os erros dos estudantes requer um sólido conhecimento da língua que está sendo ensinada.

De maneira geral, o lúdico pode ajudar muito na aquisição da escrita e da oralidade, pois traz descontração e entretenimento a aula, fazendo com que os estudantes se sintam mais a vontade e mais motivados a aprender. No processo de ensino-aprendizagem, o aspecto lúdico é uma necessidade, pois leva o educando a tomar consciência de si, da realidade e a esforçar-se na busca dos conhecimentos, sem perder o prazer em aprender. Portanto, é preciso habilitar o educador para que este elemento tão necessário à formação e aprendizagem do educando possa ser inserido como aspecto indispensável no tríplice relacionamento educando-aprendizagem-educador.

As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera



afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.

Desta forma, acredita-se que as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho: pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- BRANDÃO, H. N. Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. Ds. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 2nd ed. San Francisco: State University, 2001.
- COOK, G. Language Play, Language Learning. Oxford, UK: OUP, 2000.
- ECO, U. Huizinga e o Jogo. Em: Sobre os espelhos. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.
- FERREIRA, A. B. de H. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GARDNER, H. Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning. In: PARRY e STANSFIELD (Eds.), *Language aptitude reconsidered* (pp. 179-221) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2008.
- KRASHEN, S. Child-adult differences in second language acquisition. Massachusetts, USA: Newbury House Publishers Inc., 1982.
- _____. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York, USA: Prentice-Hall International, 1987.
- _____. Second Language Acquisition and Second Language Learning. New York, USA: Prentice-Hall International, 1988.
- _____. The input hypothesis: issues and implications. Harlow: Longman, 1985.



LEONTIEV, A. Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em: Desenvolvimento, linguagem e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

NUNES, A. R. S. Carolino de Abreu. O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua. Disponível online in <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso em: setembro de 2012.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, Enni P. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Fontes, 2003.

PIAGET, J. A construção do real na criança. São Paulo: Ática, 1996.

SCHUTZ, R. Stephen Krashen's Theory of Second Language acquisition. In: English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: setembro de 2015.

_____ A Psycholinguistic Teaching Approach. In: English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: setembro de 2015.

_____ Language Learning – Language Acquisition. In: English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: setembro de 2015.

_____ O que é talento para Línguas? In: English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: setembro de 2015.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ . Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

WILLIAMS, M. e BURDEN, R. L. Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach. Cambridge: CUP, 2000.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.