

PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: o papel da ludicidade no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental

Ana Cristina Sayuri Ogawa¹

RESUMO: Este artigo investiga a implementação de uma proposta de intervenção baseada no uso de atividades lúdicas como uma ferramenta motivadora para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Para isso, foi desenvolvido um material didático, onde o trabalho com diferentes gêneros discursivos, possibilitando a análise e a reflexão sobre os fenômenos lingüísticos e culturais, fosse permeado por atividades significativas, instigantes e desafiadoras, com a intenção de “provocar”, “mobilizar” e “motivar” o aluno à busca e ao estudo de conteúdos pertinentes. Os dados foram coletados através de observação em sala de aula e da aplicação de dois questionários investigativos respondidos pelos alunos, um no início e outro no final da implementação. A análise qualitativa dos dados indica que a ludicidade tem um papel importante no campo da motivação.

PALAVRAS-CHAVE: motivação – atividades lúdicas – ensino-aprendizagem – língua inglesa

ABSTRACT: This article investigates the implementation of a proposed intervention based on the use of games as a motivating tool for learning English. For this reason it was developed a didactic material, where the discursive work with different genres, allowing the analysis and reflection on the linguistic and cultural phenomena, was permeated by significant, instigating and challenging activities, with the intent to "cause", "mobilize" and "motivate" the student to searching and studying relevant content. Data were collected through observation in the classroom and the analysis of two investigative questionnaires answered by students at the beginning and the end of deployment. The qualitative analysis of the data indicates that games have an important role in the field of motivation.

KEY-WORDS: motivation – games – teaching and learning – English language

¹ Professora participante do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE / 2007, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação - SEED - PR, na disciplina de Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a escola tem vivenciado a crescente falta de interesse dos alunos em aprender. Apesar de ser um fato de reconhecimento universal nas salas de aula, isso, infelizmente, nem sempre tem levado a uma ação. O que se faz comumente é reconhecer a motivação ou a falta dela, e continuar a agir como se tal fator não influenciasse diretamente na aprendizagem. No entanto, a quantidade de livros, capítulos e artigos, na área da educação e da psicologia, voltados para o tema motivação, evidencia a importância atribuída a ele.

Paralelamente, a visível diminuição do interesse pela aprendizagem na disciplina de inglês, à medida que o aluno avança de série, tem feito parte da pauta de discussões entre professores de língua inglesa. Pois, motivar e despertar o desejo de aprender no aluno é algo que todo professor tem o desejo de ver acontecer em suas aulas.

Tendo como referência essa situação-problema vivenciada pelos professores em suas salas de aula, o objetivo deste estudo foi apresentar uma reação à desmotivação dos alunos. Para tanto, foi desenvolvido um material didático, onde o trabalho com diferentes gêneros discursivos, possibilitando a análise e a reflexão sobre os fenômenos lingüísticos e culturais, fosse permeado por jogos e atividades significativas, instigantes e desafiadoras, com a intenção de “provocar”, “mobilizar” e “motivar” o aluno à busca e ao estudo de conteúdos pertinentes.

Assim, a partir da implementação deste material didático, este artigo busca entender em que medida o uso de atividades lúdicas é capaz de contribuir para a manutenção e/ou promoção da motivação na aprendizagem de língua inglesa na última série do ensino fundamental.

REVISÃO DA LITERATURA

Motivação

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná – DCEs (2006) reconhecem a importância da motivação ao propor, como base da proposta para o trabalho da língua estrangeira moderna, o questionamento,

afirmando, inclusive, que a busca pela solução de um problema “deverá” despertar o interesse dos alunos.

Com base nessas considerações, Cury (2003) enfatiza que os professores, especialmente os de matemática, de línguas e de história, devem questionar criativamente o conhecimento que expõem. Segundo o autor, as palavras “por quê?”, “Como?”, “Onde?”, “Qual o fundamento disso?” devem fazer parte da sua rotina.

Freire (1985) acrescenta que

“... a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação.”

Vygotsky (*apud* Chaguri, 2007) aponta a motivação como um dos fatores principais não só para o sucesso da aprendizagem, como também na aquisição de uma Língua Estrangeira.

Em outras palavras, a dúvida provoca muito mais do que a resposta. E, Vygotsky (1989) defende essa idéia ao afirmar que o conhecimento pronto estanca o saber e a dúvida provoca a inteligência.

Segundo Coracini (1999), a visão da psicologia cognitivista trouxe mudanças para a pedagogia de línguas estrangeiras que alterou seu enfoque de uma pedagogia centrada no método e no saber para uma pedagogia centrada no aluno, nas suas motivações, interesses e necessidades.

Tiba (1998) nomeou a 7ª série como a fase da rebeldia, quando o adolescente normalmente se deixa guiar pelo nível instintivo do prazer e do desprazer. Expõe, também, as diferenças entre adolescentes e crianças. Enquanto para estas, tudo é prazeroso: descobrir novidades, ampliar seu mundo, passar da ingenuidade à descoberta, do prazer de aprender ao de saber, para o adolescente o prazer está muito mais na autonomia e na busca da própria identidade. Quer descobrir as coisas, sim, mas a seu modo. Ou seja, o adolescente não quer mais a influência dos adultos em suas decisões. Está em busca de sua própria personalidade. Não quer receber nada pronto, e sim participar da construção do seu caminho.

Sabe-se que a motivação varia não só com a idade, mas também com a cultura, o ambiente e mesmo com as situações do dia-a-dia.

Entretanto, segundo Neves (2007), a criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, por que acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa.

Tezani (2007) também defende este ponto de vista ao afirmar que o sucesso escolar está na realização de um trabalho com prazer.

E, Tiba (1998), destaca que o adolescente, geralmente, mostra desinteresse porque escola não está sabendo despertar sua curiosidade. Quando ele gosta de algo, ele se compromete e vai bem.

Assim, para Tiba, despertar no aluno o desejo de querer conquistar algo que lhe seja importante, de atingir uma meta pretendida, de satisfazer a auto-estima podem ser motivações importantes para quebrar o clima do “tanto faz” observável na atual geração de adolescentes.

Ludicidade

Assim, os jogos, por serem atividades lúdicas, ganham espaço, como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que visam estimular o interesse do aluno de qualquer idade, ao auxiliá-lo a discernir os múltiplos papéis sociais e a aumentar a autoconfiança em si mesmo e em suas capacidades, além de desenvolver sua percepção sobre seu papel e seu lugar no contexto social e histórico.

No entanto, há certa relutância quanto ao uso de jogos e brincadeiras nas séries finais do ensino fundamental, seja por considerá-los inadequados para crianças maiores e adolescentes, ou por associá-los ao descanso ou à “bagunça”, ou ainda, por não considerar a capacidade educativa e de aprendizado dessas atividades lúdicas.

Talvez essa relutância decorra do fato do lúdico ter sido sempre repellido do ambiente da sala de aula, em benefício de tarefas ditas mais racionais e com maior utilidade social.

Miranda (1984) esclarece que as velhas doutrinas da disciplina rígida e formal toleravam o jogo, desconfiando, porém do seu valor educativo. Afirma, também, que o progresso da psicologia vem mostrando, no entanto, que a motivação do jogo pode transferir-se para a motivação do trabalho, sendo de considerável importância

os benefícios que os jogos proporcionam à saúde física e mental da criança, do adolescente e do adulto.

Batllori (2006) constata que para a criança, nos primeiros anos de vida, tudo é jogo. Mas quando as crianças já são mais velhas, então parece que o jogo na escola é uma coisa de “pequenos” e quase uma perda de tempo. Segundo o autor, essa visão constitui um erro “crasso”.

O lúdico está presente na vida do ser humano desde o seu nascimento, sendo muito importante não só na fase infantil, como também, nas outras fases do desenvolvimento humano. Entende-se que o lúdico é um processo contínuo e graduado de conformidade com o nível de maturação.

Segundo Vygotsky (1989), o desenvolvimento segue a aprendizagem e depende do contexto histórico e social da criança. Para esse psicólogo, o desenvolvimento da criança se dá, essencialmente, através da atividade de brincar, pois esta possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento proximal na qual a criança sempre age além do comportamento habitual para sua idade. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de maturação, ao levar a criança a desafiar seus próprios limites, ações e pensamentos.

Nesse contexto, Vygotsky (1989) afirma que se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

Para Maluf (2003) há de se compreender o objetivo do brincar, percebendo como ele se manifesta nas diversas faixas etárias, a partir das contribuições teóricas e do ponto de vista conceitual, histórico-cultural e educativo. Além disso, é preciso reconhecê-lo como recurso de construção da identidade de cada ser humano, de autoconhecimento e como elemento potencializador do trabalho educativo.

Essa dimensão educativa, segundo Kishimoto (2005) surge quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Assim, o uso do lúdico com fins didáticos tem como objetivo primário a aprendizagem sem perder de vista suas qualidades lúdicas.

Cabrera (2007) defende o uso das atividades lúdicas educativas com o adolescente por ser um meio eficiente de gerar significado para o aluno, além de ocupá-lo com algo desafiador e interessante, auxiliando-o no estabelecimento de importantes conjecturas cognitivas.

Nessa fase já há um controle mais deliberado sobre os conceitos já formados e os processos mentais. A reflexão, então, constitui-se como a forma privilegiada para compreender e intervir sobre o real. Existe aí a importância atribuída aos jogos com regras explícitas.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1989) diz que à medida que a criança vai se desenvolvendo, há uma modificação: primeiro predomina a situação e as regras estão ocultas (não explícitas); quando ela vai ficando mais velha, predominam as regras (explícitas) e a situação imaginária fica oculta.

A partir dos 12 anos, jogos do tipo tabuleiros, simulações, jogos eletrônicos, ou seja, jogos intelectuais passam a fazer parte dessa realidade, pois é neste estágio que o adolescente passa a raciocinar indutiva e dedutivamente e a fazer proposições referentes aos conteúdos escolares (Cabrera, 2007).

Contudo, para se assegurar bons resultados é indispensável uma preparação para a implementação das atividades lúdicas pedagógicas, que deve incluir conhecimentos sobre possibilidades e aspectos técnicos além de habilidades para aplicá-las.

Antunes (2001) destaca a importância do planejamento ao empregar os jogos pedagógicos. Este deve ser marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos. Acrescenta, ainda, que o jogo somente tem validade se usado na hora certa, e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto.

Para Antunes (2001) existem quatro elementos que justificam e, de certa forma condicionam a aplicação dos jogos. São eles:

- 1) Capacidade de se constituir em fator de auto-estima do aluno – os jogos devem ser organizados para simbolizarem desafios intrigantes e estimulantes, mas possíveis de serem concretizados pelos alunos, individualmente ou em grupos.

- 2) Condições psicológicas favoráveis – os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida. Jamais pode estar associado a alguma forma de sanção.
- 3) Condições ambientais – a conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos: espaço, organização, higiene.
- 4) Fundamentos técnicos – o jogo sempre precisa ter começo, meio e fim, e não ser programado se existirem dúvidas sobre a possibilidade de sua integral consecução.

Por estas razões, o preparo do professor para trabalhar com a aprendizagem na perspectiva da ludicidade torna-se imprescindível. Fortuna (2001) evidencia o grande valor do estudo e da reflexão teórico-crítica em torno do jogo, para que se desenvolva a compreensão deste como aspecto fundamental do desenvolvimento humano, reconhecendo suas interações com as várias esferas deste desenvolvimento e estabelecendo suas implicações educacionais.

Língua como Prática Social

A interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem através da ludicidade é outro fator primordial para que este tenha êxito, pois nele o professor é mediador, que cria condições e situações onde o aluno explora seus movimentos, interage com os colegas e resolve situações-problema.

O aluno, mediado nesse processo, tem um papel ativo, o que, também é evidenciado no jogo na sala de aula de Língua Estrangeira como mostra Szundy (2005):

“A habilidade de se engajar discursivamente na língua-alvo a partir da situação proposta e dos objetos lingüísticos trabalhados no jogo, além de elementos como memória espacial ou sorte, torna-se fundamental para garantir a participação no jogo e, conseqüentemente, para colaborar com o grupo e vir, assim, a sentir-se um membro efetivo desse grupo.”

Assim, o resultado do jogo na sala de aula de Língua Estrangeira, por ter a linguagem como seu objeto em constituição, vai normalmente depender do

engajamento discursivo do aluno, ou seja, da capacidade de se envolver ou envolver os outros no discurso.

E é nesse engajamento discursivo com o outro que se dá a construção do sujeito, pois este é visto por Bakhtin (apud SOUZA, 1995), como sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam e pelas relações de poder.

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica do Estado do Paraná (2006) propõe-se que

“... a aula de língua estrangeira constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade lingüística e cultural, de modo que se engaje discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social.”

Dentro dessa perspectiva, Schneuwly (apud Machado, 2004), considera que nas atividades de linguagem, os gêneros se constituem ferramentas, que permitem que realizemos ações de linguagem, participando de atividades sociais de linguagem. Assim, a apropriação dos gêneros seria um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.

Desse modo, o trabalho a partir de textos de diferentes gêneros discursivos se apresenta como espaço que possibilita ao aluno agir adequadamente com a linguagem em diferentes situações.

Meurer (2000) aponta que uma outra razão importante para as abordagens calcadas nos gêneros é a potencialidade que este oferece para que a pesquisa e a prática pedagógica possam ir além das regularidades típicas dos gêneros e, permitindo explorar também as regularidades nas esferas sociais onde os gêneros são utilizados.

Por sua vez, Brandão (1999, apud Cristóvão, 2002), focaliza o trabalho com gêneros como uma alternativa para possibilitar a formação de um leitor crítico, demandando uma concepção sociointeracionista da linguagem.

Com base nessas considerações, Meurer (2000), aponta a importância de a escola permitir ao aluno ter acesso a um amplo número de gêneros textuais, levando-os a investigar, comparar, questionar e compreender as regras e recursos implicados em seu uso. Pois assim o indivíduo estará mais apto ao exercício da

cidadania, a realizar as ligações inteligentes, produtivas e vantajosas entre textos e seus contextos de uso.

Caberá, então, ao professor criar estratégias de ensino que favoreçam o conhecimento, a expressão e a transformação dos modos de entender o mundo e de construir significados, além de criar material didático que incorpore especificidades e interesses dos alunos, bem como a diversidade regional.

Propôs-se, assim, o desafio de criar uma cultura de questionamento, para identificar como algo funciona em uma atividade problematizadora, que se concretiza por meio da língua como prática social, tendo no jogo, nas brincadeiras, enfim, na ludicidade em si, sua fonte motivadora.

Ainda segundo as DCEs, as discussões poderão acontecer em língua materna, pois nem todos os alunos dispõem de um léxico suficiente para que o diálogo se realize em língua estrangeira. Essas discussões servirão de subsídio para a produção textual em língua estrangeira.

Produção de Material Didático

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, com o Projeto Folhas objetiva viabilizar meios para que os professores da Rede Pública Estadual do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, produzindo de forma colaborativa, textos de conteúdos pedagógicos, pautados nas Diretrizes Curriculares, permitindo flexibilidade para incorporar especificidades e interesses dos alunos, bem como contemplar a diversidade regional.

Com relação à produção de material didático pelo professor, Tomlinson (2003) acredita que todo professor é um produtor de materiais e que para tanto pode se envolver com projetos de produção e apreender a necessária experiência, formação e apoio para a produção de material. Sua sugestão é a de que um grande número de autores se envolva com a produção que seria refinada em um pequeno grupo de especialistas, como ocorre com o Projeto Folhas no Estado do Paraná.

Complementa, ainda que os materiais didáticos devem ser organizados em torno das necessidades e interesses dos alunos, ao mesmo tempo em que devem contemplar as necessidades dos professores (em relação ao syllabus, à

padronização, à teoria de ensino-aprendizagem, etc.) e das instâncias administrativas.

Segundo as Diretrizes, o ensino de Língua Estrangeira deve contemplar os discursos sociais que a compõem, ou seja, aqueles manifestados em forma de textos diversos efetivados nas práticas discursivas.

Sob tais pressupostos, o momento da escolha de textos requer muita atenção, pois essa proposta de ensino tem sua concretização num trabalho efetivo com os textos que envolve a análise, e a crítica das relações entre texto, língua poder, grupos sociais e práticas sociais.

Assim, no ato da seleção de textos, propõe-se analisar os elementos lingüístico-discursivos neles presente, mas de forma que não sejam levados em conta apenas objetivos de natureza lingüística, mas, sobretudo fins educativos, na medida em que apresentem tratamento de assuntos polêmicos, adequados à faixa etária e que contemplem ao interesses dos alunos. É importante também que os textos abordem diversos gêneros discursivos, que apresentem diferentes graus de complexidade da estrutura lingüística e que não reforcem uma visão monolítica de cultura. (Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, 2006).

Cristovão (no prelo) salienta que o professor precisa adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação, de acordo com as capacidades de seus alunos. Os objetivos devem ser claramente delimitados no projeto de aprendizagem, bem como os módulos e atividades devem ser propostos com base nas observações de uma produção inicial.

Tomlinson (2003) aponta que uma abordagem guiada pelo uso de textos (orais e escritos) deve proporcionar engajamento afetivo e cognitivo bem como a exploração de atividades significativas. Defende, também, o uso de textos autênticos, mas, quando necessários, os textos simplificados ou fabricados devem respeitar as características dos materiais autênticos.

As DCEs de Língua Estrangeira Moderna(2008) tecem algumas considerações sobre o trabalho com o livro didático, apontando suas vantagens tanto para o professor como para o aluno e ressaltando a importância do Livro Didático Público de Língua Estrangeira Moderna, elaborado pelos professores da Rede Pública do Estado do Paraná. Salienta, porém, que este não esgota todas as necessidades, nem abrange todos os conteúdos de língua estrangeira, mas se

constitui um suporte valoroso e ponto de partida para um trabalho bem sucedido em sala de aula.

CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA

Os participantes e o contexto

A implementação da proposta de intervenção desenvolveu-se na Escola Estadual Professor Lauro Gomes da Veiga Pessoa, envolvendo a aplicação do material didático elaborado especificamente para os alunos participantes deste estudo oriundos da 8ª Série (9º Ano) do Ensino Fundamental. A escola fica na periferia de Londrina onde é atendida uma comunidade com nível sócio-econômico baixo e fica em uma área relativamente violenta da cidade.

Os alunos desta turma têm entre 14 e 15 anos de idade. Pertencem a um grupo que se subdivide em pequenos grupos na própria sala de aula (as chamadas “panelinhas”). É possível perceber 7 subgrupos de imediato. No entanto, a falta de motivação para o estudo é geral. Há alguns alunos que exercem uma liderança negativa na turma. Perturbam muito as aulas e incitam os colegas a não realizarem as atividades. E há outros que estão sempre sonolentos. Além disso, são 40 alunos em uma sala de aula, que ficam muito próximos um do outro. Essa proximidade facilita a ocorrência de conversas paralelas, brincadeiras e discussões.

A maioria dos alunos, carentes, não tem condições para comprar um livro didático e/ou paradidático como apoio para as aulas, ou mesmo qualquer outro tipo de material para o desenvolvimento de alguma atividade. Apesar de haver uma máquina fotocopadora, a cota de cópias por professor é reduzida, visto que a escola também passa por problemas econômicos. Sendo assim, resta aos professores de Língua Inglesa e de outras disciplinas também, o bom e velho quadro de giz, além da sua própria voz e uma boa dose de criatividade.

Procedimentos

A proposta entrelaçou o trabalho com os gêneros do discurso e com a ludicidade por acreditar que ambos contribuem efetivamente para a formação de alunos críticos e transformadores, ao estimular o exercício de pensar que destaca as práticas discursivas e as relações sociais nas quais os alunos e professores estão envolvidos e, também, dado o caráter motivacional da ludicidade.

Assim, objetivando o uso da linguagem como prática social e cultural através dos diferentes discursos, desenvolveu-se um material didático, que apresentasse, também, as atividades lúdicas como prática integrante usual ao trabalho a ser desenvolvido.

Na elaboração do material, um ponto muito importante foi pensar o material didático sob a ótica dos alunos e do contexto ao qual ele pertence. A escolha do tema tem, então, um papel fundamental, pois atua também como fator motivacional e os textos devem ser interessantes e atraentes ao público alvo.

Assim, elaborou-se um material didático (Folhas) com o tema “Fashion Pressure”. O material apresenta uma variedade de textos que tratam de diferentes aspectos da moda, relacionando o tema a duas outras disciplinas: ciências e história. Dessa forma, é tratada a questão da moda ecológica e da influência da história na moda.

Na discussão dos textos, há uma preocupação constante em levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, associando-o ao texto e a sua representação social.

Para tanto, após cada texto há algumas atividades (tasks) que procuram sempre questionar qual a posição do aluno em relação ao assunto em questão e extrapolar para a prática social. Ao longo do material didático foram propostas algumas atividades lúdicas relacionadas ao assunto desenvolvido: produção cartazes em forma de camiseta, com frases elaboradas pelos alunos; um teste de personalidade; um caça-palavras com pistas; e um “fashion show” com roupas criadas pelos próprios alunos. Além disso, foram indicados dois sites da internet que os alunos poderiam acessar para fazer pesquisas ou se divertir.

Com o material didático pronto, parti para a intervenção na escola, que se daria através da implementação do mesmo. O envolvimento da escola como um todo, principalmente da equipe pedagógica e da direção seria e foi de grande

importância para essa implementação. Por isso, solicitei à direção um momento para apresentação do projeto de intervenção. Nessa reunião expus à direção, à equipe pedagógica e aos professores a proposta de trabalho que seria implementada na 8ª série A do período matutino. A direção se prontificou em disponibilizar as cópias do material didático para os alunos dessa turma, mas por falta de recursos, as cópias tiveram de ser feitas em preto e branco, diminuindo a qualidade estética do material.

Iniciei as atividades de implementação em sala de aula, aplicando um questionário investigativo para o grupo de alunos. Especificamente este questionário me auxiliou a perceber quais as visões que os estudantes tinham a respeito do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e o que poderia ser feito para esse processo fosse mais motivante.

Em média, 60% dos alunos responderam que as aulas de inglês são difíceis; que têm dificuldade em aprender língua; e que têm apenas uma participação razoável nas aulas. O questionário mostrou também que os estudantes não têm o hábito de estudar em casa.

Por outro lado, essa investigação apontou alguns caminhos que acabaram norteando a implementação da proposta de intervenção: mais atividades em grupo, mais conversação e o uso de computadores, atividades lúdicas e recursos visuais e auditivos, além da necessidade de um livro didático.

Em seguida, iniciei a aplicação do material didático. Foram necessárias 18 aulas para sua aplicação. Como o questionário já apontara, os alunos apresentaram dificuldade nas atividades relacionadas à leitura. Vários fatores contribuíam para isso: falta de concentração e atenção, vocabulário restrito, desconhecimento de estratégias de leitura, dificuldade no manuseio do dicionário bilíngüe, baixa auto-estima.

Diante desse cenário, procurei realizar um trabalho para o aumento da auto-estima dos alunos, utilizando ações simples, como manter uma postura positiva em relação ao desempenho dos mesmos, parabenizando-os pelos seus avanços, fazendo-os perceber suas capacidades. Adotei uma postura amistosa, porém firme, apontando suas dificuldades e seu desenvolvimento real.

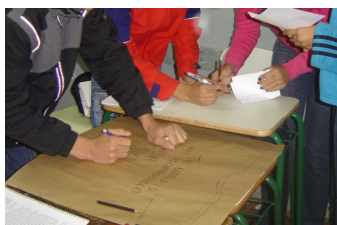
Aproveitando o conhecimento prévio do aluno, aliado a identificação dos cognatos, a atividades visando a ampliação de vocabulário e através do uso de algumas técnicas de leitura (skimming/ scanning), além de treino para uso do

dicionário e esclarecimentos com relação à estrutura da língua, os alunos começaram a perceber avanços significativos nas atividades de leitura.

As atividades orais de reflexão sobre o texto foram realizadas em língua materna, conforme as orientações das DCEs.

A aplicação das atividades lúdicas ocorreu de maneira integrada ao tema abordado e às outras atividades e tiveram um papel fundamental na integração do grupo.

Na produção de cartazes em forma de camiseta, cada grupo esmerou-se em criar uma frase adequada ao tema. No entanto, a motivação maior foi criar o design da camiseta que seria o suporte da frase. Com base no texto “Eco Fashion: the new trend?”, lido previamente, e a ajuda do dicionário, dos colegas e da professora, o resultado foi excelente. Conseguiram criar frases curtas, simples e impactantes (Fig. 1 e 2).



Fonte: arquivo pessoal
Fig. 1



Fonte: arquivo pessoal
Fig. 2

No teste de personalidade, os alunos trabalharam em duplas para que um pudesse ajudar o outro na compreensão das questões e das respostas possíveis. Seguiram as orientações e chegaram à definição de um perfil.

O caça-palavras exigiu um pouco mais dos alunos e constituiu um desafio para eles, pois precisavam buscar informações apresentadas anteriormente, nos textos ou nas atividades. Portanto, não se tratou de um simples caça-palavras. Para saber qual palavra procurar no quadro de letras era preciso antes compreender algumas pistas.

Finalmente, o “Fashion show” com roupas criadas pelos próprios alunos, foi a atividade em que eles usaram toda sua criatividade. Fizeram pesquisas na internet e conversaram com pessoas que trabalham com artesanato com materiais recicláveis para tirar idéias para os seus trabalhos. Depois disso, cada grupo apresentou o projeto da sua roupa, com o desenho do modelo e os materiais que seriam utilizados na confecção dos mesmos. O próximo passo foi a confecção da roupa, que se iniciou em sala de aula, mas foi finalizado em casa com a ajuda dos pais.

O desfile aconteceu no palco que fica no pátio da escola e foi apresentado para todos os alunos. Cada grupo já havia escolhido, no momento da confecção, um representante para apresentar a roupa no evento que se chamou “Laurão Fashion Day”. As roupas foram apresentadas através de textos curtos produzidos pelos alunos em inglês e português, explorando o gênero apresentação de desfile de moda (Fig. 3 e Fig. 4).



Fonte: arquivo pessoal
Fig. 3



Fonte: arquivo pessoal
Fig. 4

Percebendo o envolvimento do grupo com o projeto, a direção e a equipe pedagógica da escola propuseram que ele integrasse um outro grande projeto interdisciplinar sobre “Ecologia e Meio-ambiente”, desenvolvido por duas disciplinas a cada bimestre. Assim, as demais professoras de Inglês das 7^a e 8^a séries, também aplicaram parte deste projeto, com algumas adaptações e as professoras de Português passaram a desenvolver um trabalho complementar a este.

Dessa forma, além da 8^a série A, mais uma turma de 8^a série e duas de 7^a série, participaram do “Fashion Show” com seus próprios modelos e desenvolveram na disciplina de Português uma revista de moda, onde apresentaram os modelos criados, num outro gênero textual.

Ao final das atividades, foi aplicado um segundo Questionário Investigativo onde 37% dos alunos declararam ter tido uma participação razoável nas atividades, 55% afirmaram ter tido uma boa participação e 7% uma participação excelente. O questionário apontou ainda que 52% dos alunos se sentiram interessados durante as aulas com atividades lúdicas e 37% se declararam muito interessados. E segundo os alunos o que motivou esse aumento de interesse foi a possibilidade de usar sua criatividade, ao mesmo tempo em que se divertiam e aprendiam (58%), possibilidade de ampliar seu conhecimento sobre o assunto e ampliar o vocabulário (24%) e possibilidade de ir em busca do conhecimento e transmiti-lo (15%).

CONCLUSÃO

O primeiro ponto positivo a considerar na implementação foi o apoio da direção e da equipe pedagógica para que as atividades pudessem acontecer com sucesso.

Porém, durante a aplicação do material, chamou-me a atenção o quanto a escolha de um tema é importante para tirar o aluno de sua posição passiva, para uma participação ativa, questionando, expondo opiniões, concordando ou discordando e argumentando.

A apresentação do tema “Fashion Pressure” por si só provocou uma reação positiva no grupo. Embora as discussões tenham sido praticamente apenas em língua materna, foi muito bom ver, já no primeiro dia, alguns alunos levantando as mãos para ter uma oportunidade de dar suas opiniões. Na verdade, houve uma identificação muito forte do grupo com o tema e, conseqüentemente, um esforço para ler os textos, fazer pesquisas, realizar atividades.

E, das reflexões passaram às ações. Como os dicionários da escola já estavam muito velhos (rabiscados, rasgados e com falta de páginas) os alunos começaram a trazer seus dicionários de inglês-português/ português-inglês, por iniciativa própria, para a sala de aula. Por fim, com a ajuda dos professores de inglês e dos alunos, através de promoções, a escola decidiu adquirir alguns dicionários novos. O suficiente para que cada aluno pudesse ter um dicionário ao alcance das mãos, em sala de aula, sempre que precisasse.

Como foi explicitado no levantamento teórico, outros fatores influenciam diretamente no uso das atividades lúdicas. O principal deles é o fator tempo. Mesmo sendo criativo, o professor precisa lapidar a idéia, ou seja, precisa adequá-la ao seu contexto, dar forma à sua idéia, antes de colocá-la em prática. E, nesse momento, há um outro fator importante, o material. Para o meu contexto social, essa foi uma grande dificuldade. Infelizmente, a qualidade dos materiais didáticos usados na implementação, inclusive do material didático, nem sempre foi o ideal, mas o real, o possível.

A consciência de que estavam vencendo suas dificuldades, fez com que a auto-estima aumentasse e, conseqüentemente, melhorou quantitativamente e qualitativamente a participação dos alunos, como se pode ver através do depoimento de alguns alunos:

“Nunca imaginei que eu seria capaz de participar tanto das aulas de inglês.” (J. de M)

“Comecei a parar a pensar mais sobre mim.” (J. W. da S.)

“Essas discussões ajudaram a me conhecer melhor.” (G.)

“Parece que o tempo passa mais rápido.” (L. H. M.)

“Gosto de saber que sou capaz de aprender mais.” (J. C. B.)

“As aulas ficaram mais descontraídas.” (F. M.)

“As aulas de inglês são as mais diversificadas. A professora sempre traz alguma coisa “diferente” para a gente fazer e sempre ouve o que pensamos sobre os assuntos discutidos.” (Depoimento do grupo em uma pesquisa realizada pela professora de Português).

“A senhora é a única que se preocupa em fazer atividades “diferentes” com a gente”. (J. W. da S.)

O último depoimento mostra como o aluno vê o envolvimento do professor com o grupo e com a matéria. Se o professor prepara atividades “diferentes” é porque ele se preocupa com o grupo, com a aprendizagem. O aluno sabe que demanda tempo e trabalho preparar e organizar atividades lúdicas e entende isso como uma atenção a mais dada a ele pelo professor. É o fator afetivo implícito.

Por outro lado, chamou-me a atenção o fato de que ao começar a utilizar atividades lúdicas, há uma certa cobrança, como se o professor tivesse de ser lúdico sempre. Considero essa possibilidade improvável. Primeiro porque a ludicidade é uma ferramenta a mais a ser utilizada durante o processo de ensino-aprendizagem, não a única; segundo porque haverá momentos em que um estudo estrutural de um conteúdo seja necessário ao grupo; e terceiro como já foi dito acima, porque há falta de tempo e recursos.

É importante, portanto, explicitar aos alunos o objetivo da atividade lúdica aplicada, para que alguns, também, não comecem a confundir essas atividades, com momentos para bagunça. Inicialmente, alguns alunos do grupo tiveram dificuldade para perceber que as atividades lúdicas trabalhadas estavam relacionadas ao conteúdo que estava sendo desenvolvido.

E não podemos esquecer dos alunos que não gostam desse tipo de atividade porque está cristalizada em suas mentes a idéia de que uma boa aula de inglês é só

aquela com uma metodologia mais tradicional. Ou, ainda aqueles que não querem se expor.

E, sob o ponto de vista da formação docente, percebeu-se que a implementação da proposta de intervenção constituiu uma oportunidade real de permitir a transposição da teoria para a prática.

O presente estudo mostrou por meio de um breve levantamento teórico e da implementação da proposta de intervenção com a aplicação de um material didático contendo, também, atividades lúdicas, que estas têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que favorecem que tal processo ocorra com sucesso, pois envolve o aluno fisicamente e afetivamente no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O Jogo e o Brinquedo na Escola. In: SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.37-42.

BATLLORI, Jorge. *Jogos para Treinar o Cérebro: desenvolvimento de habilidades: cognitivas e sociais*. São Paulo: Madras, 2006.

CABRERA, Waldirleia Baragatti. *A Ludicidade para o Ensino Médio na Disciplina de Biologia: contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CHAGURI, Jonathas de Paula. *O Uso de Atividades Lúdicas no Processo de Ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira para Aprendizes Brasileiros*. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

CORACINI, Maria José R. F. O Livro Didático de Língua Estrangeira e a Construção de Ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo Didático de Gênero como Instrumento para Formação de Professores. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros Textuais e Práticas Discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: Edusc, 2002. p. 31-73.

_____. *Seqüências didáticas para o Ensino de Línguas*. Londrina. No prelo.

CURY, Augusto Jorge. *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. 21. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. Para (Re-)pensar o Ensino de Gêneros. *Calidoscópio Revista de Lingüística Aplicada*, São Leopoldo-RS, v. 2, n. 1: 17-28p, 2004.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Brincar: prazer e aprendizado*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEURER, José Luiz. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. In: FORTHAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 149-166.

MIRANDA, Nicanor. *200 Jogos Infantis*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1984.

NEVES, Lisandra O. R. *O Lúdico nas Interfaces das Relações Educativas*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoim.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba, 2006.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. O Conflito de Vozes na Sala de Aula. . In: CORACINI, Maria José R. Faria (Org.). *O Jogo Discursivo na Sala de Aula: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. p.21-26.

SZUNDY, Paula T. C. *A Construção do Conhecimento do Jogo e sobre o Jogo: ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva*. 2005. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Laboratório de Estudos da Linguagem, Puc, São Paulo.

TEZANI, Thaís C. Rodrigues. *O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos*. Disponível em: <<http://profala.com/artpsico38.htm>>. Acesso em: 05 maio 2007.

TIBA, Içami. *Ensinar Aprendendo: Como Superar os Desafios do Relacionamento Professor-aluno em Tempos de Globalização*. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 1998.

TOMLINSON, Brian (Org.). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.