

JOGOS JOGADOS EM SALA DE AULA: OS REGISTROS DE CAMPO E SUA INTERPRETAÇÃO*

Rita de Cassia Tardin CARDOSO

RESUMO *Este texto apresenta dados coletados a partir de observações em salas de aulas em uma escola pública e em um instituto de língua inglesa em que as professoras utilizaram jogos como procedimentos para a aquisição de inglês como língua estrangeira. Patenteia-se aqui a necessidade de se avaliarem com mais reflexão outros procedimentos adotados em sala de aula no sentido de se interpretar o valor, o significado dessas escolhas metodológicas para o processo do ensino-aquisição de uma nova língua. Após observar ao longo de dois semestres várias aulas com jogos e analisar os dados coletados, chega-se à conclusão de que a interação, o envolvimento, o esforço na compreensão do significado, o clima de entusiasmo e de negociação entre os aprendizes e com o professor, propiciados de maneira especial pelos jogos, constituem fatores fundamentais na construção do conhecimento e no desempenho ainda que em interlíngua dos aprendizes. Pode-se afirmar que as oportunidades de aquisição da língua-alvo crescem com alguns tipos de jogos, especialmente nas aulas com jogos que enfatizavam a forma e o significado conjuntamente e naquelas aulas em que os jogos apresentavam tarefas de solução de problemas, i. e., atividades que focalizavam mais centralmente o significado. Nessas aulas, a gramática não se explicitava, mas era fundamental para a compreensão da mensagem e formulação por parte dos alunos envolvidos nas tarefas de enunciados na língua-alvo. Se por um lado fica evidente que os resultados constituem matéria para justificar mais verificação empírica, de outra parte fica fortalecido o pressuposto de que diferentes tipos de jogos produzem diferentes tipos de aprendizagem, e de que os jogos que suscitam reações cognitivas mais claras e maior interação são os que pautam o uso da língua-alvo vinculado à construção do significado.*

SUMMARY *This article presents registers collected from observation in language classroom in a state school and in a private language institute where teachers applied games in teaching English as a foreign language. The author believes that this work shows the need to evaluate some procedures adopted in the classrooms in order to*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado de título *Jogar para Aprender Língua Estrangeira na Escola* apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, no dia 18/12/97, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

evaluate the real value of such techniques in the acquisition/teaching process of a foreign language in the classroom. During two semesters, several classes were observed and after analysing the collected registers, the autor of this article concludes that the main factors in the construction of knowledge and in the production of students' interlanguage should be: involvement, effort in the meaning comprehension, students' enthusiasm as well as negotiation among students themselves and with the teacher, favored specially by some kinds of games. In the author's opinion, chances for acquisition in foreign language teaching grow with the use of some games, mainly in those classes where games puts emphases on meaning and form together, and also in those classes where games present meaning as the main goal. In such classes, grammar was not forwarded explicitly but it was basic for meaning comprehension. She also recommends that new data be gathered, from additional research, in this matter, sometimes overlooked as a tool for acquisition of a foreign language.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi o de analisar diferentes tipos de jogos utilizados como procedimentos em sala de aula de língua estrangeira do ponto de vista da sua significação pedagógica. Para tal pesquisa motivada pelas observações desta pesquisadora em suas próprias aulas antes de iniciar o curso de mestrado, foram utilizadas, no período da pesquisa, entrevistas com professoras de línguas e com alunos, gravações em áudio, anotações em salas de aulas em uma escola pública e em um instituto particular de língua inglesa.

Embora a aquisição de uma segunda língua ocorra na mente do ser humano e, por esse motivo constitua algo impossível, até o momento, de ser observado diretamente, é possível recorrermos a dados de pesquisa os quais serão mostrados e interpretados a seguir. As evidências e contra evidências foram retiradas de situações do ensino-aprendizagem dos contextos de pesquisa e evidenciam sucessos ou falhas nesse processo.

Este texto tem por escopo analisar e interpretar alguns dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de registros já especificados. Descrições e interpretações são construídas acerca da interação que ocorre entre os alunos em situação de jogo em sala de aula, assim como de fatos tais como: a produção de interlíngua pelos alunos, o grau de motivação e de envolvimento dos alunos que ocorrem e são concernentes ou não ao processo de aquisição da língua estrangeira.

O QUE PODEMOS APRENDER ATRAVÉS DOS JOGOS EM SALA DE AULA

A transformação pedagógica que o ensino experimenta busca encontrar caminhos que norteiem mais eficazmente o processo do ensino-aprendizagem. Nessa procura um caminho plausível tem sido o ensino comunicativo progressista com foco no significado. Entre as atividades comunicativas que envolvem o aprendiz na construção do seu

próprio conhecimento lingüístico estão inseridos os jogos. Essas atividades baseadas nos estudos de Prabhu (1992, p. 27), podem apresentar-se em três categorias distintas:

- a) Jogos com foco na forma
- b) Jogos com foco na forma (palavras e frases) e no significado
- c) Jogos com foco exclusivamente no significado.

O ensino através de jogos que contêm tarefas com foco no significado visa ao desenvolvimento de habilidades de pensamento lógico, de compreensão, de formação de uma gramática interna que possibilita ao aprendiz a capacidade de fluência no idioma. Segundo Prabhu (1992), enquanto os aprendizes estão envolvidos no esforço de compreender e expressar significados, um processo de interiorização do sistema gramatical estará em andamento em um nível não consciente em suas mentes. E esse sistema gramatical absorvido espontaneamente através das interações e negociações entre colegas e com o professor é o responsável pela desenvoltura, pelo uso fluente da língua-alvo em situações do dia-a-dia.

Passo, a seguir, a analisar alguns excertos de partes de aulas.

EXCERTO 1: AULA- 03/08/95

Nesse primeiro excerto a interação foi construída com a ajuda da professora por se tratar da primeira aula do semestre em um instituto de línguas onde os alunos ainda não se conheciam.

Os primeiros momentos desta aula não foram gravados. A professora inicia a aula revisando o conteúdo lingüístico estudado no primeiro semestre. A professora fala quase todo o tempo em inglês com os alunos, propiciando aos aprendizes um insumo significativo na língua-alvo, o que os leva a se esforçarem e agirem buscando falar também na língua-alvo.

16 - A4 - *L-e -o*

17 - P - *Right? Very good!*

18 - P - *Ok. now.... how do you ANswer about from...you are from...?*

19 - AA - *Where you are from ?*

20 - P - *Where **Are** you from ?*

21 - P - *OK. Good. Now ask him.(apontando para outro aluno)*

22 - A5 - *Where are you from?*

A seguir, apresento exemplos do jogo de cartas em que os alunos ficaram participando e repetindo as jogadas por duas vezes consecutivas, para no final, escreverem as perguntas com as respostas coerentes e entregarem à professora.

84 - A3 - *What's your address?*

85 - A6 - *It's 334, Vintém street....Quando acaba o jogo?*

.....
89 - A6 - *Can I help you?*

90 - A5 - *yes, where's the bus stop?*

O jogo de cartas é constituído de expressões que são funções lingüísticas de uso coloquial. Por exemplo, expressões, tais como: **Can I help you?**, entre outras próprias de um contexto de fala, permitem que os alunos adquiram habilidades de comunicação na língua-alvo. Esse jogo pode ser considerado como uma atividade significativa com

forma induzida a partir de um dado em associação com o contexto. No uso dessa atividade, o aluno é exposto à língua-alvo e faz inferências ao tentar compreender as mensagens e encontrar os pares coerentes (pergunta/resposta e vice-versa). Parece que a aprendizagem se dá através de um esforço limitado, não se trata de produção ainda, mas é de valor pedagógico para aprendizes iniciantes por causa da exposição à língua-alvo e do envolvimento que tal jogo favorece.

Nessa aula ocorreu apenas uma instância de interlíngua, que pode ser lida no que está destacado em negrito a seguir.

118 - A1_ Ah... Yes,... He is... *What's your number?* ***Phone number?***

Durante o jogo de cartas os alunos interagiam espontaneamente, recorriam à língua materna como fonte de segurança ou de apoio e se engajavam tentando vencer o jogo. Nesse clima de liberdade propiciado pela professora, os alunos iam construindo o seu conhecimento, corrigindo a pronúncia dos colegas e ajudando-se mutuamente.

97 - A2 - *What's your occupation? (...)* *Are you a student?*

98 - A1 - *Yes, I am. Where are you from?*

99 - A3 - *I'm from Brazil.... How are you?*

100 - A6 - *How are you? I'm fine. Fine, thanks. Fine, thanks....Is there a snack /sneik/ bar near here?*

101 - A5 - */Snæk/ bar. Yes, there is one next to the school. Can I help you?*

102 - A2 - *No, I'm a student.*

103 - P - *What is the question for this answer: No, I'm a student. What is the question?*

Faz parte das regras desse jogo que cada aluno possuidor da carta correspondente à do colega fale, fazendo uma pergunta ou dando uma resposta, para dar sequência ao jogo.

As situações de jogo possibilitam aos aprendizes interagir com os colegas de modo que aprendam com os mais experientes. São freqüentes as atitudes espontâneas dos alunos de corrigir a pronúncia ou mesmo de ensinar aos colegas os significados das palavras. Nesse contexto de jogos em sala de aula, pudemos perceber que em atividades de fala a participação do aluno é superior à que ocorre em aulas do estilo tradicional quando os turnos ficam praticamente com a professora e a participação dos alunos iniciando turnos é quase ou totalmente nula.

A observação dos registros nos lembra de quão difícil é para o observador identificar a estratégia que o aprendiz está usando. É necessário complementar a observação consultando-o diretamente sobre o juízo que levantamos a partir das pistas nos registros obtidos.

Nas aulas em que a professora fez uso de jogos, pôde-se perceber que, durante o **jogo de cartas** programado em inglês, o envolvimento dos alunos com a língua-alvo foi mais produtivo embora houvesse certa dificuldade entre alguns alunos para falar em inglês. Nesse jogo a fala ainda segue modelo, não é resultado de produção criativa, espontânea, mas é estágio de reprodução consciente (o aluno tem que compreender a mensagem para encontrar a resposta ou a pergunta coerente) e para possível assimilação do conteúdo linguístico.

Vale ressaltar que pode ser muito mais significativa para o aluno a interação que ocorre nesse tipo de jogo em que predomina o uso da língua-alvo, i. é., em que o foco não está na forma, no conteúdo gramatical. Essa interação é significativa porque é o aluno que faz inferências ao tentar descobrir as mensagens, ao buscar a resposta ou a pergunta coerente, e nesse esforço ele pensa, faz associações, ancora o conteúdo a ser assimilado. Ainda não é um processo de produção, mas de exposição significativa à língua-alvo com compreensão das mensagens.

No tipo de interação em que predomina o foco na forma, detectada no contexto do ensino sem atividades de soluções de problemas, as oportunidades de uso da língua-alvo são bem reduzidas. Em muitas aulas, há pouca oportunidade para o aluno agir de modo desafiador, de maneira a ativar a ZPD (cf. Vygotsky, 1991a). O aluno ainda continua recebendo passivamente o conteúdo lingüístico que dificilmente será “adquirido”. Foi difícil na coleta de dados encontrar aulas em que o objetivo dos jogos observados não fosse gramaticalista.

Engajamento, na linguagem de Lauga-Hamid (1990), implica a participação significativa do aprendiz nas trocas com o professor e com os colegas no sentido de construir conhecimentos com a língua-alvo. Os exemplos que seguem são levantados de um jogo de categorias em que os objetivos eram o desenvolvimento do vocabulário, da capacidade de inferir significados e de usar a língua-alvo em sala de aula com espontaneidade.

21.P- Things you cannot buy....(no quadro)

(Uma aluna estava sentada na frente de costas para a lousa e tinha como regra descobrir o tema escrito no quadro por meio da inferência daquilo que os colegas iam enunciando.)

22.A1- Intelligence...

23.P- Intelligence ... right...

24.A3- Love...

25.P-... that's right... love...

26.A2- Humour....

27.A4- These we can not buy... (a aluna que tentava adivinhar o tema da conversa)

28.P- Bright!.... You're very intelligent stay there.. let's play another one....

(A mesma aluna continua na frente e o jogo prossegue)

Ainda de acordo com Lauga-Hamid (1990), podem-se observar em sala de aula situações em que o aprendiz se coloca como aprendiz (impessoal) e outras em que ele se coloca mais como pessoa que está aprendendo. Segundo a autora, o processo de aquisição da língua-alvo é influenciado pelas condições de produção da linguagem e de engajamento do aluno no âmbito da sala de aula. Nos jogos com foco no significado foi possível perceber alguns dos marcadores de engajamento que evidenciam um possível processo de aquisição da língua em estudo. Dentre eles enumeram-se marcas de auto-referência, verbos de opinião, modalizadores, elementos de negociação do sentido, elementos argumentativos tais como: expressões de acordo e de desacordo, de refutação da mensagem e de engajamento do receptor pelo locutor os quais estão analisados no **jogo de juntar as partes de uma estória**.

EXCERTO 2: AULA - 03/08/95 - Escola pública

Nesta aula a professora fez uso do jogo da velha com o objetivo de revisar o passado dos verbos irregulares em inglês. Os primeiros minutos desta aula não foram gravados. Os alunos já estão acostumados a trabalhar em grupos, e não houve muito barulho na formação dos mesmos.

Nesta atividade os alunos deveriam dizer o passado dos verbos irregulares em Inglês. Quando um aluno falava o infinitivo do verbo, o colega escolhido dizia o seu tempo correspondente. Entretanto, aconteceu estar um dos grupos soletrando em português o passado dos verbos, fato logo percebido pela professora cuja interferência foi muito oportuna. Caso contrário, este jogo teria sido uma perda de tempo, sem nenhum objetivo.

11. P- *É importante ... mesmo que falem errado, é importante que falem em inglês, né? Se ninguém sabeentão ninguém marca.*

12. A4- *Past tense de to pay*

13. A5- *paid*

14.P- *Very good!*

A participação dos alunos é grande por se tratar de um jogo e pelo clima de desafio e de competição que logo se instala. Os alunos afrouxam a tensão, interessam-se pela atividade e pode-se sentir o entusiasmo e o envolvimento nesse tipo de jogo. Os aprendizes corrigem a pronúncia dos colegas de forma descontraída sem acarretar constrangimento ou inibição. Contudo, trata-se ainda de um trabalho mecânico de dizer partes fragmentadas (formas) da língua-alvo.

33 AA- *acertamos, acertamos....!*

34 A7- *Know /quinou/*

35 A4- *é /now/*

36 A3- *knew /niu/*

37 (muito barulho)

38 A2 - *É pra mim!...*

.39 A3- *to go...*

40 A2- *went....*

45 A5- *Pode marcar.... Know*

46 A6- *Knew...*

47 A6- *See...*

48 A4- *Saw...*

49 AA *Ganhamos....Ganhamos!!!*

Nesse tipo de jogo em que as atividades são mecânicas, ocorre uma exposição à língua-alvo com criação automática de hábitos linguísticos segundo Prabhu (1992).

A seguir, a fala da professora revela o seu reconhecimento de que é preciso que o aluno estude alguns aspectos do conteúdo linguístico e que esse aprendizado seja feito de uma maneira mais motivante para os alunos. Essa fala exprime ainda o sentido de cobrança por parte do professor acostumado a ser o centro do processo, o dono do poder no contexto da sala de aula, onde o aluno não se sente ainda o autor, o responsável pela própria aprendizagem dentro e fora da sala de aula. É preciso ainda anotar que essa condição continua sendo a mais comum nas escolas brasileiras conforme documentado

em pesquisas recentes (Almeida Filho et alii,1991; Consolo, 1992; Cabral dos Santos, 1993).

50 P- O motivo desse jogo é que eu Acho que muitas vezes vale mais a pena você brincar e aprender do que pegar o livro e ficar decorando sem aprender. Na próxima avaliação, vou cobrar o passado dos verbos regulares e irregulares. A matéria do quarto bimestre vai ser o passado e o futuro. Não podemos deixar essa matéria ficar esquecida. Vou voltar e aumentar a lista. Então, de vez em quando, vamos fazer uma atividade assim para recordar o conteúdo. Conversando com a professora que está aqui conosco, somos do mesmo parecer que através da brincadeira vocês têm mais chances de gravarem do que ficarem só nos exercícios do livro e também (...)porque todo jogo desenvolve êxito e frustração. Aqueles verbos que vocês erraram, vocês têm mais chances de fixarem porque ficaram com interesse em saber o certo, né? E aí fica mais significativo. Vocês gostaram? Os grupos ficaram equilibrados?

Este posicionamento da professora-sujeito vem lembrar teorias de autores lingüistas aplicados contemporâneos para os quais a língua é adquirida quando inserida em um contexto mais significativo para o aprendiz, em um ambiente de baixa ansiedade, onde os alunos se esforçam para alcançar seus objetivos com envolvimento e não quando a aula é constituída apenas de exercício mecânico e ou sem significação.

Por outro lado, no jogo da velha, cujo objetivo era revisar o passado dos verbos em inglês, pôde-se perceber que o **uso** da língua-alvo ficava restrito a respostas mecânicas sobre a **forma** da língua. Existe aí interação e mesmo participação entre os alunos. Entretanto, trata-se de um jogo que não leva os participantes a desenvolverem esforços cognitivos e habilidades de compreensão a não ser o mero trabalho com a memória. Ao lembrarem formas isoladas e soltas do passado dos verbos em inglês, o que pode ou não funcionar como um meio de aquisição do conteúdo lingüístico, eles não fazem uso comunicativo da língua-alvo.

.....
50 P- (...) Vocês gostaram? Os grupos ficaram equilibrados?

.....
54 P- Vamos então voltar para o feijão com arroz. Abram os livros na página 84.....

Há uma preocupação da professora em agradar aos alunos, e percebe-se que ela fez uso desse jogo como uma forma de quebrar a rotina da sala de aula. Em sua fala há um tom de desânimo com relação à dieta básica do “feijão com arroz”, como ela se expressa, mas que por ser básica e sistemática é necessária e pode também ser agradável. A sistematização (Almeida Filho, comunicação pessoal) faz ancorar a regra, pode possibilitar a associação de conhecimentos lingüísticos novos com conhecimentos já fixados na memória de longa duração. Algumas regras são necessárias, podem ampliar conhecimentos e pode ser que alguns alunos já acostumados a aprender, i. é., a sua cultura de aprender (o “ habitus” do aluno) se resume em aprender gramática de forma tradicional. Para esses alunos a sistematização é fundamental. Os jogos atuariam como possibilidades de uso da língua-alvo, como prática mais tolerável e até mesmo divertida.

EXCERTO 3: AULA - 06/03/96 - Instituto particular de língua inglesa.

É importante ressaltar que para um bom desempenho dos alunos durante o jogo, a professora deve explicar com clareza as regras e o objetivo do mesmo em sala de aula, o que ocorreu neste caso conforme se verá na análise. Percebe-se que, na primeira fase da aula, o jogo tem por objetivo a revisão de verbos no infinitivo e, na segunda, o foco está em revisar adjetivos de nacionalidades e cores. Em ambas as partes o objetivo é a forma da língua-alvo, entretanto a maneira como foi realizado trouxe resultados de participação diferentes.

(Terminada a correção, a professora dividiu a turma em dois grupos e iniciou o jogo de palavras).

*18.P- No ano passado nós trabalhamos com muito vocabulário e hoje, através do jogo, nós vamos fazer uma revisão do conteúdo. Então o objetivo é relembrar, revisar o que já foi aprendido no ano que passou, com isso preparando-os para o conteúdo deste ano. Tá bom? A regra deste jogo é: o verbo que vocês vão falar tem que estar no infinitivo. O nome do verbo. Se eu disser a letra **w** não vou querer **went**, por exemplo. Por quê? Porque **went** não é infinitivo. É o quê?*

19.AA- É passado de go.

20.P- Então(...) o aluno que for chamado falará o verbo que se inicia com a letra estabelecida. Certo? Vou tirar um aluno de cada grupo de cada vez. Esse aluno vai falar apenas uma palavra, um verbo.

(Os alunos dos dois grupos estão tensos, preocupados em escrever vários verbos com letras do alfabeto).

21.P- O que vocês estão fazendo? Não é para escrever, é jogo oral. Vocês só têm que falar. Quem não sabe, passa a vez para o outro time. Temos então dois times: A e B.

(A professora chama os alunos pelos nomes, escreve a letra no quadro para o aluno dizer o verbo que começa com aquela letra e vai escrevendo o que vai sendo dito.)

22.P- Xxxxxx, A

23.A7- Arrive.

O jogo constou de duas partes. Na primeira parte, a professora chamava os alunos e dizia a letra com que os verbos tinham de começar. Tratava-se de revisão de vocabulário. Nessa parte os alunos estavam um pouco tensos, tentando escrever suas possíveis respostas. Na segunda parte, foi feito o mesmo jogo focalizando adjetivos de nacionalidades e cores. Mudou-se a estratégia: os alunos escolhiam os colegas a quem chamar, cabendo à professora a única função de marcar na lousa os pontos feitos pelos alunos. Nessa fase o clima se tornou mais sereno. Os alunos estavam mais relaxados, e o vocabulário fluía com mais facilidade. Foi uma aula surpreendente de jogo, visto que a participação e a interação entre os alunos e entre estes e a professora dominou todo o cenário da sala de aula.

66.P- Xxxxxx, Z

67.A4- Zoom

68. P- Você sabe o que significa?

69. A4- Na máquina fotográfica tem zoom

70. AA- *No computador também*

71. P- *É visualizar*

(A seguir, foi feito o mesmo jogo focalizando **adjetivos de nacionalidades e cores**. Mudou-se a estratégia: os alunos escolhiam a quem chamar, cabendo à professora a função de marcar os pontos feitos e de escrever na lousa o que era dito pelos alunos).

72. P- *Now let's do it different. Vocês agora vão jogar escolhendo as pessoas. Vocês mesmos vão chamar os colegas. Só que não pode ser sempre a mesma pessoa, tá? Tudo oral. Nada escrito. Mais rápido porque só temos vinte minutos.*
Xxxx, A e você continua o jogo. ok?

73. A1- *Amazing.* (....) Xxxxxxx, B

74. A13- *Black.*(.) Xxxxxx, C

75. A3- *Comfortable.* (....) Xxxxxx, D

76. A9- *Dangerous.*(.) Xxxxxx, F Não(.) E

77. A4- *Exciting.* Xxxxx, F

78. A8-(...) *Fat.*(.) Xxxxx, G

.....
94. A13-(...) *Yellow.* Xxxx, Z

95. A4- (...) *Zairean....? Existe?*(...)

96. P- *Sure. Existe!*

(Toca a campanha, indicando o fim da aula)

97. P- *Na próxima aula, trabalharemos com frases, utilizaremos parte deste vocabulário e explicarei como se forma um parágrafo. See you.*

98. AA- *See you.*

Esse tipo de jogo com foco no vocabulário serve para expor os alunos à língua-alvo, revisar conteúdos, e, segundo Prabhu (1992), constitui um ensino com valor pedagógico no sentido de que ele facilita a assimilação subconsciente das regularidades estruturais inerentes nas formas envolvidas e promove automaticidade no uso da língua-alvo. Por outro lado, trata-se de uma atividade em que a compreensão e a participação foram relevantes lembrando que essa aula foi a segunda do período letivo.

Trago à colação os ensinamentos de Prabhu (1992), para quem em atividades com foco no significado os aprendizes ficam ocupados com a compreensão da mensagem e em conduzir o significado. Nessa fase, enquanto a mente consciente está ocupada com o significado, a mente subconsciente está ocupada com a forma. Destarte, a forma é incidental ao esforço pela compreensão. Essa constitui uma exposição à língua-alvo com geração criativa de língua. No **jogo de categorias** (instituto particular de língua inglesa) foi possível observar um esforço na busca de palavras associadas ao tema proposto pela professora, além do interesse e da motivação alta na negociação do conteúdo significativo entre a professora e os alunos. O jogo e a atividade posterior na sala de aula consistiram em um diálogo pedagógico em que a fala da professora incitava as tomadas de turnos autênticas pelos alunos como pessoas e não como simuladores de determinadas situações, como vemos nos próximos dados.

P- **Things that are invisible....** (no quadro)

(Um aluno senta-se à frente e, sem olhar para o quadro, procura descobrir o tema que está sendo discutido).

A1- Ghost

P- Ghost...

A2- Spirit...

P- Spirit

A3- X ray...

P- X ray...

A2- Love...

A3- Is love invisible?

P- What do you think?

A1- Sometimes...

A2- Air..

P- Air...

A3_ Smells...

A1- Bacteria/ bakteria/

P- /baktiria/...

A1- /Baktiria/

A2- Patience...

P- Is patience invisible?

A2- A perfect man is invisible...

P - Oh, yes, a perfect man is inexistent... And a perfect woman is inexistent too...

AA- (risos)

A4- Oh... that's invisible things...(o aluno selecionado faz a descoberta)

P- Right....

Este jogo é interessante e significativo pedagogicamente porque desenvolve a capacidade de inferência quando os aprendizes tentam adivinhar o tópico através da compreensão e da associação que fazem com as palavras, expressões verbais, faciais e até com frases que os colegas sugerem; é também uma forma de levar os alunos a pensar e a falar em inglês. Com isso o jogo propicia a interação e nos possibilita apreciar a espontaneidade de expressão dos alunos.

Desse jogo a professora aproveitou um tema para discussão e a aula continuou com turnos mais longos .

P- Now let's talk about the perfect man... What do you think a perfect man must be?

A2- I'll tell you later...

A1- Intelligent, beautiful...

P- We don't say beautiful.. How can we say for a man instead of beautiful?..

A4- Handsome...

P- Does a man have to be handsome?

A3- Not always....

Não houve conversa na língua materna, e apenas numa ocasião uma aluna se apoiou na língua materna quando lhe coube a vez. Tal envolvimento com a língua-alvo denota familiaridade e provável aquisição da mesma.

P- Come on... come on... Say something you like in your boyfriend...Xxxxxxx.

A2- Nice, interesting... I'm very "mimada", you know...

P- Spoilt... And is he patient?

A2- Sometimes...

As perguntas de interesse na vida particular da aluna feitas pela professora procuram ajudar a aluna não só no sentido de fazê-la participar mais da aula como também tendem a incentivar, muitas vezes, o adolescente em sua auto-estima. Nestas respostas percebeu-se que a aluna se mostrava como pessoa, engajada no fluxo discursivo, recorrendo à língua materna como meio de enunciar o seu pensamento.

SINAIS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM AULAS COM JOGOS

É impossível afirmar com absoluta certeza que houve aquisição de uma língua em determinado momento em que o professor ensinou porque o processo de aquisição não é instantâneo, resultado imediato do processo de ensinar. Trata-se de um processo lento e gradual. Muitas vezes aquilo que é ensinado é adquirido de forma e velocidade diferentes entre os diversos aprendizes. Todavia, algumas reações dos alunos podem constituir sinais de que alguma aprendizagem e aquisição também ocorreu. Por exemplo, quando o aluno faz uso de fragmentos de interlíngua, pergunta espontaneamente algo que lhe interessa ou participa falando, reagindo e expondo-se frente aos colegas e o professor. A interação entre os alunos e de alunos com o professor é outro sintoma de que está havendo envolvimento e, daí, possivelmente, ocorrerá aquisição. Tais indícios constituem dados a serem considerados como resultados positivos de aquisição da língua-alvo.

No jogo de **Juntar as Peças**, utilizado em uma das aulas observadas em um instituto privado de língua inglesa, desenvolve-se uma atividade com foco exclusivamente no significado, já que os alunos se esforçam para entender as mensagens, têm de fazer inferências para alcançar a seqüência dos fatos narrados e descobrir o conteúdo daquela estória. Nesse jogo a interação entre os alunos foi intensa, os turnos ficaram praticamente só entre os aprendizes com um mínimo de interrupção da professora, a qual torcia pelos alunos, ponderando com algumas observações na língua-alvo e incentivando-os a prosseguirem como podemos notar no exemplo que segue:

(Esta transcrição é relativa à gravação de um dos grupos que jogava em sala de aula e as partes em negrito representam produção lingüístico-comunicativa dos alunos).

75.A1- **Here... Where's the question?**

76.A2- **Yes....**

77.A3- **Ok. Here... So... He heard a strange noise... Xxxxx, it Is here!**

78.A4- **After waiting for a long time.... aqui embaixo....**

79.P- *How do you say embaixo?*

80.A1- **Under...**

81.P- *Down here...*

82.A3- **Teacher, We finished...**

83.P- *Ok. One group finished... Then, go to the board to see if you're correct.*

84.A1- **Could you take that, teacher?**

85.P- **Ya....**

86.A2- **We stopped here....**

87.P- **Ok. Go back and finish it.**

88.A-

89.A1-.... **Decided not to buy it...**

90.A3-**Because of that strange noise.**

91.A2- **Without anyone.....**

92.A4- **Nobody...**

93.A1- **Everybody who wanted to buy the house....**

94.A2- **É isso aí... Oh!**

95.A3- **That's it!.... (risos)**

96.A4- **The owner....(relendo a estória novamente até onde haviam parado)**

97.A1- **And then... That's it!**

98.A2- **Ya, Teacher, WE finished!**

99.P- **Congratulations!**

100.A1- **WE'RE The Best!**

101.P- **They're going to read. Read the whole story, ok? Part by part. Each one of the group reads.....**

(Cada aluno do grupo vencedor lê partes da estória como em um jogral para o restante da turma.)

102.P- **Congratulations!**

103.AA- **(Os outros alunos batem palmas)**

104.AA- **Leia a estória outra vez , professora.**

105.AA- **Nós deixamos com vocês....**

Nessa busca pela descoberta da mensagem da estória, o envolvimento com a língua-alvo foi contínuo no grupo observado e além da compreensão, havia pequenas porções de produção lingüística(em negrito)durante todo o processo, quando os alunos atentos emitiam espontaneamente expressões de surpresa, de contentamento, faziam inferências, davam sugestões e se mostravam de modo autêntico sem se preocuparem com o acerto ou o erro em seus enunciados. Havia um sentido de confiança e de segurança no clima da sala de aula, especialmente entre esses alunos cuja fala está no exemplo a seguir:

(As partes em negrito são fragmentos de produção lingüística dos alunos)

22.A1- **This is a story..... A man wanted to sell his house... does it make sense to you?**

23.A3- **Teacher, What does sell mean?**

24.P- **Sell? I want to buy a new blouse... I go to Mesbla's and they sell a blouse to me...**

25.A2- **Do you have ... Because the strange noise...?**

26.A4- **Yes...**

27.A1- **Where's the house?**

28.A3- **No.... it's not this now...**

29.A1- **Everybody wanted to buy the house... look...but couldn't afford to buy it...**

30.AA- (risos)

31.A2- **Maybe** everybody who came to see the house...

32.A3- ... *Decided not to buy it... because of that strange noise.* .

Nesse processo quase “natural” de uso da língua-alvo, em que a comunicação é espontânea, podem ocorrer erros de estrutura resultantes da transferência que os alunos fazem da sua língua materna. Por exemplo, na formação da interrogativa, o aluno manteve a estrutura declarativa conforme ocorre em sua língua materna.

... **Why... Where the noise came from?**

(nesta fala percebe-se um erro de estrutura resultante de transferência da língua materna para a língua-alvo)

33.A4- **Please tell me... The men didn't want to buy the house because of the strange noise?**

34.A1- **Hum.... The owner...** *Everybody who came to see the house decided not to buy it ...*

35.A2- **No....**

36.A3- **Yes.... É' esse mesmo....**

37.A4- **Oh... look....** *A man wanted to sell his house... Everybody who was interested and heard a strange noise....no...*

O discurso em sala de aula com vistas à construção da interação pode ser analisado e para que isso aconteça é relevante a observação de todo o contexto situacional (entonações, expressões faciais, corporais, entre outras). Não tenciono esgotar a idéia; mas sim levantar algumas reflexões sobre os dados que obtive nesse jogo com foco no significado. Como os alunos estavam bem envolvidos na construção coesa e coerente da estória, foi possível anotar alguns dados marcadores de engajamento na atividade enunciativa de que trata Lauga-Hamid (1990), tais como: marcas de auto-referência, verbos de opinião(1.47), dados argumentativos a saber, expressões de acordo e de desacordo(1.41, 42, 45, 52, 57, 62,,70,etc.), de recurso à língua materna (1.36), de reformulação do discurso do colega (1.51), sinais de negociação do sentido pelo uso de paráfrase explicativa (1.50), pela tomada de testemunho do receptor (1.54) assim como a refutação da mensagem (1.52), informações essas que denotam uma interação significativa em um processo de possível aquisição e de produção da língua-alvo durante a aula em curso.

40.-P- *Five more minutes...*

41.A1- **No....no... look...** *The neighbour wanted to buy the house.*

42.A2- **Yes.**

43.A3- **Why did the neighbour do that?**

44.A1- *Everybody who came to see the house decided not to buy it... Because of the strange noise.... Where did the noise come from?*

45.A4- **No...Ya**

46.A1- **Why did the neighbour do that?**

47.A2- **I don't know....** (negociação de sentido).

48.A3- *Everybody who came to see the house decided not to buy it ... because of that strange noise...*

- 49.A1- **This is SMALL letter . It can't be!** (Dados demonstrativos de inferência textual pela grafia)
- 50.A1- **Here.... This is right... Look... Can you guess? Who was the person?.. The person ...Look... and rushed to the room... nobody wanted to buy the house...right...(negociação de sentido)**
- 51.A2- **right...** Because of that strange noise (refutação da mensagem- uso de modalizador).
- 52.A3- **No...** Nobody wanted to buy the house... **They said the house was haunted....(expressão de desacordo, seguida de justificativa da opinião - nível de argumentação)** And rushed the room...
- 53.A4- **Yes... look at this...** Because of the strange noise.....(expressão de acordo buscando dar coerência à mensagem - estratégia de construção da interação)
- 54.A1- **Read the beginning...**(tomada de testemunho do receptor)
- 55.A2-..... (um aluno lê a estória desde o começo)
- 56.AA- (risos)
- 57.A1- **Yes... Yes.... I found it. Eu adinhei!**(expressão de apreciação da descoberta, recurso à língua materna para fortalecer sua argumentação).
- 58.A1- **It was the neighbour!...(risos)**
- 59.A2- Everybody who came to see the house... and heard a strange noise....
- 60.A3- Why did the neighbour do that?
- 61.A4- Because of that strange noise.
- 62.A1- **No..... No....**
- 63.P- I'll give you five more minutes... Hurry up!
- 64.A1- Nobody wanted to buy the house because of that strange noise....
- 65.A2- **Yes...**
- 66.A3- Why did the neighbour do that?
- 67.A4- The owner of the house wanted to find out... and rushed to the room... where the noise came....
- 68.A1- **No, no....** without anyone know....
- 69.P- Did you find?
- 70.A2- **No, not yet...**
- 71.P- Ok 72.A1- **The Point is here....** Can you guess who that person was? The neighbour...(um aluno descobre a essência da estória e engajado no fluxo discursivo enuncia para os colegas)
- 73.A3- Nobody wanted to buy it because of that strange noise....
- 74.A1- **Ya....The point.....**

Pode-se observar ainda que os turnos, durante o jogo, ficaram praticamente entre os alunos, o que denota um envolvimento intenso, o que por sua vez se traduz em maior possibilidade de aquisição em processo. A troca, o intercâmbio de significados foi igualmente observado assim como as diferenças individuais nas habilidades de compreensão e produção linguísticas. A criatividade tem seu papel de destaque nessa oportunidade em que os alunos engajados buscaram alternativas, emitem expressões na

tentativa de acertar a seqüência da estória. A professora observava a atuação dos alunos e ajudava a quem precisava, indicando o caminho que o grupo poderia seguir.

Segundo Prabhu (1991), a condição essencial para a aprendizagem de uma língua é o esforço na troca de significados entre conhecedores (falantes) da língua e aprendizes. Voltando a Krashen (1982), a qualidade e a quantidade de insumo (conteúdo linguístico) constituem, portanto, fator indispensável em uma sala de aula. O professor deve propiciar condições para que seus alunos ouçam, compreendam e falem essa língua-alvo que estão a aprender. Para muitos alunos a sala de aula se torna o único ambiente em que tal oportunidade pode ocorrer. Se esses alunos não têm contato com a língua-alvo, seja ouvindo-a, seja esforçando-se em compreendê-la, pode-se dizer que será impossível qualquer produção porque não houve aquisição.

A quantidade de inglês (especialmente a oralidade) que ocorre em sala de aula da escola é muito pequena, se compararmos com outros contextos, em razão de vários fatores como, o reduzido número de aulas, a falta de conscientização da importância do uso da língua-alvo pelos próprios professores e alunos, por exemplo. Sem esse insumo, sem ouvir, sem lidar com a língua-alvo, o aluno terá menos chances de falar ou compreender inglês. Daí quase não ocorrer interlíngua em sala de aula de escola pública.

Voltando à pergunta inicial desta pesquisa sobre que tipos de jogos pedagogicamente significativos existem e sobre as evidências da prática da sala de aula que revelam diferentes tipos de aprendizagem, pode-se concluir pelos dados analisados que os jogos despertam interesse e envolvimento dos alunos e quando suas atividades são centradas no significado com tarefas que fazem os participantes refletir e buscar estratégias para solucionar e vencer, as oportunidades de adquirir a língua aumentam. Isso porque, ao mesmo tempo em que vão fazendo suposições, vão falando, emitindo interlíngua em suas atitudes de surpresa, de contentamento ou de dúvidas, esses aprendizes vão certamente desenvolvendo no próprio desempenho, muitas vezes ainda inseguro, uma competência na língua-alvo, ao trabalharem simultaneamente a parte cognitiva e afetiva do processo de adquirir com instâncias de aprender. Quanto ao grau de motivação entre os alunos, se ela é maior em aulas com jogos e se ela impulsiona o curso fica aí uma pergunta a ser respondida em face às restrições do tempo (o jogo não é posto em prática todo dia de uma sala de aula) e a motivação é um assunto muito extenso, para futuros desenvolvimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. (1991) et al A Representação do Processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 17, Campinas: UNICAMP.
- LAUGA-HAMID, M. C. (1990) L'Expression de la Subjectivité et le Non-verbal: Deux Aspects Spécifiques de la Communication en Classe de Langue. In : Dabène, L. et al, **Variations et Rituels en classe de Langue**. Paris: Hatier Credif.
- KRASHEN, S. (1982) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon.
- PRABHU, N. S. (1987/1992) **Second Language Pedagogy**. Oxford: OUP.

_____. (1991) The Learner's Effort in the Language Classroom, In: Eugenius Sadtono (ed). **Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom**, RELC. Singapore.

VYGOTSKY, L. S. (1991) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.