

**PALMA SIMONE TONEL RIGOLON**

**O JOGO COMO ATIVIDADE MEDIADORA**

**DA INTERAÇÃO**

**NA SALA DE AULA DE INGLÊS ORAL**

**MESTRADO**

**Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas**

**PUC / SÃO PAULO**

**- 1998 -**

**PALMA SIMONE TONEL RIGOLON**

**O JOGO COMO ATIVIDADE MEDIADORA  
DA INTERAÇÃO  
NA SALA DE AULA DE INGLÊS ORAL**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prfa. Dra. Leila Barbara.

**PUC / SÃO PAULO**

**- 1998 -**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## **ABSTRACT**

This research aims to show the use of games as a mediated activity of the interaction in the English as a foreign language classroom, as well as, a useful instrument for the learning process of a foreign language.

The main hypothesis of this study is that the games provide situations in a way that the students interact and learn collaboratively through the games that work as interaction mediating agents, that results in knowledge and language construction in the new language.

This research was accomplished in the classroom, with two basic four level groups, which is previous to the intermediary level. The participants ages were about 15 and 45 years old. They attended an Oral English as a foreign language course in the university Oral English Department. The data collection was done during the course, which lasted 30 hours, i.e., from March to June 1996, with the coordinator's permission.

In order to have a theoretical basis for the activity concept, we are based on Leontiev (1944). Bakhtin/Volochinov's concept of voices, will also be part of our theoretical framework. The concepts of Zone of Proximal Development (ZPD), actual and potencial development, as well as the mediation constructs are going to be used from vygotskyan's approach (1930, 1934), we are also going to use some of Vygotsky's followers, like: Cazden (1996), Goodman & Goodman (1996), Moita Lopes (1996). Our work is also based on the bakhtinian dialogic principle of "voices appropriation" (1929, 1952). In relation to the data analysis categories, The modes of participation proposed by Góes were adopted, as an starting point.

The analysis shows that students, during the games, construct knowledge collaboratively in the foreign language, negotiating with their peers. The analysis also shows the interactive movement and the coconstruction of knowledge in the students's ZPD, actual development and potential development.

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva mostrar a utilização de jogos como atividade mediadora da interação na sala de aula de inglês como língua estrangeira e como um instrumento útil para a aprendizagem da língua-alvo.

A hipótese central deste estudo é a de que os jogos propiciam situações para que os alunos interajam e aprendam colaborativamente através dos jogos, que funcionam como mediadores da interação, proporcionando a construção de linguagem e de conhecimento lingüístico na nova língua.

Este trabalho foi realizado em sala de aula com dois grupos de nível básico quatro, estágio anterior ao nível intermediário; as idades dos participantes variava entre 15 e 45 anos que frequentam um curso de inglês como língua estrangeira no departamento de inglês oral da universidade, com autorização do coordenador do curso. Os dados foram coletados entre março e junho de 1996, período de duração do curso, totalizando 30 horas.

Para embasar o conceito de atividade utilizado nesta pesquisa, adotaremos os princípios da teoria da atividade de Leontiev (1944). O conceito de vozes de Bakhtin/Volochinov (1929, 1952), também dará suporte para nosso embasamento teórico. Os conceitos de de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), nível de Desenvolvimento Real (DR) e Potencial (DP), bem como o conceito de mediação serão usados a partir de Vygotsky (1930, 1934), bem como seus seguidores, entre eles Cazden (1996), Goodman & Goodman (1996) e Moita Lopes (1996). Também adotaremos o princípio de apropriação de vozes de Bakhtin/Volochinov (1929). Para o levantamento das categorias, foi adotado como ponto de partida os modos de participação propostos por Góes (1994).

Os dados revelam que os alunos, nos momentos de jogos, constroem conhecimento colaborativamente na língua-alvo, negociando com seus pares. A análise também mostra o movimento interativo e a co-construção do conhecimento na ZPD, no DP e no DR dos alunos.

Aos três pilares da minha vida: Walter, meu marido, pelo apoio e paciência nos momentos difíceis; à Jéssica e Mariana, minhas filhas, que embora muito pequenas, sempre me ensinam a viver e a repensar conceitos.

À minha mãe, Gilda, à minha sogra, Mariângela, ao meu sogro, Walter e à Dna. Ida, que sempre me incentivaram e colaboraram muito cuidando das minhas pequenas com amor e carinho nos momentos de minha ausência.

## **AGRADECIMENTOS**

À Prfa. Dra. Leila Barbara, pela orientação, atenção, incentivo e acima de tudo por ter acreditado que este trabalho se realizaria.

À Prfa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, pelo apoio, pelas indicações bibliográficas, pela contribuição no exame de qualificação e por ter me mostrado o caminho e a importância do ensino colaborativo.

À Maria do Carmo Martins Fontes, pela maravilhosa contribuição no exame de qualificação.

Aos professores do LAEL, que sempre contribuíram para meu crescimento intelectual, em especial ao Prof. Dr. João Telles, pelo respeito ao ser humano, por ter me ajudado a descobrir muitas coisas com relação a minha vida e por permitir que eu percebesse que o profissional é um ser inteiro e não apenas um pedaço de um ser.

Ao Waltinho, por seu amor, por seu apoio incondicional, por ter suportado minhas angústias e depressões em muitos momentos e sempre ter me incentivado a continuar.

À minha amiga Alzira, pela amizade, pelo apoio, pelas várias leituras e comentários sobre o trabalho sempre com o intuito de ajudar e me fazer crescer, pelo companheirismo no decorrer desta trajetória muitas vezes difícil e por sempre me lembrar da existência e importância do lado espiritual.

À minha amiga Patrícia, pelo apoio, companheirismo, bom humor e pela bela amizade que cresceu entre nós.

À minha amiga Maraísa que, mesmo sem entender muito do trabalho, sempre me emprestou seus ombros para eu me desabafar, me ouvindo e incentivando, e pela torcida sincera de que este trabalho seria concluído.

Ao Orlando, pela revisão deste trabalho e pelo companheirismo no decorrer do curso de pós graduação.

À Márcia e à Maria Lúcia, pelo carinho e consideração que sempre demonstraram não só com relação a minha pessoa, mas também pelo respeito ao trabalho de pesquisa.

Aos meus colegas do LAEL que de uma forma ou de outra contribuíram com esse trabalho.

Ao CnPQ, pelo apoio financeiro.

A todos que acreditaram em meu trabalho, muito obrigada!

## ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| <b>Introdução</b>  | 001 |
| .....  |     |
| <b>Capítulo 1 - Fundamentação Teórica</b>                          | 005 |
| .....  |     |
| 1.1 Teorias de ensino-aprendizagem de LE                           | 006 |
| .....  |     |
| 1.1.1 As hipóteses de Krashen                                      | 008 |
| .....  |     |
| 1.1.2 A hipótese da interlíngua de Selinker                        | 010 |
| .....  |     |
| 1.1.3 A teoria cognitivista e o uso de estratégias de aprendizagem | 011 |
| .....  |     |
| 1.2 Fundamentos da teoria vygotskiana                              | 014 |
| .....  |     |
| 1.2.1 Desenvolvimento e aprendizagem                               | 014 |
| .....  |     |
| 1.2.2 Mediação   | 017 |
| .....  |     |
| 1.2.3 O processo de internalização                                 | 020 |
| .....  |     |
| 1.2.4 Interação e o trabalho entre pares                           | 021 |
| .....  |     |
| 1.3 Teoria bakhtiniana: algumas nuances                            | 023 |
| .....  |     |
| 1.3.1 A linguagem em Bakhtin                                       | 023 |
| .....  |     |
| 1.3.2 Enunciação   | 024 |
| .....  |     |
| 1.3.3 A compreensão ativa e o enunciado                            | 025 |
| .....  |     |
| 1.3.4 Os enunciados alheios - as vozes                             | 026 |
| .....  |     |
| 1.4 Vygotsky e Bakhtin: alguns pontos em comum                     | 027 |

|   |            |
|---|------------|
| .....   |            |
| 1.4.1 Linguagem, dialogia e internalização .....              | 027        |
| 1.5 Modos de participação .....                               | 028        |
| 1.6 O jogo na sala de aula de inglês oral .....               | 030        |
| 1.6.1 Outros trabalhos com jogos em sala de aula de LE .....  | 031        |
| 1.6.2 O motivo e o jogo na sala de aula .....                 | 037        |
| 1.7 Os pressupostos teóricos e as perguntas de pesquisa ..... | 040        |
| <br>  |            |
| <b>Capítulo 2 - Metodologia de pesquisa</b> .....             | <b>042</b> |
| 2.1 O projeto de pesquisa inicial .....                       | 042        |
| 2.2 A escolha da metodologia .....                            | 043        |
| 2.3 Contexto e local da pesquisa .....                        | 043        |
| 2.4 Participantes da pesquisa .....                           | 045        |
| 2.4.1 Participantes do grupo B4A .....                        | 045        |
| 2.4.2 Participantes do grupo B4B .....                        | 046        |
| 2.4.3 A professora pesquisadora .....                         | 047        |
| 2.5 Metodologia de coleta de dados .....                      | 047        |
| 2.5.1 Instrumentos de coleta .....                            | 047        |
| 2.6 Descrição do planejamento do curso .....                  | 049        |

|   |            |
|---|------------|
| 2.6.1 Jogos utilizados em sala de aula .....                    | 050        |
| 2.7 Considerações sobre a análise de dados .....                | 055        |
| 2.7.1 Confiabilidade .....                                      | 057        |
| <b>Capítulo 3 - Análise e discussão dos dados</b> .....         | <b>059</b> |
| 3.1 Modos de participação da professora .....                   | 059        |
| 3.1.1 Instruções para as atividades .....                       | 060        |
| 3.1.2 Correção .....  | 063        |
| 3.1.3 Perguntas-impulso nos grupos abertos .....                | 067        |
| 3.2 Modos de participação dos alunos .....                      | 071        |
| 3.2.1 Apropriação de enunciados .....                           | 072        |
| 3.2.2 Utilização de estratégias de aprendizagem .....           | 083        |
| 3.2.3 Utilização de outros instrumentos pelos alunos .....      | 093        |
| 3.2.4 Transferência de conhecimento de um jogo para outro ..... | 097        |
| 3.2.5 Metalinguagem .....                                       | 100        |
| 3.2.6 Alunos solicitam ajuda dos colegas.....                   | 103        |
| 3.2.7 Alunos solicitam ajuda da professora .....                | 105        |
| 3.3 Breve avaliação dos jogos .....                             | 110        |
| <b>Considerações finais</b> .....                               | <b>116</b> |

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| <b>Referências bibliográficas</b> | 125 |
| .....                             |     |
| <b>Anexos</b>                     | 131 |
| .....                             |     |

# INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

---

TELL ME AND I FORGET  
TEACH ME AND I REMEMBER  
INVOLVE ME AND I LEARN.  
Benjamin Franklin.

O interesse em estar utilizando jogos em sala de aula, começou logo em que iniciamos a vida docente. Como aluna do curso de inglês havia muitos jogos interessantes e proveitosos para a aprendizagem de Língua Estrangeira, (doravante LE). No início de minha prática docente, comecei a perceber que o ensino formal das estruturas gramaticais tornava a aula cansativa e enfadonha; os alunos não se interessavam pela aula, pois muitas vezes vinham direto do trabalho e, cansados, acabavam se dispersando e aproveitando muito pouco a aula. Assim, a utilização dos jogos surgiu como uma possibilidade para criar condições para os alunos interagissem uns com os outros e praticassem a habilidade oral, já que era muito difícil conseguir com que estes falassem espontaneamente e utilizassem as estruturas propostas no programa do curso.

Com base nessas mesmas premissas, inferimos que os jogos tornaram-se instrumentos bastante populares em sala de aula, principalmente na sala de LE, porém o que percebemos é que eles têm sido utilizados como atividades lúdicas, com o objetivo de motivar o aluno com relação à aprendizagem da língua e, na maioria das vezes, como atividades de aquecimento (*warm-up*), com o intuito de criar um ambiente agradável na sala de aula para que os alunos possam ter um maior interesse e, conseqüentemente, prestar mais atenção à aula. Concordamos que a questão motivacional seja importante para o ensino-aprendizagem e a utilização de jogos não deixa de ter um caráter motivacional. Por outro lado, pensamos que há outros fatores importantes na atividade jogo, pois, na medida em que os alunos estão reunidos em grupos com o intuito de solucionar um

problema ou chegar ao final de uma atividade, esse ato é constituído pela linguagem e esses momentos promovem a negociação de sentido e a construção de conhecimento. Temos, portanto, como enfoque central, os jogos como mediadores da interação entre alunos, possibilitando a construção de conhecimento colaborativa na sala de aula de LE. É através dessa visão de aprendizagem colaborativa que pretendemos contribuir com este trabalho.

Este trabalho foi sendo delineado no decorrer do curso de pós-graduação, no programa de lingüística aplicada ao ensino de língua da PUC São Paulo; com o contato com a teoria vygotskiana e seus seguidores, foi possível perceber que o jogo não propunha só uma aprendizagem “divertida”, mas que, a partir das interações com os alunos, através das negociações que aconteciam em sala de aula mediadas pelos jogos, os alunos construíam conhecimento, ou seja, internalizavam conceitos. Mas ainda, no início se pretendia que o trabalho tivesse o foco apenas nos alunos, isto é, na interação dos alunos, na construção do conhecimento que essa interação proporcionava tendo como tópico principal o jogo. Porém, com o desenvolvimento da pesquisa e análise de dados, percebeu-se que não seria possível deixar a professora de lado, já que tudo o que aconteceu (ou deixou de acontecer) estava relacionado à ela. Para tanto achamos por bem tomar como ponto de partida os modos de participação propostos por Góes (1992), que utiliza esse instrumento para analisar as interações dos alunos, bem como dos alunos com seus pares, enfocando tanto o par mais desenvolvido como o menos desenvolvido da interação. Assim, adotamos os modos de participação propostos por Góes, ressignificando suas categorias.

Além dos modos de participação de Góes (1992), adotamos como base teórica para o trabalho a teoria proposta por Vygotsky (1930,1934) e seus seguidores (Cazden, 1988; Goodman & Goodman, 1996; entre outros), a teoria bakhtiniana (1929, 1952), além da teoria da atividade proposta por Leontiev<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A teoria da atividade de Leontiev foi publicada parcialmente pela primeira vez em 1944, tendo sido publicada na íntegra somente em 1981. Utilizamos a data da primeira publicação, a parcial, por não termos encontrado a data exata que o texto foi produzido.

(1944). Essas teorias foram escolhidas por serem compatíveis com nossa análise de dados. Vygotsky (1930, 1934), contribuiu com a explicação dos processos mentais, com o conceito de Desenvolvimento Real (DR), Desenvolvimento Potencial (DP), com a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), ou zona de construção e com o conceito de mediação. Já Bakhtin (1929, 1952) contribuiu com a explicação de como esses processos mentais ocorrem na linguagem. Finalmente, a teoria da atividade de Leontiev, explica os benefícios da atividade em sala de aula, em nosso caso o jogo.

Com isso, objetiva-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como os jogos contribuem para a aprendizagem dos alunos?
- 2) Qual o padrão interacional em momentos de jogo?
  - a) Qual a participação da professora?
  - b) Qual a participação dos alunos?
  - c) Como os conhecimentos são construídos nessa interação?

Com a questão 1, que é mais geral, busca-se entender as maneiras pelas quais os jogos contribuem para a aprendizagem dos alunos. Essa pergunta será respondida no final do capítulo de análise de dados, em que se tentará verificar a viabilidade dos jogos na sala de aula de LE.

A questão 2 pretende entender de que maneira a interação acontece nos momentos de jogos e se desdobra em três itens:

- (a) Tem a intenção de verificar a maneira que a professora interage nos momentos de jogo, isto é, se ela interfere ou não quando os alunos estão trabalhando em grupos e a maneira que ela dirige as atividades e dá instrução aos alunos;
- (b) Tem como objetivo verificar a participação dos alunos em sala de aula, ou seja, a maneira pela qual os alunos interagem entre si e a forma como

colaboram ou não com os colegas; essa pergunta também será respondida no capítulo de análise de dados;

- (c) Pretende verificar a maneira pela qual os alunos constróem conhecimento; esta pergunta também estará sendo respondida no decorrer do capítulo de análise e discussão dos dados.

Este trabalho será apresentado em três capítulos. O capítulo 1 - Fundamentação Teórica - trará uma discussão sobre as teorias de ensino-aprendizagem de LE, com o objetivo de justificar nossa base teórica. Posteriormente, estaremos tratando ensino-aprendizagem de acordo com o proposto por Vygotsky (1930), abordando os conceitos propostos pelo autor já mencionados anteriormente. Estaremos também abordando o trabalho de interação entre pares, seguindo os olhares de alguns seguidores de Vygotsky como: Goodman e Goodman, (1996), Moita Lopes (1996) , Cazden (1988) , Goes (1994). Ainda neste capítulo estaremos discutindo os conceitos de enunciação, linguagem, compreensão ativa e as vozes em Bakhtin; estaremos também verificando alguns dos pontos em comum entre estas duas teorias, bakhtiniana e vygotskiana, ligando os dois quadros teóricos à atividade da linguagem na construção do conhecimento e, finalmente, discutiremos a teoria da atividade proposta por Leontiev (1944) que dará base para explicarmos a função dos jogos como atividade na sala de aula de LE.

No segundo capítulo – Metodologia de Pesquisa - serão discutidos a escolha da metodologia de pesquisa, os instrumentos de coleta e as categorias para a análise de dados.

No terceiro capítulo – Análise e Discussão dos Dados - estaremos mostrando os resultados com base na discussão dos dados e, finalmente, em nossa Conclusão, estaremos comentando e discutindo o resultado desta pesquisa tecendo considerações e elaborando novas questões para futuros trabalhos nesta área. Seguem-se, nos Anexos, a transcrição dos dados utilizados nesta pesquisa.

# **CAPÍTULO I**

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

A escola não é a  
preparação para a vida,  
ela é a vida...  
(John Dewey, 1902)

Neste capítulo discutiremos as teorias de ensino-aprendizagem de LE com o objetivo de justificar o arcabouço teórico desta pesquisa. Em seguida, abordaremos a teoria socioconstrutivista e discutiremos o conceito de ensino-aprendizagem como proposto por Vygotsky (1930), que engloba os conceitos de Zona Proximal de Desenvolvimento (doravante ZPD), motivação, mediação e internalização. As teorias propostas por Bakhtin (1929, 1952) também serão revisadas, onde verificaremos o papel da linguagem e da enunciação, salientando a questão das vozes e a constituição dessas vozes na aprendizagem de LE.

Finalmente, discutiremos de que maneira as duas teorias vygotskyana e bakhtiniana, se complementam e contribuem para a discussão dos dados utilizados para esta pesquisa.

#### 1.1 - Teorias de ensino-aprendizagem de LE.

Conforme mencionado anteriormente, a intenção em abordar teorias de ensino-aprendizagem de LE é justificar a base teórica deste trabalho. Para tanto, apresentaremos pontos relevantes de teorias de ensino-aprendizagem de LE, tendo como ponto de partida o trabalho de Fontes (1996).

As teorias de aprendizagem surgiram da psicologia, mais precisamente do behaviorismo, tendo como representantes Skinner e Watson. Nessa visão, a aprendizagem de segunda língua acontecia da mesma forma que a aprendizagem de língua materna, ou seja, era tida como formação de hábitos condicionados que seriam transferidos para a língua-alvo. Os erros resultantes da interferência da língua materna na língua-alvo eram tidos como nocivos e indesejáveis pelos behavioristas, e, em consequência desse fato, surgiu o paradigma da aquisição de segunda língua.

Segundo o *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem* de Todorov & Ducrot (1977), o estruturalismo americano ou distribucionalismo, cujo representante de maior destaque era Bloomfield, teve seu ponto de partida na psicologia behaviorista e dominou a lingüística norte-americana até 1950. Essa abordagem criou bases para a análise contrastiva, que tinha como objetivo imprimir à descrição um caráter ordenado e sistemático e de evitar que ela fosse mero inventário. Pode-se, então, notar que a língua era tida como sistema imutável de estruturas que caracterizariam um determinado padrão dentro de uma comunidade lingüística, o que permitia que duas línguas fossem contrastadas e os aspectos analisados dessas línguas seriam as semelhanças e as diferenças entre ambas.

Influenciados por essas teorias, surgiram vários métodos de ensino-aprendizagem. Um deles foi o método gramática tradução, que apareceu no século XIX. Segundo Prator & Celce-Murcia (1979), esse método tinha como características: o ensino da língua-alvo através da língua materna, ou seja, o professor em sala de aula utilizava muito pouco a língua-alvo; o vocabulário era ensinado em forma de listas de palavras isoladas e pouca ênfase era dada à pronúncia. Assim, a língua era tida como estável, estruturada e o significado era entendido como correspondente a uma única tradução.

Outro método também derivado da psicologia behaviorista foi o método audio lingual. Esse método tinha em comum com a teoria comportamentalista o conceito de formação de hábitos e, para tal, os aprendizes eram submetidos a repetições incessantes, com o intuito de formar hábitos positivos e assim evitar o “erro”. Além disso, pouca ênfase era dada à gramática, isto é, não havia explicações gramaticais, pois a hipótese era de que os alunos aprenderiam por analogia indutiva. Nesse método dava-se grande importância à pronúncia, por isso usavam-se fitas cassetes, laboratório de línguas e recursos visuais para que os aprendizes pudessem se basear na pronúncia do falante nativo e dessa maneira atingir a perfeição.

Ainda segundo o *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem* de Todorov & Ducrot (1977), após o distribucionalismo aparece Noam Chomsky com a gramática gerativa. Chomsky critica tanto o comportamentalismo quanto o distribucionalismo, porém aproveita o caráter explícito desta última abordagem, ou seja, o distribucionalismo é explícito no sentido de que as descrições de línguas às quais chega, não utilizam, como conceitos elementares, noção alguma cuja compreensão implique já o conhecimento, seja da língua descrita, seja da linguagem em geral. A crítica de Chomsky ao distribucionalismo é com relação a limitação excessiva do domínio empírico que ele toma como objeto; segundo Chomsky, uma língua é uma coisa bem diferente de um corpus, ou seja, um corpus é por definição um conjunto finito de enunciados e a língua possibilita uma infinidade de enunciados. A gramática Gerativa Transformacional de Chomsky marca uma mudança nos estudos lingüísticos. A gramática gerativa deve levar em conta que o sujeito falante pode compreender e produzir um número infinito de frases novas. Assim, tenta explicar o que a distribucional descreve. Ao invés de chegar a conclusões a partir de um corpus da língua, Chomsky enuncia hipóteses sobre a faculdade de linguagem em geral, definindo gramática como sistema formal, máquina de produzir frases. Segundo o autor, em seus escritos iniciais, a gramática gerativa de uma língua deve ser um mecanismo capaz de formular explicitamente (gerar) todas as frases de uma língua e unicamente elas; deve

levar em conta a intuição dos sujeitos falantes sobre sua língua e seus julgamentos de gramaticalidade sobre enunciados dessas línguas.

A primeira crítica de Chomsky (1959) ao behaviorismo, visava principalmente Skinner. Chomsky postulou a existência de um mecanismo inato de aquisição de linguagem, o LAD (*language acquisition device*), que define a capacidade inata dos seres humanos para adquirirem linguagem. Esse postulado criticava a visão comportamentalista de aquisição de língua materna enquanto formação de hábitos, pois segundo Chomsky a competência e criatividade observadas nos falantes de uma língua são impossíveis de serem alcançadas simplesmente a partir da repetição de um modelo criado externamente.

#### 1.1.1 - As hipóteses de Krashen

Outras duas correntes, derivadas da visão naturalista da linguagem, podem ser observadas nas teorias de ensino-aprendizagem de LE. De um lado temos Krashen (1982, 1991) que dá uma roupagem nova à teoria de Chomsky. Essa teoria foi desenvolvida por Krashen e Terrell, que propõem cinco hipóteses.

Na primeira hipótese, Krashen (1985) faz uma distinção entre **aquisição** e **aprendizagem** de LE, tendo como base a teoria chomskyana de competência lingüística. Krashen entende por aquisição de LE, um processo subconsciente idêntico ao processo utilizado pelas crianças ao adquirirem a língua materna, enquanto que a aprendizagem é um processo consciente que resulta em “saber sobre” (*know how*) a língua, isto é, há o reconhecimento de regras por parte deles. Segundo o autor, quando os participantes conseguem falar sobre a língua é sinal de que eles estão aprendendo.

A segunda hipótese diz respeito ao modelo do **monitor** para aprendizes adultos de LE, que funcionaria como um editor ou um monitor através do qual os próprios aprendizes estariam monitorando sua produção oral ou escrita, com o

intuito de eliminar inadequações. O foco, portanto está na forma, já que é necessário que os alunos tenham clareza das regras da língua para que o monitoramento aconteça. Três fatores se fazem necessários para que esse monitoramento aconteça: (a) tempo para que o aluno pense sobre o que está falando, (b) foco na forma, isto é, o aprendiz precisa prestar atenção nas regras da língua para que a função de editoração seja cumprida e (c) conhecimento das regras, os alunos precisam ter clareza delas e saber como usá-las, caso contrário o monitor não poderá ser ativado.

A terceira hipótese refere-se à **ordem natural** de aquisição, onde o autor propõe que as estruturas gramaticais são adquiridas em uma ordem previsível, ou seja, promove princípios gerais para a aquisição de alguns fenômenos morfossintáticos, isto é, alguns elementos básicos da morfologia e da sintaxe serão completamente adquiridos em uma ordem invariável. Essa ordem natural de aquisição é resultante do sistema adquirido, operando livremente da consciência gramatical ou monitor.

O **filtro afetivo**, quarta hipótese postulada por Krashen (1985), refere-se ao progresso do aprendiz e seria um regulador da competência adquirida pelo aluno, dependendo de quão baixo ou alto estivesse. O filtro afetivo atua como uma barreira para a aquisição: se o filtro estiver baixo, o *input* atinge o LAD e torna-se competência adquirida. Porém se o contrário ocorrer, o *input* é bloqueado e não atinge o LAD; isso ocorre quando há falta de motivação ou quando há medo de “falhar” por parte do aprendiz. Com isso, parece que Krashen procura privilegiar os aspectos psicológicos individuais da aquisição de uma LE.

A quinta hipótese por sua vez, trata da questão do **input**; segundo Krashen (1985), para que os aprendizes tenham progresso, é necessário que exista um mecanismo que os ajude a ir de um ponto a outro; isto é, ele afirma que estamos sempre expostos a um nível além de nosso estágio atual, que ele denomina de “*i*”. As informações novas são por ele consideradas como “+ 1” e assim

sucessivamente. Essa hipótese tem dois corolários: (1) a fala é resultado da aquisição e não sua causa. A fala não pode ser ensinada diretamente, ela “emerge” por si só como resultado da competência construída via *input* compreensível; (2) se o *input* for entendido e se for suficiente, a gramática será fornecida automaticamente. O professor de línguas não precisa se preocupar em ensinar deliberadamente a estrutura seguinte da ordem natural, pois será fornecida em quantidades certas e automaticamente revisadas pelos aprendizes se estes receberem a quantidade certa de *input*.

O *input* compreensível é entendido por Krashen (1985) como o caminho para a aquisição, sendo assim, a informação sobre gramática na língua-alvo é automaticamente disponível quando o *input* é compreendido.

#### 1.1.2 - A hipótese da interlíngua de Selinker

Outro construto, também derivado da visão naturalista da linguagem, é o da **interlíngua** de Selinker (1972). Esse conceito foi criado a partir das teorias psicolinguísticas sobre a aprendizagem de LE. A abordagem do autor trata a aprendizagem de LE, principalmente do ponto de vista do aprendiz no que diz respeito ao sucesso ou fracasso na tentativa de se aprender uma LE. Interlíngua é definida por Selinker (1972:34) como “um sistema lingüístico independente baseado no *output* (o que é produzido pelo aprendiz) observável, que é resultado da tentativa do aluno de produzir normas na língua-alvo”.

Outro conceito importante na abordagem de Selinker (1972:36) é o de **fossilização** que é definida como “itens lingüísticos, regras, e subsistemas aos quais os falantes de uma determinada língua tendem a manter em sua interlíngua, não importando a idade do aprendiz nem a quantidade de explicação e/ou instrução recebida na língua-alvo”. Pelo que se pode depreender, fossilização são formas que não seguem os padrões da língua-alvo, é a influência da língua materna na interlíngua produzida pelo aluno. Segundo Selinker (1972) há cinco

processos observáveis que podem definir a maneira pela qual a fossilização acontece: (a) transferência, (b) transferência de treino, (c) estratégias de aprendizagem na LE, (d) estratégias de comunicação na LE e, (e) supergeneralização de material lingüístico na língua-alvo. Vejamos como elas acontecem: a transferência acontece quando se observa que os itens fossilizados referem-se às regras, subsistemas, etc. forem identificados como semelhantes à estrutura da língua materna.

A transferência de treino está diretamente ligada ao desempenho do professor, já que é identificada quando a fossilização da estrutura errada for resultado da prática em sala de aula. Percebe-se que esse processo está ligado ao desempenho do professor enquanto “treinador”.

As estratégias de aprendizagem de LE e as estratégias de comunicação em LE, referem-se aos momentos em que o aluno em contato com falantes nativos utiliza-se de estratégias para se comunicar.

O último processo a que Selinker (1972) se refere, supergeneralização de material lingüístico na língua-alvo, acontece quando o aprendiz faz uso excessivo de regras aprendidas. Como por exemplo: “ I eated popcorn yesterday”. Nesse exemplo verifica-se que houve uma generalização da terminação (*ed*) dos verbos regulares no passado, para um verbo irregular (*eat/ate*).

As teorias abordadas até aqui foram bastante importantes para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de LE, pois deram origem o outros modelos que serão abordados a seguir.

### 1.1.3. - A teoria cognitivista e o uso de estratégias de aprendizagem

A teoria cognitivista está baseada no trabalho de psicólogos e psicolingüistas, portanto nos fatores individuais do aprendiz de LE.

Na abordagem cognitivista, McLaughlin (1987) afirma que a aprendizagem de LE é vista como uma aquisição de habilidades cognitivas complexas, porque vários aspectos da tarefa devem ser praticados e integrados em uma performance fluente. Assim, a aprendizagem é um processo cognitivo, pois envolve representações internas que regulam e guiam a performance.

Essa abordagem tem como construtos básicos a **reestruturação** e a **automatização**, que são associados ao conceito de interlíngua. A aprendizagem de LE, bem como qualquer outra habilidade cognitiva complexa, envolve uma integração de sub-habilidades, ou seja, inicialmente os processos são controlados e depois automatizados. A automatização é característica dos primeiros estágios da aprendizagem, enquanto a reestruturação é característica de estágios mais avançados. Esses construtos levariam ao entendimento dos possíveis caminhos percorridos na aprendizagem.

Em decorrência disso, tem-se a reelaboração da noção das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes, ou seja, os meios que levam os aprendizes à produção de linguagem.

Tarone (1980) classifica as estratégias em três grandes grupos: (a) estratégias de aprendizagem, (b) estratégias de produção e (c) estratégias de comunicação.

As **estratégias de aprendizagem** referem-se aos meios pelos quais o aprendiz processa o *input* na língua-alvo com o objetivo de desenvolver seu conhecimento lingüístico. As estratégias de aprendizagem podem ser conscientes e comportamentais, como por exemplo a memorização e a repetição com o propósito de fazer com que o aluno lembre de determinado tópico, ou podem ser subconscientes e psicolingüísticas, como por exemplo inferência e supergeneralização.

O segundo grupo, **estratégias de produção**, refere-se às tentativas do aluno em utilizar os conhecimentos adquiridos eficientemente na língua-alvo de maneira clara e com pouco esforço. Essas estratégias pressupõem um planejamento prévio do que será produzido.

O último grupo, **estratégias de comunicação**, assim como as estratégias de produção, são mais consideradas como estratégias de uso do que de aprendizagem, embora possam contribuir indiretamente com a aprendizagem, pois ajudam o aluno a obter mais *input*. As estratégias comunicativas são bastante importantes, pois refletem o desenvolvimento da interlíngua. Segundo Tarone (1980) esse tipo de estratégia acontece principalmente em cenários naturais (ou seja, em locais onde se fala a língua-alvo), em que o aprendiz tenta se comunicar, porém ainda não tem competência comunicativa suficiente. Quando isso acontece o aprendiz pode reagir de duas maneiras: (1) desistir de expressar o que pretendia e dessa maneira livrar-se do problema, ou (2) utilizar estratégias típicas de comunicação para pedir assistência como por exemplo “*what d’you call...?*” e parafrasear como por exemplo imitar o som de algo que não sabe como dizer. Pode-se concluir que as estratégias de comunicação envolvem uma compensação do conhecimento não existente, que é improvisada pelo aprendiz através do conhecimento existente na língua-alvo, mesmo que de forma incorreta ou inapropriada.

Existem muitos trabalhos importantes e relevantes de pesquisa com base na abordagem cognitivista e com o uso de estratégias. Porém o que se percebe é que as abordagens mencionadas até aqui, tanto os estruturalistas, quanto os naturalistas e cognitivistas preocupam-se apenas na maneira pela qual os aprendizes produzem linguagem, deixando de lado o fator histórico-social em que os indivíduos se encontram, o tipo de interação em que os aprendizes estão envolvidos, os modos de participação dos interlocutores e o que a interação na qual os indivíduos interagem promove. Assim é possível perceber que as teorias

abordadas têm uma visão estrutural da linguagem, e tem como ponto de vista o fator psicológico do indivíduo. Decidimos, portanto, optar pela teoria socioconstrutivista, pois essa teoria leva em conta o fator social, vendo o indivíduo como um ser sócio-historicamente constituído, pois acreditamos que os jogos, foco deste trabalho, têm uma função social importante na sala de aula, já que é a partir deles que a interação acontece na sala de aula, levando os alunos à coconstrução de conhecimento e portanto, à aprendizagem. Nosso trabalho se propõe a reinterpretar a questão dos jogos, ou seja, não vemos os jogos como atividade de aquecimento na sala de aula, mas sim como mediadores da interação entre os alunos, levando-os à aprendizagem. Para isso enfatizaremos o papel social dos indivíduos na sala de aula.

O fato de não nos embasarmos nas teorias referidas acima (estruturalista, naturalista e cognitivista), não significa que achamos que as pesquisas nas linhas teóricas que nos referimos não sejam adequadas. Pelo contrário. Para este trabalho, no entanto, pretendemos adotar uma perspectiva que nos leve a entender o padrão interacional da sala de aula, levando em conta os participantes como sujeitos sócio-historicamente constituídos, sendo portanto necessário adotar para este trabalho a abordagem socioconstrutivista, cujos conceitos serão discutidos a seguir.

## 1.2 - Fundamentos da teoria vygotskiana

Apresentaremos e discutiremos as posições de Vygotsky (1930, 1934) e de seus seguidores no que diz respeito ao ensino-aprendizagem por acreditarmos que o conhecimento é construído sócio-historicamente e por acreditarmos também que este arcabouço teórico será suficiente para analisar e dar suporte teórico aos dados desta pesquisa. Neste ítem vamos discutir a questão do desenvolvimento e aprendizagem, mediação, processo de internalização, interação e o trabalho entre pares.

### 1.2.1 - Desenvolvimento e aprendizagem

De acordo com Vygotsky (1933), a aprendizagem da criança tem início muito antes da aprendizagem escolar. Para ele, a aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois toda a aprendizagem tem uma pré-história, isto é, muito antes de ir à escola a criança já adquiriu experiências. Por exemplo, a criança antes mesmo de estudar matemática, já teve contato com quantidades, com várias operações de adição, subtração, divisão, complexas e simples. Portanto, não se pode ignorar o conhecimento prévio da criança e nem pensar que a aprendizagem escolar começa no vácuo, mas sim que é precedida sempre por uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar na escola.

Para Vygotsky (1930) há dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível, o Nível de Desenvolvimento Real (DR), é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos já completados. Esse nível é visível em sala de aula quando o aluno, na resolução de problemas, faz uso de construções de forma independente, sem necessitar da ajuda do outro. O segundo nível é o Nível de Desenvolvimento Proximal (DP) ou potencial ZPD (ou zona de construção), que é a distância entre o DR, que é determinada pela solução independente de problemas, e o DP, que é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes, a instrução, portanto, deve estar sempre localizada na ZPD (Vygotsky, 1930).

Vygotsky (1930:97) afirma que “o nível de desenvolvimento real (DR) de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. A ZPD define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”.

O nível de DP é quando outros conhecimentos ainda estão em processo de elaboração e, sendo assim, dependem da participação de um outro para sua realização. Esse “outro” é o que chamamos de par mais desenvolvido, que pode ser o professor ou um colega.

Pode-se depreender, portanto, que a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. O aprendizado geralmente precede o desenvolvimento. O que não quer dizer que seja algo linear, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 1930).

A ZPD, segundo Vygotsky (1930), é um aspecto essencial do aprendizado, pois desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para uma compreensão plena do conceito de ZPD deve-se reavaliar o papel da imitação no aprendizado (Vygotsky, 1930). Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de DP. Então, podemos supor que a imitação faz parte do desenvolvimento da criança, ou seja, a criança só é capaz de imitar algo que está em sua zona de construção, ou melhor, o que está em elaboração e assim, como propõe Vygotsky, o “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

O aprendizado humano pressupõe, ainda de acordo com Vygotsky (1930), uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas, isto é, quando as crianças estão imitando, há a possibilidade da criação da ZPD, ou zona de construção. Pode-se dizer que no momento em que as crianças estão imitando, elas estão reconstruindo o que foi observado nas outras pessoas. Podemos então concluir que a imitação não é um procedimento mecânico e sim uma etapa do processo de aprendizagem, em que as crianças têm a possibilidade de realizar ações que não conseguiam realizar sozinhas, o que permite que as crianças possam criar algo novo a partir do que observa no outro e reconstruir.

O conceito de ZPD de Vygotsky é bastante importante, pois trata-se de uma zona de construção onde os alunos reestruturam o conhecimento já internalizado com o conhecimento ainda não internalizado. Schnewly (1992) aponta que, para que a ZPD seja criada, é necessário que se crie uma tensão entre exterior e interior. Segundo ele, esses dois movimentos são necessários: de um lado, há o ensino que ultrapassa o desenvolvimento do aluno, fornecendo-lhe novos instrumentos e trazendo novos conteúdos, que o coloca em situações desconhecidas, que ele não chega a resolver sozinho; por outro lado, e ao mesmo tempo, o fato de que esse ensino, mesmo definindo a direção do desenvolvimento, não o determina mecanicamente, passo a passo, mas deixa uma zona de liberdade.

Segundo Schnewly (1992) a ZPD não é um campo que existiria levando-se em conta o desenvolvimento da criança e ao qual poder-se-ia se articular, como bem concebem muitas pesquisas que pretendem se basear neste conceito. É um conceito relacional, pois a ZPD é o resultado do cruzamento entre duas lógicas ou entre duas empresas humanas; uma da educação, outra do desenvolvimento. A

zona pode ou não se criar quando ocorre o cruzamento dos dois campos. Encontra-se, portanto, no conceito de ZPD, contida a noção de fracasso da empresa de ensino (e de aprendizagem e de desenvolvimento). O ensino portanto, pode criar ou não a ZPD. O ensino cria a tensão entre o atual e o futuro, entre o que o aluno já sabe fazer e o que ele deveria saber fazer e em direção ao que ele é orientado e se orienta tomando como ponto de referência o que Vygotsky chama em certos momentos as formas ideais do produto final do desenvolvimento.

Relacionado ao conceito de ZPD, discutido acima, Vygotsky propõe o conceito de mediação que também será de grande importância para este trabalho e que será discutido a seguir.

### 1.2.2 - Mediação

Vygotsky diz que o conceito de mediação foi primeiramente proposto por Hegel (Vygotsky 1930:72). Hegel viu nesse conceito uma característica específica da razão humana, segundo ele:

“A razão é tão engenhosa quanto poderosa. A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem qualquer interferência direta no processo, realiza as intenções da razão.”

Para Vygotsky esse conceito é importante, pois, para ele, o homem não tem uma relação direta com o mundo, mas sim uma relação mediada. Oliveira (1993) define esse conceito:

“Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão de uma vela e retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a

retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa.” (Oliveira, 1993:26)

Há dois tipos de elementos mediadores: o signo e os instrumentos (Vygotsky 1930). Os instrumentos têm a função de servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente, deve, necessariamente, levar a mudanças nos objetos; constitui um meio pelo qual a atividade humana é dirigida para o controle e domínio da natureza. Já os signos, ou instrumentos psicológicos como designado pelo próprio Vygotsky, constituem um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

O uso de meios artificiais, isto é, a transição para a atividade mediada, muda fundamentalmente todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (Vygotsky, 1930). Nesse contexto, o autor diz que se pode utilizar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Costa (1997), discutindo Vygotsky, enfatiza que a relação entre natureza e contexto determinam-se mutuamente e que o homem vai se construindo como ser humano através de suas interações sociais, intersubjetivamente, isto é, transforma e é transformado nas relações de uma determinada cultura, sendo então, um produto de seu meio/contexto social. É um agente ativo da construção desse contexto.

Assim, de acordo com Vygotsky (1930), a mediação (atividade indireta) é vista como um instrumento que permite um entendimento de transformações de ações realizadas em nível interpsicológico ou intermental internalizado. A relação entre a criança e seu ambiente é, num dado momento, estabelecida através do uso de mediadores externos, isto é, no início a criança se encontra em um processo interpsicológico, processo mediado pelos signos, pelo ambiente; após esse processo mediado, a criança passa do processo interpsicológico ao intrapsicológico, isto é, quando a criança passa a um novo nível de organização comportamental que se tornou possível com a ajuda de sinais externos e de mediadores.

Na escola, o elemento mediador mais importante está nos signos lingüísticos, isto é, a linguagem é mediadora do saber, pois tem papel crucial na transformação da aprendizagem, já que é através dela que o professor poderá situar a ZPD, ou zona de construção de conhecimento dos alunos, permitindo com que haja construção de conhecimento e conseqüentemente avanço na aprendizagem.

Silva (1997), ao explicar o conceito de mediação, aponta que o desenvolvimento e a interiorização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação que é profundamente influenciada pelo contexto sociocultural. Esse processo de desenvolvimento é um processo ativo/interativo - de apropriação - no interior das relações sociais. Pode-se então dizer que a mediação social das atividades permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão mediar as operações abstratas do pensamento, dando origem ao processo de internalização que será discutido a seguir.

### 1.2.3 - O Processo de internalização

Os processos interpessoais, segundo Vygotsky 1930, transformam-se em processos intrapessoais. No primeiro momento, as funções mentais existem no nível de interação das crianças com os adultos; elas são interpsicológicas. À medida que esses processos são interiorizados, passam a existir dentro das crianças, tornam-se intrapsicológicos.

Vygotsky (1930), dessa forma, chamou de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Como um exemplo desse processo, o autor cita que pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento esse que faz parecer que a criança está apontando um objeto. Quando a mãe vem em ajuda da criança, o apontar torna-se um gesto para os outros. Conseqüentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um movimento para estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar.

Pelo que se pode observar, portanto, a internalização pressupõe uma série de transformações de elementos externos para elementos internos. Vygotsky (1930) enumera estas transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.

c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (Vygotsky, 1930a:75)

De acordo com Bräkling (1997), “a passagem do nível interpsicológico para o intrapsicológico implica relações interpessoais, mediadas por signos: a interação social é, portanto, a base do desenvolvimento psicológico do indivíduo”. Nas próprias palavras de Vygotsky:

Todas as funções do desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual. Primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da criança, passa para a função intrapsicológica. (Vygotsky, 1930:74-5).

Pelo que se pode perceber, a interação está presente desde muito cedo na vida do ser humano e, na teoria vygotskyana em particular, a interação tem papel crucial. Como salientado por Rosa & Montero (1996), e pelo que discutimos até agora, a concepção vygotskyana, enfatiza o desenvolvimento do indivíduo na interação social; especificamente, o individual é formado pela interiorização de atividades que têm lugar no meio social e pela interação que ocorre na ZPD. A cognição é um produto social alcançado por intermédio da interação; o que é, por sua vez, diferente das outras concepções cognitivas que discutiremos a seguir.

#### 1.2.4 - Interação e o trabalho entre pares

Tudge (1996) aponta a importância do contexto no qual a interação ocorre como sendo crucial. Ele propôs que cada criança, em qualquer domínio, tem um “nível evolutivo real” que pode ser avaliado, quando ela é individualmente testada, e um potencial imediato para o desenvolvimento naquele domínio. Vygotsky chamou a diferença entre os dois níveis de ZPD”.

Para Goodman & Goodman (1996) quando as crianças interagem com seus mundos, podem fazer mais do que parecem ser capazes, e extrair muito mais de uma atividade se há um adulto ou um participante com mais experiência para mediar a experiência. Os autores acreditam que todas as interações sociais, não apenas aquelas envolvendo parceiros e adultos mais experientes, oferecem oportunidades para que as crianças aprendam mais sobre o mundo. Há indícios crescentes de que uma aprendizagem colaborativa entre parceiros, independentemente das habilidades envolvidas, cria uma zona de construção (ZPD), ou seja, as crianças (ou adultos) interagindo com seus pares utilizam seu conhecimento prévio e o conhecimento novo para então reconstruir um novo conceito. Para corroborar a idéia dos autores, eles apontam o trabalho de Pontecorvo & Zuccheromaglio (1990, apud Goodman & Goodman, 1996) que mostram que parceiros com conhecimentos ou habilidades similares provocam a reorganização de conceitos na medida em que argumentam e negociam suas soluções para vários problemas.

Acreditamos que a importância da interação não diz respeito apenas às crianças, mas também aos adultos. Um adulto aprende na interação da mesma maneira que a criança o faz, isto é, constrói conhecimento. É por esse motivo que acreditamos que o trabalho em pares contribui para a construção de conhecimento na sala de aula. Além disso “o ato de compartilhar conhecimento é uma atividade com a qual nos defrontamos no dia-a-dia como agentes do mundo social: a necessidade de se interagir a partir de percepções comuns do mundo que nos cerca ou de um contexto mental comum é típica de qualquer interação humana (Edwards & Mercer, 1987:3 apud Moita Lopes, 1996).

Cazden (1988) enfatiza a inclusão das interações nos planos de aulas dos professores pelo seu valor potencial para o desenvolvimento social em uma sociedade pluralista. A autora coloca, ainda, que em sala de aula os alunos falam apenas quando argüidos e mesmo assim respondem apenas com uma palavra ou frase. Na sala de aula tradicional, segundo a autora, os papéis não são

reversíveis, e o professor domina sempre a situação dirigindo o tempo todo; o único contexto em que as crianças podem reverter os papéis interacionais com o mesmo conteúdo intelectual, dando direções assim como seguindo essas direções, e fazendo perguntas assim como respondendo, é com os colegas, isto é, no trabalho entre pares.

A interação mediada pelos jogos, através do trabalho entre pares, leva os alunos a se apropriarem de enunciados dos colegas e/ou professor, portanto a questão da apropriação de enunciados é bastante significativa para este trabalho, o que será discutido a seguir na abordagem bakhtiniana.

### 1.3 - Teoria bakhtiniana: algumas nuances

Nosso objetivo em abordar a teoria bakhtiniana neste trabalho é estar levantar alguns pontos no que diz respeito às vozes no discurso, isto é, como o outro aparece. Temos também a pretensão de levantar alguns pontos em comum entre Bakhtin e Vygotsky, o que nos parece de grande relevância para o enriquecimento deste trabalho.

#### 1.3.1 - A linguagem em Bakhtin

Toda a palavra, de acordo com Volochinov/Bakhtin (1929), é um signo ideológico (semiótico) e social. Para o autor (1929:34) “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. Quando o autor diz que a palavra é ideológica e que se constitui na interação, está se referindo a qualquer sistema, isto é, não só aos sistemas ideológicos constituídos, mas também aos contextos da vida cotidiana “ideologia do cotidiano”. Para o autor, “o

ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (Voloshinov/Bakhtin, 1929:46).

Assim, Voloshinov/Bakhtin definem linguagem como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material, a linguagem é constitutiva dos sujeitos e constituída por eles. Portanto, os processos que constituem a linguagem são processos sócio-históricos e, sendo assim, a língua não pode ser estudada fora do seu contexto, isto é, fora de suas condições de produção, já que “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais (1929:66)”.

### 1.3.2 - Enunciação

A enunciação é entendida por Voloshinov Bakhtin (1929) como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica, e não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos em potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. “A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica” (Voloshinov/Bakhtin 1929:16). A enunciação é o produto da fala tendo por natureza o social, portanto a enunciação é determinada pela situação social mais imediata.

Sendo então a enunciação um produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, Voloshinov/Bakhtin (1929:112) pressupõe a existência de um interlocutor; “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for

inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)”. Nas próprias palavras de Voloshinov/Bakhtin:

“A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*” (1929:127).

### 1.3.3 - A compreensão ativa e o enunciado

Segundo Voloshinov/Bakhtin (1929:131), “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”.

Infere-se, portanto, a partir do exposto que, sempre que ouvimos algo, esse algo é transferido nas nossas mentes para um contexto responsivo e ativo, isto é, a informação entra em contato com as outras vozes já existentes em nossa mente, segundo o autor “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Volochinov/Bakhtin, 1929:132).

Assim, entendemos que o indivíduo é constituído de muitos outros em seu interior, ou como o próprio Bakhtin (1952:313) propõe, como “um aglomerado de enunciados”.

Percebemos, assim, que a compreensão responsiva é a fase inicial e preparatória para uma resposta. O locutor espera uma resposta, uma concordância, uma objeção, enfim, uma reação do outro e não uma reação passiva. Todas as pessoas quando enunciam esperam uma resposta do outro, seja ela qual for. De acordo com Bakhtin (1952:316), o enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera.

Ainda segundo Bakhtin (1952:291), o locutor é, em certo grau, respondente, pois não é o primeiro a romper o silêncio do mundo, o que pressupõe a existência de enunciados anteriores - emanantes dele mesmo ou do outro - aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles). Cada enunciado é um elo da cadeia de outros enunciados.

O enunciado é uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina pela transferência da palavra do outro, o que é delimitado pela sinalização do outro. A isso denomina-se diálogo, que é a forma clássica da comunicação verbal. O enunciado é entendido como uma unidade da comunicação verbal.

#### 1.3.4 - Os enunciados alheios - as vozes

Bakhtin (1952:383) entende por palavra do outro (palavra alheia) qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em sua língua (língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a sua. De acordo com Bräklin (1997), no processo de aquisição de linguagem, por exemplo, as primeiras palavras do outro (alheias) são as da mãe. Estas palavras sofrem um processo de reelaboração dialógica e, antes de se tornarem próprias (ocasião em que “perdem as aspas”), transformam-se em palavras próprias-alheias (sempre num processo de inter-relacionamento com outras palavras alheias).

Completando a idéia acima, Smolka, Góes & Pino (1995) salientam que esse movimento dialógico (dessas palavras alheias) é dinâmico e resulta no processo de “monologização da consciência”, no qual a apropriação das palavras dos outros leva à perda das origens das palavras próprias do outro (não apenas no sentido individual, mas no sentido sócio-ideológico). Este dialogismo é, portanto, profundamente polissêmico e sempre polifônico. Vale dizer, portanto que é no seio do movimento do diálogo que o sujeitos se constituem, isto é, o sujeito é constituído pelos outros. Como afirma Bakhtin:

“Tudo o que diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.(...) Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro”. (Bakhtin, 1970:378)

De acordo com Wertsch & Smolka (1993), para a pergunta “quem está falando?” a resposta bakhtiniana é: “pelo menos duas vozes”. Nos trabalhos de Bakhtin fica evidente que a polifonia é parte essencial de qualquer enunciado.

#### 1.4 - Vygotsky e Bakhtin: alguns pontos em comum.

Nesta parte do trabalho levantaremos alguns aspectos em comum das duas teorias em questão, por acreditarmos que, além de as duas teorias serem complementares em vários aspectos, serão de grande valia para a discussão dos dados desta pesquisa.

##### 1.4.1 - Linguagem, dialogia e internalização

A linguagem, tanto para Bakhtin quanto para Vygotsky, é vista como lugar de construção. Para Vygotsky a linguagem é tida como instrumento mediador, que, através da interação, possibilita a negociação de sentidos e daí o processo de internalização, isto é, o sujeito tendo a linguagem como instrumento mediador, constrói conhecimento com o outro (que pode ser um par mais desenvolvido). Esse outro ativar o conhecimento potencial (DP) que se encontra na zona de construção (ZPD) que, junto com outros conceitos já internalizados, será reconstruído até que haja uma apropriação e/ou internalização.

Semelhantemente, para Bakhtin a linguagem é sócio-historicamente constituída. Então os signos apenas emergem em um contexto interacional, entre uma consciência individual e outra. Com isso percebemos que, tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin o sujeito é um ser social por natureza, isto é, o sujeito é constituído socialmente, na interação com o outro, tendo a linguagem como instrumento mediador dessa interação.

Para Vygotsky, porém, esse “outro” é um outro físico, ou melhor, a outra pessoa que participa da interação e contribui na construção dos sentidos. Já para Bakhtin o “outro” não é apenas esse ser físico como para Vygotsky, mas também o outro enquanto enunciado, isto é, os enunciados que constituem o ser e a mistura de vozes que existe em nossas mentes constituindo o ser que somos. Então “o outro existe a partir do momento em que se enuncia, interna ou externamente” (Sartorelli, 1997).

Pode-se dizer, com base no exposto, que há uma semelhança entre o processo de internalização proposto por Vygotsky e a dialogia de Bakhtin. Assim, podemos dizer que, para Bakhtin, “a internalização seria o processo pelo qual as palavras alheias com as quais o sujeito enunciadador tem contato, tornam-se próprias, passando intermediariamente, pela condição de próprias-alheias” (Bräklin, 1997).

## 1.5 - Modos de participação

Góes (1992), embasada na perspectiva vygotskyana, investiga as contribuições do sujeito e do “outro participante” no processo de desenvolvimento e a reciprocidade dessas contribuições. Para tanto, a autora procura entender o papel ativo desses participantes na interação, procurando compreender a participação do outro na intersubjetividade, já que as transformações do desenvolvimento do sujeito são constituídas na ação intersubjetiva, sendo assim, é necessário que a internalização seja compreendida na relação que se estabelece entre os participantes na interação, tanto dos pares mais desenvolvidos quanto dos menos desenvolvidos.

No caso do contexto escolar, a interação ocorre com o objetivo de construir conhecimento com o outro, que tanto pode ser o professor como um colega do grupo. A interação possibilita ações dos interagentes que interpretam e reconstróem sentidos a partir do funcionamento intrasubjetivo dado. Isso acontece em virtude do contexto social no qual a interação se realiza, permitindo a constituição dos sujeitos. Com isso a autora propõe que as ações dos interagentes sejam analisadas, já que elas se delimitam mutuamente sendo, ao mesmo tempo, delimitadas pela realidade social que também deve ser observada. Assim, Góes, a partir de uma visão interacionista, utiliza os modos de participação com a intenção de analisar a interação, já que na interação há sempre dois lados, ou seja, os participantes influenciando-se mutuamente.

A partir disso, estabelecemos como categoria geral de análise os modos de participação da professora e os modos de participação dos alunos, com o objetivo de se verificar o padrão interacional da sala de aula de inglês oral utilizando jogos como mediador da interação, o que permitirá verificar de que maneira a construção do conhecimento ocorreu entre os participantes.

Os modos de participação propostos por Góes (1991) serviram de base para nossa categorização dos dados, porque nossa intenção é verificar as ações dos participantes nos momentos de jogos em sala de aula, ou seja, aluno/aluno, professor/aluno, aluno/professor, onde cada interagente influencia as ações do outro, uma vez que, no momento da interação mediada pelos jogos, os alunos estão em momentos de interação intensa, compartilhando conhecimento entre si e com a professora, portanto os modos de participação propostos por Góes fornecem suporte para nossa análise de dados, porém não adotaremos as categorias da pesquisadora, mas sim ressignificaremos suas categorias de acordo com nosso contexto.

Juntamente com os modos de participação propostos por Góes, teremos as teorias vygotskyana e bakhtiniana para dar suporte aos modos de participação, que nos ajudarão a analisar as enunciações dos alunos e da professora, onde verificaremos a apropriação de enunciados, internalização de conceitos e construção de conhecimento no ambiente social da sala de aula. Utilizaremos também a teoria da atividade proposta por Leontiev (1944) com a contribuição do motivo, em nosso caso pensamos que os jogos criam um motivo para que os alunos utilizem a língua-alvo com mais frequência.

#### 1.6 - O jogo na sala de aula de inglês oral

Os jogos, neste trabalho, são entendidos como mediadores da interação entre alunos e professora com o objetivo de promover espaço para que os alunos co-construam conhecimento colaborativamente. Diferentemente da maneira pela qual muitos professores entendem jogo em sala de aula: como atividades de aquecimento (*warm up*), ou simplesmente um recurso lúdico para agradar os alunos para nós os jogos têm a função de contribuir para a aprendizagem dos alunos e também propiciar um exemplo aos professores de LE que os jogos podem ser atividades construtivas na sala de aula.

Segundo Vygotsky (1933:134) “o jogo cria entre outros uma ZPD na criança”. Acreditamos que o mesmo aconteça com os adultos, ou seja, os jogos trabalhados em sala de aula para este trabalho procuraram criar uma ZPD nos alunos, acreditamos que, tanto com crianças como com adultos, os jogos contribuem como mediadores da interação e essa interação favorece a criação da ZPD. Schneuwly (1992) argumenta que os jogos têm como ponto de partida uma situação mais complexa, não dominada, que o aluno tenta apropriar-se, criando na base elementos e instrumentos semióticos que lhes são fornecidos por atores das situações reais. Ainda segundo o pesquisador, no ensino ou em outras situações de educação, o jogo tem um papel de intermediário, cria esta tensão que permite ultrapassar o nível atual em direção às formas mais complexas e de pensamento. O motor é, entretanto, o mesmo; as contradições entre o pólo interior individual e o pólo exterior, situacional.

Como veremos no decorrer deste trabalho, os jogos promovem situações para que os alunos interajam entre si colaborativamente e dessa maneira, em virtude das discussões que emergem nos momentos de jogos, cria-se a ZPD, permitindo que um aluno atue na zona de construção do outro propiciando momentos de apropriação de enunciados e aprendizagem.

Temos evidências, portanto, de que o jogo em sala de aula é um motivo para que o aluno, entendido como ser sócio-historicamente definido, polissêmico e polifônico, envolvido na interação, construa significado, co-construindo conhecimento com os colegas. Dessa maneira, os alunos não se preocupam com a gramática da língua e sim com a comunicação em si, de uma forma mais “natural”. Nessa interação, o professor sai do seu papel de “autoridade” na sala de aula, passando a ser mais um colaborador.

Com relação ao motivo, mencionado em 1.5, estamos seguindo o pensamento de Leontiev (1944), que coloca que “a personalidade do homem não é definida pelas atividades separadas, as quais realiza por seus objetivos concretos e ações isoladas. Nas bases de sua personalidade está um sistema de

motivos de suas atividades”, o que será discutido com mais detalhes na sessão 1.6.2.

Nesta parte do trabalho, teceremos comentários acerca de vários autores que trabalham com jogos em sala de aula e de que maneira tais abordagens estão relacionadas ou não com o nosso trabalho. Para isso estaremos resenhando os artigos de Crookall & Oxford (1990, Donato (1994) e Cardoso (1995).

#### 1.6.1 - Outros trabalhos com jogos em sala de aula de LE.

Crookall & Oxford (1990) afirmam que o jogo é a maneira ideal para desenvolver as habilidades comunicativas e apresentam nove pontos a favor da utilização de jogos em sala de aula, pois eles:

- (1) promovem um envolvimento ativo da pessoa como um todo (intelectual, físico, social e emocional) e possibilitam o uso das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). Esse envolvimento acontece porque os alunos vêem o jogo como uma situação de comunicação “real” e significativa;
- (2) fazem com que os papéis da sala de aula se modifiquem, isto é, permitem que os alunos tenham um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem;
- (3) promovem grandes quantidades de *input*, que pode ser entendido por causa da situação significativa e do contexto da atividade;
- (4) fazem com que atenção seja dada tanto à forma da língua quanto ao contexto;
- (5) têm vantagens afetivas tais como: redução da ansiedade, aumento de sentimentos positivos e melhora da auto-confiança;
- (6) encorajam os participantes a se comunicarem até mesmo quando seu conhecimento de língua é menos do que eles gostariam;
- (7) envolvem realidade cultural, em alguns jogos, e permitem que os alunos identifiquem-se mais com a cultura da língua-alvo;
- (8) encorajam adolescentes e adultos a jogarem com símbolos;

(9) motivam o uso de estratégias de aprendizagem cooperativa, e ajudam os alunos a relaxarem e se divertirem (com estratégias afetivas como o riso por exemplo).

Embora nossa pesquisa esteja embasada na teoria socioconstrutivista, enfatizando, portanto, o papel social na sala de aula, compartilhamos com os autores em questão a idéia de que os jogos são instrumentos úteis em sala de aula, pois promovem maior interação entre os alunos, permitindo que haja construção partilhada de conhecimento, promovendo, conseqüentemente, uma aprendizagem mais efetiva.

Vemos o jogo como um meio de proporcionar a construção de sentidos através da interação, em que os alunos compartilham conhecimento e co-constroem significado de maneira colaborativa. Acreditamos que o jogo é um lugar de construção de linguagem e não algo utilizado em sala de aula com o simples objetivo de divertir, como é visto por muitos professores de LE.

Outra pesquisa com jogos em sala de aula é o trabalho de Cardoso (1995). Embora a autora não mencione com que tipo de participantes trabalha, há indícios de que trabalhe com crianças ou adolescentes em escola regular no ensino de inglês como LE. Embora os participantes da pesquisa sejam diferentes dos nossos, já que trabalhamos com adultos, percebemos que a pesquisadora também percebeu a importância da utilização dos jogos em sala de aula como propiciadores da interação entre os alunos e da co-construção de conhecimento.

A autora salienta a importância da utilização de jogos em sala de aula, afirmando que as atividades lúdicas encorajam a comunicação, a troca de informações quando o foco maior fica no significado e não na forma. A autora também salienta que se pode observar alguns aspectos da personalidade do participante, como por exemplo: senso de responsabilidade, auto-estima, sociabilidade, autogerenciamento, integridade e honestidade.

A pesquisadora afirma também que os jogos podem promover reflexão por parte dos participantes, ou seja, através dos jogos os alunos são capazes de refletir sobre suas habilidades cognitivas no momento de avaliação do jogo e produção na língua-alvo. Cardoso (1995) aponta que, no momento dos jogos, os alunos estão constantemente processando informações, e, mesmo os alunos que não falam no momento do jogo, são por ela considerados “falantes silenciosos”. A autora ainda ressalta a importância da participação mental ativa para que os alunos internalizem as informações lingüísticas.

Cardoso (1995) ainda percebe que no momento dos jogos pode-se desenvolver também estratégias positivas de aprendizagem, abordagem ativa à tarefa de aprender a língua-alvo e empatia com seus falantes, conhecimento técnico de como lidar com a linguagem, busca constante do significado, vontade de praticar, vontade de usar a linguagem na comunicação real, automonitoramento e sensibilidade crítica ao uso da linguagem, maior desenvolvimento da língua-alvo como sistema de referência separado do aprendizado de pensar sobre esse sistema. Como bases teóricas para seu trabalho utiliza Vygotsky (1934/1886) e Krashen (1980, 1982, 1985). A pesquisadora relaciona as duas teorias, tecendo paralelos entre o conceito de ZPD e a hipótese do não-seqüenciamento gramatical de Krashen.

Embora concordemos em alguns pontos com Cardoso (1995), como por exemplo a importância dos jogos para a aprendizagem e que nesse tipo de aprendizagem o foco está mais no significado e não na forma, não concordamos com comparação feita pela pesquisadora entre a ZPD de Vygotsky e a hipótese do *input* de Krashen.

A primeira diferença diz respeito ao paradigma adotado pelos autores. Krashen está no paradigma inatista, partindo do ponto de vista psicológico,

enquanto que Vygotsky vê a ZPD do ponto de vista sociológico, preocupando-se com a construção social do indivíduo.

Há divergências também com relação ao que os autores entendem por aprendizagem. Krashen (1983:1) faz uma distinção entre aprendizagem e aquisição. Por aquisição o autor entende que “é um processo subconsciente idêntico ao processo utilizado pelas crianças ao adquirirem sua primeira língua, enquanto que aprendizagem é um processo consciente que resulta em “saber sobre” (*know how*) a língua e, além disso, a aprendizagem para Krashen está relacionada com o filtro afetivo dos indivíduos, isto é, se o filtro afetivo estiver baixo, os indivíduos terão maior facilidade para aprender e se estiver alto terão maior dificuldade. Já Vygotsky (1930:110) não faz distinção entre aquisição e aprendizagem, para o autor tudo é aprendizagem “já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo”, pois para ele a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky (1930:108), “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”.

Vygotsky (1930:112) relaciona a aprendizagem a níveis de desenvolvimento. O autor chama de nível de DR, o que os alunos conseguem fazer sozinhos, sem ajuda do outro; DP quando o aluno precisa da ajuda do par mais desenvolvido para solucionar um problema e entre esses dois níveis está a ZPD que, segundo ele, é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Para Vygotsky, então, a ZPD é uma zona de construção onde os conceitos já aprendidos e os conceitos em aprendizagem encontram-se nessa zona para serem reestruturados pelo aluno.

Krashen (1983: 2) entende o  $i+1$  como uma informação nova “o *input* contém estruturas de um próximo estágio - estruturas que vão um pouco além de nosso nível atual de competência (movemos de  $i$ , nosso nível atual de competência, para  $i+1$ , o próximo nível dentro da ordem natural de competência)”. Difere-se, pois, da ZPD de Vygotsky, que é uma zona de construção e esse conhecimento novo é dado pelo companheiro mais capaz (professor ou mesmo colega mais experiente), para Vygotsky o foco está na interação, na construção social e para Krashen está nos aspectos psicológicos do indivíduo e na ordem natural de aquisição.

O que queremos deixar claro é que percebemos que Krashen tem um ponto de vista psicológico e Vygotsky sociológico. Para este trabalho estamos interessadas nos aspectos sociológicos e por esse motivo adotamos a abordagem socioconstrutivista de Vygotsky.

Em nosso ponto de vista não é possível comparar a ZPD de Vygotsky com a hipótese do *input* de Krashen. Achamos por bem tecer esse comentário a respeito da diferença entre os dois conceitos acima (ZPD e o  $i+1$ ) porque para este trabalho adotamos o conceito de Vygotsky, e entendemos que esses conceitos são diferentes. De qualquer forma, o que queremos salientar da pesquisa de Cardoso (1995), e que compartilhamos, é que os jogos são instrumentos úteis em sala de aula e que promovem a aprendizagem de maneira eficiente tanto para adultos como para crianças.

Outra pesquisa que trata da utilização de atividades como forma de promover a interação na sala de aula é a de Donato (1994) que pesquisou, em uma sala de aula de francês como LE, a interação dos alunos com relação à gramática da língua. O propósito do estudo foi verificar como os alunos co-construíam experiências na aprendizagem de linguagem na sala de aula. Para isso, a construção do conhecimento foi observada em grupos, onde os alunos desenvolviam atividades e, a partir delas, negociavam e construíam

conhecimentos a respeito dos tópicos gramaticais propostos pelo professor. O pesquisador propunha um tópico gramatical para que os alunos, reunidos em grupos, discutissem.

Donato (1994) afirma que, durante a resolução de problemas, o indivíduo experiente é freqüentemente observado pelos outros alunos com a finalidade de se guiarem, apoiarem-se e para que possam modelar suas ações. Como conseqüência disso, internalizam os processos estratégicos do mais experiente. O pesquisador chegou as seguintes conclusões:

- os alunos ajudam-se durante as atividades;
- a co-construção reduz a distância entre a tarefa e as habilidades individuais;
- embora a fala interna seja característica das crianças, o experimento mostrou que os alunos, durante as atividades de resolução de problemas, utilizaram essa fala interna e os outros alunos no grupo se beneficiaram dela promovendo internalização de conhecimento coletivo;
- os alunos sentem-se seguros, pois percebem que podem contar com a ajuda do outro;
- a ajuda entre os alunos ocorre rotineiramente durante os trabalhos em grupos e seus efeitos são substancialmente suficientes para redefinir e cultivar o papel social em L2;
- nas atividades coletivas os alunos podem expandir seus próprios conhecimentos na L2 e estender o desenvolvimento lingüístico de seus peers.

Pensamos que a pesquisa em questão difere da nossa, porém é complementar em relação a forma como a pesquisa foi planejada, isto é, o autor quer perceber a construção de conhecimento e tem como foco a gramática (metalinguagem). Para isso, o autor criou grupos de alunos para que discutissem em grupos a gramática do francês. Pelo que percebemos, nossa pesquisa foi inversa, pois partimos de nossa agenda para criar situações que possibilitassem aos alunos praticarem as estruturas gramaticais vistas em sala de aula, então

nosso objetivo era criar situações para que os alunos praticassem os tópicos gramaticais de forma mais “natural” e contextualizada. Nosso intuito, com a utilização da atividade jogo, era criar condições que propiciassem a construção de conhecimento na sala de aula, para que os alunos praticassem estruturas gramaticais já aprendidas de maneira mais natural e significativa, para tirar o professor de cena, e conseqüentemente, propiciar condições para que os alunos construíssem linguagem na interação sem ter o foco na gramática. Já Donato (1994), por outro lado, parece ter como meta a estrutura da língua e, assim, os grupos são criados com a finalidade de discutirem as regras da língua francesa. O ponto em comum entre as duas pesquisas é a constatação de que, quando os alunos estão reunidos em grupos, interagem e constróem conhecimento, inclusive metalingüisticamente.

Os comentários a respeito das pesquisas acima reforçam a idéia de que os jogos são instrumentos úteis em sala de aula.

#### 1.6.2. - O motivo e o jogo na sala de aula

Passaremos a discutir um pouco da teoria da atividade proposta por Leontiev (1944), embasados nesta teoria estaremos salientando a maneira pela qual o autor aborda os motivos.

Segundo Leontiev (1944), discurso deve ser entendido como qualquer outra atividade. Tem um objetivo definido e é impelido por um motivo, ou, mais freqüentemente, por um sistema de motivos. Estes motivos podem ser internos; por exemplo, derivando de uma necessidade, como por exemplo: “você poderia me passar o pão, de forma que eu possa satisfazer minha fome”; os motivos internos podem ser de natureza social, por exemplo: digo algo para acalmar o aluno que está indo ao quadro”. Mas, também podem ser externos, quer dizer sociais, não apenas por sua procedência, mas também pela maneira como é realizado. Por exemplo, o professor que faz uma pergunta ao aluno está, ao

mesmo tempo, modelando um motivo ou uma série de motivos para a mudança subsequente do aluno. Mas o aluno pode ao mesmo tempo ser guiado pelos motivos auto-assertivos (*self-assertive*), isto é, pelo desejo de ganhar ou manter o prestígio aos olhos do professor ou da classe, e esses motivos podem se tornar dominantes. Entretanto, os motivos que fazem com que alguém fale não podem ser relacionados exata e exclusivamente ao discurso; eles são de caráter mais geral, e o discurso passa a ser apenas uma das etapas em direção à satisfação de um motivo. E mais, o discurso pode freqüentemente ser substituído por ações, significados não-verbais para alcançar um objetivo final (em vez de pedir para que passem o pão, eu posso levantar e pegá-lo). Assim, na vida real, o discurso geralmente tem um status, não de uma atividade (discurso) independente, mas de um ato de fala inserido em uma atividade não-verbal (ou, para ser mais preciso, não exclusivamente verbal).

O autor coloca que isso não quer dizer que a fala não possa ser uma atividade independente. É assim quando o ser-humano tem um motivo específico (ou um sistema de motivos) que possa ser satisfeito pela própria fala, quando o objetivo da fala não for para obter algo, mas para construir alterações (ou um texto completo - um sistema de alterações). Quando um aluno em uma aula de LE fala e tem como foco principal praticar a língua (os motivos que estão subjacentes a este ato são a correção e a adequação de sua fala, e a satisfação destes motivos depende da extensão da qual o seu enunciado está correto e apropriado), este é um exemplo de atividade de fala pura. Neste caso, o enunciado como um todo consiste não apenas de pronúncias ou expressões, mas de seus componentes pontuais. O aluno “pensa” quais palavras ou construções utilizadas, como combiná-las em seu enunciado, quais aspectos da fala organizada será utilizado, e assim por diante.

Os aspectos psicológicos da atividade de fala de LE podem ser resumidos em dois ângulos, e isso deve ser algo levado em consideração no que diz respeito ao ensino. No primeiro, o aluno deve aprender como converter esta atividade em

atos de fala, como aplicá-lo às tarefas não-verbais e fazer parte de suas atividades não-verbais. Para atingir isso, ele deve aprender a formar uma nova linguagem automaticamente, sem qualquer participação de sua mente consciente, ou pelo menos com um mínimo de participação, ele deve aprender a pensar a respeito do quê dizer e não no como dizer. No segundo ângulo, o aluno deve aprender a estabelecer, com a ajuda da nova língua, uma atividade comunicativa independente, quer dizer uma atividade cujo objetivo não é satisfação imediata dos objetivos práticos concretos, mas sim estabelecer contato e entendimento mútuo, a interação com outros membros de seu grupo social (coletividade), o impacto no conhecimento, habilidades, sistema de valores sociais (convicções), ou emoções de um outro indivíduo ou grupo.

Leontiev ainda coloca que a atividade comunicativa é idêntica à atividade de fala pura, porém o motivo é totalmente diferente. Para atingir a atividade comunicativa, com a ajuda de uma LE, o aluno não fala apenas por falar, nem para responder o que lhe foi perguntado; ele fala por uma razão diferente, e seus motivos o levam além dos limites da fala por exemplo: seu objetivo é estruturar sua fala em razão do efeito necessário. Ele diz não apenas o que tem que dizer, mas também o que é necessário para influenciar ou promover a interação. Para isso, ele deve livrar o processo dos atos de fala de sua consciência, de maneira que isso ocorra o mais naturalmente possível.

Ainda segundo o autor em questão, a estrutura de toda a atividade humana (que é energizada por um motivo) é composta de ações (que são dirigidas por objetivos) e essas ações são compostas de operações, selecionadas e elaboradas automaticamente, dependendo de condições particulares. Qualquer comportamento pode mudar do status de ação para operação ou vice-versa. Cazden (1974) coloca um exemplo para ilustrar essa questão: “a mudança de marchas, por um iniciante, começa como uma ação com objetivo direcionado; mais tarde retrocede em status para a operação, ativada automaticamente em certas situações”. Cazden (1974) resume dizendo que o que está implícito na

teoria de Leontiev é a alegação de que exemplos de comportamento tenham uma propriedade que os fazem disponíveis para uma negociação social e transformação.

Assim, para esta pesquisa, concebemos o jogo como um motivo para que os alunos interajam na sala de aula, pois acreditamos que o jogo cria um motivo significativo, possibilitando a construção de linguagem e auxiliando na aprendizagem de LE. Entendemos, portanto, o jogo como algo significativo para a aprendizagem dos alunos na sala de aula de LE e não apenas como algo lúdico e motivador<sup>2</sup>. Para este trabalho os jogos foram selecionados e organizados com relação às estruturas que os alunos deveriam aprender durante o curso com o objetivo de auxiliar a aprendizagem de maneira colaborativa.

#### 1.7 - Os pressupostos teóricos e as perguntas de pesquisa

Os construtos teóricos abordados neste capítulo tiveram a finalidade de embasar nossa análise de dados, bem como situar esta pesquisa. Como já dito anteriormente, os jogos, que são o núcleo deste trabalho, têm a função de propiciar momentos de participação colaborativa dos alunos com o objetivo de auxiliar sua aprendizagem. Os jogos são entendidos, portanto, como mediadores da interação na sala de aula, com a intenção de tirar o professor de foco, da posição de “poder”, dando mais voz aos alunos; criando um motivo na sala de aula para que os alunos partilhem conhecimento, utilizando estruturas gramaticais aprendidas de forma natural e significativa e ainda criando um motivo para tirar a gramática de foco, para assim propiciar aos alunos momentos de construção partilhada de linguagem.

No capítulo de análise de dados estaremos analisando a interação dos alunos e professora nos momentos de jogos. Para tanto, serão utilizados os

---

<sup>2</sup> Queremos deixar claro que a questão da motivação, embora seja bastante importante para os professores de inglês, não será discutida neste trabalho; utilizaremos a teoria da atividade de Leontiev para entender o motivo em relação à atividade.

construtos de Vygotsky tais como: ZPD, DR, DP e internalização, objetivando verificar se os alunos, através da interação mediada pelo jogo, atuam na ZPD de seus pares, construindo conhecimento. Além desses conceitos vygotskyanos, verificaremos também se os alunos se apropriam das vozes de seus colegas e da professora na sala de aula, para isso utilizaremos o conceito das vozes de Bakhtin.

O capítulo seguinte - Metodologia de Pesquisa - abordará com maiores detalhes: a escolha da metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa, o contexto em que ela se insere, os participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, descrição do planejamento do curso, os jogos utilizados em sala de aula durante a coleta, a maneira pela qual as categorias de análise foram levantadas e a confiabilidade da pesquisa.

**CAPÍTULO II**

**METODOLOGIA**

**DE**

**PESQUISA**

---

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DE PESQUISA

---

“A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.”

(Volochinov/Bakhtin 1929:34)

Esta pesquisa objetiva verificar a utilização de jogos em sala de aula de inglês oral, como um instrumento para o ensino-aprendizagem de LE. Através deste trabalho procuraremos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como os jogos contribuem para a aprendizagem dos alunos?
- 2) Qual o padrão interacional em momentos de jogo?
  - a) Qual a participação da professora?
  - b) Qual a participação dos alunos?
  - c) Como os conhecimentos são construídos na interação?

#### 2.1 - O projeto de pesquisa inicial

O projeto de pesquisa inicial para este trabalho enfocava os jogos como uma atividade motivadora, envolvente e desafiadora. O intuito de se utilizar jogos como motivação nasceu de nossa percepção com relação a insatisfação dos alunos ao aprender gramática e a monotonia das aulas. O objetivo do trabalho era

criar situações que despertassem a atenção dos alunos, aumentando seu interesse pelas aulas e, dessa forma, propiciar uma aprendizagem mais agradável.

Com o decorrer do trabalho, e com os novos conhecimentos adquiridos no curso de mestrado, percebemos que os jogos são muito mais do que instrumentos motivacionais em sala de aula. Observou-se que, com os jogos, os alunos produzem linguagem e co-constróem conhecimento colaborativamente.

## 2.2 - A escolha da metodologia

Esta pesquisa é um estudo observacional de cunho interpretativista, portanto não se pretende aqui quantificar dados nem mesmo fazer generalizações, mas sim tecer interpretações sobre os dados coletados. Segundo Erickson (1986), a pesquisa interpretativista está preocupada com a natureza da sala de aula enquanto meio ambiente social e culturalmente organizado para o aprendizado, preocupando-se também com o significado e a ação no social que ocorre em cenas concretas de interação face-a-face.

A condição de uma pesquisa interpretativista envolve uma observação participante intensa e longa, seguida de cuidadosas reflexões sobre o que é observado dentro do campo escolhido (Erickson, 1986). Neste tipo de pesquisa, o pesquisador é sempre sujeito. A análise interpretativista da sala de aula possibilitará focar um microcontexto que fornecerá elementos para a análise, compreensão e descrição de processos e mudanças na prática do professor e no aprendizado do professor e dos alunos.

## 2.3 - Contexto e local da pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido pela professora/pesquisadora que, em virtude do processo de aprendizagem pela qual passamos, não só com relação ao processo de aprendizagem enquanto professora e pesquisadora durante a coleta de dados, mas também o processo de aprendizagem como aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em LAEL da PUC-SP, mudamos nossa maneira de pensar e de ver a sala de aula.

Esta pesquisa foi conduzida em uma universidade da grande São Paulo, no curso de inglês oral e ministrado por esta professora/pesquisadora. Os dados foram coletados com autorização do coordenador do curso.

O curso atende graduandos da universidade, bem como membros da comunidade e é composto basicamente por pessoas de classe média. O coordenador permitiu que o trabalho fosse realizado designando dois grupos de nível básico quatro. Este nível representa o quarto semestre de um curso de dez estágios, com duração de 30 horas cada. Os grupos escolhidos para esta pesquisa serão nomeados, a partir daqui, de B4A, para o primeiro grupo e B4B para o segundo grupo.

Os grupos, tinham aulas uma vez por semana; cada aula tinha a duração de duas horas e meia, portanto 15 aulas por semestre. Dessas 15 aulas, a primeira foi utilizada para apresentação do curso, dos alunos e da professora, bem como para pedir a colaboração e permissão dos alunos para que as aulas pudessem ser gravadas em áudio e em vídeo; na metade do curso tivemos uma aula destinada ao teste oral que consistiu de uma conversa entre a professora e os alunos (individualmente) e teste escrito; a aula posterior a esta, oitava aula, destinou-se aos comentários dos testes e conversa com os alunos (individualmente) para dar *feedback* do processo de aprendizagem por parte da professora; a penúltima aula foi designada ao teste escrito e teste oral (esse teste oral consistiu de seminários, em que os alunos eram livres para decidir sobre o que apresentar à classe durante mais ou menos 10 minutos), e a última aula foi

destinada aos comentários dos testes finais, distribuição das notas e encerramento. Contamos, efetivamente, com 10 aulas efetivamente para o desenvolvimento deste trabalho.

#### 2.4 - Participantes da pesquisa

Conforme mencionado em 2.3 acima, os participantes desta pesquisa foram os alunos dos grupos B4A e B4B, sobre os quais serão fornecidos mais detalhes a seguir.

##### 2.4.1 - Participantes do grupo B4A

O quadro abaixo elenca os alunos participantes do grupo B4A, com nome, idade e profissão. Os nomes são fictícios e aparecem abreviados, idade e profissão, porém, são verdadeiros.

| Nome  | Idade | Profissão               |
|-------|-------|-------------------------|
| ALEX  | 23    | Estudante de Engenharia |
| ANA   | 28    | Bancária                |
| CAR   | 41    | Bancário                |
| GLAU  | 20    | Bancária                |
| MAR   | 29    | Jornalista              |
| MARC  | 33    | Comerciante             |
| MARI. | 24    | Historiadora            |
| MO    | 40    | Professor de História   |
| PA    | 30    | Psicólogo               |
| RE    | 23    | Historiadora            |
| RO    | 32    | Arquiteto               |
| RUB   | 35    | Analista de sistemas    |

|     |    |              |
|-----|----|--------------|
| SOL | 15 | Estudante    |
| SON | 35 | Dona de casa |

Quadro 1 - Componentes do grupo B4A

Como colocamos anteriormente, na primeira aula a professora pediu colaboração e permissão para a gravação das aulas, todos os alunos concordaram, porém, já na segunda aula, os alunos MO, RO, SON e RE não compareceram mais. Não temos informações sobre o motivo do abandono.

#### 2.4.2 - Participantes do grupo B4B

| Nome | Idade | Profissão                     |
|------|-------|-------------------------------|
| AND  | 22    | Aux. Adm. e Est. de Adm.      |
| ED   | 30    | Administrador                 |
| FLA  | 20    | Est. de Adm. Trainee          |
| HEL  | 27    | Repres. Vendas<br>Informática |
| JUL  | 17    | Estudante                     |
| JUS  | 16    | Estudante                     |
| LU   | 21    | Assistente Administrativa     |
| ISA  | 42    | Prof. e Doutoranda em Educ.   |
| QUE  | 15    | Estudante                     |
| MAR  | 22    | Estudante                     |
| RUB  | 20    | Atendente Comercial           |
| SIL  | 45    | Professor Universitário       |
| VAL. | 28    | Psicóloga                     |
| VAN  | 21    | Estudante Psicologia          |

Quadro 2 - Componentes do grupo B4B

Os alunos SIL e HE, freqüentaram o curso até a metade, ou seja, na oitava aula não compareceram mais.

Uma vez que os alunos freqüentavam o quarto semestre do curso, a competência comunicativa relativa ao nível pressupunha que os alunos tivessem habilidade de uso do tempo presente simples e contínuo; uso de todos os pronomes pessoais; uso do tempo passado simples (com verbos regulares e irregulares); uso do condicional *would*; comunicação em algumas situações como: compras; fazer pedidos em restaurantes; dar localizações; aceitar e recusar convites; fazer reclamações; pedir desculpas; fazer telefonemas; fazer reservas em hotéis, entre outras.

#### 2.4.3 - A professora pesquisadora

A professora/pesquisadora é graduada em Tradução e Interpretação com bacharelado e licenciatura em inglês/português por uma faculdade na cidade de São Paulo e tinha, no período de realização desta pesquisa, uma experiência docente de seis anos.

A professora iniciou sua prática docente em escolas de línguas, antes mesmo da graduação, em 1985. Esse período docente foi interrompido algumas vezes, tendo a professora atuado como tradutora *free-lancer* e secretária bilíngüe. Sendo aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no período da realização desta pesquisa.

#### 2.5 - Metodologia de coleta de dados

Como já salientado, a coleta de dados teve duração de dez aulas com cada grupo, ministradas aos sábados com duração de duas horas e meia cada. Os

instrumentos de coleta utilizados para esta pesquisa foram etnográficos os quais serão discutidos a seguir.

### 2.5.1 - Instrumentos de coleta

Os dados foram coletados durante as aulas de inglês da professora/pesquisadora através de:

#### *(i) Gravações em áudio*

As gravações em áudio das aulas tanto quando os alunos estavam reunidos em grupos (doravante chamado grupo fechado), como quando discutiam ou desempenhavam alguma atividade com a sala toda (doravante, grupo aberto). Essas gravações contribuíram muito para a análise dos dados, pois no momento das transcrição já era possível perceber o que havia acontecido em determinados momentos da sala de aula. As transcrições são elementos fundamentais para que o pesquisador se distancie dos dados e consiga perceber o que ocorreu na sala de aula e, dessa forma, possa refletir sobre os dados, percebendo momentos de construção do conhecimento, padrão interacional da sala de aula e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em que era verificado a apropriação de conceitos.

Dependendo do número de alunos presentes em sala de aula, poderia haver dois ou três grupos, porém, nos momentos de grupos fechados, a interação de apenas um desses grupos foi gravada. Os grupos abertos foram gravados e/ou filmados na íntegra.

#### *(ii) Gravações em vídeo*

As gravações em vídeo foram feitas com o intuito de se verificar as expressões faciais, gestos, linguagem corporal, etc., o que não seria possível se

tivéssemos somente o áudio. Esse instrumento de coleta é bastante útil, pois há momentos que não é possível perceber o que o aluno quis dizer com determinada frase. Acreditamos, pois, que o vídeo é um complemento do áudio. A filmagem foi também utilizada com o objetivo de focar principalmente os grupos fechados para que se pudesse perceber o padrão interacional nesses momentos, o que nos permitiu verificar a apropriação de vozes pelos alunos e como o conhecimento estava sendo construído na interação.

### *(iii) Notas de campo*

As notas de campo, escritas pela professora/pesquisadora, tiveram como objetivo registrar impressões durante as aulas. Essas notas foram feitas algumas vezes durante o trabalho dos alunos em grupo fechado e outras vezes após o término de cada aula. Esse instrumento foi útil para registrar os sentimentos e percepções da professora/pesquisadora na sala de aula, permitindo que se refletisse sobre o que estava ocorrendo.

### *(iv) Relatórios dos alunos*

A professora/pesquisadora pediu aos alunos para que escrevessem suas impressões a respeito dos jogos ao final de cada aula. Nesses relatórios os alunos podiam escrever livremente e criticar sem receio, já que não era necessário que os alunos se identificassem. O objetivo desse instrumento era que a professora pudesse ter um retorno dos alunos a respeito do que eles estavam sentindo com relação aos jogos em sala de aula. Esses relatórios foram escritos em português para que a língua não fosse um bloqueio e para que os alunos pudessem colocar tudo o que pensavam e sentiam sem encontrar barreiras com relação a língua.

## 2.6 - Descrição do planejamento do curso

O curso foi planejado de acordo com o livro a ser utilizado pela instituição. Dentro do planejamento do curso, foi levado em consideração, hipoteticamente, o número de alunos no grupo. Tinha-se uma idéia dos alunos, pelo fato de a professora/pesquisadora estar na instituição há dois anos. Geralmente a sala é bastante heterogênea, tanto em relação ao nível de conhecimento quanto à idade, variando sempre entre 15 e 45 anos.

Os jogos utilizados no planejamento foram aqueles que, no nosso ponto de vista, pudessem ajudar os alunos na aprendizagem, para que pudessem interagir com os outros e construir conhecimento. Assim, os jogos foram selecionados tendo-se em mente os alunos e de que maneira a professora poderia criar atividades, sempre relacionadas com os tópicos gramaticais propostos pelo livro, de maneira que os alunos pudessem praticar a língua-alvo de maneira significativa.

Para seleção dos jogos tomamos como base vários livros específicos de jogos para ensino de inglês, como por exemplo: Jones (1987, 1992), Lee (1979), Ur (1995), Swan (1995), Klippel (1994), Rinvoluceri (1986). Alguns dos jogos foram adaptados pela professora/pesquisadora.

#### 2.6.1 - Jogos utilizados em sala de aula

Este item objetiva apresentar e descrever os jogos em sala de aula, seus objetivos e as razões pelas quais foram escolhidos.

##### (i) Primeiro jogo: *Miming*

O jogo de mímica foi adaptado, pois jogos de mímica, além de serem uma brincadeira bastante conhecida, são freqüentemente atraentes e, nos livros consultados, havia várias idéias de atividades com mímica, como por exemplo

Klippel (1994) e Ur (1995). Julgamos que seria bastante útil em sala de aula e acabamos por adaptar esse jogo para a primeira unidade do livro didático que era a respeito de datas comemorativas com a utilização de orações relativas de tempo.

No jogo em questão, o objetivo era consolidar a unidade já trabalhada. Havia-se trabalhado a primeira unidade do semestre que se referia a datas comemorativas e tinha como estrutura as orações relativas de tempo utilizando “when”. Para isso a professora preparou tiras de papel com datas comemorativas (algumas delas já haviam sido vistas pelos alunos em sala de aula e outras não); os alunos tinham que fazer mímica com o intuito de dar pistas para que os componentes do seu próprio grupo adivinhassem o feriado e, ao adivinhar, teriam que dizer o nome do feriado e a data em que era comemorado utilizando a oração relativa de tempo.

Esse jogo foi ministrado apenas no primeiro grupo, pois a professora percebeu que os resultados não tinham sido bons, fato esse que será discutido no capítulo de análise de dados.

(ii) Segundo jogo: *Chain Story*

Neste jogo, os alunos deveriam construir uma história colaborativamente, em que cada aluno contribuiria com uma frase ou idéia e o aluno seguinte deveria continuar a idéia de maneira a criar uma história com começo, meio e fim. O objetivo era verificar a prática oral dos alunos, isto é, saber como os alunos se saíam com relação à produção oral sem ter que parar para pensar em estruturas e dar continuidade a idéia do colega; pretendia-se também perceber como os alunos se saíam com relação a estruturas gramaticais aprendidas nos estágios anteriores do curso. Esse jogo foi baseado em Klippel (1994) e Ur (1995).

(iii) Terceiro jogo: *If Clause*

Os alunos, divididos em dois grupos, deveriam atribuir características específicas, que foram colocadas pela professora, a cada indivíduo do outro grupo como: animal, instrumento musical e cor, justificando suas escolhas. Era permitido o uso do dicionário. A utilização do dicionário é uma maneira de fazer com que os alunos tenham mais intimidade com o instrumento e fiquem mais eficientes com relação a sua utilização.

Em um primeiro momento, os alunos trabalharam em grupo fechado, discutindo e atribuindo os objetos ou animais aos componentes do outro grupo. Já em um segundo momento, o de grupo aberto, os alunos perguntavam que tipo de objeto ou animal havia sido atribuído a ele, sendo assim, todos os componentes de ambos os grupos tiveram a oportunidade de se colocar.

O objetivo desse jogo era consolidar a estrutura *if-clause*, que já tinha sido vista em sala de aula e os alunos já haviam feito os exercícios do livro. Essa atividade foi adaptada de Ur (1995) e Klippel (1994).

#### (iv) Quarto jogo: *Matching*

A professora colocou, em tiras de papel, uma série de perguntas com respostas, em que os alunos deveriam pegar o par correto. Essas tiras estavam todas espalhadas sobre a mesa. Os alunos, divididos em dois grupos, deveriam, todos ao mesmo tempo, ir até a mesa e pegar os pares corretos. Após esse momento, os alunos, divididos em grupos, deveriam dizer a pergunta e a resposta (o par correto) e o outro grupo teria dizer se estava correto ou não, justificando suas correções. Se o grupo corrigisse errado, o grupo perderia ponto. A professora só poderia corrigir depois da decisão final do grupo.

Nesse jogo o professor apenas interfere para marcar os pontos e tirar dúvidas, isto é, quando os alunos não conseguem corrigir, têm dúvidas, ou o fazem de maneira inadequada.

O objetivo do jogo, era consolidar a unidade vista anteriormente cujas estruturas eram: *neither, nor, either, too* e *so*. Além disso a professora aproveitou essa mesma atividade para fazer uma revisão geral, abordando também os modais e tempos verbais anteriormente aprendidos.

Esse jogo foi elaborado pela professora/pesquisadora, pois ia ao encontro de seus objetivos, que no caso era criar uma atividade de consolidação e que servisse também para revisão. Além desse objetivo, a professora/pesquisadora queria uma atividade em que aparecesse o menos possível para que houvesse a reversibilidade de papéis.

#### (v) Quinto jogo: *Dictionary Game*

A professora/pesquisadora deu uma lista de adjetivos pessoais, alguns ensinados anteriormente, outros não. Os alunos divididos em dois grupos deveriam, sem dicionário, tentar explicar em inglês o significado dos adjetivos e contextualizá-los com exemplos. Ganharia o grupo que obtivesse melhores exemplos, ou seja, o grupo que contextualizasse melhor os adjetivos. Esse jogo também se constituiu de dois momentos: grupo fechado e grupo aberto para checar os exemplos dos alunos.

O objetivo deste jogo é fazer com que os alunos aprendam a parafrasear, a usar o conhecimento prévio e, na interação, tentar descobrir os significados pensando em uma situação real de comunicação em que não disponham de dicionário e têm que se comunicar. Em um primeiro momento, grupo fechado, os alunos tiveram cerca de 10 minutos para tentar descobrir os adjetivos e

contextualizá-los em exemplos, depois então abrimos os grupos para a competição e checagem propriamente ditas.

Esse jogo foi utilizado para introduzir uma unidade do livro, cuja parte central eram adjetivos pessoais. A atividade em questão foi adaptada de Swan (1995).

(vi) Sexto jogo: *Can it be eaten*

O jogo em referência foi utilizado com o objetivo de consolidar a voz passiva. Nesse jogo, os alunos estavam divididos em dois grupos e tinham que escolher um objeto (no grupo fechado). No grupo aberto os alunos tinham que fazer perguntas para tentar adivinhar o objeto escolhido pelo grupo “oponente”, os alunos deveriam responder apenas “sim” ou “não”. Ganharia o grupo que conseguisse adivinhar o objeto após cinco tentativas.

Esse jogo não foi escolhido para análise, porque procuramos escolher apenas um jogo para determinar cada estrutura. A Atividade foi adaptada de Ur (1995).

(vii) Sétimo jogo: *Gincana*

O jogo em questão foi constituído de duas etapas: na primeira, os alunos deveriam elaborar questões de ordem cultural na voz passiva, para o outro grupo; na segunda etapa, os alunos, em grupo aberto, deveriam fazer perguntas um para o outro.

O objetivo desse jogo foi criar uma situação para que os alunos formulassem e respondessem perguntas na voz passiva. Com esse jogo além do objetivo maior, formular e responder perguntas, os alunos ainda estariam enriquecendo-se culturalmente.

A professora elaborou este jogo com o intuito de atender um pedido de um dos alunos feito durante os relatórios sobre as aulas.

(viii) Oitavo jogo: *The Newsweek Game*

Esse jogo, da mesma forma que os outros dois jogos anteriores, teve a finalidade de consolidar a voz passiva. A professora levou para sala de aula vários exemplares da revista Newsweek e, os alunos divididos em dois grupos, deveriam localizar na revista, frases na passiva. Ganharia o grupo que encontrasse mais frases na passiva em quinze minutos.

Gostaríamos de esclarecer que o jogo em questão não foi escolhido para análise, pois optamos pelo jogo “gincana”, pois a intenção neste trabalho é selecionar apenas um jogo para cada estrutura. Esse jogo também foi idealizado pela professora.

(ix) Nono jogo: *Telephoning*

Nessa atividade os alunos, em pares e um de costas para o outro, tinham que simular uma conversa ao telefone em que um convidava o outro para ir ao cinema. A professora preparou recortes de jornal com os nomes dos filmes em cartaz, nomes em português e no original, com horário e local das sessões, para que os alunos tivessem opções. Os alunos puderam escolher os filmes anteriormente.

Não houve preparação, os alunos falavam todos ao mesmo tempo e não escreviam. Ao final, cada par apresentava seu diálogo para a classe. Desse modo, essa atividade constituiu-se de duas etapas: a primeira, cada par, sentado de costas um para o outro (e todos os alunos falando ao mesmo tempo) e, em um segundo momento, a apresentação de cada par para a classe toda.

Esse jogo, é um jogo de compreensão oral (*listening comprehension*), já que os alunos teriam o barulho de todos falando ao mesmo tempo, sem poder ver os gestos ou o rosto do interlocutor. O objetivo desse jogo foi consolidar a maneira de se fazer convites, bem como os tipos de filmes e dar opinião.

Não foi possível gravar cada um separadamente, já que a sala era grande e todos falavam ao mesmo tempo. Foi gravada somente a apresentação dos pares para a classe, isto é, apenas o produto da atividade.

Em virtude da impossibilidade de se gravar os pares individualmente, e por trabalharmos com processo e não com o produto, decidimos não utilizar esse jogo em nossa análise.

A atividade em questão foi encontrada em Jones (1987) e utilizada da maneira proposta pelo autor.

## 2.7 - Considerações sobre a análise de dados

Erickson (1986) lembra que a análise de dados deve ter início antes do término da coleta, pois a análise começa com a reflexão com relação ao que está acontecendo durante a coleta e as decisões tomadas pelo pesquisador durante a coleta.

No início da análise, o levantamento das categorias foi bastante complicado, pois não conseguíamos levantar as categorias e nem perceber o que estava acontecendo com os dados. Houve um primeiro levantamento de categorias em que estas se mostravam muito amplas e a mesma categoria se repetia com outro título. Tentamos também seguir as categorias de modos de participação de Góes (1992), porém, com as várias revisitações aos dados, e com o auxílio da teoria, percebemos que os dados nos levavam a outras subcategorias,

adotamos como ponto de partida os modos de participação da pesquisadora e, posteriormente houve um refinamento das categorias. Nossa análise constou de duas partes.

Na primeira parte, modos de participação da professora/pesquisadora, pôde-se verificar a maneira pela qual participava nos momentos de jogos, nos grupos abertos e fechados. Com isso verificou-se as seguintes subcategorias:

- (a) Instruções para as atividades. Essa subcategoria procura mostrar a maneira pela qual a professora dava instruções, tanto nos momentos de grupos abertos como nos de grupo fechado, procurando verificar se a maneira que as enunciações da professora apareciam nas enunciações dos alunos, bem como verificar o padrão interacional que estava sendo construído na sala de aula;
- (b) Correção. Tem como intenção de mostrar as maneiras que a professora corrigia os alunos em sala de aula;
- (c) Perguntas-impulso. Com o objetivo de verificar como essas perguntas-impulso eram formuladas, qual a reação dos alunos frente a essas perguntas e sua importância na sala de aula de LE.

A segunda parte, modos de participação dos alunos, verificou-se a maneira pela qual os alunos interagem e co-construíam conhecimento, tanto nos grupos abertos como nos grupos fechados. Para tanto foram levantadas as seguintes subcategorias:

- (a) Apropriação de enunciados, tanto da professora como dos colegas. Com a intenção de verificar a construção do conhecimento dos alunos através das vozes alheias em seus enunciados, tanto nos grupos fechados quanto nos abertos.

- (b) Utilização de estratégias de aprendizagem. Verificar quais estratégias os alunos utilizam nos momentos de jogos para auxiliar sua aprendizagem.
- (c) Utilização de outros instrumentos pelos alunos. Tem a intenção de mostrar que os jogos propiciam situações que os alunos possam recorrer a instrumentos externos, para resolver seus problemas, sem se apoiar na professora.
- (d) Transferência de conhecimento de um jogo para outro. Objetiva verificar se os conhecimentos construídos são transferidos de um jogo para outro.
- (e) Metalinguagem. Pretende verificar se os jogos proporcionam momentos em que os alunos utilizam-se de metalinguagem para construir conhecimentos colaborativamente.
- (f) Alunos solicitam ajuda dos colegas. Tem a intenção de averiguar se os alunos recorrem aos colegas para solucionar problemas sem constrangimento e de que maneira isso ocorre.
- (g) Alunos solicitam a ajuda da professora. Pretende verificar os momentos que os alunos necessitam da professora e com que frequência acontece.

#### 2.7.1 - Confiabilidade

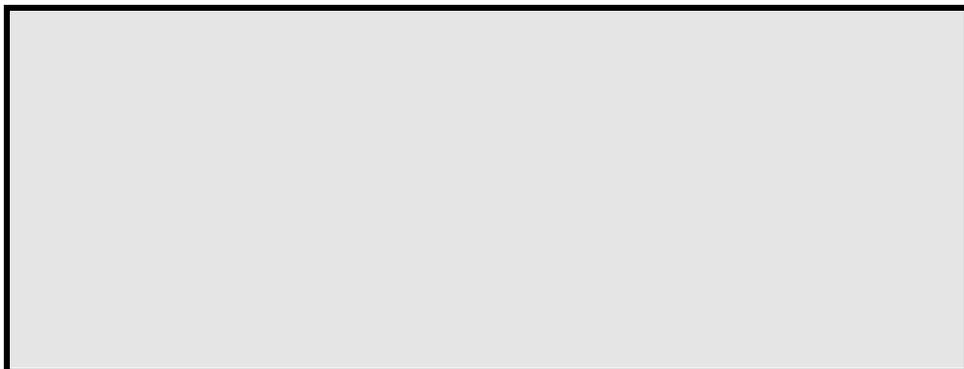
A confiabilidade deste trabalho foi feita principalmente através do uso de: a) checagem de pares (*peer debriefing*); (b) triangulação dos dados e (c) descrição detalhada da coleta e análise.

A checagem de pares se realizou em três diferentes momentos: (a) durante a apresentação de uma pré-análise dos dados coletados em um seminário de orientação, quando outros pesquisadores, alunos do curso de pós-graduação,

puderam opinar e questionar sobre alguns pontos de análise; (b) através da leitura e discussão de uma pesquisadora da área com experiência em sala de aula de LE que leu, questionou e comentou a análise dos dados, contribuindo muito para a reflexão da professora/pesquisadora e (c) a discussão com os membros da banca de qualificação que fizeram excelentes sugestões de reformulações teóricas e práticas.

A triangulação dos dados foi feita através do uso de diferentes fontes de coleta, tais como filmagens em áudio e vídeo, notas de campo e relatórios dos alunos. Através das várias revisitações aos dados, vários recortes foram feitos, o que nos permitiu analisar, contrastar e refletir para interpretar os dados através dos indícios encontrados, servindo também para a triangulação. A descrição detalhada da coleta e análise dos dados também contribuiu para a confiabilidade desta pesquisa.

No próximo capítulo - Análise e Discussão dos Dados - será desenvolvida a análise dos dados, sempre tentando responder as perguntas de pesquisa.



# **CAPÍTULO III**

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

### **DOS DADOS**

---

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

---

“(...) what we learn today is the means of further learning tomorrow. There are no end products, no mastery goals; rather, each goal is part of the means of a new goal, schema, a new concept, a new view of the world.”

John Dewey (1902)

Este capítulo pretende analisar os dados e apresentar os resultados deste estudo e está dividido em duas partes: (a) modos de participação da professora e (b) modos de participação dos alunos, tentando verificar o que aconteceu nos momentos de grupos fechados e abertos, conforme explicado no item 2.5 do capítulo anterior. Esta divisão tem como objetivo, responder às perguntas de pesquisa apresentadas na página 3 - Introdução - deste trabalho.

Com a primeira divisão, modos de participação da professora, procuraremos responder a pergunta (2): Qual o padrão interacional em momentos de jogo? (2a): Qual a participação da professora? Na segunda parte de nossa análise, modos de participação dos alunos, responderemos às seguintes perguntas: (2b): Qual a participação dos alunos?”; (2c): “Como os conhecimentos são construídos na interação?” e (1): “Como os jogos contribuem para a aprendizagem dos alunos?” respectivamente.

### 3.1. - Modos de participação da professora

De um modo geral, durante as atividades, percebemos que a professora participa pouco, porém há maior participação nos momentos de grupos abertos do que nos momentos de grupos fechados, o que é explicado pelo fato de que quando os alunos estão em pequenos grupos a professora não faz parte desses grupos, pois os papéis na sala de aula parecem estar bem definidos, já que os alunos tentam resolver os problemas entre si nos grupos fechados só solicitando a ajuda da professora quando julgarem necessário. Na atividade de grupos abertos, a professora exerce a função de corrigir o que foi construído

pelos alunos nos grupos fechados. Essas participações da professora aconteceram basicamente em três momentos:

- (a) Instruções para as atividades;
- (b) Correção,
- (c) Utilização de perguntas impulso para que os alunos produzissem mais.

Os modos de participação da professora serão discutidos a seguir, procurando contrastar os grupos abertos e fechados. Discutiremos também os reflexos das ações da professora nos modos de participação dos alunos, pois acreditamos que em sala de aula, são as ações do professor que levam às ações dos alunos, ou seja, o agir dos alunos dependerá muito do agir da professora, já que é ela quem estabelece as regras na sala de aula.

### 3.1.1. - Instruções para as atividades

As instruções dadas pela professora, tinham como objetivo engajar os alunos nas atividades, ou seja, dar direções para orientar os alunos nos procedimentos necessários para que eles desenvolvessem as atividades propostas de maneira razoavelmente adequada. Nesses momentos a professora mostrava-se bastante direta e objetiva, explicando o objetivo das atividades e a maneira de concretizá-la. Nesses momentos a professora não negociava muito se os alunos queriam ou não participar da atividade, pois a intenção da professora com as atividades era a aprendizagem dos alunos e para ela era muito claro a “necessidade” das atividades em sala de aula, portanto pode-se dizer que essa interação não era negociada. Em outros momentos, quando não estava em questão a aprendizagem dos alunos e sim uma opção de qual aluno daria início a segunda parte da atividade, a professora parecia ser mais flexível e a interação parecia ser mais negociada, como se estivesse interagindo mais e dando uma opção aos alunos, essa opção não é real, pelo fato de que alguém deveria dar

início à segunda etapa da atividade, então embora a professora deixasse que os alunos decidissem quem iniciaria a segunda etapa, era claro que alguém teria que começar. Esses momentos aconteceram geralmente antes do início do grupo aberto. Vejamos alguns exemplos<sup>3</sup>.

(i) Grupo Fechado

◆ If clause game - Grupo B4A

1. PRO: I'd like you to get together in two groups, one with four people and another with five. .. So, **we are going to work** like this, each of you **has to think** about these items here, this group is going to look to the other group and think about these items here, suppose if MARC were an animal he would be a cat because he is calm, **you have to say** why because the person from the other group is going to ask you why you think he would be a cat ok... and the other group is going to do the same with each person of the group ok... so, you are going to think about... for everybody ok... MARC, CAR, GLA, MAR, MRI and RE... animal, animal, animal then musical instrument and color, you have to speak in English not in Portuguese, if you want to take a look at the dictionary you can, no Portuguese, so... please work. so, you **are going to use** modals and if clause that's the goal of the game, the goal, o objetivo do jogo is making you speak using if clause and the modals.

◆ Dictionary game - Grupo B4B

1. PRO: Now we **are going to have** a dictionary game. **I will give you** some words and **you will have** to guess the meaning, for example when you look up a word in the dictionary you have a synonym and an example, so **you have to do** the same. All the words are personal adjectives and the aim of the game is making you paraphrase, ok paraphrase?

Os exemplos acima referem-se ao momento em que a professora introduzia a atividade, ou seja, trata-se do momento anterior aos grupos fechados em que se explicava como a atividade devia ser realizada. Os recortes nos permitem verificar que a professora utilizou verbos modalizadores, tais como *have to*, *going to*. Como aponta Eggins (1994) esses verbos são comandos para que se consiga que as pessoas façam o que queremos. Embora os verbos em questão indiquem

---

<sup>3</sup>A numeração dos recortes obedece à seqüência dos turnos para cada jogo

obrigação ou necessidade podem ser considerados mais amenos do que os imperativos, que seria uma instrução sem nenhum tipo de modalização. Assim, pode-se notar que, mesmo quando a professora era impositiva, fazia uso de verbos modalizadores para amenizar a situação de comando deixando o clima da sala de aula mais “leve”, com o intuito de deixar os alunos mais à vontade para participar das atividades. A professora utiliza-se do futuro, tanto com *will*, como com *going to*, para descrever a maneira que os alunos deveriam proceder para o desenvolvimento da atividade.

Nota-se que dar instruções de maneira determinada e objetiva é característico do milieu da sala de aula, necessário para engajar os alunos em atividades. Esse fato também foi observado por Sartorelli (1997), em sua pesquisa com ensino de escrita na sala de aula de LE, o que é mais uma evidência de que esse tipo de postura é comum e necessária em sala de aula, pois mesmo que o professor esteja preocupado com a negociação, mostrando-se mais aberto, é ele quem define o que deve ser feito, já que é ele quem tem um programa a seguir e a intenção de ensinar.

A professora também utiliza-se de uma forma mais modalizada ainda com o uso de *would like*; essa maior flexibilidade aconteceu no início dos grupos abertos, isto é, os alunos já haviam realizado a atividade em grupos fechados e a professora parece negociar mais, ou melhor, deixar que os próprios alunos decidam quem tomaria a palavra. Essa maneira de agir da professora propicia aos alunos espaço para colocarem suas questões, suas idéias e tomarem decisões. Abaixo temos exemplos desses momentos.

#### (ii) Grupo Aberto

##### ◆ Dictionary game - Grupo B4A

1. PRO: the first one is forgetful. **who would like to start**, giving an example of forgetful?

#### ◆ Gincana - Grupo B4B

##### 1. PRO: who **would like** to start?

Nos dois exemplos acima, notamos que a professora permite que os alunos decidam quem vai dar início à segunda fase da atividade (grupo aberto); nota-se então que a forma de dar início ao grupo aberto é negociada, pois a professora não designa quem vai dar início à nova etapa, como é comum em salas de aulas tradicionais em que os alunos só falam quando perguntados, e sim deixa essa decisão para os próprios alunos. Com isso, percebemos que, mesmo que o professor tenha que dizer o que deve ser feito, há espaço para flexibilidade, liberdade e negociação, o que faz com que os alunos sintam-se mais à vontade para questionar e participar das atividades em sala de aula, pois, com isso, os alunos percebem que há espaço para que explicitem suas idéias.

Pensamos que a diferença de postura da professora mencionada acima, deva-se ao fato de que, antes do grupo fechado, ela está mostrando aos alunos o que vai acontecer na sala de aula, é o momento em que ela dá as instruções de como a atividade deve ser feita e a maneira pela qual os alunos devem agir para atingir o objetivo da atividade; nesse momento não há o que negociar, já que a professora pensou nas atividades como parte de seu programa de ensino e nesse momento os alunos não têm o que questionar.

Já no grupo aberto a interação é mais negociada e há espaço para que os alunos decidam e tomem posições.

##### 3.1. 2 - Correção

Os dados mostram que a professora corrige seus alunos por repetição, sem explicitar a inapropriação e o aluno retoma a fala da professora de maneira adequada. Percebeu-se, também, que as correções espontâneas, isto é, sem solicitação do aluno, acontecem na maioria das vezes nos momentos de grupos

abertos sendo também feitas por repetição. Nos grupos fechados a professora aparece somente quando solicitada pelo aluno e mesmo assim não fornece a resposta diretamente, mas dá pistas para que ele ou alguém do grupo descubra a resposta; esses momentos em que os alunos solicitam a professora para que ela solucione alguma dúvida serão discutidos nos modos de participação dos alunos .

(i) Correção por repetição nos grupos abertos

◆ Miming game - Grupo B4A

4. SOL: The celebration is easter... **it's celebration...**

5. PRO: **its celebrated...**

6. SOL: **it's celebrated** in March or April

◆ If clause - Grupo B4B

14.DEN: if I **were a animal**

15.PRO: **an animal...**

16.DEN: if I were an animal what animal would I be

(...)

24.PRO: CAR ask them...

25.CAR: if I were an animal what animal would I be?

26.SOL: **if you were to be a...**

27.PRO: **you would be**

28.SOL: if you were an animal you would be an owl

Podemos notar, no turno 5, que a professora corrige SOL interrompendo sua fala e repetindo de maneira correta o que a aluna havia dito, sem chamar a atenção para a inapropriação de SOL. Nota-se também que a correção é percebida pela aluna que retoma a fala de maneira adequada. A intenção da professora é permitir que os alunos percebam e corrijam a inapropriação, enfatizando a maneira correta. Pensamos que a professora corrige dessa forma porque está mais preocupada com o conteúdo e em criar situações que propiciem maior produção de linguagem oral. Porém, quando tem a oportunidade de corrigir os alunos, ela o faz por repetição e de maneira bastante tranqüila e natural, procurando não interromper o fluxo discursivo dos alunos. Encontramos vários

momentos nos dados, como o descrito acima, em situações de grupo aberto, que seguem o mesmo padrão. Porém não encontramos esse tipo de correção nos grupos fechados.

(ii) Correção deixando pistas

O trecho abaixo mostra que a professora, ao corrigir, deixa pistas, ou seja, fornece pistas para que o aluno pense e tente chegar à resposta por si só. Essas correções foram detectadas apenas nos momentos de grupos abertos; nos momentos de grupos fechados a professora quase não aparece. Vejamos o exemplo abaixo de um dos grupos abertos.

◆ Matching game - Grupo B4A

8. PRO: Ok, point for SOL's group. next
9. SOL: **she can't go dancing with us, neither can he.**
10. CAR: **Wrong.**
11. PRO: **Why is it wrong?**
12. RUB: **She and he, tem uma diferença, ué.**
13. ALE: **não, ela não pode ir, ela também não, qual o problema?**
14. MAR: **tá certo**
15. PRO: is it right or wrong?
16. ALE: right
17. RUB: wrong
18. PRO: **ok, let's see if it makes sense, could you explain again?**
19. ALE: in English?
20. PRO: of course. (risos)
21. ALE: **because he and she are different people and...** (risos)
22. PRO: **let's write on the board.** SOL say it again please.
23. SOL: She can't go dancing with us, neither can he.
24. PRO: **why is it wrong?** (longa pausa)
25. RUB: **because two people. in Portuguese ok!**
26. PRO: but in English also... look I'm telling MAC I can't go to the party, I can't go then MAC says PAU can't go either what a pity... then...
27. RUB: eu pensei que fosse só pra mesma pessoa
28. PRO. No, it's like Portuguese. is it clear? Deu pra entender?
29. ALS: yes
30. PRO: ok, let's continue...

No turno 10 CAR diz que a frase está errada, porém não justifica sua afirmação, no turno 11 a professora toma o turno para pedir que CAR justifique. Nos turnos seguintes (12,13 e 14), inicia-se um conflito entre os grupos, CAR e RUB achando que a frase estava errada e MAR e ALE achando que estava correta. No turno 18 a professora pede para que ALE explique seu ponto de vista. No turno 21 ALE tenta se justificar mas se atrapalha, a professora, percebendo a dificuldade de ALE, pede para que repitam a frase para que ela possa colocar na lousa e em seguida passa novamente a palavra aos alunos perguntando o porquê da inapropriação. No turno 25 RUB toma o turno novamente tentando justificar, porém o faz de maneira insatisfatória e só então a professora toma o turno e dá a explicação usando como exemplo os próprios alunos da sala de aula.

A descrição acima permite verificar que houve uma construção de conhecimento mediada pela professora. Percebeu-se também que a professora não deu a resposta prontamente, permitindo que os alunos pensassem e discutissem a respeito da estrutura. Observou-se que a resposta da professora seguida de exemplificação aconteceu somente quando RUB disse que em português fazia sentido, mas em inglês não (turno 25).

Em nossa opinião esse tipo de correção é bastante construtivo, pois faz com que todos os alunos pensem a respeito do que está acontecendo naquele momento e não se acomodem esperando a resposta pronta do professor. Outro fator importante observado foi com relação ao conflito que se estabeleceu entre os alunos; a professora não se preocupou com esse conflito, deixando que os alunos pensassem e discutissem o problema. Segundo Schneuwly (1992) “o jogo cria uma tensão que permite ultrapassar o nível atual em direção às formas mais complexas de comportamento e de pensamento”. Com isso entendemos que esse conflito aconteceu em decorrência da atividade e que é bastante saudável para que os alunos pensem e reflitam sobre a linguagem.

Durante os jogos coletados e transcritos, observamos que a professora corrige os alunos tanto durante os grupos fechados como nos abertos apenas 15 vezes, o que podemos considerar um número pequeno. Isso nos permite dizer que a professora procura não interferir no trabalho dos alunos, corrigindo apenas quando necessário. Acreditamos que esse é um ponto bastante positivo na sala de aula, pois no momento da prática oral dos alunos, se a professora ficar interferindo, corrigindo o tempo todo, causará inibição e reduzirá a produção oral dos alunos.

É interessante observar ainda que essas correções acontecem apenas em momentos de grupo aberto. Podemos inferir que a professora está preocupada com a construção conjunta do conhecimento que acontece entre os alunos, já que ela praticamente não interfere quando os alunos estão trabalhando sozinhos nos grupos fechados.

### 3.1.3 - Perguntas-impulso nos grupos abertos

As perguntas-impulso foram utilizadas pela professora com o objetivo de fazer com que os alunos utilizassem mais a língua-alvo, explicitando seu entendimento da estrutura gramatical em questão e seu conhecimento sobre o tópico discutido. Dessa forma, eles teriam maior clareza e segurança ao utilizar estruturas gramaticais levando-os ao desenvolvimento da linguagem. O termo perguntas-impulso foi encontrado nos trabalhos de Garcez (1996) e Melo Lopes (1997). Garcez (1996) pesquisou escrita na língua materna e Melo Lopes (1997) examinou aulas de uma outra professora de segunda língua no ensino de escrita. Segundo as autoras, as perguntas-impulso foram utilizadas para que os alunos ampliassem a história adicionando pormenores e levassem ao desenvolvimento informacional do texto. Em nosso caso, estamos utilizando as perguntas-impulso para propiciar maior produção oral dos alunos, enquanto que as pesquisadoras referidas utilizaram esse tipo de pergunta com a intenção de fazer com que os alunos questionassem uns aos outros com relação a produção escrita.

Observamos nos dados que as perguntas-impulso aconteceram com mais frequência no grupo aberto, o que se explica pelo fato de que, no grupo fechado, os alunos já estavam envolvidos na atividade com seus colegas e, portanto, não necessitavam de incentivo da professora.

No exemplo a seguir, decidimos utilizar os exemplos da atividade em questão por ter apresentado maior concentração de perguntas-impulso. Para essa atividade a professora preparou tiras com frases, que tinham como objetivo revisar os modais (*can, could, should, may, must e might*) e consolidar a utilização de *neither, nor, so, too e either*. Essas frases estavam espalhadas sobre a mesa. Cada frase tinha seu par correto e os alunos, divididos em dois grupos, deveriam pegar vários pares de frases e depois cada grupo diria ao outro a sua frase, cabendo ao outro grupo dizer se a frase estava correta ou não e justificar a resposta. Com isso, percebemos que a professora não deveria aparecer tanto, já que era papel dos próprios alunos corrigirem-se. Contudo, percebemos que a professora toma o turno inúmeras vezes para fazer as perguntas-impulso. Vejamos:

◆ Matching game - Grupo B4A

1. PRO: Who would like to start? Which group?
2. ALE: I like coffee, so do I.
3. PRO: (dirigindo-se ao outro grupo) **right or wrong?**
4. MAC: Wrong...
5. PRO: **Why is it wrong?**
6. MAC: No, it's right
7. Componentes do grupo de MAC: E,E,E,....
8. PRO: Ok, point for SOL's group. next
9. ALE: I can't swim neither, neither can Susan
10. PAU: can you repeat.
11. ALE: num vô fica repetindo toda hora. I can't swim neither, neither can Susan (usando um tom para convencer, como se a frase estivesse correta).
12. RUB: wrong
13. PRO: **why?** (risos)
14. RUB: because he used neither instead.... either.
15. MAC: if I don't... pass the exam... I will quit the course

- 16.PRO: exam (corrigindo pronuncia)
- 17.MAC: exam... I will quit the course neither do I
- 18.ALE: repeat please
- 19.MAC: If I don't ... pass the exam I will quit the course.. neither do I
- 20.CAR: wrong
- 21.PRO: wrong
- 22.CAR: totally wrong
- 23.PROF: (escreve a frase no quadro) **why is it wrong?**
- 24.MAR: the answer so... will I
- 25.PRO: **why?**
- 26.MAR: because eh... the sentence is future...
- 27.PRO: ficou claro pra todo mundo aqui?
- 28.ALGUNS ALUNOS: ficou
- 29.PRO: because, here if you say neither do I, there is nothing to do with this what you are saying is I will quit the course if I have a failing grade if I don't pass the exam I will quit the course too. so...
- 30.ALE: our point.

Os recortes mostram que a professora fazia perguntas-impulso o tempo todo (turnos 3, 5, 13, 23 e 25) e, após tais perguntas, os alunos davam respostas demonstrando conhecimento. Como se pode perceber pela descrição do jogo *Matching*, a atividade requeria participação dos alunos para que um corrigisse o outro e justificasse suas respostas, porém percebemos que a professora tem que se utilizar das perguntas-impulso para obter o resultado esperado, ou seja, para que os alunos apontassem e corrigissem a inapropriação do outro grupo. As perguntas-impulso parecem ter sido utilizadas pela professora com a finalidade de se obter uma reversibilidade de papéis em sala de aula, isto é, para que os alunos tenham a oportunidade de corrigir os colegas e colaborar na co-construção do conhecimento. As perguntas-impulso incentivam os alunos a tomarem decisões e a refletir sobre a língua.

Isso nos leva a afirmar que os alunos, nos momentos de grupo aberto, mesmo em uma sala de aula em que o padrão interacional permite grande participação e tomada de decisões, ainda encontram dificuldades em se colocar necessitando para isso de incentivo da professora; o que não acontece quando os alunos trabalham em pares (nos grupos fechados, sem a participação da professora). Esse fato também foi percebido por Cazden (1988:134) que afirma

que “o único contexto em que as crianças podem reverter os papéis interacionais com o mesmo conteúdo intelectual, dando direções assim como seguir essas direções, e fazer perguntas assim como responder, é com os colegas”.

Através dos recortes, é possível perceber que a professora atingiu seu objetivo que é sair de cena para que os alunos trabalhassem sozinhos, ou seja, a professora já havia trabalhado com as estruturas novas que apareceram no livro didático, havia corrigido exercícios do livro de exercícios para resolver as dúvidas dos alunos, com isso verifica-se que o papel de ensinar estruturas novas já havia sido feito, as dúvidas dos alunos já haviam sido solucionadas. Então a professora cria atividades, neste caso jogos, para que os alunos trabalhem a parte oral, ou seja, para que os alunos utilizem o que foi aprendido de maneira significativa na interação entre grupos, de forma que construam conhecimento entre si. Percebemos que, no momento dos jogos, os alunos estavam praticando o que já haviam visto pontualmente com a professora portanto, a presença dela já não era tão necessária. É claro que não estamos querendo dizer que a presença do professor não é necessária na sala de aula de LE. Contudo, a momentos em que o professor deve deixar que os alunos trabalhem em grupos para praticar a atividade oral e construir conhecimento colaborativamente.

Com isso queremos dizer que os professores devem se preocupar em promover mais atividades em sala de aula que permitam a mudança do padrão interacional e dessa forma transformem a postura dos alunos, tornando-os mais participativos e reflexivos na sala de aula em vez de meros receptores passivos, promovendo assim mais momentos de construção conjunta de conhecimento, o que pode ser feito através de jogos, visto que estes propiciam situações reais de comunicação na sala de aula, criando um motivo a mais para que os alunos utilizem a língua-alvo com mais freqüência e consciência.

Podemos dizer que as perguntas-impulso contribuíram muito para que os alunos refletissem sobre a linguagem, e gostaríamos de salientar que os

professores devem estar atentos para utilizar perguntas-impulso que possibilitem reflexão, como por exemplo, fazendo amplo uso de “*WH -questions*”, pois como percebemos na interação analisada, esse tipo de pergunta-impulso tem uma característica discursiva que privilegia a introdução do outro no discurso, já que os alunos têm que dar início a suas respostas dizendo porquê, explicitando suas idéias. Outro fator importante percebido na interação acima é o fato de que a professora não dava as respostas, mas sim esperava as respostas dos alunos, ou seja, os alunos tiveram tempo para refletir e tinham como papel corrigir e justificar a correção, tendo tempo suficiente para dar uma resposta mais elaborada o que permitiu que os alunos discutissem metalinguagem, tendo maior conscientização sobre a linguagem; quando nenhum dos alunos conseguia responder a pergunta, a professora exercia seu papel agindo como mediadora, dando pistas para que os alunos pensassem conjuntamente e chegassem a uma resposta.

Podemos concluir que, na análise dos modos de participação da professora, observou-se que, nos momentos de grupos fechados, a professora sai de cena para permitir que os alunos construam conhecimento entre si, só aparecendo quando solicitada pelos alunos para solucionar dúvidas. Já nos grupos abertos a professora tem papel de avaliar o que os alunos fizeram nos grupos fechados, corrigindo-os quando necessário e na maioria das vezes utiliza-se de perguntas-impulso com o objetivo de promover a reversibilidade de papéis para que os alunos sejam capazes de refletir sobre a língua. Esse fato mostrou que a professora contribui para a mudança do padrão interacional não só por sua maneira de agir em sala de aula, mas também através da utilização de perguntas-impulso.

### 3.2 - Modos de participação dos alunos

A partir daqui, procuraremos verificar como as interações e os interagentes contribuem para a construção do conhecimento, respondendo às seguintes perguntas (pela ordem): “Qual o padrão interacional em momentos de jogo? (2b)

Qual a participação dos alunos?"; (2c): "Como os conhecimentos são construídos na interação?" e (1) "Como os jogos contribuem para a aprendizagem dos alunos?".

De maneira geral percebemos que os jogos permitem que os alunos construam conhecimentos entre si no momento da interação propiciada pelos jogos, principalmente nos momentos de grupo fechado. Notamos que a construção do conhecimento aconteceu de diferentes maneiras:

- (a) apropriação de enunciados para ajudar colega;
- (b) utilização de estratégias de aprendizagem;
- (c) utilização de instrumentos para solução de problemas;
- (d) transferência de conhecimento de um jogo para outro;
- (e) utilização de metalinguagem pelos alunos;
- (f) alunos solicitam ajuda dos colegas;
- (g) alunos solicitam ajuda da professora.

Essas categorias serão verificadas a seguir e comparadas com os modos de participação da professora, com o intuito de verificar a influência das ações da professora nas ações dos alunos. Vejamos cada uma delas.

### 3.2.1 - Apropriação de enunciados

Nesta parte da análise estaremos verificando a presença da apropriação dos enunciados no momento de jogos. Esses enunciados, dos quais os alunos se apropriaram, tanto podem ser da professora quanto de qualquer outro participante do grupo.

*(i) Apropriação do enunciado da professora nos grupos fechados*

◆ Gincana - Grupo B4A

1. PRO: Now we are going to have a gincana, you are going to get together in 2 groups and think about 5 questions in the passive voice, for example **who was Dom Casmurro written by?** of course you have to know the answer ok?
2. PAU: que pergunta?
3. MAR: quem pintou as meninas,
4. RUB: I don't know
5. PAU: Rembrandt
6. MAR: **ok, who painted...**
7. PRO: people just three questions because we don't have much time ok? (dirigindo-se a todos os alunos)
8. PAU: **no, é na passiva Who was Dom Casmurro written by, entao who...**
9. MAR: **who was As Meninas painted by?**
10. PAU: ok, que mais .... who was the telephone invented?

No recorte acima, percebemos que MAR, turno 3, preocupa-se, em um primeiro momento, com a parte cultural proposta pela atividade, ou seja, os grupos estariam formulando questões de ordem cultural na voz passiva para o outro grupo, que por sua vez teria que saber a resposta para ganhar o jogo, e para isso utiliza-se da língua materna. Notamos que a mesma aluna, no turno 6, ao tentar formular a pergunta, faz uma pausa como se estivesse pensando; no turno 8 PAU, percebendo que a colega não estava formulando a pergunta na voz passiva e portanto não estava atingindo o objetivo da atividade, diz explicitamente *no* e se apropria do exemplo dado pela professora no momento da instrução, turno 1, para que a colega entendesse o que deveria ser feito. Nota-se que PAU é bem-sucedido, pois MAR entende e complementa a idéia do colega, turno 9. Percebemos que os alunos nesse caso estão construindo conhecimento e trocando informações de ordem cultural. Outro fato que vale ser salientado é que a troca de turnos foi importante para que MAR retomasse a língua-alvo, pois percebemos que, no turno 3, MAR inicia formulando a pergunta na língua materna e sem utilizar a voz passiva, é só após a intervenção de PAU que MAR retoma não só a estrutura proposta, como também a forma. Pensamos também que MAR utiliza-se, no primeiro momento, da língua materna como mediadora do sentido, ou seja, foi mais fácil pensar na língua materna, com o objetivo de passar a idéia para o grupo para depois retomar na língua-alvo.

O exemplo acima nos permite notar que os alunos estavam construindo conhecimento de ordem cultural e estrutural colaborativamente, pois as informações por eles compartilhadas, que eram de ordem cultural, deveriam ser construídas na estrutura da passiva em forma de perguntas. O que se observa é que os alunos estavam atuando na zona de construção uns dos outros. Essas observações nos permitem dizer que a troca conjunta de conhecimento acontece em virtude das possibilidades abertas propiciadas pelos jogos e pela ação da professora, pois o que aconteceu em sala de aula foi pensado e propiciado por ela, isto é, foi a professora quem levou os jogos para a sala de aula, foi ela quem saiu de casa para que os alunos construíssem conhecimento e, nos momentos de grupos abertos, foi ela quem promoveu a interação, ora com perguntas-impulso para incentivar a produção oral dos alunos, ora corrigindo .

O exemplo a seguir se dá no momento em que a professora estava dando instruções do *Dictionary game*, em que os alunos deveriam contextualizar vários adjetivos sem o uso do dicionário (os adjetivos foram fornecidos pela professora).

◆ Dictionary game - Grupo B4A

1. PRO: Today we are going to have a game called Dictionary game, so, I am going to give you some adjectives and you have to guess the meaning of them. You are going to do like the dictionary, you have to give an example to explain the word, and if you know, you can also give a synonym. The aim of the game is making you paraphrase, you are going to say the same thing using other words, for example if you are talking to a foreigner and you want to say something and you don't remember the word you have to say in a different way or you have to explain what you want to say. For example, **suppose you don't know the word beautiful, you have to think beauty full, full of beauty so bonito**. That's the way I'd like you to think ok?

Na atividade acima percebe-se que a professora está trabalhando o conceito de paráfrase; na instrução a professora utiliza-se de um exemplo para explicar aos alunos a maneira que deveriam pensar para que pudessem entender os adjetivos que não conheciam. O momento em que o aluno se apropria do exemplo da professora, grupo fechado, segue abaixo.

◆ Dictionary game - Grupo B4A

7. MAR: come, come (dirigindo-se a professora). Como que eu explico
8. PRO: It's like the dictionary you have to give another word for each adjective or give an example that explains the meaning of it.
9. RUB: e forgetful
10. PRO: **for example beautiful, full of...**
11. CAR: **like beautiful, beauty full, full of beauty, forgetful like beautiful**
12. PRO: in a way yes, full of forget, of course you don't say this, but in order to guess the meaning...
13. CAR: yes, person what don't remember things, what não, which, (dirigindo-se a colega) the right sentence the person which don't remember things or the person what don't remember things? (professora sai de perto)
14. MRI: Deixa eu checá... (olha em seu caderno) which, pra coisa who para pessoa
15. CAR: ah...

No turno 10, pode-se verificar que a professora tenta retomar o exemplo que havia dado no momento da instrução; no turno seguinte percebemos que CAR se lembra do exemplo dado pela professora e toma o turno dela, apropriando-se do exemplo. Pode-se dizer que CAR age dessa maneira com o intuito de explicar aos colegas o que havia entendido. Acreditamos que essa tomada de turno se deva à própria distribuição de papéis na atividade, quer dizer, os alunos estavam trabalhando em grupos, grupo fechado, e nesses momentos não há intervenção da professora, a não ser que alguém a chame para resolver alguma dúvida, como é o caso deste recorte. Pensamos que no momento em que CAR percebeu que poderia resolver o problema, e portanto a ajuda da professora já não se fazia mais necessária, ele toma o turno para fazer seu papel, dispensando a ajuda da professora.

A análise acima, permite verificar que houve também reversibilidade de papéis, isto é, CAR tomou o turno da professora para dar continuidade a explicação que ela havia iniciado. Acreditamos que a reversibilidade de papéis acontece nos momentos de jogos pela própria distribuição de papéis na sala de aula, quer dizer, nos momentos de grupos fechados por exemplo, em que os

alunos sabem que têm que desempenhar a atividade colaborativamente com o grupo, solicitando a presença da professora apenas quando nenhum aluno do grupo consegue resolver o problema.

A questão da reversibilidade de papéis que acontece na interação entre grupos, também foi observada por Garcez (1996) em seu trabalho com escrita na língua materna, em que os alunos agiam como críticos do outro durante a interação em grupos, ou seja, os alunos assumiam o papel da professora corrigindo e criticando os colegas.

Com isso podemos afirmar que o trabalho em grupos promove maior interação, permitindo construção conjunta do conhecimento num plano diferente do tradicional professor-aluno. Além disso percebemos que a professora, mesmo quando sai de cena, aparece no enunciado dos alunos, o que nos permite dizer que a professora sai de cena fisicamente, mas está presente nos enunciados dos alunos.

*(ii) Apropriação das perguntas-impulso da professora pelos alunos grupo aberto*

O exemplo abaixo refere-se ao momento em que a professora utilizou uma pergunta-impulso com o objetivo de incentivar os alunos a falarem mais.

◆ If clause game - Grupo B4A

6. MAR: if you were an animal, you... would be a jaguar

7. GLA: a... what is?

8. MAR: jaguar ah

9. PRO: **arent you going to ask why?**

10.GLA: **why?**

11.MAR: because the color hair looks like

12.PRO: because the color of your hair is similar to the color of the jaguar...

13.MAR: ok.

Os exemplos seguintes, que fazem parte do jogo acima, ilustram os momentos em que os alunos apropriaram-se da pergunta-impulso da professora. Vejamos.

16.DEN: if I were an animal what animal would I be  
17.MAC: you would be a fish  
18.DEN: **why?**  
19.GLA: because she is very calm...

25.CAR: if I were an animal what animal would I be?  
26.SOL: if you were to be a...  
27.PRO: you would be  
28.SOL: if you were an animal you would be an owl  
29.PRO: do you understand owl?  
30.CAR: no  
31.PRO: could you explain to him  
32.SOL: coruja (todos riem)  
33.PRO: you have to explain in English...  
34.SOL: ah..., mas assim é mais rápido...  
35.PRO: I know...  
36.CAR: **why?**  
37.SOL: because you are a good observer

As interações acima nos permitem verificar que, após a ação da professora ao formular uma pergunta-impulso utilizando uma *WH-question*, os alunos se apropriaram de sua maneira de perguntar contribuindo dessa forma para a obtenção de maior quantidade de produção oral, pois é possível perceber que os alunos justificam a escolha do animal atribuído a seus companheiros. Esse fato nos leva a pensar que as ações da professora em sala de aula estão fortemente relacionadas aos modos de participação dos alunos, por isso é bastante importante que os professores reflitam sobre suas ações em sala de aula, já que são essas ações que definem o comportamento dos alunos.

### *(iii) Apropriação dos enunciados dos colegas nos grupos fechados*

A análise nos permitiu observar que os alunos apropriam-se também dos enunciados dos colegas. Vejamos os exemplos.

◆ Dictionary game - Grupo B4A

33.RUB: careful

34.CAR: when something is dangerous, **you can take careful, must take careful**, example, example, when something is dangerous..

35.RUB: **you should take care...**

36.CAR: **you should take care...**

37.MRI: mas como é que a gente vai por aqui?

38.CAR: if something is dangerous you must take care of ...

39.MRI: mas como é que a gente vai por aqui...

40.RUB: **you should be careful...**

41.CAR: careful is...

42.MRI: uma pessoa que não tem cuidado, que deve ser atento?

43.CAR: **careful...** (longa pausa)

44.RUB: explain this?

45.CAR: we, we, we, we can, we can get the example, **if something is dangerous you can take careful**

46.RUB: **you should...**

47.CAR: em português cuidadoso, você tem que tomá precaução... precavido

48.MRI: tá bom vamou por o exemplo.

49.RUB: **you should be careful ...**

No fragmento acima apresentado, os alunos estavam tentando descobrir o significado do adjetivo *careful*. No turno 34, CAR parece estar pensando alto com o intuito de entender o adjetivo que deveria ser trabalhado. No turno seguinte RUB, percebendo que poderia contribuir diz *should be careful*, adequando a idéia de CAR que repete a sugestão de RUB, turno 36. Apesar dessa repetição, CAR parecia não estar satisfeito. Acreditamos que isso tenha acontecido pelo fato de que, naquele momento, CAR tinha como foco descobrir o significado do adjetivo *careful* e com isso dar conta da atividade proposta, por isso acreditamos que sua atenção estava voltada para a palavra e não para a estrutura, já que o objetivo era descobrir o significado dos adjetivos e contextualizá-los em exemplos.

Observa-se também a insistência de RUB em mostrar a CAR que o modal mais apropriado seria *should*. Mesmo com toda a insistência do colega, nesse fragmento parece que CAR ainda estava confuso e, embora tivesse repetido a

sugestão de RUB, insistia em usar outros modais. O que parece estar acontecendo com CAR, é que o aluno apóia-se na língua materna, pois *take care* é uma enunciação pré-fabricada, já que esse enunciado é bastante utilizado em sala de aula. Pode-se dizer também que o aluno apóia-se na língua materna para tentar construir o exemplo com o adjetivo *careful*, nesse caso a língua aparece como mediadora do sentido, para que os alunos consigam o sentido desejado na língua-alvo e dessa maneira atinjam o objetivo da atividade.

É possível perceber que o jogo a que o recorte se refere tinha seu foco no sentido, pois percebemos que os alunos estão preocupados com o sentido e com a contextualização dos adjetivos. Assim podemos dizer que, nessa atividade, os alunos estavam construindo colaborativamente sentido, parafraseando e contextualizando adjetivos pessoais. O que se observa com tudo isso é que os jogos permitem que os alunos troquem conhecimento como se fosse uma “brincadeira”, colaborando entre si, e é nesta “brincadeira” que os alunos constróem sentido e aprendem. Outro fato observado é que o jogo permite que os alunos pensem no momento da atividade e, para Vygotsky, pensamento é linguagem, o que nos permite dizer que os jogos são constituídos de linguagem e portanto úteis na sala de aula de LE.

A apropriação de enunciados é entendida como um processo sem fim, pois os alunos retomam estratégias de jogos anteriores em jogos novos, utilizam-se de conhecimento anterior e de todos os enunciados que os constituem. Em alguns momentos, fica perceptível a apropriação dos enunciados de outros alunos no discurso, o exemplo abaixo mostra um momento em que é possível observar a apropriação. Vejamos os exemplos que aconteceram nos grupos abertos:

◆ Dictionary game - Grupo B4A

24.PRO: and careful...

25.MAR: careful... the driver must be careful for not crash the car...

26.PRO: in order not to crash the car... and what's your example for careful?

27.CAR: When something is dangerous **you should take careful...**

28.PRO: **you should be careful...**

## 29.CAR: **ok you should be careful...**

Como já dito anteriormente, o fragmento acima pertence ao momento de grupo aberto, ou seja, os alunos já haviam trabalhado em grupos fechados com o objetivo de descobrir os significados dos adjetivos propostos pela professora de maneira contextualizada; esse momento de grupo aberto, dessa forma, tinha a finalidade de verificar o entendimento e a contextualização dos adjetivos de forma adequada.

No turno 26 percebe-se que a professora dirige-se ao grupo, do qual CAR faz parte, para que algum componente do grupo desse o exemplo discutido pelo grupo. No turno 27, notamos que é CAR quem toma a palavra dizendo o exemplo com a utilização do modal *should*. No turno 28, percebemos que a professora corrige o complemento da frase de CAR, repetindo de forma adequada, e CAR aceita e retoma a fala da professora.

Com isso pode-se dizer que, embora CAR ainda precisasse de ajuda com relação ao complemento da frase, houve apropriação do enunciado de RUB com relação ao modal *should*.

Os exemplos abaixo ilustram que fato semelhante ao descrito acima ocorreu com esse mesmo grupo em um outro jogo, em grupo fechado.

### ◆ If clause - Grupo B4A

2. RUB: if she was a animal
  3. MAR: if she were, were an animal
  4. RUB: yes, were, if she were an animal...which...animal were she
  5. MAR: would she
  6. RUB: yes, would she be...
  - (...)
- 29.MAR: GLA  
30.RUB: which animal would she...  
31.MAR: would she be

32.RUB: would she be?  
33.MAR: yes, would she be, a question..  
34.RUB: yes

Nas interações acima, os alunos estavam reunidos em grupos com o objetivo de consolidação da estrutura *if clause*; para isso os alunos deveriam atribuir animais, cores e instrumentos musicais aos componentes do outro grupo e justificar essa atribuição.

Logo no início da discussão, primeiro recorte turno 3, percebemos que MAR atua como par mais desenvolvido de RUB que colabora com a construção da estrutura *if clause*, corrigindo RUB. No segundo recorte, turno 29, percebemos que o processo continua, isto é, MAR, continua atuando como par mais desenvolvido ainda ajudando RUB com a mesma estrutura, *if clause*.

Também nessa ocasião, foi possível verificar que RUB apropriou-se da estrutura no momento de grupo aberto, quando a professora estava checando o que os alunos tinham construído colaborativamente em grupos, o que é mostrado na interação abaixo, no grupo aberto:

◆ If clause - Grupo B4A

49.MAC: if I were... an animal what animal... would I...be  
50.RUB: **if you were an animal you would be a bear...** bear UHHH, you like honey... (risos)  
51.MAC: Why... (risos)  
52.RUB: because strong...  
53.PRO: do you agree?  
54.MAC: no...  
55.PRO: ask him  
56.RUB: **if you were an animal what animal would you be?**  
57.MAC: a dog  
58.RUB: why?  
59.MAC: because dog is calm...  
(...)  
71.PRO: who is missing...  
72.RUB: me... **If I were an animal which animal would I be?**

- 73.MRI: a dog  
74.RUB: why?  
75.MRI: (risos) because you..., assim é ...desencanadão... assim... folgado  
76.PRO:you... hangloose... (todos riem)  
77.PRO: easygoing... easygoing I think is the adjective...  
78.CAR: easygoing  
79.RUB: **if I were an animal I'd like to be an eagle..., because I like to be free**

Já se pode verificar a apropriação da estrutura *if clause*, e portanto apropriação da voz da colega MAR, no turno 50, quando RUB conta a MAC qual animal lhe tinha sido atribuído. Então é possível perceber que RUB apropriou-se da estrutura já que a usa corretamente. Essa apropriação é confirmada no recorte seguinte, turno 79, quando RUB desgostoso com o animal e com as características atribuídas a ele, produz a estrutura fluentemente, contextualizada e justificada.

O recorte acima, retirado de uma atividade no momento de grupo aberto, nos dá a impressão de que o jogo em referência é quase um “drill”, já que há a repetição da estrutura *if clause* diversas vezes, porém, em nosso ponto de vista, há uma diferença fundamental entre ela e um *drill* tradicional; a estrutura foi construída conjuntamente entre os alunos no momento de grupo fechado e houve a necessidade, por parte dos alunos, de recorrerem a utilização de conhecimento prévio, como por exemplo buscar adjetivos e outros itens de vocabulário para a construção dos exemplos; e, mais importante de tudo isso, é que os alunos tinham que pensar e negociar para chegar aos exemplos, e conseqüentemente, a estrutura exigida pela atividade. Portanto, a atividade se distingue do *drill* tradicional por sua naturalidade e relevância contextual. Em nosso ponto de vista, pensamos que essa construção do conhecimento dos alunos, aconteceu em virtude não só da atividade em si, mas também pela maneira que a professora deu a instrução. Portanto, há vários fatores importantes que levam uma atividade a ser significativamente produtiva em sala de aula. Salientamos: (a) a atividade em si, deve ter um objetivo claro e não deve ser muito ampla, pois dessa maneira os alunos acabam ficando desorientados e podem não produzir o esperado pelo professor; (b) a instrução dada pelo professor deve ser clara e objetiva com a intenção de fazer com que os alunos percebam o que deve ser feito em sala de

aula e a maneira que devem agir para que isso aconteça e (c) o professor deve ter clareza de seu papel, para não atrapalhar o desenrolar da atividade, ele deve estar atento ao momento de sair de cena, permitindo que os alunos interajam para que tenham a oportunidade de construir conhecimento colaborativamente e saiba também quando agir para colaborar na construção do conhecimento com os alunos.

A análise acima é uma boa evidência de que os jogos permitem que haja colaboração e negociação entre os alunos levando-os a apropriação de enunciados não só dos colegas, mas também da professora, permitindo que co-constroam conhecimento. Vemos, portanto, que ambos os tipos de interações, em grupos abertos e em grupos fechados, são bastante importantes, já que os grupos fechados permitem que os alunos negociem e troquem conhecimento entre si, e os grupos abertos permitem que os alunos chequem, com a professora e outros colegas, o que construíram no grupo fechado. Portanto, pode-se dizer que um é complemento do outro, sendo ambos importantes para a aprendizagem dos alunos. Esta análise nos permitiu verificar a importância da apropriação dos enunciados. Como mencionado no capítulo Fundamentação Teórica (página 23), Volochinov/Bakhtin (1929:34) afirmam: "(...) a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social", ou seja, a interação social é fundamental para que haja apropriação de enunciados e co-construção de conhecimento.

As interações analisadas acima nos mostram a importância do trabalho em grupos em sala de aula. Esse fato também foi percebido por outras duas pesquisadoras. Garcez (1996), que trabalhou com reescrita com alunos de 3o. colegial em escola de rede oficial, e Giosa (1994) no trabalho com alunos de turmas iniciais de inglês oral.

Garcez propunha aos alunos discussão dos textos por eles elaborados e a colaboração dos colegas para melhorá-los, verificando que o trabalho interativo sobre o texto leva o próprio redator a aguçar sua percepção sobre a produção escrita.

Giosa (1994) tinha a preocupação em atribuir à fala papel fundamental nas relações sociais, e para isso, utilizou-se de várias atividades em sala de aula com o intuito de promover co-construção do conhecimento pelos alunos, salientando a importância de contextos colaborativos. Com seu trabalho verificou que “as incorporações do outro mostram como os alunos aprendem a língua, apropriando-se do conhecimento do outro” (Giosa, 1994:71).

E, como se pôde perceber, as atividades em grupos, no caso de nossos jogos, contribuem para a aprendizagem dos alunos, pois são momentos que possibilitam aos alunos a utilização da língua-alvo de maneira significativa, pois são momentos em que os alunos se envolvem com o intuito de alcançar o objetivo proposto pela atividade.

### 3.2.2 - Utilização de estratégias de aprendizagem

As várias revisitações aos dados permitiram perceber que os jogos possibilitam a utilização de estratégias de aprendizagem, tanto nos grupos abertos quanto nos grupos fechados. As interações abaixo mostram algumas estratégias utilizadas pelos alunos para construir conhecimento.

#### *(i) Uso de língua materna*

##### ◆ Miming game - grupo B4A (grupo aberto)

26.MAC: I don't know

27.PRO: Come on try it... you can give them some cues when it's difficult, it is difficult because it is not very common in Brazil its an American holiday...  
(pausa)

28.MAC: on this day **you eat Sadia...**

29.PRO: turkey, roast turkey...

Na interação acima, os alunos estavam tentando fazer mímicas que explicitassem feriados e datas comemorativas para que o seu próprio grupo adivinhasse o feriado; como a aluna não conseguia fazer a mímica, passou a dar pistas para que o grupo conseguisse adivinhar.

No turno 28, percebe-se que MAC não se lembra da palavra, então utiliza a língua materna para que o grupo a entenda; porém a aluna poderia ter dito *peru*, mas em vez disso preferiu usar uma marca bastante conhecida para ilustrar o que gostaria de dizer. Nesse caso a aluna parece adotar o padrão interacional da professora, ou seja, a aluna tem a intenção de evitar uma tradução constante. No turno seguinte a professora entende o uso dessa estratégia como um pedido de ajuda e diz a palavra à aluna com a intenção de contribuir com vocabulário novo.

◆ Chain story - Grupo B4A (grupo aberto)

9. SOL: and the old man...

10.GLA: scream and run and... I...asked for help to... policeman on the corner  
(longa pausa)

11.PRO: policeman on the corner

12.RUB: After this I ....(risos)

13.PRO: this story is very nice... try to improve pleaaase

14.MAR: the policeman didn't hear... **and I deixei...**

15.PRO: **left**

16.MAR: **I left the policeman and ...** walk on the street... and meet again the old man and I asked for **marcar**

17.PAU: so, I left the old man and I walked home and I see a big shadow... the shadow was .... towards... **veio na minha direção...**

18.PRO: coming in my direction

19.PAU: **I pude ver melhor**

20.PRO: I could see

21.PAU: I could see it is a ... (risos)

22.ANA: I walk and I see a woman running because... she was afraid... because she ... **tinha visto...**

23.PRO: she had also seen...

24.ANA: she had also seen the strange shadow and **the guarda do park outro**

25.PRO: the other policeman

26.ANA : and the other policeman don't (incompreensível)

27.RUB: finally the ambulance arrived, (uau uau, uau) and take the people to the crazy hospital. (risos)

A interação acima faz parte de uma atividade em que os alunos tinham que construir colaborativamente uma história que tivesse começo, meio e fim e para isso cada aluno contribuía com uma frase.

No turno 14, percebemos que MAR se utiliza do português como estratégia para não “quebrar” a idéia, ou seja, MAR optou por falar na língua materna o que não sabia na língua-alvo com a finalidade de não interromper seu pensamento. A professora entende essa pausa como um pedido de ajuda e toma o turno para ajudar a aluna fornecendo a palavra em inglês e MAR retoma a fala da professora reconstruindo. A mesma aluna, no turno 16, diz outra palavra em português, porém a professora não tem tempo de ajudá-la, já que PAU toma o turno para continuar a história; já que PAU entendeu a idéia da colega, não houve tempo para que a professora tomasse o turno para dizer a palavra na língua-alvo, o que parece não ter afetado em nada o trabalho em sala de aula, já que os alunos tinham como foco a coerência da história e não a língua-alvo.

No turno 17, PAU também utiliza-se do português e é ajudado pela professora no turno seguinte. ANA, turno 22, age da mesma maneira, ou seja, utiliza-se da língua materna para se fazer entender e não interromper o fluxo de seu pensamento.

Os exemplos acima nos fizeram notar que os alunos utilizam bastante a língua materna, percebemos também que a professora sempre entra com a língua-alvo tentando ajudar os alunos. Acreditamos que o fato de a professora aparecer tanto, fornecendo as palavras na língua-alvo tenha sido porque ela não esperava que os alunos utilizassem tanto a língua materna. Pensamos também que, naquele momento, a professora não tinha a clareza da maneira que a atividade aconteceria. É claro que, quando o professor escolhe uma atividade,

embora ele não tenha a certeza da maneira pela qual essa atividade vai se desenrolar, ele tem uma expectativa e pelo que parece a expectativa da professora era a de que os alunos utilizassem bastante a língua-alvo e isso não aconteceu. Pode-se explicar essa ocorrência pelo fato de que esse jogo, *Chain story*, privilegia sistemas cognitivos anteriores ao da LE, pois o aluno tem que ser muito rápido, tem que ser coerente e a língua materna é um apoio para que não perca o fluxo discursivo, e a história saia coerente, o que não era claro para a professora.

Com isso, pode-se dizer que a atividade em questão privilegiou a rapidez de raciocínio e foi por esse motivo que os alunos utilizaram muito mais a língua materna do que a língua-alvo. Pode-se concluir, portanto, que esse jogo possa ser interessante em sala de aula de língua materna com o objetivo de privilegiar coerência ou até mesmo em sala de aula de LE onde os alunos tenham mais fluência na língua e não com alunos de nível básico, pois foi possível perceber que os alunos, principalmente os iniciantes, necessitam de um tempo para pensar, o que não é característico dessa atividade.

Assim, podemos dizer que na atividade em discussão, os alunos privilegiaram a coerência da história, não havendo construção conjunta de conhecimento pelos alunos como era a intenção da professora. Esse fato também está relacionado aos modos de participação da professora, pois não só a atividade era muito aberta como também a instrução da professora foi bastante ampla, já que os alunos tinham que dar continuidade a frase do outro sem tempo para pensar no que iria dizer e, além disso, a professora não se ateu ao contexto, o que poderia ter sido feito se tivesse pedido aos alunos que cada um pensasse em uma história antes e, talvez, até mesmo se tivessem negociado o tipo de história a ser construída como por exemplo, uma história de terror, de amor, etc. O ponto positivo da atividade foi que, apesar do uso de itens lexicais do português para solucionar rapidamente o problema, a interação aconteceu

basicamente em inglês e a atividade se prestou para que a professora refletisse e percebesse que não houve construção de conhecimento nessa atividade.

(ii) *Pensar alto*

◆ Dictionary game - Grupo B4B (grupo fechado)

13.JUS: **bad tempered**

14.VAL: sei lá

15.JUS: **mau temperado, temperamento...** (risos)

16.VAL: **acho que é temperamento (rindo).... deve ser mau humorado**

17.EDI: acho que sim

18.VAL: **Vera Fisher is bad tempered**

(...)

22.JUS: **Talkative, fala ativo... fala muito...**

23.VAL: **tagarela**

24.EDI: **person that speaks a lot**

Retomaremos a atividade *Dictionary game*, da qual a interação acima faz parte, em que os alunos tinham que tentar descobrir o significado de alguns adjetivos que descrevem características pessoais e contextualizá-los em exemplos. Esses adjetivos foram fornecidos pela professora.

No turno 13, JUS pede ajuda aos colegas; como eles não a ajudam, no turno 15 ela própria começa a pensar alto para tentar descobrir o significado do adjetivo, até que VAL (turno 16) chega a uma conclusão que é endossada por EDI, turno 17. No turno 18 VAL finalmente contextualiza o adjetivo. Com isso percebemos que os outros alunos se beneficiam da estratégia de JUS, ou seja, pensar alto, para chegar ao entendimento do adjetivo.

Observa-se que JUS percebeu que a utilização da estratégia de pensar alto funcionou, já que na seqüência do primeiro recorte comentado acima, utiliza-se novamente da mesma estratégia no turno 22, e novamente os outros alunos também se beneficiam com ela. Acreditamos que o uso dessa estratégia por JUS está fortemente relacionado à instrução da professora, que naquele momento

pensa alto com a intenção de mostrar aos alunos a maneira pela qual deveriam proceder, como já comentado (página.73), o que permitiu que os alunos agissem como a professora, ajudando-se uns aos outros. Percebemos que o conhecimento partilhado nesse jogo, *Dictionary game*, foi a utilização de estratégias e construção de sentido.

(iii) *Utilização de estruturas mais simplificadas*

Na interação abaixo, os alunos, em grupos fechados, deveriam formular perguntas de ordem cultural utilizando a voz passiva.

◆ Gincana - Grupo B4B

33.MAR: **who wrote “Comédia dos erros”**

34.VAL/JUL: yes. who?

35.MAR: (escreve a resposta para que os alunos do outro grupo não escutassem)

36.VAL: **who was “Comédia dos erros” written by?**

Percebemos que MAR, turno 33, utiliza uma pergunta no passado simples, com a finalidade de colocar sua idéia; a aluna faz isso para ser mais rápida e não perder tempo em tentar formular a pergunta na voz passiva, que é uma estrutura mais elaborada. A estrutura da voz passiva havia sido explicada anteriormente em outros momentos da aula e essa atividade tinha como objetivo consolidar essa estrutura. Com isso pode-se dizer que a passiva estava na ZPD dos alunos, portanto a ajuda do outro se fazia necessária; por isso MAR utilizou-se do passado simples, que estava em seu DR com o objetivo maior de explicitar sua idéia, já que a aluna sabia que, para a elaboração da estrutura pedida na atividade, teria a colaboração dos colegas (além da intenção de alcançar o objetivo do jogo).

O recorte seguinte é parte da atividade em que os alunos, em grupos fechados, tinham que atribuir animal, instrumento musical e cor aos componentes do outro grupo utilizando-se de uma *if clause*.

◆ If clause - Grupo B4A

- 43.RUB: if GLA were an animal which animal ...  
44.SOL: would she  
45.RUB: which animal would she be  
46.PRO: finished? (dirigindo-se a todos os alunos)  
47.MAR: tomorrow we finish  
48.MAR: why...  
49.RUB: **her hair**  
50.MAR: **the colour, its like...its like ...**  
51.SOL: **the color hair**  
52.MAR: **the color of her hair**  
53.SOL: como é que é look... look like  
54.MAR: it looks like her hair

Com o exemplo acima é possível verificar que os alunos estão tentando construir uma frase que justifique a escolha do animal escolhido para GLA que fazia parte do outro grupo. Percebe-se que os alunos usam estruturas mais simplificadas com o intuito de colocarem suas idéias. No turno 49, RUB usa o substantivo *hair*, no turno seguinte MAR complementa com a palavra *color*; tentando ainda estruturar melhor a palavra na frase, SOL, turno 51, complementa a idéia dizendo: *the color hair*, usando estrutura similar à língua materna, esquecendo-se da preposição *of*, no turno 52 MAR complementa a frase com: *the color of her hair*.

O que se pode notar com a descrição acima, é que os alunos se utilizam de estruturas mais simples para expor suas idéias aos colegas e dessa forma contribuírem com o sentido, partindo da idéia para então estruturar a frase de maneira mais adequada. Entendemos que isso aconteça porque os alunos estão reunidos em grupos com a finalidade de, juntos, alcançarem um objetivo, pode-se concluir que essa simplificação ocorra com o intuito de contribuir com uma idéia ou pensamento. Vale notar que os alunos têm a preocupação de fazer isso na língua-alvo de maneira simplificada e não na língua materna, o que seria mais rápido e que é mais comum em sala de aula, porém os alunos parecem respeitar a atividade envolvendo-se e produzindo na língua-alvo.

Verifica-se também que, partindo do mais simples para o mais complexo, os alunos chegam colaborativamente às estruturas desejadas. Podemos ver que a atividade jogo possibilita participação efetiva tanto dos alunos com maior facilidade com relação a aprendizagem da língua, quanto daqueles que tenham dificuldades, permitindo que esses últimos participem mais utilizando a língua-alvo e desenvolvam sua aprendizagem. Além disso, pensamos também que a utilização dos jogos em sala de aula propicia aos alunos momentos para pensarem *na* língua e *sobre* a língua e utilizá-la de maneira significativa colaborando com sua aprendizagem.

#### *(iv) Conhecimento prévio*

Conhecimento prévio é entendido aqui como qualquer conhecimento que se tenha apreendido em outra situação e que não seja o foco do momento na sala de aula. Em nosso caso, qualquer conhecimento apreendido fora da sala de aula e/ou em cursos ou estágios anteriores, incluindo aulas anteriores.

Nesta parte do trabalho, estaremos dando ênfase ao conhecimento prévio que, segundo nosso julgamento, ainda não tenha sido internalizado pelo aluno, ou seja, aquele conhecimento que está no nível de DP. São casos, por exemplo, em que o aluno, embora tenha apreendido determinado conceito, ainda precisa do auxílio do outro para usá-lo efetivamente ou para lembrar-se que já tenha se deparado com ele anteriormente.

Percebeu-se que o conhecimento prévio dos alunos se manifestou nos momentos de grupos fechados, o que é compreensível, já que é nessa hora que os alunos trocam conhecimentos. Vejamos os exemplos.

#### ◆ If clause- Grupo B4B

56.VAL: she would be a piano because eh... **calma**

57.VAN: **como é**

58.VAL: **c-a-l-m** (em inglês) she would be a piano because **she calm**

59.VAN: **because she is calm**, we think ... she parece calm **como é parece**

60.VAL: I don't know

61.JUL: **look like**

62.LUC: **she look like calm**

63.JUL: **she looks like to be calm**

O recorte acima faz parte de um jogo, já usado anteriormente, cujo objetivo era o de praticar *if clauses* para tanto, os alunos em grupos deveriam atribuir animal, instrumento musical e cor aos componentes do outro grupo.

Nessa interação, pode-se notar várias construções de conhecimento e a utilização do conhecimento prévio dos alunos.

A primeira instância de construção do conhecimento refere-se a construção do adjetivo *calma*, que é utilizado em português por VAL, turno 56, denotando que a aluna, naquele momento, não se lembrava da palavra; no turno 57 percebe-se que VAN passa a questão para que algum componente do grupo as ajude, porém é nesse momento que a própria VAL se lembra do adjetivo e o soletra para o grupo, turno 58. Assim, podemos dizer VAL estava utilizando seu conhecimento prévio, pois a aluna apenas não se lembrava do adjetivo, precisando de um tempo para que a palavra fosse recuperada.

O segundo exemplo de construção de conhecimento é de ordem estrutural; percebemos isso no turno 58 quando VAL diz “*because she calm*”, esquecendo-se do verbo *to be*. No turno 59 VAN percebe a falta do verbo e corrige a colega, utilizando-se de seu conhecimento prévio. O verbo *to be* deveria ter sido ensinado exaustivamente no básico 1, porém encontra-se no DP de VAL, portanto pode-se dizer que a aluna ainda não havia internalizado a estrutura e precisava da ajuda do outro; o mesmo não aconteceu com VAN, pois nota-se que a estrutura está em seu DR, ou seja, a aluna já havia internalizado esse conceito, podendo dessa maneira atuar como par mais desenvolvido de VAL.

O terceiro exemplo de construção pode ser percebido no turno 59, quando VAN pergunta às colegas como se diz “*parece*” em inglês, obtendo a resposta de JUL, turno 61. Podemos dizer que JUL está utilizando seu conhecimento prévio, já

que essa estrutura aparece no nível do curso básico 2 quando os alunos aprendem a descrever pessoas utilizando a pergunta *how does he/she look like?*.

A quarta construção é de ordem estrutural, que é mostrada quando LUC, turno 61, diz "*she look like calm*" e JUL, turno 63, corrige dizendo "*she looks like to be calm*", corrigindo o "s" da terceira pessoa do singular do tempo presente simples. A afirmação de que JUL utilizou-se de conhecimento prévio é confirmada, já que essa estrutura é aprendida no nível 1 do curso básico. Pode-se também dizer que, embora LUC também já tivesse aprendido o presente simples no nível 1, essa estrutura ainda estava em seu DP; o mesmo não aconteceu com JUL, que embora não tenha apresentado a frase de forma correta (*she looks like to be calm*), o "s" da terceira pessoa do presente simples já estava em seu DR, o que lhe permitiu agir como par mais desenvolvido de LUC.

É possível que alguns alunos não tenham internalizado estruturas trabalhadas no nível 1 e, portanto, elementares; um dos motivos por que isso aconteceu pode ser pelo fato de terem faltado atividades significativas nos cursos anteriores, que permitissem que os alunos praticassem a língua-alvo, internalizando conceitos. No entanto, essa retomada de conhecimento anterior só foi possível porque o jogo permitiu uma interação que propiciou uma negociação entre os colegas permitindo que os pares mais desenvolvidos contribuíssem para a retomada dos conceitos anteriores.

O próximo exemplo refere-se a uma interação em uma atividade de grupo fechado com o grupo B4A, em que os alunos tinham que descobrir o significado de adjetivos para descrever pessoas, sem o uso do dicionário, e contextualizá-los. Como já mencionado, o objetivo maior dessa atividade era criar condições para que os alunos parafrasassem.

◆ Dictionary game - Grupo B4A

- 48.MRI: tá bom vamu pôr o exemplo.  
49.RUB: you should be careful ...  
50.MRI: when you cross the street, bad tempered... vamu vê como tá tudo... vamo pro **shy**.... **shy moon**... (usando a entonação da música de Caetano Veloso)  
51.RUB: **strange, for people**....  
52.MRI: bad tempered...  
53.CAR: I think it's a nervous person, difficult  
54.RUB: difficult... **talkative é conversation**...  
55.MRI: **é uma pessoa que fala muito num é? falante assim**...  
56.RUB: **the teacher is talkative**

O recorte acima nos permite notar que os alunos utilizam várias vezes seu conhecimento prévio na tentativa de descobrir e formular exemplos com os adjetivos pessoais.

No turno 50, quando MRI diz para passarem para o próximo adjetivo e verifica que o adjetivo é *shy*, relaciona imediatamente com *shy moon*. Podemos afirmar que a relação feita pela aluna refere-se à música de Caetano Veloso que tem esse título, pois na gravação em áudio pôde-se observar que a aluna “canta” a frase. Fica claro então a utilização do conhecimento prévio da aluna, isto é, MRI foi capaz de associar o adjetivo *shy* com um elemento externo à sala de aula. Pode-se então dizer que MRI faz uma retomada de um enunciado alheio em uma situação de sala de aula, o que possibilitou a recuperação da palavra pelos outros componentes do grupo.

Nessa mesma interação, podemos ainda notar um outro momento de utilização do conhecimento prévio, porém dessa vez relacionado à aprendizagem da língua em cursos anteriores. No turno 56, RUB afirma o significado do adjetivo *talkative*, dizendo: “*talkative é conversation*”. Nesse caso parece que o aluno associou o adjetivo *talkative* com o verbo *to talk*; sua colega, MRI utiliza o português para demonstrar a RUB que entendeu “*é uma pessoa que fala muito num é, falante assim*...” e em seguida RUB constrói o exemplo contextualizando o adjetivo “*the teacher is talkative*”.

A discussão feita até aqui sobre a utilização do conhecimento prévio dos alunos no momento dos jogos, permite-nos dizer que a atividade jogo é bastante significativa, pois permite que os alunos utilizem o que sabem com relação a língua, não só o que foi aprendido em sala de aula, mas também elementos externos, quer dizer, músicas, outdoors, filmes, etc. já que a língua inglesa faz parte de nosso dia-a-dia e todos os enunciados são relevantes, pois foram anteriormente vivenciados e foram recuperados em sala de aula porque a situação, como é o caso de nossos jogos, permitiu que isso acontecesse.

Também é possível afirmar que o trabalho interativo, no caso de nossos jogos, proporciona aos alunos reflexão acerca dos conceitos ou estruturas vistos em sala de aula no momento de explicação do tópico pela professora, ou seja, os alunos, quando trabalhando colaborativamente, refletem sobre as estruturas vistas, negociam e colaboram para a internalização e/ou reconstrução desses conceitos. Observamos, como discutido por Góes (1994) e por Wertsch & Smolka (1993), que o que possibilitou a participação mais efetiva dos alunos foi a mudança do padrão interacional. A interação na sala de aula não enfatizou apenas os conteúdos previamente preparados pelo professor, percebemos que os alunos extrapolaram, utilizando conhecimento prévio co-construindo outros sentidos.

### 3.2.3 - Utilização de outros instrumentos pelos alunos

Neste item, veremos que a atividade jogo permite que os alunos recorram a instrumentos que os ajudem a construir conhecimento durante a atividade. Os instrumentos que nos referimos aqui são o livro didático, o dicionário, o caderno de anotações, entre outros, o que acontece quando os alunos estão reunidos nos grupos fechados trabalhando colaborativamente.

◆ If clause - Grupo B4A

55.RUB: and CAR...  
56.MAR: **coruja**  
57.RUB: **coruja... (abre o dicionário) owl**  
58.SOL: why?  
59.MAR: why...  
60.SOL: observador...  
61.MAR: because I don't know....  
62.RUB: yes in the classrom... good observer...  
63.MAR: ok because he is good observer

Como já visto anteriormente, na atividade da qual o recorte acima foi retirado, os alunos tinham que escolher um animal, instrumento musical e cor para os componentes do outro grupo utilizando *if clause*.

No turno 56, MAR atribui 'coruja' a CAR, pertencente ao outro grupo; como nenhum componente do grupo sabe a palavra na língua-alvo, RUB abre o dicionário e verifica que coruja em inglês é *owl*. Portanto os alunos tomam a iniciativa de recorrer ao dicionário em vez de perguntar diretamente a professora, ao contrário do que acontece em outras situações de sala de aula, pois quando os alunos não sabem ou não lembram determinada palavra na língua-alvo, geralmente recorrem ao professor sem se preocuparem em utilizar outros instrumentos como o caderno de anotações ou o dicionário para tentar solucionar o problema sozinhos. Porém, o que se percebe durante a atividade jogo, é que os alunos somente recorrem a professora quando não conseguem resolver os problemas com os componentes do grupo e com o material disponível. Isso é uma evidência de que os jogos promovem maior autonomia dos alunos e desenvolve o bom hábito de ir ao dicionário, porém de forma contextualizada, pois percebemos que, em outras situações, os alunos não têm o hábito de recorrer a outros instrumentos para sanar suas dúvidas. Isso nos leva a crer que os jogos possibilitam que os alunos tomem decisões sozinhos com o intuito de solucionar problemas por si mesmos.

◆ Dictionary game - Grupo B4A

7. MAR: come, come (dirigindo-se a professora). Como que eu explico
8. PRO: It's like the dictionary you have to give another word for each adjective or give an example that explains the meaning of it.
9. RUB: e forgetful
10. PRO: for example beautiful, full of...
11. CAR: like beautiful, beauty full, full of beauty, forgetful like beautiful
12. PRO: in a way yes, full of forget, of course you don't say this, but in order to guess the meaning...
13. CAR: **yes, person what don't remember things, what não, which**, (dirigindo-se a colega) the right sentence **the person which don't remember things or the person what don't remember things?** (dirigido-se a colega) (professor sai de perto)
14. MRI: **Deixa eu checá... (olha em seu caderno) which, pra coisa who para pessoa**
15. CAR: ah...
16. MRI: (repetindo e escrevendo no caderno)

Na interação acima os alunos estavam reunidos em grupos, momento de grupo fechado, com o objetivo de descobrir o significado de alguns adjetivos fornecidos pela professora, contextualizando-os em exemplos.

No turno 13, percebemos que CAR levanta uma dúvida com relação ao uso de *which* e *what*; notamos que CAR primeiro dirige-se à colega MRI para obter ajuda; como a aluna não sabe a resposta, turno 14, olha em seu caderno e explica ao colega.

É interessante notar que, como nesse caso, não houve a participação e ajuda de um par mais desenvolvido, os alunos recorreram a um instrumento de apoio que lhes resolvesse o problema. Há dois fatos importantes neste exemplo.

O primeiro diz respeito a utilização de *who*, *which* e *what* que estavam na ZPD tanto de MRI quanto de CAR, já que ambos precisaram de ajuda para solucionar a questão, e nesse caso a ajuda veio de um instrumento externo, ou seja, do caderno de anotações de MRI. Acreditamos que a preocupação dos alunos em utilizar os pronomes relativos tenha acontecido em virtude do objetivo do jogo, ou seja, os alunos deveriam explicar os adjetivos contextualizando-os

com exemplos da mesma forma que o dicionário o faz. Parece que os alunos se apropriaram do discurso do texto dicionarizado, o que acreditamos que tenha ocorrido em consequência da instrução dada pela professora no turno 8, já que ela pediu para que os alunos contextualizassem os adjetivos da mesma maneira que o dicionário, porém a professora, em nenhum momento, pediu para que os alunos utilizassem a linguagem do texto dicionarizado, ela apenas deu um exemplo para que ficasse claro aos alunos que eles deveriam criar exemplos em que os adjetivos fossem contextualizados.

Em nosso ponto de vista é importante que os alunos utilizem a linguagem adequada a um determinado contexto. Tendo em vista que a linguagem do dicionário é uma linguagem muito específica, o fato de a professora ter pedido aos alunos que elaborassem exemplos como um dicionário e os alunos terem usado, não só a explicação, mas uma explicação da forma semelhante ao dicionário, significa que os alunos utilizaram uma linguagem adequada a aquele contexto, o que nos permite dizer que os jogos propiciam situações para que os alunos se preocupem com a adequação da linguagem e contexto.

Essa relação dos alunos com o contexto é bastante interessante, pois eles o fazem sem que a professora tenha chamado sua atenção para o fato. Agora, em nosso ponto de vista atual, é bastante claro que o professor deva chamar a atenção dos alunos para o contexto, objetivando direcionar mais os alunos e os ajudar a entender melhor o objetivo da atividade, porém esse “deslize” da professora parece ter sido suprido e não ter causado prejuízo aos alunos, porque as instruções foram bem elaboradas e a professora utilizou-se de exemplos para que os alunos pudessem entender o que deveria ser feito, fato esse que só foi percebido no decorrer das várias revisitações aos dados.

Notamos também que o jogo em discussão, como já dito anteriormente, privilegiou a construção partilhada de sentido, porém além disso notamos que esse jogo pode ser também bastante útil para a consolidação dos pronomes relativos, já que os dados mostram que os alunos utilizaram tais pronomes.

O segundo fato diz respeito à autonomia dos alunos no momento do jogo, ou seja, tentam resolver seus problemas colaborativamente e com a utilização de outros recursos, como no caso a explicação dada pela professora que estava no caderno de MRI; dessa forma os alunos acabam revendo e repensando os tópicos aprendidos, acreditamos que isso aconteça pelo fato de que a situação jogo propicia autonomia dos alunos e reflexões sobre o tipo de linguagem adequada àquele contexto.

#### 3.2.4 - Transferência de conhecimento de um jogo para outro

A análise dos dados permitiu verificar que os alunos transferem conhecimento de um jogo para outro, isto é, as atividades não são estanques, elas permitem que os alunos utilizem o conhecimento aprendido em outros jogos. Os exemplos a seguir mostram essa transferência.

##### ◆ Dictionary game - Grupo B4A (grupo fechado)

17.RUB: e **easygoing**...

18.MRI: não sei...

19.CAR: **easygoing, easygoing... is remember RUB, easygoing... desencanado, desencanadão..**

20.MRI/RUB: **ah é...**

21.RUB: a person without responsibility ...

22.CAR: a funny person...

23.RUB: funny?

24.MRI: funny? funny não... (risos)

25.CAR: it's a happy person... despreocupado

26.RUB: ask the teacher...

27.MRI: funny is like happy...

28.CAR: funny is like happy?

29.MRI: yes.

30.RUB: people who is not worry...

31.CAR: worried...

32.MRI: people who is not worried... yes... vamou pro proximo...

No recorte acima, os alunos estavam tentando construir o sentido do adjetivo *easygoing*. CAR, no turno 19, estava pensando alto, como se estivesse tentando lembrar o adjetivo; nessa mesma turno vemos que CAR se lembra desse

significado, compartilha dessa lembrança com os outros componentes do grupo, fazendo com que RUB e MRI se lembrassem. Esse momento lembrado por CAR, aconteceu em grupo aberto, durante o terceiro jogo, *if clause*. Segue abaixo um trecho daquele jogo a que CAR se refere para que se possa verificar a transferência de conhecimento.

◆ If clause - Grupo B4A (grupo aberto)

71.PRO: who is missing...

72.RUB: me... **If I were an animal which animal would I be?**

73.MRI: **a dog**

74.RUB: **why?**

75.MRI: (risos) **because you., assim é ...desencanadão... assim... folgado**

76.PRO:you... hangloose... (todos riem)

77.PRO: **easygoing... easygoing I think is the adjective...**

78.CAR: **easygoing**

79.RUB: if I were an animal I'd like to be an eagle..., because I like to be free

No exemplo acima, no turno 77, a professora fornece o adjetivo que a aluna MRI precisava para justificar o animal atribuído a RUB. No turno seguinte, percebemos que CAR repete o adjetivo dito pela professora o que faz com que pensemos que o aluno tenha repetido o adjetivo em voz alta porque era uma palavra nova e a repetição é uma estratégia de aprendizagem que auxilia o aluno na internalização de conceitos.

No momento mencionado acima, observamos que CAR precisou de um tempo para pensar; ou seja, o adjetivo *easygoing* não lhe era estranho e o aluno sabia que já o tinha ouvido em algum lugar. Com isso, notamos que o aluno ainda não havia se apropriado do adjetivo, a palavra ainda estava na ZPD e ele precisou de uma situação em que nenhum componente do grupo lembrava do termo tendo que ir buscá-lo na memória, recuperando a situação em que havia ocorrido anteriormente, ou seja, no outro jogo.

Como se pôde notar pelos comentários acima, a transferência a que nos referimos deu-se em relação a um adjetivo em que o aluno ainda não havia se

apropriado. Porém, como a situação em que o adjetivo apareceu foi significativa, o aluno, após pensar um pouco, lembrou-se da palavra e colaborou com seus pares para a construção do sentido.

O recorte abaixo trata da transferência de uma estrutura gramatical mais espontânea, em que o aluno talvez nem tenha consciência da situação em que a estrutura tenha aparecido.

◆ Dictionary game - Grupo B4B (grupo fechado)

27.JUS: **clumsy... I don't know...**

28.EDI: **I don't know either...**

29.VAL: **Uhhmm...I don't know either.... aprendeu em bonitinho** (risos)

30.VAN: It's difficult...

31.VAL: vamos pro próximo... careful

O jogo a que o recorte acima se refere, foi o quinto jogo trabalhado em sala de aula. Aquele em que os alunos, em grupos fechados, deveriam dar significado e contextualizar adjetivos.

Pelo recorte acima, pode-se perceber que os alunos tentavam descobrir o significado do adjetivo *clumsy*. No turno 27, JUS diz o adjetivo ao grupo seguida de *I don't know*; no turno seguinte EDI diz *I don't know either*. É somente no turno 29, quando VAL, brincando com o colega, diz em português: “aprendeu em bonitinho...”, que nos permite perceber que essa estrutura já havia sido trabalhada em sala de aula. A metáfora utilizada por VAL denota sua percepção com relação a apropriação de EDI do uso de *either*. O tópico em referência havia sido trabalhado no jogo anterior. O que nos leva a afirmar que houve transferência de conhecimento de um jogo para outro. Além disso, percebemos que a estrutura em questão já tinha sido internalizada por EDI, já que o aluno a utiliza de forma fluente e natural.

Os dados nos revelaram que essa transferência veio do quarto jogo, *Matching game*, que além de revisar os modais (*should, can, could, may*) consolidava o uso de *neither, nor, either* e *so*. Vejamos abaixo um trecho da atividade de grupo aberto para que se possa mostrar a transferência.

◆ Matching game - Grupo B4B

43.JUS: **Maria doesn't like pineapple. Susan doesn't like it either.**

44.VAL: right

45.PRO: ok next

Esse recorte foi escolhido porque a estrutura utilizada por JUS no turno 43, é bastante similar a estrutura usada espontaneamente por EDI, turno 29 do exemplo anterior. É interessante notar que, embora EDI não tenha utilizado essa estrutura no *Matching game*, ele estava presente, então é possível que ele tenha utilizado de maneira adequada e espontânea, não apenas por ter-se lembrado dessa situação, mas porque internalizou a estrutura em questão, ou seja, já está em seu DR, o que se é percebido pela maneira espontânea que EDI utilizou a estrutura em seu enunciado.

A análise evidencia que os alunos conseguem transferir conhecimentos de um jogo para o outro. Vale também ressaltar que o jogo *If clause* não tinha como foco os adjetivos. Observa-se, dessa forma, que durante os jogos não aparecem apenas o tópico que a professora pensou trabalhar, pois a atividade possibilita que os alunos troquem conhecimentos entre si, utilizando conhecimento prévio, estratégias de aprendizagem, pensando colaborativamente e negociando sentidos. Então acreditamos que os jogos são atividades que permitem criatividade dos alunos e co-construção de conhecimento, o que nos leva a afirmar que essas atividades são bastante úteis na sala de aula porque eles são constituídos por linguagem e além disso os alunos participam dessa construção

colaborativamente discutindo e refletindo sobre a língua em situações que permitem com que eles partilhem conhecimento.

### 3.2.5 - Metalinguagem

Os dados mostraram ainda que os jogos possibilitam que os alunos se utilizem da metalinguagem, fato bastante importante para a aprendizagem já que proporciona aos alunos maior clareza com relação ao uso da língua-alvo.

Pôde-se encontrar esse uso de metalinguagem tanto nos grupos abertos quanto nos grupos fechados. Vale notar que nos grupos abertos observou-se que os alunos têm sempre que ser impulsionados pela professora, já nos grupos fechados isso acontece de maneira mais espontânea.

#### *(i) Grupos abertos com incentivo da professora*

##### ◆ Matching game - Grupo B4A

40.ALE: **I can't swim neither, neither can Susan**

41.PAU: can you repeat.

42.ALE: num vô fica repetindo toda hora. I can't swim neither, neither can Susan (usando um tom para convencer, como se a frase estivesse correta).

43.RUB: **wrong**

44.PRO: **why?** (risos)

45.RUB: **because he used neither instead.... either.**

(...)

57.MAC: **If I don't ... pass the exam I will quit the course.. neither do I**

58.CAR: **wrong**

59.PRO: wrong

60.CAR: totally wrong

61.PROF: (professora escreve a frase no quadro) **why is it wrong?**

62.MAR: **the answer so... will I**

63.PRO: **why?**

64.MAR: **because eh... the sentence is future...**

Pode-se observar que a atividade tem como foco a utilização da metalinguagem, ou seja, os alunos devem utilizar a língua-alvo para falar dela, o que lhes proporciona maior clareza a respeito das funções das estruturas da língua-alvo.

No primeiro recorte observamos que RUB, no turno 43, percebe a inapropriação, porém só justifica sua afirmação quando a professora pede para que os alunos digam o porquê. O mesmo acontece no segundo recorte quando os alunos apenas justificam a resposta quando a professora pergunta o porquê da inapropriação.

Como já discutido neste capítulo, nos modos de participação da professora, no item 3.1.3, verificou-se que quando os alunos estão na presença da professora, ou seja, nos grupos abertos, a professora têm que insistir para que eles participem mais efetivamente e se coloquem. Nos momentos de grupos fechados percebemos que a participação dos alunos é bem mais ativa e espontânea. Vejamos alguns exemplos espontâneos a respeito de metalinguagem nos grupos fechados.

*(ii) Grupos fechados*

◆ If clause - Grupo B4A

29.MAR: GLA

30.RUB: **which animal would she...**

31.MAR: **would she be**

32.RUB: **would she be?**

33.MAR: **yes, would she be, a question..**

34.RUB: yes

Percebe-se aí que RUB é corrigido por MAR no turno 31, uma vez que RUB não fez a inversão do auxiliar do condicional *would* para fazer a pergunta. No turno 32, RUB demonstra seu não-entendimento e, no turno seguinte, MAR diz ao colega que é uma pergunta fazendo com que RUB perceba o motivo de sua

correção, lembrando-se que é característica da língua inglesa colocar o auxiliar na frente do sujeito para indicar pergunta.

É importante notar que, nesse recorte, os alunos não recorreram à língua materna em nenhum momento, conseguindo resolver o problema na língua-alvo. Esse fato é bastante importante na sala de aula de LE, pois em situações em que a comunicação não é real, o professor tem que insistir para que os alunos falem, sem conseguir obter uma fala mais espontânea.

Vejamos agora o exemplo a seguir, que é um pouco diferente do discutido acima, pois é o próprio aluno quem enuncia sua dúvida e pede ajuda à colega no grupo fechado.

◆ Dictionary game - Grupo B4A

13.CAR: yes, person what don't remember things, what não, which, (dirigindo-se a colega) **the right sentence the person which don't remember things or the person what don't remember things?** (dirigido-se a colega) (professor sai de perto)

14.MRI: Deixa eu checá... (olha em seu caderno) **which, pra coisa who para pessoa**

15.CAR: ah...

16.MRI: (repetindo e escrevendo no caderno)

A interação acima mostra que CAR apresenta sua dúvida e pede ajuda a MRI, que não sabendo a resposta olha em seu caderno para auxiliar o colega.

Como no exemplo anterior, CAR também se utiliza da língua-alvo para apresentar sua dúvida à colega. Percebemos que os alunos têm a preocupação em usar a língua-alvo o mais freqüentemente possível durante o jogo. Pensamos que isso aconteça porque a atividade jogo é um motivo para que os alunos utilizem mais a língua-alvo, quer dizer, é uma situação significativa que lhes permite interagir na língua-alvo e também porque a própria estrutura do jogo propicia esse tipo de interação.

Observa-se durante o jogo que há uma cumplicidade entre os alunos; eles não se constrangem em perguntar, em colocar suas dúvidas e tentam resolver seus problemas com os componentes do grupo e com o uso de instrumentos que possam ajudar como dicionário, livro didático e caderno de notas, evitando dessa maneira recorrer a professora. Temos, portanto, uma atividade bastante importante, pois permite que os alunos aprendam a procurar soluções para seus problemas em outras fontes que não com a professora; assim, quando os alunos estiverem lendo um texto ou tenham um problema com relação a língua fora da sala de aula e precisarem resolvê-lo, terão meios para procurar soluções, sem abandonar o problema.

### 3.2.6 - Alunos solicitam ajuda dos colegas

Como já vimos em muitos exemplos, durante os jogos, os alunos solicitam ajuda dos colegas em especial nos momentos de grupos fechados; esse pedido de ajuda acontece de diferentes maneiras, a saber:

#### (i) Fazendo gestos

◆ if clause - Grupo B4A

35.SOL: a leopard

36.RUB: leopard, jaguar..

37.MAR: yes...

38.MAR: why...

39.RUB: why... combina, combinar I don't remember...

40.PRO: fit

41.RUB: fit? **fit with the (aponta pro cabelo) I don't remember**

42.MAR: **hair**

No turno 39, percebemos que RUB não se lembra do verbo *fit*, porém a professora, mesmo não estando perto do grupo, percebe que nenhum dos componentes o ajuda e dá a resposta para RUB no turno 40. No turno seguinte, notamos que RUB continua querendo complementar sua idéia, porém não se lembra do substantivo *hair* e aponta para o cabelo, sinalizando o que queria dizer; no turno 42, MAR auxilia o colega fornecendo a palavra.

Observa-se que RUB se utiliza de um gesto não só para sinalizar a palavra que queria, mas também para não ter que dizê-la em português; esse fato parece ser característico da situação em que os alunos se encontram, isto é, o jogo é um momento de utilização da língua-alvo.

No exemplo acima, turno 40, também foi possível perceber a participação da professora que, embora nos momentos de grupo fechado aparecesse apenas quando solicitada, está atenta a tudo o que acontece em sala de aula, interferindo quando necessário. Com isso queremos dizer que neste tipo de atividade é objetivo do professor não ficar em cena para que os alunos interajam e utilizem a língua-alvo com seus pares, o que não quer dizer que o professor saia de cena sem tomar conhecimento do que está acontecendo em sua sala de aula.

*(ii) Fazendo uma pausa para que os colegas ajudem*

◆ If clause - Grupo B4B

26.JUL: JUS blue because...

27.VAL: because yes... JUL: JUS blue because...

28.VAL: because yes...

29.JUL: if she ask

30.LUC: ok, she would be blue because she is...

31.JUL: because she is beautiful and blue is beautiful

32.VAN: she is beautiful like the sky

33.VAL: **blue is...b-l-.**

34.JUL: **b-l-u-e-** (soletrou em inglês)

No turno 33, percebe-se que VAL tenta escrever *blue*, porém não se lembra como soletrá-la e solicita ajuda do grupo fazendo uma pausa para que alguém a ajude; no turno 34 JUL a auxilia soletrando a palavra.

*(iii) Fazendo um pedido explícito*

◆ Dictionary game - Grupo B4A

13.CAR: yes, person what don't remember things, **what não, which**, (dirigindo-se a colega) **the right sentence the person which don't remember things or**

**the person what don't remember things?** (dirigido-se a colega) (professor sai de perto)

14.MRI: Deixa eu checá... (olha em seu caderno) which, pra coisa who para pessoa

15.CAR: ah...

No recorte acima, percebe-se que CAR está tentando formular um exemplo, porém tem dúvida e dirige-se a MRI, turno 14, que olha em seu caderno e dá a resposta ao colega. Podemos dizer aí que, tanto CAR quanto MRI, com relação aos pronomes *who* e *which*, estão na zona de construção, ou seja, ainda não internalizaram os pronomes, portanto ainda precisam da ajuda do outro, porém é possível observar que mesmo não tendo internalizado os pronomes os alunos conseguem solucionar sua dúvida colaborativamente.

A análise até aqui evidencia uma cumplicidade entre os alunos; como já dissemos, acreditamos que isso aconteça em virtude da situação de jogo e do trabalho entre grupos. Essa cumplicidade acontece em virtude da distribuição de papéis proposta pelo jogo, ou seja, nos momentos de grupos fechados os alunos devem trabalhar colaborativamente e solicitar a professora somente quando o grupo não consegue resolver algum problema; já nos momentos de grupo aberto, a participação da professora é um pouco maior, ela permite que os alunos tirem suas dúvidas e chequem suas respostas com ela.

### 3.2.7 - Alunos solicitam ajuda da professora

Os dados nos permitiram notar, que durante as atividades, os alunos solicitam pouco a professora. Nas atividades compostas por dois momentos, grupo fechado e aberto, observou-se que, embora a professora participe mais nos grupos abertos, os alunos não a solicitam. Acreditamos que isso aconteça por dois motivos: primeiro porque durante os grupos fechados os alunos já solucionaram suas dúvidas com os colegas do grupo, portanto não necessitam da ajuda da professora, o papel dela é checar o que foi feito pelos alunos nos grupos fechados, e segundo porque quando a professora percebe algum problema, ela toma o turno e corrige os alunos, portanto eles não têm necessidade de a solicitar

porque ela se manifesta quando percebe alguma inadequação. Assim, pelo que se pôde notar a professora é solicitada nos grupos abertos apenas, quando a atividade é composta por grupo aberto. O recorte abaixo mostra como isso acontece.

◆ Chain story - Grupo B4A

9. SOL: and the old man...
- 10.GLA: scream and run and... I...asked for help to... policeman on the corner  
(longa pausa)
- 11.PRO: policeman on the corner
- 12.RUB: After this I ....(risos)
- 13.PRO: this story is very nice... try to improve please
- 14.MAR: the policeman didn't hear... **and I deixei...**
- 15.PRO: **left**
- 16.MAR: **I left the policeman and ...** walk on the street... and meet again the old man and I asked for **marcar**
- 17.PAU: so, I left the old man and I walked home and I see a big shadow... the shadow was .... towards... **veio na minha direção...**
- 18.PRO: **coming in my direction**
- 19.PAU: **I pude ver melhor**
- 20.PRO: **I could see**
- 21.PAU: I could see it is a ... (risos)
- 22.ANA: I walk and I see a woman running because... she was afraid... because she ... **tinha visto...**
- 23.PRO: **she had also seen...**
- 24.ANA: **she had also seen** the strange shadow and the **guarda do park outro**
- 25.PRO: **the other policeman**
- 26.ANA : **and the other policeman** don't (incompreensível)
- 27.RUB: finally the ambulance arrived, (uau uau, uau) and take the people to the crazy hospital. (risos)

O objetivo da professora com essa atividade, na segunda aula do curso, era perceber o que os alunos conseguiam fazer sozinhos e como estava o vocabulário desses alunos, para se ela pudesse avaliar a produção oral inicial dos alunos, porém a professora achava que essa atividade também proporcionaria a construção do conhecimento entre os alunos, o que não aconteceu.

No turno 14, percebemos que MAR se utiliza do português para pedir ajuda à professora, que no turno seguinte fornece a palavra na língua-alvo. Essa

mesma aluna, no turno 16, diz outra palavra em português, porém a professora não tem tempo de ajudá-la, já que PAU toma a palavra para continuar a história. PAU no turno 17 pede ajuda, também dizendo a palavra em português e é ajudado pela professora no turno seguinte. No turno 22, ANA solicita ajuda da professora.

Como já discutido no item na página 3.2.2 (j) deste capítulo, percebemos que os alunos não pedem ajuda explicitamente à professora, eles utilizam a língua materna para tentar passar a idéia que desejam, com o intuito de não quebrar o fio discursivo. Com isso percebemos que a atividade em questão privilegiou a rapidez de raciocínio e uma fluência que os alunos não possuíam naquele momento. A professora por sua vez, entende a utilização do português como um pedido de ajuda e colabora com os alunos dizendo as palavras na língua-alvo.

Observamos também que, nessa atividade, a professora interfere muito, com o intuito de contribuir com vocabulário novo. Parece que os alunos não tinham vocabulário suficiente para o desenrolar da atividade nem a fluência necessária; porém achamos que a atividade serviu para que a professora percebesse que esse tipo de atividade não privilegia a construção do conhecimento e sim a coerência da história e foi por essa razão que os alunos apoiaram-se na língua materna. Podemos também dizer que a atividade em questão é útil para que o professor perceba o nível de DP dos alunos e, dessa forma, possa trabalhar com os alunos as estruturas que apresentarem problemas. Essa atividade pode ser bastante proveitosa em sala de aula de língua materna e mesmo em sala de aula de LE, porém para alunos mais avançados, com maior competência comunicativa e maior fluência na língua, sendo possível trabalhar coerência e rapidez de raciocínio na língua-alvo, o que não é o caso de alunos de nível 4.

Parece também que esse jogo é bastante diferente dos outros, pois, além de apresentar apenas grupo aberto, é uma atividade muito ampla em que os alunos não dispõem de tempo para pensar e agir colaborativamente com seus pares compartilhando conhecimento.

Comparando esse jogo com os outros, observa-se que os outros jogos são mais fechados, pois os alunos tinham um objetivo mais claro e a tarefa de trabalhar com uma estrutura específica como foi o caso do *if clause* por exemplo, o que não aconteceu com o *chain story*. Isso nos leva a crer que, para que um jogo seja produtivo em sala de aula, deve ter um objetivo claro e definido e deve também, permitir que os alunos compartilhem conhecimento entre si. Pensamos, portanto, que os jogos constituídos por grupos abertos e fechados e com objetivos mais claros são mais proveitosos, pois permitem que haja troca de conhecimento entre os alunos e, conseqüentemente, maior reflexão e aprendizagem.

Com relação aos momentos de grupos fechados, percebeu-se que os alunos solicitam a professora apenas quando o grupo não consegue resolver os problemas. Vejamos o exemplo referente ao jogo *If clause*.

◆ *If clause* - Grupo B4B

39.VAL: If FLA were an animal, she would be a...

40.LUC: a panda

41.VAL: yeah because...

42.LUC: **she looks like... (faz sinal com a mão)**

43.VAL: **fofa**

44.JUL: **tá na ponta da lingua...**

45.LUC: (para PRO) how do you speak, no... how...

46.JUL: **how do you say fofa**

47.PRO: **cute**

48.VAL: **she would be a panda because she is so cute**

No turno 42, percebemos que LUC pede ajuda ao grupo fazendo um gesto com as mãos, no turno seguinte VAL diz a palavra em português entendendo o

que a colega gostaria de dizer. No turno 44, nota-se que JUL sabe a palavra, porém não consegue se lembrar; LUC percebendo que nenhum componente do grupo conseguiria lembrar o adjetivo, chama a professora. LUC (45) encontra dificuldades em formular a pergunta na língua-alvo, JUL (46) auxilia a colega formulando a pergunta à professora que responde no turno 47.

O exemplo acima mostra que os alunos, no momento de grupo fechado, apenas recorrem a professora quando nenhum componente do grupo consegue ajudar, o que é bastante diferente do acontecido no jogo *Chain story*, analisado anteriormente. Com isso percebemos que os papéis da sala de aula são bem definidos, isto é, nos momentos de grupos fechados os alunos tentam resolver seus problemas com os alunos do grupo, recorrendo a professora apenas quando necessário, pensamos que isso ocorra em consequência da saída de cena do professor e por que, nesse momento, os alunos têm como foco a solução do problema, ou seja, os alunos têm a clareza de que eles devem tentar solucionar os problemas com seus pares, sem a ajuda do professor, já que é também sabido que a ajuda do professor acontecerá nos momentos de grupos abertos, para que eles possam checar o que foi por eles construído nos grupos fechados.

A análise dos modos de participação dos alunos permitiu verificar a maneira pela qual os jogos contribuem para a construção do conhecimento dos alunos. Observamos também que as atividades compostas pelos dois momentos, isto é, grupos fechados e grupos abertos são mais construtivas para os alunos, pois é nos momentos de grupos fechados que os alunos co-constróem conhecimento, ou seja, os alunos corrigem-se entre si, utilizam metalinguagem, recorrem a recursos externos como dicionário e caderno de notas, permitindo que tenham uma participação mais autônoma com relação a sua aprendizagem. Também foi possível notar que os alunos utilizam várias estratégias de aprendizagem como a utilização de conhecimento prévio, pensar alto. Já nos momentos de grupos abertos os alunos têm a oportunidade de verificar se o que foi construído colaborativamente nos grupos fechados está adequado.

Outro fator importante também foi perceber que os alunos são capazes de transferir conhecimentos construídos de um jogo para outro, o que nos permite dizer que os jogos não são atividades estanques, mas sim atividades significativas e importantes para a aprendizagem da LE.

É importante notar que os momentos de grupos abertos, em que a participação da professora é maior, também são importantes para a aprendizagem dos alunos, pois são momentos de complementação do grupo fechado, quer dizer, os alunos tem a possibilidade de checar os conhecimentos construídos nos grupos fechados e serem corrigidos pela professora. Com relação a interação dos alunos nos momentos de grupos abertos, é bem menor, isto é, os alunos tomam o turno ora para verificar o que fizeram nos grupos fechados e para competir com o outro grupo, o que possibilita que haja reflexão sobre a língua, pois os grupos checam o conhecimento construído entre si.

Portanto, a análise nos permite afirmar que os jogos são instrumentos importantes na sala de aula, pois proporcionam interação dos alunos, co-construção de conhecimento e a saída de cena do professor proporcionando aos alunos mais autonomia com relação a aprendizagem de LE e a mudança do padrão interacional, o que favorece maior aprendizagem.

### 3.3 Breve avaliação dos jogos

Como já visto no decorrer deste capítulo, no geral os jogos mostraram-se proveitosos e úteis na sala de aula de LE. Nesta sessão pretendemos levantar alguns pontos que nos parecem relevantes com relação aos jogos utilizados neste trabalho.

Os jogos discutidos neste trabalhado tiveram duas características essenciais: jogos compostos apenas por grupo aberto e jogos compostos por grupos aberto e fechado. Os jogos constituídos apenas por grupos abertos foram: *Miming game*; *Chain story* e *Matching game*. Os jogos compostos pelos dois tipos de grupos foram: *If clause*, *Dictionary game* e *Gincana*.

Os dados nos mostraram que o primeiro jogo, *Miming game*, não foi muito proveitoso em virtude da má adaptação da atividade pela professora. Na atividade original, a mímica era feita com relação as ações e ao uso do presente contínuo. A intenção da professora com esse jogo era a utilização de orações relativas de tempo com datas comemorativas, por exemplo: "*February is the month when Brazilian people celebrate Carnival*". Para isso a professora pediu para que os alunos fizessem mímica de feriados importantes e os alunos deveriam adivinhar qual era a data comemorativa e contextualizá-la usando uma oração relativa temporal. A primeira dificuldade encontrada foi com relação a mímica de datas comemorativas. É muito difícil fazer mímica com feriados importantes. Os alunos não conseguiram e a professora insistiu o tempo todo para que a atividade fosse concluída.

Outro fato bastante relevante com relação ao *Miming game*, está relacionado à tipologia do jogo; o objetivo dessa atividade era muito amplo, fazer mímica é muito divertido, porém não houve tempo para que os alunos construíssem conhecimento, eles não tiveram tempo para discutir, negociar e compartilhar. Essa atividade exigia muita conexão de idéias: pensar na data comemorativa, pensar em um movimento para que o grupo adivinhasse e ainda pensar em utilizar uma oração relativa de tempo. O que percebemos com relação a essa atividade é que ficou a atividade pela atividade, pois não foi possível alcançar o objetivo esperado, nem tão pouco conseguiu-se uma situação para que os alunos utilizassem mais a língua-alvo.

Nota-se que a professora percebeu que a atividade não tinha dado certo, já que não a repetiu com o grupo B4B. Achamos que essa má adaptação tenha ocorrido em virtude da falta de experiência da professora sobre a adaptação de materiais, porém observa-se ela não cometeu esse tipo de engano nos jogos seguintes, pois foi possível verificar que os outros jogos foram bastante proveitosos e não apresentaram esse tipo de problema.

De maneira geral podemos dizer que o primeiro jogo, *Miming game*, pode ser utilizado em sala de aula, desde que melhor adaptado pelos professores ou até mesmo que seja utilizado da maneira proposta pelo autor ou seja para introduzir ou consolidar o presente contínuo, por exemplo.

O segundo jogo, *Chain story*, é proveitoso para que o professor consiga avaliar o nível de DP dos alunos, ou seja, para avaliar o tipo de estrutura que os alunos são capazes de utilizar, bem como vocabulário e fluência dos alunos, porém não promove a construção do conhecimento e a negociação de sentido. Acreditamos que esse fato também está relacionado à tipologia do jogo, ou seja, a atividade exigia demais dos alunos, sem dar tempo para que eles pensassem e discutissem. Tanto esse jogo como o *Miming* tinham como característica interacional a professora, já que não havia tempo para discutir entre os alunos o que fazia com que eles acabassem se voltando para a professora. O objetivo da atividade também é fato importante, pois percebemos que foi bastante amplo, ou seja, os alunos deveriam construir uma história coerente colaborativamente, utilizando a língua-alvo no momento adequado, isto é, cada aluno daria sua contribuição ao final da fala do outro, o que nos permite observar que o objetivo era amplo demais.

Outro fato importante foi que não houve contextualização, não se combinou que tipo de história os alunos estariam contando e nem houve tempo para que os alunos pensassem em algo, com isso pode-se notar que os alunos ficaram perdidos e acabaram privilegiando a coerência e para isso apoiaram-se na língua materna e na participação da professora. Assim percebeu-se que, para que um jogo seja produtivo, tenha um padrão interacional que proporcione construção conjunta do conhecimento é necessário pensar na tipologia do jogo, ou seja, em jogos que possibilitem a negociação pelos alunos, como aconteceu nos jogos constituídos por grupos fechados e abertos, jogos que tirem o professor de cena, jogos mais fechados, com objetivos claros e principalmente que as instruções sejam bem explícitas, proporcionando clareza aos alunos do que deve ser feito e a

maneira que devem proceder para atingir tal objetivo. Além disso, o professor não deve esquecer de chamar a atenção dos alunos para o contexto, pois dessa maneira acreditamos que a produção dos alunos será muito maior e mais significativa.

O que aconteceu nesse jogo não se refere ao ocorrido nos jogos subsequentes, pois a professora conseguiu sair de cena permitindo que os alunos interagissem e co-construíssem conhecimento, atendendo assim seu objetivo.

O jogo *If clause*, como o próprio nome já diz, tem por objetivo principal consolidar a estrutura *if clause* e, além disso é útil também para ampliar vocabulário dos alunos, argumentação e ajudá-los a utilizar conhecimento prévio. Portanto, é um tipo de jogo que deve ser privilegiado em sala de aula, pois permite que se consiga atingir diversas metas.

Observou-se que, no momento de grupo fechado, os alunos construíram colaborativamente a estrutura proposta pela atividade, utilizando também adjetivos e conhecimento prévio, já no grupo aberto, houve checagem do que os alunos haviam construído juntos no grupo fechado e foi possível observar que as *if clauses* foram utilizadas pelos alunos de forma adequada e fluente. Por outro lado, a professora tem um retorno do que os alunos produziram e ainda tem tempo para corrigir o que não foi suprido pelos colegas como pronúncia, por exemplo. O que se pode dizer é que o grupo aberto é importante não apenas para que os alunos verifiquem a adequação do que produziram em grupos, mas também para que a professora perceba, com clareza, a produção e evolução da aprendizagem dos alunos, e também para que possa avaliar criticamente a viabilidade da atividade proposta, para que ela possa perceber se há necessidade de uma adaptação da atividade.

A atividade *Matching*, que como já dito anteriormente, realizou-se apenas com o grupo todo reunido, portanto apenas com o grupo aberto; os grupos

estavam apenas divididos em consequência da competição, pois um grupo deveria corrigir o outro. O *Matching game* mostrou-se bastante útil para que os alunos utilizassem a metalinguagem na sala de aula e também para promover a reversibilidade de papéis, já que nesta atividade devem corrigir-se uns aos outros e justificar suas correções. Com essa atividade também foi possível perceber a importância das perguntas-impulso formuladas pelo professor e principalmente a utilização das “*wh-questions*”; percebeu-se que com esse tipo de pergunta-impulso os alunos produzem mais, explicitando suas idéias, o que permite que eles reflitam mais sobre a linguagem e fiquem mais conscientes de seu uso.

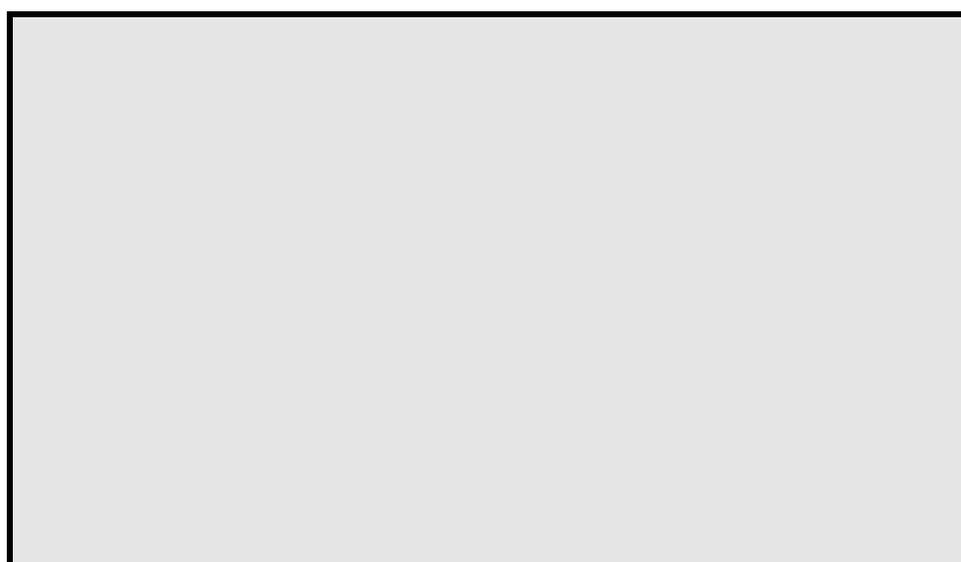
Com o *Dictionary game*, verificou-se que esse tipo de jogo é bastante útil para reforçar a estratégia de parafrasear, já que os alunos têm que adivinhar o significado, no caso, de adjetivos pessoais e contextualizá-los. Essa atividade permite também que os alunos utilizem conhecimento prévio. Com o decorrer da análise deste jogo em particular, notamos que além do mencionado acima, ele é bastante útil para se trabalhar o uso dos pronomes relativos, chamando a atenção dos alunos para o discurso do texto dicionarizado, pois no decorrer da análise verificamos que os alunos utilizam os pronomes relativos de maneira natural e contextualizada, o que não conseguimos com o jogo *Miming*.

A última atividade, *Gincana*, em que os alunos deveriam fazer perguntas de ordem cultural ao outro grupo utilizando-se da voz passiva, também foi bastante proveitosa, já que permitiu que os alunos co-construíssem conhecimento não apenas em relação a aprendizagem da língua-alvo, mas também em relação a informações culturais. Percebemos também que nesse jogo os alunos utilizaram muito a língua materna, porém não vemos esse fato como prejudicial aos nossos propósitos (aprendizagem da língua-alvo e, conseqüentemente, construção partilhada do conhecimento), pois percebemos que a língua materna foi utilizada como mediadora do sentido para a construção da voz passiva na língua-alvo. Pensamos que, o fato da utilização da língua-materna na sala de aula de LE, é bastante importante para desmistificar o preconceito quanto a sua utilização, já

que percebemos que os alunos apoiam-se na língua materna para construir conhecimento na língua-alvo. Então, em nosso ponto de vista, é importante que os professores de língua estrangeira tenham claro os momentos em que a língua materna está sendo útil para a aprendizagem e não vejam isso como um ponto negativo na sala de aula.

Em suma, acreditamos que as atividades propostas sob forma de jogos, principalmente as constituídas por grupos fechados e abertos, proporcionam aos alunos reflexão e co-construção de conhecimento na língua-alvo. É bom lembrar que é importante que as atividades tenham um objetivo claro e definido, que as instruções sejam objetivas e que, quando adaptadas, sejam pensadas com cuidado pelo professor, para que os alunos não se sintam desorientados.

Percebemos também que as instruções das atividades devem ser claras e fechadas, para que não dê margem a dupla interpretação e para que os alunos realizem a atividade com entendimento claro do que deve ser feito, pois as instruções limitam, permitindo que os alunos não fiquem perdidos. É importante também que o professor tenha claro seus papéis na sala de aula, ou seja, os momentos em que deve interferir para colaborar com a construção do conhecimento e os momentos em que deve sair de cena para permitir que os alunos compartilhem conhecimento com seus pares. Entendemos que é a partir das ações do professor que os alunos se organizarão e construirão conhecimento.



**CONSIDERAÇÕES**

**FINAIS**

---

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

"I hear and I forget  
I see and I remember  
I do and I understand"  
Provérbio Chines

Nesta parte do trabalho objetivamos apresentar uma discussão dos resultados considerados relevantes e também discutir a importância deste estudo para o ensino/aprendizagem de inglês como LE. Este trabalho teve como objetivo entender os modos de participação dos alunos e da professora em aula de inglês oral, quando os jogos são mediadores da interação. Os resultados discutidos no capítulo de análise revelam que os jogos contribuíram para a construção do conhecimento na sala de aula.

A análise dos dados nos permitiu perceber que o padrão interacional da sala de aula foi diferente do padrão interacional da sala de aula tradicional, pois percebeu-se que os alunos têm voz tendo a possibilidade de interagir colocando suas opiniões e impressões, bem como trocar de papel com a professora com o intuito de co-construir conhecimento. Observamos também que a interação promovida pelos jogos mostra que o professor demonstra menos poder na sala de aula, pois os papéis são bem definidos e o professor delega poderes aos alunos, percebeu-se também que há maior participação entre os alunos e a comunicação na sala de aula é mais significativa e partilhada, o que gera maior construção de conhecimento, e conseqüentemente, maior aprendizagem. Isso não acontece em uma sala de aula tradicional, já que os alunos teriam o professor como detentor do poder, tomando decisões e limitando a participação dos alunos. Como lembra Magalhães (1996) o contexto interacional da sala de aula tradicional raramente difere do IRA - iniciação, resposta e avaliação, ou seja, o professor inicia, geralmente fazendo uma pergunta aos alunos, os alunos respondem, normalmente com uma resposta curta, e o professor então avalia, dizendo se a resposta do aluno está correta ou não. Segundo Magalhães (1996), isso se dá em virtude da relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, ou seja, muitas vezes o professor tem conhecimento formal, teórico de novas maneiras de organizar a sala de aula, porém encontra dificuldade em implementá-las. Pensamos que essa dificuldade encontrada pelos professores em geral aconteça porque não conseguem se distanciar de suas práticas para poder percebê-las.

No decorrer da análise observou-se que os alunos interagem e colaboram entre si nos momentos de grupos fechados, corrigindo uns aos outros e colaborando na co-construção de conhecimento. Nos grupos abertos, a presença da professora era mais saliente, pois era nesses momentos que ela corrigia os alunos verificando o que haviam produzido sozinhos. Os alunos por sua vez, não se colocavam muito, pois para eles também era um momento de checar o que tinham construído colaborativamente, assim, esses momentos de construção eram mediados pela professora. Pode-se então dizer que os grupos abertos são complementos dos grupos fechados.

Durante as atividades de grupos fechados, os alunos discutiam entre si usando, na maioria das vezes, a língua-alvo. Ao passo que, quando a dúvida aparecia nos grupos abertos, os alunos utilizavam a língua materna para pedir ajuda à professora. Isso nos permite dizer que os jogos são instrumentos bastante úteis em sala de aula de LE, principalmente quando se tem como objetivo a habilidade oral, visto que muitos professores reclamam que os alunos têm dificuldades em falar e que eles têm que insistir para que os alunos participem, sendo difícil de se obter uma fala espontânea na língua-alvo. Pensamos que essa dificuldade deva-se à influência do padrão interacional da escola tradicional, isto é, os alunos estão habituados a terem o professor como detentor do saber e a agirem de forma passiva, respondendo perguntas apenas quando questionados e dando opiniões apenas quando permitidos.

Além do exposto acima, pôde-se também notar que os alunos, durante a discussão em grupos, produziam muito mais do que o esperado pela professora, ou seja, no momento em que a professora elaborava uma atividade sempre havia um tópico a ser trabalhado, porém, além desse tópico, os alunos acabavam utilizando conhecimento prévio, remetendo-se a outras estruturas, revisando tópicos vistos em outras aulas ou até mesmo em outros estágios do curso. O que se percebe, também, é que os jogos fazem com que os alunos pensem sobre a

língua e sintam-se mais à vontade em se colocar sem medo de errar. Esse fato também foi percebido pelos alunos; verificamos isso nos relatórios de opiniões que foram escritos pelos alunos ao término de cada aula. Segue abaixo um dos comentários.

“Eu gostei, no começo você fica preocupado em não errar, mas depois você começa a não se preocupar com isso e aproveitar o jogo para desenvolver a parte oral. Os jogos me forçam a me virar para falar, para me expressar, só que se eu não consigo dizer o que estou querendo já começo a ficar irritado, por não conseguir passar a idéia que eu quero.”

No comentário acima, quando o aluno coloca “os jogos me forçam a me virar para falar, para me expressar (..)” entendemos que isso acontece pois os jogos propiciam uma comunicação real, isto é, os alunos têm um motivo para estarem se comunicando, permitindo que a aprendizagem da LE na sala de aula torne-se menos artificial.

Também foi possível observar que os alunos transferiam conhecimento de um jogo para outro, ou seja, os alunos se apropriavam do conhecimento partilhado em um determinado jogo e o transferiam para os jogos subseqüentes, o que mostra que os jogos não são atividades estanques, em que os alunos utilizam a língua-alvo naquele determinado momento, utilizando não apenas o tópico escolhido pela professora, mas são atividades que permitem criatividade e transferência de conhecimento construído de um jogo para outro, utilizando o conhecimento prévio e o conhecimento novo de maneira contextualizada, portanto possibilitando que os alunos compartilhem conhecimento. Vejamos um outro comentário.

“Estive entrosada nos jogos. Com certeza eles contribuíram para o aprendizado. **Você não aprende apenas o significado da palavra, mas também tem que ter vocabulário para conseguir explicar.** Com os jogos a aula torna-se mais leve, ou seja, você assimila as coisas de uma forma mais agradável”.

A opinião acima revela que os alunos utilizam conhecimento prévio de maneira contextualizada, que é notado quando a aluna afirma “você não aprende apenas o significado da palavra, mas também tem que ter vocabulário para conseguir explicar”. Esse comentário nos permite dizer que os jogos fazem com que os alunos contextualizem o conhecimento aprendido, ou seja, aprendem com o contexto, o que é bastante importante para a internalização de conceitos pelos alunos.

Verificou-se também que os jogos podem ser úteis para permitir que os alunos utilizem estratégias de aprendizagem, como parafrasear, pensar alto, utilizar a língua materna, o conhecimento prévio, etc.

É relevante mencionar que nem todos os jogos aconteceram da maneira esperada pela professora. A análise do jogo *Miming*, permitiu verificar que, para elaboração e/ou adaptação das atividades, deve-se ter muito cuidado para não adaptá-la de maneira inadequada como aconteceu neste trabalho. Através da análise, observou-se que a professora, mesmo percebendo que a atividade não estava funcionando, insistiu na mesma atividade até o final. Com isso pensamos que o professor deve estar melhor preparado para esse tipo de dificuldade e ser capaz de reconhecer e mudar essa atividade no momento em que está acontecendo, talvez até pedindo a contribuição dos alunos e acatando sugestões. Acreditamos agora, que esse tipo de negociação pode ser bastante importante na sala de aula e dessa forma desmistificar o professor como “dono do saber” que não pode errar nunca.

Alguns tipos de jogos como o *Miming game* e o *Chain story* não contribuíram para a construção do conhecimento e isto está relacionado à tipologia dos jogos, ou seja, a própria estrutura dos jogos. Esses jogos não propiciaram tempo para que os alunos trocassem idéias, eram jogos que exigiam muita rapidez de raciocínio. Notamos também que os objetivos dos jogos eram bastante amplos, o que nos levou a entender que, para que uma atividade seja

significativa, produtiva e que possibilite a construção do conhecimento entre os alunos, deve ter objetivos claros e fechados, isto é, não é bom que a atividade dê margem a outras construções. Percebemos que, quando o jogo tem um objetivo fechado, como foi o caso do *If clause* (que privilegia a estrutura if clause), da *Gincana* (privilegiando a formulação de perguntas na voz passiva), do *Dictionary game* (ênfatisando adjetivos pessoais e paráfrase como estratégia) e do *Matching game* (privilegiando *either, neither, so, too* e revisando modais), os alunos constróem muito mais, pois os outros conhecimentos partilhados no momento de negociação (geralmente durante os grupos fechados) em que os alunos estão preocupados em atingir um objetivo comum, acabam aflorando, pois os jogos são constituídos de linguagem e para isso outros conhecimentos necessariamente aparecem.

Percebemos também que os jogos mais produtivos foram os constituídos por dois momentos: grupos fechados e abertos. Nos grupos fechados os alunos partilham conhecimento e nos grupos abertos checam o que foi construído nos grupos fechados. Dessa forma acreditamos que os alunos têm duas oportunidades para estarem falando e refletindo sobre a linguagem. Porém, o jogo *Matching* foi uma exceção, pois esse jogo, constituído apenas de grupo aberto, possibilitou construção do conhecimento. Entendemos que esse fato está também relacionado à estrutura da atividade, já que nesse jogo os papéis eram bem definidos, pois na instrução ficou claro que os alunos deveriam corrigir-se.

Observamos também que os modos de participação da professora estão fortemente relacionados às ações dos alunos, já que nessa atividade a professora utilizou-se de perguntas-impulso para incentivar e possibilitar maior participação dos alunos e, conseqüentemente, maior construção de conhecimento e reflexão sobre a linguagem. A participação da professora foi de extrema importância, pois no momento do jogo, quando os conflitos entre as opiniões dos alunos aconteceram, a professora manteve seu papel e continuou formulando as perguntas-impulso para que os próprios alunos chegassem a uma conclusão. As

perguntas-impulso mostraram-se então significativamente importantes para a construção do conhecimento e para a mudança do padrão interacional da sala de aula de LE, pois fez com que os alunos tivessem voz e não se apoiassem na professora. Essas perguntas-impulso, porém, devem ser perguntas que levem à reflexão, como por exemplo, utilizar com maior frequência as “*wh-questions*”, pois elas têm uma característica discursiva que privilegia a introdução do outro no discurso, o que é bastante diferente de quando o professor faz perguntas cujas respostas possam ser sim ou não. Associado a isso, é importante que o professor não dê as respostas prontamente, mesmo que isso cause algum desconforto e impaciência na sala de aula, pois como se pode perceber através de nossa análise de dados, os alunos necessitam de um tempo para refletir. O professor só deve interferir após certificar-se de que nenhum aluno da sala de aula consegue responder e/ou resolver o problema, e, mesmo assim, é importante que o professor sempre aja como um mediador, fornecendo pistas aos alunos para que reconstruam conjuntamente. Esse tipo de ação do professor propicia aos alunos a retomada da linguagem e a reflexão sobre ela.

Este trabalho procurou mostrar como o professor pode sair de cena sem se omitir. O professor é importante na sala de aula, tem o seu papel, porém há momentos, como o de prática oral por exemplo, em que o professor não deve tomar a frente das discussões, pois se o fizer os alunos não praticarão a língua-alvo, já que o conhecimento de vocabulário e a fluência do professor podem até mesmo dificultar a participação dos alunos, é por esse motivo que os professores devem estar atentos aos seus modos de participação, pois deles dependem as ações dos alunos e a construção do conhecimento em sala de aula. É importante também que o professor tenha clareza dos momentos em que deve sair de cena para que haja construção conjunta do conhecimento.

Entendemos que os alunos, quando em contato com seu grupo, sentem-se muito mais à vontade para se expor e o fazem com muito mais frequência do que com o professor em cena, dessa forma acreditamos que os alunos sentem-se

mais descontraídos para trocarem conhecimentos. Esse fato também foi observado por um dos alunos, o comentário a seguir mostra isso:

**“Para mim os jogos são também momentos de descontração**, conhecer meus colegas e aprender inglês, a procurar palavras, ampliar meu vocabulário. No momento em que escrevemos, treino também a gramática e **trocamos nossos conhecimentos. É muito bom, também para a minha criatividade tanto em inglês como em português.** Também sou professora e utilizo jogos como técnica, na minha profissão, ainda é muito novo. Mas eu acredito no que você disse sobre aprender e ensinar. Eu aprendo tanto, dando aulas como tendo aula. Os jogos deixam tudo mais divertido e descontraído. Ser aluno não é ter obrigações desfavoráveis e tediosas e sim, gostar daquilo que se propôs a aprender e **ser professor não é ser o “melhor” e sim saber sempre mais coisas novas**, no meu pensar”.

O comentário acima revela que a aluna percebe que há co-construção de conhecimento entre os alunos, que os jogos propiciam maior criatividade tanto em inglês quanto em português. Outro fator bastante importante no discurso da aluna, é sua visão de professor, ou seja, a aluna também não pensa que o professor deva ser considerado como detentor do saber, e sim que há uma troca colaborativa entre alunos e professor. Acreditamos que a aluna pense dessa maneira pela sua própria formação, já que é possível perceber que além da aluna ser professora, ela também utiliza jogos em sua sala de aula.

Também observamos que os jogos permitem a mudança do padrão interacional da sala de aula, ou seja, as atividades em grupos promovem a interação dos alunos e o “afastamento” do professor. É necessário, porém, que se faça um trabalho de conscientização com os alunos para que eles não se equivoquem com relação ao objetivo do que se está propondo em sala de aula e percebam que os jogos não são utilizados apenas com o objetivo de divertir, mas que são instrumentos úteis que permitem a produção de linguagem na língua-alvo, a co-construção do conhecimento levando-os à internalização de conceitos.

Quanto ao papel dos interagentes na construção do conhecimento, ficou evidente que o papel da professora é bem maior nos grupos abertos do que nos grupos fechados, porém foi possível notar que mesmo nos momentos em que a professora não estava em cena fisicamente, ela aparecia discursivamente nos enunciados dos alunos, quando estes se apropriavam de sua voz e até mesmo de seu modo de agir. Já os alunos nos grupos fechados trabalham colaborativamente, atuando na ZPD uns dos outros, o que nos permitiu observar que o par mais desenvolvido em um momento pode ser o menos desenvolvido em outro momento.

Verificou-se, também, que os alunos atuam mais colaborativamente no grupo fechado, corrigindo-se entre si e co-construindo conhecimento. Nos grupos abertos os alunos checam o que foi desenvolvido nos grupos fechados e muitas vezes precisam das perguntas-impulso da professora para estarem participando mais da aula, dando opiniões e utilizando mais a língua-alvo. Essa observação nos levou a pensar sobre a importância de promover atividades em sala de aula que propiciem a reversibilidade de papéis com o objetivo de transformar o padrão interacional da sala de aula e desmistificar o papel do professor como dono do saber e transformar a sala de aula em momento de colaboração e construção entre professor e alunos, já que percebemos que os alunos têm dificuldades em expor suas opiniões e idéias quando a professora está em cena.

É interessante observar neste momento do trabalho que a professora chamou pouco a atenção dos alunos para o contexto em que os jogos estavam inseridos e em quais situações os alunos poderiam estar utilizando os conhecimentos construídos durante as atividades em situações reais. Pensamos que, se a professora tivesse percebido esse fato e privilegiado o contexto, talvez a produção dos alunos tivesse sido ainda mais produtiva. Pensamos também que os alunos tiveram uma produção bastante satisfatória com relação a aprendizagem da língua-alvo porque, mesmo sem mencionar o contexto, as instruções foram

bem elaboradas pela professora com exemplos da maneira pela qual os alunos deveriam proceder na atividade.

Com toda a discussão a respeito da utilização dos jogos para aprendizagem, entendemos que estes são instrumentos importantes na sala de aula de LE, pois proporcionam reflexão sobre a linguagem propiciando situações significativas para que os alunos corrijam-se, apropriem-se do enunciado alheio para então reconstruir e reformular. Dessa forma, percebemos que os jogos não são prescritivos, pois permitem que os alunos criem, refletindo e reconstruindo conhecimentos, gerando autonomia e propiciando um maior desenvolvimento da aprendizagem da língua-alvo.

Pensamos que a contribuição maior deste trabalho foi chamar a atenção dos professores de LE para que os jogos sejam vistos como mediadores da interação na sala de aula que propiciem construção colaborativa de conhecimento e não como um mero divertimento ou exercício de *warm-up*.

Pensamos ainda que este trabalho possa dar início a outras pesquisas com relação ao conceito de motivação que foi abordado aqui de maneira superficial, pois pensamos que o fator motivacional, como levantado aqui, é bastante importante e válido para a educação de uma forma geral.



## REFERÊNCIAS

## BIBLIOGRÁFICAS

---

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo:Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_ (1952). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_ (1970). Apontamentos. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes: 1992.

\_\_\_\_\_ (1972). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins

Fontes: 1992.

- BLANCK, G. (1996). Vygotsky: o homem e sua casa. In Luis C. Moll. *Vygotsky e a educação implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRÄKLING, K. L. (1997). *Processos de apreensão do discurso educativo escolar possibilidades de transformação*. Dissertação de Mestrado Inédita PUC - SP.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.
- CARDOSO, R. C. T. (1995). *O jogo como ambiente discursivo em sala de aula*. Anais do Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. UNICAMP.
- CAZDEN, C.B. (1974). Classroom discourse. In *Handbook of research on teaching*. Macmillan Publishers. London
- \_\_\_\_\_ (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Heinemann Portsmouth. N.H.
- CHOMSKY, N. (1959). Review of verbal behavior by skinner, In *Language* vol.35, pp.62-68.
- COSTA, S. R.(1997). *A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros*. Tese de Doutorado Inédita. PUC -SP.
- CROOKALL, D. & R. OXFORD. (1990). *Simulation, gaming, and language learning*. New York: Newburry House Publishers.
- DANIELS, H. (1994). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus
- DONATO, R. (1984). Collective scaffolding in second language learning. In James P. Lantolf & Gabriela Appel. *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- EGGINS, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London:Pinter Publishers.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. OUP, 1985.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In:Merilin C. Wittack, (ed.) *Handbook of research on teaching*. NY: Mc Millen & Callier.
- FAERCH, C. & Kasper G. (1985) From product to process - introspective methods in *Language research: introspection in second language research*. *Multilingual Matters*.
- \_\_\_\_\_ (1983) *Strategies in interlanguage communication*. Longman.

- GARCEZ, L.H. C. (1996). *A interação e os modos de participação dos interlocutores na construção do texto*. Tese de Doutorado Inédita PUC/SP
- GIOSA, E. (1994). *O processo colaborativo no ensino e aprendizagem de inglês oral*. Dissertação de Mestrado Inédita. PUC-SP
- GOODMAN Y. e K.S. GOODMAN. (1996). Vygotsky em uma Perspectiva da "linguagem integral". In C. Moll. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GÓES, M.C.R. (1992). "The modes of participation of others in the functioning of the subject". In *Explorations in social-cultural studies*. Neil Mercer & César Coll (editores) (1994). *Teaching, learning and interaction*: Vol.3; pp.123-128. Madrid: Fundación Y Aprendizaje. 1994.
- KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. & TERRELL, T. S. (1983). *The natural approach*. California: The Alemany Press.
- KRASHEN, S.D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- LANTOLF, J. P. & G. APPEL. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood. NJ: Ablex Publishing Corp.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991). Second language acquisition research: staking out the territory. *TESOL Quarterly*, vol.25, n. 2, pp.315-350.
- LEONTIEV, A.A. (1944). *Psychology and the language learning process*. Pergamon Institute of English. 1981.
- MCLAUGHLIN, B. (1987). *Second language acquisition*. London: Edward Arnold.
- MACLEAN, R. (1994). Language education, thematic studies and classroom learning: a bakhtinian view. In *Language and Education*: Vol.8, No. 4, pp. 231-250.
- MAGALHÃES, M.C.C. (1996). Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. *The Specialist* Vol.17, nr.1, pp.01-18.
- MOITA LOPES, L. P. (1996). *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- MELO LOPES, A. M. V. (1997). *Aprendendo a ensinar a escrever em português, língua segunda*. Dissertação de Mestrado Inédita. PUC/SP.

MOLL, L. C. (1990). *Vygotsky and education instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ (1996). *Vygotsky e a educação implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

OXFORD, R. L. & CROOKALL, D. (1990). Making language learning more effective through simulation/gaming. In Crookall, 1990. *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House Publishers.

PRATOR, C. H. and M. CELCE-MURCIA. (1979). An outline of language teaching approaches. In Brown, 1994. *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

ROSA, A.& MONTERO, I. (1996). O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In Luis C. Moll. *Vygotsky e a educação implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SARTORELLI, C. R. (1997). *Interação e aprendizagem na produção escrita em inglês como L2*. Dissertação de Mestrado Inédita. PUC - SP.

SCHNEUWLY, B. (1992). Contradiction et developpement Vygotsky et la pédologie. Comunicação apresentada na Université de Bordeaux II. Tradução de Emília Pimenta Oliveira.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* vol.10; pp.209-231.

SILVA, A. (1997). *Era uma vez... o conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. Dissertação de Mestrado . Inédita. PUC - SP.

SMOLKA, A.L.B. & J. V. WERTSH. (1993). "Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman". In Harry Daniels (org.) (1993). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*: Campinas: Papirus.1994.

SMOLKA, A.L.; M. C. GÓES & A. PINO. (1995). The constitution of the subject: A persistent question. In: James Wertsch e Barbara Rogoff. *Sociocultural studies of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 165-184.

TARONE, E. (1980). Communication startegies, foreigner talk and repair in interlanguage. MIMEO. Paper presented at the TESOL convension in San Francisco, 1980: 01-14.

\_\_\_\_\_ (1982). *Variation in interlanguage*. Edward Arnold.

TODOROV & Ducrot (1972). *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva.

TUDGE, J. (1996). Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In Luis C. Moll. *Vygotsky e a educação implicações pedagógicas da Psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

VYGOTSKY, L.S. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

\_\_\_\_\_ (1930). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

VYGOTSKY, L.S.; A.R. LURIA & A.N. LEONTIEV (1933). Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 1992.

WERTSCH, J. & A. L. B. SMOLKA (1993). Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: H. Daniels (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus Editora.

### **Bibliografia suplementar**

JONES, L. (1992). *Communicative practice, activities for intermediate students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ (1987). *Great ideas: listening and speaking activities for students of american english*. Cambridge: Cambridge University Press.

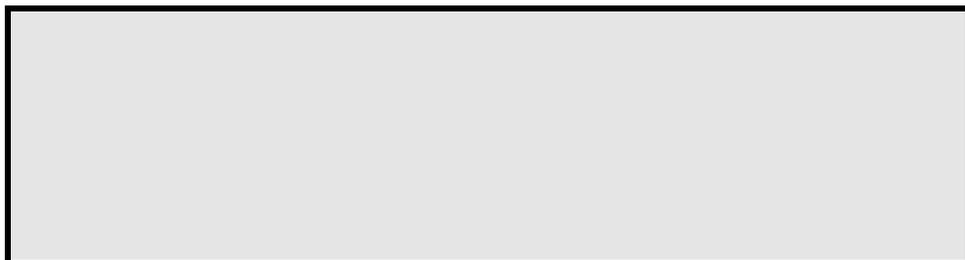
KLIPPEL, F. (1983). *Keep talking, communicative fluency activities for language teaching*. 12a. ed. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

LEE, W.R. (1979). *Language teaching games and contexts*. Oxford University Press.

RINVOLUCRI, M., (1986). *Grammar games*. Cambridge: Cambridge University Press.

SWAN, M. (ed.) (1983). *Games for language learning*. 4a. ed. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.

UR, P. (1988). *Grammar practice activities: a practical guide for teachers*. 9a. ed. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.



## **ANEXOS**

## ANEXOS

---

### TRANSCRIÇÃO DOS JOGOS

#### MIMING GAME B4A

1. PRO: so, I'd like you... here we have many different holidays, I'd like you to get together in 2 groups, each one of the group will take one piece of paper and this person has to mime... ok mime...
2. MAR: no.
3. PRO: Ok, I will mime an action (professora faz mímica como se estivesse tomando banho)... ok... so, the person has to mime for the person's group the holiday ok... and the group of the person has to guess what holiday is ok? we are going to have two groups ok? suppose RUB comes here takes one piece of paper and he has to mime for you the holiday you have to guess... if you don't guess you don't make a point. ok? clear? so, get together in two groups. Who would like to start, you have to mime, the one who answers has to answer the month suppose January is the month when we celebrate... (aluno fazendo mímica)
4. SOL: The celebration is easter... it's celebration...
5. PRO: its celebrated...
6. SOL: it's celebrated in March or April
7. PRO: or you can say March is the month when we celebrate easter, so they got a point. now you have to be very good in order to score a point OK?
8. ALE: it's difficult
9. PRO: yes that one is very difficult to mime
10. ALE: is difficult não não dá (aluno pensando e tentando)
11. PRO: what is that? try another thing.
12. ALE: it's very difficult ...
13. PRO: try... when you are happy with the thing you ... what do you do... when you succeed you get happy yes? what do you do when you are happy.
14. ALE: não sei onde você quer chegar. Não tem nada a ver com nada. (longa pausa)
15. PRO: ok, (p/ o grupo) would any of you like to try, but then you can not answer of course. Nobody would like to mime....
16. ALE: it's impossible...
17. PRO: its not you have to be creative...
18. MAR: I don't know...
19. PRO: Ok, no problem you can tell them so...
20. MAR: tell them?
21. PRO: yes...
22. MAR: April fools day
23. PRO: April fool. who can explain to them what april fool is? in English of course...

24.SOL: dia da mentira  
25.PRO: oh, thanks a lot... in English girl  
26.MAC: I dont know  
27.PRO: come on try it... you can give them some cues when it's difficult. it's difficult because its not very commom in Brazil its an american holiday...  
(PAUSA)  
28.MAC: on this day you eat Sadia...  
29.PRO: turkey, roast turkey...  
30.MAC: Ah this celebration...its religion...  
31.PRO: religious....  
32.MAC: religious...  
33.SOL: thanksgiving  
34.PRO: Ok, Do you understand thanksgiving?  
35.PAU: (MIMING)  
36.MAR: santa claus (risos)  
37.RUB: independence day  
38.PRO: yeah, independence day. Just one more...  
39.RUB (miming)  
40.PRO: You can speak instead of miming, if you think its easier, you can give them some cues.  
41.RUB: but... if I tell...  
42.PRO: so mime...  
43.RUB: If i tell is very easy, but to mime its very difficult  
44.PRO: Try to speak something, or mime if they don't guess you speak...  
45.RUB: celebration day is ... may... in the first...  
46.PRO: on a silver plate...  
47.MAR: dia do trabalho  
48.PRO: labours day.

#### CHAIN STORY B4A

1. PRO: Now, we are going to have something that I call chain story (coloca no quadro chain story). Ok chain story?
2. ALS: no
3. PRO: corrente, everything linked. The chain story is going to work like this, one person is going to say something, suppose last night I went to the shopping center then the other has to continue the story with the same idea, in a way that we have a complete story. The story has to have a beggining a middle and an end you have to be coherent ok?  
ALS: OK
4. PAU: An old man was on the street
5. ALE: after this,ahm I walk... there, but I saw a big shadow
6. ANA: then... I was... afraid and I... I... started run and scream and I...
7. PRO: OK
8. SOL: and the old man...

9. GLA: scream and run and... I...asked for help to... policeman on the corner  
(longa pausa)
- 10.PRO: policeman on the corner
- 11.RUB: After this I ....(risos)
- 12.PRO: this story is very nice... try to improve please
- 13.MAR: the policeman didn't hear... and I deixei...
- 14.PRO: left
- 15.MAR: I left the policeman and ... walk on the street... and meet again the old man and I asked for marcar
- 16.PAU: so, I left the old man and I walked home and I see a big shadow... the shadow was .... towards... veio na minha direção...
- 17.PRO: coming in my direction
- 18.PAU: I pude ver melhor
- 19.PRO: I could see
- 20.PAU: I could see it is a ... (risos)
- 21.ANA: I walk and I see a woman running because... she was afraid... because she ... tinha visto...
- 22.PRO: she had also seen...
- 23.ANA: she had also seen the strange shadow and the guarda do park outro
- 24.PRO: the other policeman
- 25.ANA : and the other policeman don't (nao entendi)
- 26.RUB: finally the ambulance arrived, (uau uau, uau) and take the people to the crazy hospital. (risos)
- 27.PRO: now, you get together into 2 groups and write this story..
- 28.RUB: 2 groups...
- 29.PRO: yes , you have to write the story with as much details as you can remember... you can discuss in English and you have to write the story in English of course... I'd like you to get together in two groups and write the story with as many details as you can remember.

#### CHAIN STORY B4B

1. PRO: Now, we are going to have something that I call chain story (coloca no quadro chain story). Ok chain story?
2. ALS: no
3. PRO: corrente, everything linked. The chain story is going to work like this, one person is going to say something, suppose last night I went to the shopping center then the other has to continue, in a way that we have a complete story. The story has to have a beginning a middle and an end you have to be coherent ok? Suppose one says a sentence the other has to continue his idea in order to make sense. ok?
4. ALS: ok
5. PRO: lets have a semi circle I think its better.
6. MAR: Yesterday I went to drink alguns?
7. PRO: some
8. MAR: with some friends

9. PRO: it has to be something interesting ok? be creative...
- 10.HEL: depois?
- 11.PRO: after
- 12.HEL: after I went to dance...
- 13.PRO: dancing
- 14.HEL: after I went dancing...
- 15.QUE: After that we were talking a lot, my friend drink a lot and caiu...
- 16.PRO: fell down?
- 17.LUC: some people helped (fez gestos p/prof. levantar)
- 18.PRO: to stand up
- 19.LUC: some people helped him to stand up and took him to the hospital
- 20.VAN: and... the doctor said... that... my friend was... all right
- 21.PRO: a very exciting story, SIL put some emotion on it PLEASE
- 22.SIL: and then I went out and... bought flowers to every women
- 23.ISA: I... I... invited my friend to go to the beach and... we... go... went... to Santos
- 24.JUL: and then we... had a party and he drink... he drank a lot...
- 25.PRO: and then...
- 26.RUB: the after day...
- 27.PRO: the day after...
- 28.RUB: I got up and had a ressaca...
- 29.PRO: a hangover
- 30.RUB: and had a hangover because... ah... yesterday I and my friend drank a lot then....
- 31.REG: then... we... went... to my home...
- 32.PRO: there is no robbing no attacking, nothing...
- 33.EDI: and then I was driving... quickly and then a dog crossed my car and I ... I can't stop my car... and I... killed the dog (dirigindo-se ao AN que ce vai faze com o cachorro agora...)
- 34.AND: I stopped my car the dog was dead, but when I drive my car I saw the dog walking (risos)
- 35.PRO: a ressurection... (risos) and
- 36.AND: it's over...
- 37.EDI: então continua...
- 38.ALS: não... nao
- 39.PRO: ok, the I'd like you to get together in two groups and write this emocional and exciting story. It's not my fault YOU told the story
- 40.EDI: desde o começo...
- 41.PRO: everything from the beggining...

IF CLAUSE GAME B4A

## Grupo Fechado

1. PRO: I'd like you to get together in two groups, one with four people and another with five. .. So, we are going to work like this, each of you has to think about these items here, this group is going to look to the other group and think about these items here, suppose if MARC were an animal he would be a cat because he is calm, you have to say why because the person from the other group is going to ask you why you think he would be a cat ok... and the other group is going to do the same with each person of the group ok... so, you are going to think about... for everyboby ok... MAR, CAR, GLA, MAR, MRI and RE... animal, animal, animal then musical instrument and color, you have to speak in English not in Português, if you want to take a look at the dictionary you can, no Português, so... please work. so, you are going to use modals and if clause thats the goal of the game, the goal, o objetivo do jogo is making you speak using if clause and the modals.
2. RUB: if she was a animal
3. MAR: if she were, were an animal
4. RUB: yes, were, if she were an animal...which...animal were she
5. MAR: would she
6. RUB: yes, would she be...
7. MAR: I dont know... gato
8. RUB: why not?
9. MAR: why not/
- 10.RUB: cat
- 11.PRO: why
- 12.MAR: why? I dont know
- 13.RUB: because she is ... she is calm
- 14.MAR: if she were an animal, she would be a horse
- 15.PRO: if you dont remember the name you can ask them
- 16.RUB:the name is not the problem
- 17.RUB: why horse...
- 18.MAR: ... she is elegant...
- 19.RUB: because she is elegant
- 20.MAR: musical instrument
- 21.RUB: Palma please, we need the same... animal for each one or one animal, another musical instrument?
- 22.PRO: each item for each one, if you think it's going to take to long then we...
- 23.RUB: all right ...then, so...
- 24.MAR: dolphin...
- 25.RUB: why?
- 26.SOL: because she is very calma, tranquila (abrem o dicionário e verificam que é calm
- 27.MAR: it's calm...
- 28.RUB: ok and she likes the sea... if she were an animal she would be a dolphin...
- 29.MAR: GLA
- 30.RUB: which animal would she...

31.MAR: would she be  
32.RUB: would she be?  
33.MAR: yes, would she be, a question..  
34.RUB: yes  
35.SOL: a leopard  
36.RUB: leopard, jaguar..  
37.MAR: yes...  
38.MAR: why...  
39.RUB: why... combina, combinar I don't remember...  
40.PRO: fit  
41.RUB: fit? fit with the (aponta pro cabelo) I don't remember  
42.MAR: hair  
43.RUB: if GLA were an animal which animal ....  
44.SOL: would she  
45.RUB: which animal would she be  
46.PRO: finished? (dirigindo-se a todos os alunos)  
47.MAR: tomorrow we finish  
48.MAR: why...  
49.RUB: her hair:  
50.MAR: the colour, its like...its like ...  
51.SOL: the color hair  
52.MAR: the color of her hair  
53.SOL: como é que é look... look like  
54.MAR: it looks like her hair  
55.RUB: and CAR...  
56.MAR: coruja  
57.RUB: coruja... (abre o dicionário) owl  
58.SOL: why?  
59.MAR: why...  
60.SOL: observador...  
61.MAR: because I don't know....  
62.RUB: yes in the classrom... good observer...  
63.MAR: ok because he is good observer  
64.RUB: the next is MRI...  
65.MAR: flute...  
66.RUB: because she is very... very...  
67.MAR: very... small (risos)  
68.SOL: soft  
69.MAR: because she is very soft  
70.PRO: Do you think you are going to be able to finish in 5 minutes?  
71.ALS: no  
72.PRO: so, just three of the items ok?  
73.SOL: color... (nao entendi)  
74.RUB: I think blue or yellow...  
75.MAR: or white or pink, no white...  
76.SOL: green  
77.RUB: because she likes ... forest not forest ...

78.MAR: jungle...  
79.RUB: forest, she likes the forest  
80.PRO: ok people so, let's work with the first item, ok?  
81.ALS: OK..

### Grupo Aberto

1. PRO: How are you going to ask the question remember?  
2. GLA: if I were a musical...  
3. PRO: no,no first animal  
4. GLA: ok, if I were an animal what animal be?  
5. PRO: would I be? If I were an animal what animal would I be?  
6. MAR: if you were an animal, you... would be a jaguar  
7. GLA: a... what is?  
8. MAR: jaguar ah  
9. PRO: arent you going to ask why?  
10.GLA: why?  
11.MAR: because the color hair looks like  
12.PRO: because the color of your hair is similar to the color of the jaguar...  
13.MAR: ok.  
14.DEN: if I were a animal  
15.PRO: an animal...  
16.DEN: if I were an animal what animal would I be  
17.MAC: you would be a fish  
18.DEN: why?  
19.GLA: because she is very calm...  
20.PRO: and if you were an animal what animal would you be?  
21.DEN: if I were an animal... I would like to be a... a dolphin  
22.PRO: why?  
23.DEN: because I love the sea...  
24.PRO: CAR ask them...  
25.CAR: if I were an animal what animal would I be?  
26.SOL: if you were to be a...  
27.PRO: you would be  
28.SOL: if you were an animal you would be an owl  
29.PRO: do you understand owl?  
30.CAR: no  
31.PRO: could you explain to him  
32.SOL: coruja (todos riem)  
33.PRO: you have to explain in English...  
34.SOL: ah..., mas assim é mais rápido...  
35.PRO: I know...  
36.CAR: why?  
37.SOL: because you are a good observer  
38.PRO: observer (corrigindo a pronúncia).  
39.GLA: how do yo spell owl?

40.MAR: o-w-l  
41.GLA: ok..  
42.PRO: now any of you ask them  
43.SOL: if I were an animal what animal would I be?  
44.CAR: if you were an animal, you would be a coala  
45.SOL: why a coala?  
46.CAR: because a coala is small...  
47.MRI: because she likes nature...  
48.PRO: now you ask them, it can be you MAC  
49.MAC: if I were... an animal what animal... would I...be  
50.RUB: if you were an animal you would be a bear... bear UHHH, you like honey... (risos)  
51.MAC: Why... (risos)  
52.RUB: because strong...  
53.PRO: do you agree?  
54.MAC: no...  
55.PRO: ask him  
56.RUB: if you were an animal what animal would you be  
57.MAC: a dog  
58.RUB: why?  
59.MAC: because dog is calm...  
60.PRO: ok you ask them...  
61.MAR: if I were an animal what animal would I be...  
62.MRI: If you were an animal you would be... a... rabbit  
63.MAR: why?  
64.MRI: because you are very fast..., your head...  
65.PRO: do you agree?  
66.MAR: I don't know (risos)  
67.PRO: ask her what animal she would like to be?  
68.MRI: If you were an animal... would be?  
69.PRO: would you like to be?  
70.MRI: if you were an animal what animal would you like to be?  
71.PRO: who is missing...  
72.RUB: me... If I were an animal which animal would I be?  
73.MRI: a dog  
74.RUB: why?  
75.MRI: (risos) because you..., assim é ...desencanadão... assim... folgadão  
76.PRO:you... hangloose... (todos riem)  
77.PRO: easygoing... easygoing I think is the adjective...  
78.CAR: easygoing  
79.RUB: if I were an animal I'd like to be an eagle..., because I like to be free  
80.PRO: do you agree with this easygoing?...  
81.RUB: easygoing... (risos)  
82.PRO: are you....  
83.RUB: I didnt see this, ahn... dessa maneira....  
84.PRO: in this way....  
85.RUB: in this way... but... it is possible (risos)

86.PRO: who is missing?

87.MRI: I, if I were an animal, what animal I would...would I be?

88.RUB: if you were an animal ... you would be a... horse because you are elegant

## IF CLAUSE B4B

### Grupo Fechado

1. PRO: Now I would like to have two groups, and we are going to talk about things .... could you move and get together in two groups, better I think if we have three groups I think its better, there are too many people... this group is going to work with this group, and you are going to work with (coloca no quadro animals, colors and musical instruments ok?) so, you have to look at that group, at the four beautiful girls there... and.. think about ... what animal she would be... for instance... JU if JU were an animal she would be a cat, why a cat because she is beautiful, calm... I don't know that's what you have to do, remember that you have... first to speak in English, second to use if clause that's the aim of the game to work with if clause right... if she were a musical instrument she would be a piano, because she is nice I like piano, piano is nice... ok? and try to discuss it in English right...
2. ISA: no, I don't understand what we must do next group or another group
3. PRO: they are going to work with this group and you with this ok? suppose, VAL, JUL and LUC so you are going to think about a musical instrument, an animal and a color for each of them ok? later we are going to open the groups and we are going to know what you chose to each of them ok?
4. ISA: no
5. PRO: suppose you are going to look to each of them, for exemplo LUC, ah... If LUC were an animal she would be a cat because she is cute and a cat is cute, then you are going to look at JUL and discuss JUL what do you think JUL could be then he says a dog why? because... of then a dog got it?
6. ISA: yes.
7. VAL: if... were an animal she would be a rabbit...
8. JUL: rabbit, double b
9. VAL: rabbit yes, do you... if JUS were an animal she would be a rabbit because... tem que colocar because...
10. JUL: yes...
11. VAL: because it is delicado e a pele... teacher como a gente diz pele?
12. PRO: pele assim igual a nossa?
13. VAL: é
14. PRO: skin, because if you are talking about animal is fur
15. VAL: ok, like a white rabbit because of her skin
16. VAN: little
17. VAL: white little rabbit because her skin is clear
18. JUL: mas, não é animal cor e ...

19.VAL: yes, animal, color and musical instrument for each one.. oh my God  
20.LUC: e color  
21.VAL: yes, yes, white  
22.JUL: white ja coloco aqui  
23.VAN: white because she is calma  
24.VAL: because she is calm  
25.JUL/LUC: ok  
26.JUL: JUS blue because...  
27.VAL: because yes...  
28.JUL: if she ask  
29.LUC: ok, she would be blue because she is...  
30.JUL: because she is beautiful and blue is beautiful  
31.VAN: she is beautiful like the sky  
32.VAL: blue is...b-l-..  
33.JUL: b-l-u-e- (soletrou em inglês)  
34.LUC: she would be color blue?  
35.JUL: she would be blue...  
36.VAL: musical instrument... guitar, piano, violino...  
37.JUL: she would be a guitar because she is so delicate  
38.VAN: and FLA  
39.VAL: If FLA were an animal, she would be a...  
40.LUC: a panda  
41.VAL: yeah because...  
42.LUC: she looks like... (faz sinal c/ a mão)  
43.VAL: fofa  
44.JUL: tá na ponta da lingua...  
45.LUC: (para professora) how do you speak, no... how...  
46.JUL: how do you say fofo  
47.PRO: cute  
48.VAL: she would be a panda because she is so cute  
49.LUC: if she were a color what color would she...  
50.VAL: yellow, purple  
51.VAN: because... alegre...  
52.VAL: happy  
53.VAN: because she is happy...  
54.JUL: she looks like yellow because she...  
55.VAL: because she is happy  
56.VAL: she would be a piano because eh... calma  
57.VAN: como é  
58.VAL: c-a-l-m ( em ingles) she would be a piano because she calm  
59.VAN: because she is calm, we think ... she parece calm como é parece  
60.VAL: I don't know  
61.JUL: look like  
62.LUC: she look like calm  
63.JUL: she looks like to be calm  
64.VAL: e he (risos)  
65.VAN: he would like...no he would be ...

66.JUL: a...  
67.VAN: lion (risos) because he is... strong  
68.VAL: the color is white  
69.VAN: no, grey, because he is quiet  
70.VAL: grey is very pesado pink, yellow, white  
71.JUL: orange, red, purple, pink, black...  
72.VAL: lion is black, orange...  
73.VAN: red because he likes look....  
74.VAL: he would be red because he looks like strong  
75.LUC: I don't know  
76.VAN: we are... invite  
77.LUC: invite é convidar é invent e color  
78.VAL: green he is natural (risos) we don't know...  
79.JUL: everyboby is imagine  
80.VAN: we can ask him...soccer...colors black ans white corintians... we have to ask  
81.LUC: time  
82.JUL:no, team  
83.VAL: what team ah...  
84.JUL: An what team do you prefer?  
85.VAL: AND what team do you prefer?  
86.AND: São Paulo  
87.VAL: thank you  
88.JUL: red and white and black because he is sao paulino iiiii... guitar because...  
89.VAN: because jovem...  
90.LUC: young...  
91.VAL: how do I...  
92.VAN: y-o-u-n-g-e-r (em português)  
93.JUL: yourger não, younger é mais jovem só young  
94.VAL (p/van): she would be a leoa (risos)  
95.VAN: I think she would be a bird because she is a... actress...  
96.VAL: oh, I didn't know... bird is a singer not actress  
97.VAN: but, bird is free  
98.VAL: she would be a bird because she...  
99.VAN: actress is free bird too,  
100.VAL: how is actress  
101.JUL: a-c-t-r-e- double s  
102.VAL: would be a bird because a bird is free and actress is free too  
103.VAN: color... she would be pink...  
104.VAL: because she is very... happy

### Grupo Aberto

1. PRO: Now, I suppose you are curious to know what they wrote about you.
2. ALS: yes...
3. PRO: ok, so, lets find out. ISA could you start?

4. ISA: if I were an animal what animal would I be?
5. AND: you would be a horse because you are elegant (risos)
6. ISA: horse is my favourite in the animal world
7. ALS: ohhh
8. VAL: if I were a musical instrument, what musical instrument would I be?
9. ISA: if you were a musical instrument... you would be a drum because you are energetic
- 10.PRO: now you ask them.
- 11.RUB: If I were an animal what animal would I be?
- 12.VAL: she would be a bird very complicated to explain...
- 13.VAN: Because she is an actress and she is free like a bird
- 14.ALS: ohhhh
- 15.PRO: who else would like to ask? ok let's go.
- 16.MAR: If I were an animal what animal would I be?
- 17.FLA: you would be a rabbit because you are curious...
- 18.JUL: If I were an animal what animal would I be?
- 19.MAR: you would be a tiger because... you... are a fighter you seem to be a fighter, a... person ... very strong...
- 20.VAN: If I were a color what color would I be?
- 21.HEL: green because you are very happy
- 22.PRO: Ok who else, come on
- 23.LUC: If I were an animal what animal would I be?
- 24.QUE: You would be a cat because you are calm. If I were an animal what animal would I be?
- 25.ANA: we didn't have time to do her
- 26.ALS: ahhh...
- 27.AND: sorry
- 28.PRO: next time try to do at least one ok...
- 29.AND: ok..
- 30.SIL: If I were an animal what animal would I be?
- 31.AND: (risos) you would be a dog because it is an intelligent animal (risos)
- 32.PRO: are you his teacher?
- 33.SIL: no, I was.
- 34.AND: If I were a musical instrument what musical instrument would I be?
- 35.VAL: you would be a guitar because you are young
- 36.RUB: If I were a musical instrument what musical instrument would I be?
- 37.VAN: if you were a musical instrument you would be a drum because you are strong...

#### MATCHING GAME B4A

#### Grupos Aberto

1. PRO: Who would like to start? Which group?
2. ALE: I like coffee, so do I.

3. PRO: (dirigindo-se ao outro grupo) right or wrong?
4. MAC: WRONG...
5. PRO: Why is it wrong?
6. MAC: No, it's right
7. Componentes do grupo de MAC: E,E,E,....
8. PRO: Ok, point for SOL's group. next
9. SOL: she can't go dancing with us, neither can he.
10. CAR: Wrong.
11. PRO: Why is it wrong?
12. RUB: She and he, tem uma diferença, ué.
13. ALE: não, ela não pode ir, ela também não, qual o problema?
14. MAR: tá certo
15. PRO: is it right or wrong?
16. ALE: right
17. RUB: wrong
18. PRO: ok, let's see if it makes sense, could you explain again?
19. ALE: in English
20. PRO: of course. (risos)
21. ALE: because he and she are different people and... (risos)
22. PRO: let's write on the board. SOL say it again please.
23. SOL: She can't go dancing with us, neither can he.
24. PRO: why is it wrong? (longa pausa)
25. RUB: because two people. in Português ok!
26. PRO: but in english also... look i'm telling MAC I can't go to the party, I can't go then MAC says PAU can't go either what a pity... then...
27. RUB: eu pensei que fosse só pra mesma pessoa
28. PRO. No, it's like Português. is it clear? Deu pra entender?
29. ALS: yes
30. PRO: ok, let's continue...
31. MRI: Mary wasn't at home, neither was Jim
32. PRO: right or wrong?
33. ALE: the same case
34. PAU: right
35. MAR: she is a nice person, so is he.
36. CAR: right, I think...
37. PRO: look, SOL is a nice person, so is CAR, the same is CAR is a nice person too clear?
38. ALS: YES
39. PRO: next
40. ALE: I can't swim neither, neither can Susan
41. PAU: can you repeat.
42. ALE: num vô fica repetindo toda hora. I can't swim neither, neither can Susan (usando um tom para convencer, como se a frase estivesse correta).
43. RUB: wrong
44. PRO: why? (risos)
45. RUB: because he used neither instead.... either.
46. PRI: Mary should study more, so should i

- 47.RUB: right
- 48.PRO: (dirigindo-se ao outro grupo) now it's your turn...
- 49.CAR: I passed the exam, so did I
- 50.MAR: Ok
- 51.CAR: I like orange juice, so does Paul
- 52.SOL: right
- 53.MAC: if I don't... pass the exam... I will quit the course
- 54.PRO: exam (corrigindo pronuncia)
- 55.MAC: exam... I will quit the course neither do I
- 56.ALE: repeat please
- 57.MAC: If I don't ... pass the exam I will quit the course.. neither do I
- 58.CAR: wrong
- 59.PRO: wrong
- 60.CAR: totally wrong
- 61.PROF: (prof. escreve a frase no quadro) why is it wrong?
- 62.MAR: the answer so... will I
- 63.PRO: why?
- 64.MAR: because eh... the sentence is future...
- 65.PRO: ficou claro pra todo mundo aqui?
- 66.ALGUNS ALUNOS: ficou
- 67.PRO: because, here if you say neither do I, there is nothing to do with this what you are saying is I will quit the course if I have a failing grade if I don't pass the exam I will quit the course too. so...
- 68.ALE: our point.

## MATCHING GAME B4B

### Grupo Aberto

1. PRO: well, here I have some strips of paper with questions and answers, in one piece of paper you have a question or a sentence and you have to find the other strip that makes sense with the sentence you got, so, you have to take the right pair, and the winner is the group which has more right pairs, I will put the sentences on the table and all of you have to come to take as many right pairs as you can ok?
2. ALS: ok.
3. PRO: now (alunos escolhem os pares espalhados sobre a mesa) ... now you have to pay a lot of attention, because you have to say if the pair that the other group took is right or wrong, if it is wrong you have to correct and if you say that the sentence is right and it is not I will just correct after your decision ok? so, who would like to start?
4. AND: I can speak 3 languages. so can I
5. PRO: right or wrong?
6. ALS: right
7. QUE: I don't like working on weekends. neither do I
8. ALS: right

9. RUB: I can't swim either, neither can he  
10.VAL: seria so, I can discutindo com grupo  
11.FLA: nao, nao sei  
12.EDI: nao, tá errado  
13.PRO: right or wrong?  
14.VAL: repeat please  
15.RUB: I can't swim either. neither can I  
16.EDI: tá errado (grupo discute)  
17.PRO: ok, so let's think if I had something before that for example I say I can't swim then EDI says I can't swim either then VAL says neither can I, in this case it would be ok, but we don't have the first one we have to suppose, what do you think right or wrong.  
18.ALS: wrong  
19.PRO: ok next  
20.JUL: Sue wasn't at home neither was Jim  
21.ALS: right  
22.AND: if I don't pass the exam I'll quit the course so will I  
23.VAL: right (grupo discute)  
24.PRO: another  
25.JUL: she can't go dancing with us neither can John  
26.VAL: repeat please  
27.JUL: she can't go dancing with us neither can John  
28.FLA: ok  
29.QUE: I got a letter from Paul I don't  
30.VAL: please repeat (grupo discutindo)  
31.QUE: I got a letter from Paul I don't  
32.EDI: wrong  
33.PRO: why?  
34.VAL: I got is affirmative it's in the past parece 2 afirmações e ainda verbo diferente  
35.PRO: they said your sentence is wrong what do you think? is it right or wrong?  
36.RUB: wrong  
37.AND: right (risos)  
38.PRO: right or wrong?  
39.AND: right ok?  
40.PRO: coloca a frase no quadro  
41.VAL: tá errado, porque é didn't  
42.PRO: ok. Next  
43.JUS: Maria doesn't like pineapple. Susan doesn't like it either.  
44.VAL: right  
45.PRO: ok next  
46.VAN: I can't drive neither can she  
47.ALS: right  
48.FLA: I would like to travel abroad so would she  
49.ALS: right  
50.VAN: he is a nice person so does Paul  
51.JUL: wrong

52.PRO: why  
53.JUL: because it's verb to be  
54.PRO: how would be the right answer?  
55.ISA: so is Paul  
56.PRO: ok. next  
57.VAL: I must go now so must Paul  
58.ALS: right  
59.JUS: I like working at weekends so do I  
60.ALS: (discutindo) right.  
61.PRO: Ok next  
62.VAN: Mary should study more, so do I  
63.PRO: right or wrong?  
64.AND: wrong, because the answer so should I  
65.PRO: ok? next  
66.EDI: Paul can't swim, neither can he.  
67.PRO: Then...  
68.ALS: right.  
69.PRO: Ok.

## DICTIONARY GAME B4A

### Grupo Fechado

1. PRO: today we are going to have a game called dictionary game, so, I am going to give you some adjectives and you have to guess the meaning of them. You are going to do like the dictionary, or you give an example to explain the word, or if you know a synonym you give the synonym. The aim of the game is making you paraphrase, you are going to say the same thing using other words, for example if you are talking to a foreigner and you want to say something and you don't remember the word you have to say in a different way or you have to explain what you want to say. For example, suppose you don't know the word beautiful, you have to think beauty full, full of beauty so bonito. That's the way I'd like you to think ok?
2. ALS: Ok
3. PRO: all of the adjectives are personal adjectives ok, adjectives for people, you have ten minutes to finish ok?
4. CAR: forgetful is a person what don't remember things or is the act of forget things or is a person what don't remember things, then two options.
5. MRI: Ok. act to forget things
6. CAR: careful is the act to care (risos)
7. MAR: come, come (dirigindo-se ao prof). Como que eu explico
8. PRO: It's like the dictionary you have to give another word for each adjective or give an example that explains the meaning of it.
9. RUB: e forgetful
- 10.PRO: for example beautiful, full of...
- 11.CAR: like beautiful, beauty full, full of beauty, forgetful like beautiful

- 12.PRO: in a way yes, full of forget, of course you don't say this, but in order to guess the meaning...
- 13.CAR: yes, person what don't remember things, what não, which, (dirigindo-se a colega) the right sentence the person which don't remember things or the person what don't remember things? (dirigido-se a colega) (professor sai de perto)
- 14.MRI: Deixa eu checá... (olha em seu caderno) which, pra coisa who para pessoa
- 15.CAR: ah...
- 16.MRI: (repetindo e escrevendo no caderno)
- 17.RUB: e easygoing...
- 18.MRI: não sei...
- 19.CAR: easygoing, easygoing... is remember RUB, easygoing... desencanado, desencanadão..
- 20.MRI/RUB: ah é...
- 21.RUB: a person without responsibility ...
- 22.CAR: a funny person...
- 23.RUB: funny?
- 24.MRI: funny? funny não... (risos)
- 25.CAR: it's a happy person... despreocupado
- 26.RUB: ask the teacher...
- 27.MRI: funny is like happy...
- 28.CAR: funny is like happy?
- 29.MRI: yes.
- 30.RUB: people who is not worry...
- 31.CAR: worried...
- 32.MRI: people who is not worried... yes... vamu pro proximo...
- 33.RUB: careful
- 34.CAR: when something is dangerous, you can take careful, must take careful, example, example, when something is dangerous..
- 35.RUB: you should take care...
- 36.CAR: you should take care...
- 37.MRI: mas como é que a gente vai por aqui?
- 38.CAR: if something is dangerous you must take care of ...
- 39.MRI: mas como é que a gente vai por aqui...
- 40.RUB: you should be careful...
- 41.CAR: careful is...
- 42.MRI: uma pessoa que não tem cuidado, que deve ser atento?
- 43.CAR: careful... (longa pausa)
- 44.RUB: explain this?
- 45.CAR: we, we, we, we can, we can get the example, if something is dangerous you can take careful
- 46.RUB: you should...
- 47.CAR: em português cuidadoso, você tem que tomá precaução... precavido
- 48.MRI: tá bom vamu por o exemplo.
- 49.RUB: you should be careful ...

- 50.MRI: when you cross the street, bad tempered... vamu ve como tá tudo... vamo pro shy.... shy moon... (usando a entonação da música de Caetano Veloso)
- 51.RUB: strange, for people....
- 52.MRI: bad tempered...
- 53.CAR: I think it's a nervous person, difficult
- 54.RUB: difficult... talkative é conversation...
- 55.MRI: é uma pessoa que fala muito num é? falante assim...
- 56.RUB: the teacher is talkative
- 57.PRO: time is up
- 58.CAR: talk a lot
- 59.MAR: a person who talk a lot
- 60.CAR: teacher please, (pede para o prof checar o exemplo) a person who don't remember things é isso?
- 61.PRO: don't ou doesn't?
- 62.CAR: doesn't (fala devagar como se estivesse pensando)
- 63.PRO: yes, because it's one person
- 64.CAR: clever, shy...
- 65.RUB: Shy is difficult it's strange...
- 66.CAR: shy is like zé do caixão...
- 67.MRI: zé do caixão. (risos)
- 68.CAR: joe in the box... zé do caixão... (risos)
- 69.PRO: caixão é coffin (risos) can we check?

#### Grupo Aberto

1. PRO: the first one is forgetful. who would like to start, giving an example of forgetful?
2. CAR: it's a person who doesn't remember things
3. PRO: do you agree? (dirigindo-se ao outro grupo)
4. ALS: yes.
5. PRO: and easygoing
6. MAR: easygoing is the person who is a person smart, fast and that makes the things quickly...
7. PRO: do you agree?
8. CAR: a person who doesn't worry
9. PRO: Why do you think it is a person who doesn't worry, do you remember something?
- 10.CAR: yes, RUB, the game last class
- 11.ALS 2: AHHH...
- 12.PRO: yes remember if clause game, MRI's group said that RUB was easy going, a person who doesn't worry very much ok? so, one point for this group. and clumsy?
- 13.CAR: we don't know....
- 14.PRO: clumsy, suppose, if I arrive here and everytime my books fall down and I always drop things...
- 15.MAR: desastrado
- 16.PRO: yes, and funny...

17.MAR: clowns are funny because they make people laugh  
18.PRO: so, point for MAR's group  
19.CAR: a happy person  
20.PRO: but I can be happy without being funny, for example I am happy with my life but I don't know how to make people laugh I am not funny...funny is a person who always tells jokes always plays tricks...ok? is it ok..  
21.RUB: MAR, could you repeat?  
22.MAR: clowns are funny because they make people laugh  
23.RUB: Ok, it's ok  
24.PRO: and careful...  
25.MAR: careful... the driver must be careful for not crash the car...  
26.PRO: in order not to crash the car... and what's your example for careful?  
27.CAR: When something is dangerous you should take careful...  
28.PRO: you should be careful...  
29.CAR: ok you should be careful...  
30.PRO: clever  
31.ALS: we don't know...  
32.PRO: a clever person is a person who is intelligent who gets things fast...  
33.RUB: think quickly...  
34.PRO: yes...and shy what's shy...  
35.RUB: a strange person...  
36.PRO: strange? could you give us an example? (risos)  
37.CAR: a crazy person...  
38.PRO: do you agree with them (dirigindo-se ao outro grupo)  
39.MAR: I think a shy person don't...  
40.PRO: doesn't....  
41.MAR: doesn't like speaking in public, doesn't feel good between strange people...  
42.PRO: that's it, a person who doesn't like to speak in public, who doesn't like to be the center of the attention, a person who is always quiet, just listens... ok so a point for SOL's group... and bad tempered... and SOL and the other girls.  
43.ALE: John is bad tempered because because he is never happy...  
44.SOL: because things are never good...  
45.PRO: do you agree with them...  
46.CAR: It's a difficult person, a nervous person...  
47.PRO: ok he can be nervous too, but not necessarily... could you give us an example, just to see if you understand what bad tempered is...  
48.CAR: I don't ...  
49.MAR: when the weather is sunny John doesn't like, when the weather is rainy John doesn't like either...  
50.PRO: ok that's it. and talkative...  
51.CAR: A person who talks a lot  
52.ALE: A person is talkative when she speaks too much.  
53.PRO: ok that's it. now we are going to continue and you are going to help me continue doing what you did in groups ok, just to give you more personal adjectives. Oh. SOL's group won again, so you people need to react next game ok?

## DICTIONARY GAME B4B

### Grupo Fechado

1. PRO: Now we are going to have a dictionary game. I will give you some words and you will have to guess what the meaning, for example when you look up a word in the dictionary you have a synonym and an example, so you have to do the same. all the words are personal adjectives and the aim of the game is making you paraphrase, ok paraphrase?
2. ALS: no
3. PRO: when you don't know a word you have to explain or use another word to explain that one, for instance if you are talking to an american and you want to say something to the person and you don't know the word in english, so you explain what you want to say ok/ and besides this we are going to work with personal adjectives on unit 10. so, you get together in two groups and try to give examples and meaning to the words I'm writing on the board, then we are going to open the groups and the winner is the group with better examples ok? Remember that your examples have to be very clear ok? you have ten minutes right?
4. EDI: shy
5. VAL: tímido
6. EDI: example
7. VAL: an introverted person
8. EDI: ok
9. JUS: forgetful
10. VAL: esquecido
11. EDI: pessoa que perde as coisas
12. VAL: a person that lose things
13. JUS: bad tempered
14. VAL: sei lá
15. JUS: mau temperado, temperamento... (risos)
16. VAL: acho que é temperamento (rindo).... deve ser mau humorado
17. EDI: acho que sim
18. VAL: Vera Fisher is bad tempered
19. EDI: anxious
20. VAL: eu sou ansiosa
21. VAL: a person who don't like to wait
22. JUS: Talkative, fala ativo... fala muito...
23. VAL: tagarela
24. EDI: person that speaks a lot
25. VAL: forgetful...
26. VAL: it's a person that don't remember things...
27. JUS: clumsy... I don't know...
28. EDI: I don't know either...
29. VAL: Uhhmm...I don't know either.... aprendeu em bonitinho (risos)
30. VAL: It's difficult...

- 31.VAL: vamos pro próximo... careful
- 32.EDI: person has to take care ....
- 33.VAN: when something is dangerous...
- 34.JUS: ok próximo... clever...
- 35.VAL: esperto...
- 36.EDI: Intelligent, smart is esperto, clever is intelligent...
- 37.VAL: ok next...easygoing... I don't know...
- 38.JUS: fácil, fácil de levar, fácil de conviver...
- 39.VAN: e aí...
- 40.VAL: is a person, mala... com alsa... teacher como é mala mas com alsa?
- 41.PRO: I don't know this is a slang in Portuguêsê I have no idea...imagine if you translate this to English and you are going to say to an american the guy is going to be crazy... (risos).
- 42.VAL: funny a happy person...
- 43.JUS: contrario do mal temperamento...
- 44.VAN: funny is a person who...
- 45.JUS: palhaço
- 46.EDI: clowns are funny...
- 47.VAL: person who ...
- 48.EDI: make people laugh...
- 49.PRO: Ok people?
- 50.ALS: no

#### Grupo Aberto

1. PRO: Who'd like to start? shy
2. VAL: introverted person
3. PRO: (p/ outro grupo) do you agree?
4. ALS: yes
5. PRO: Could you give us an example?
6. VAL: we thought or meaning or example, but we can think about...
7. PRO: sometimes it is difficult to have the meaning so you have to explain, but as it is a game it is better to have an example
8. VAL: ok (alunos discutindo)
9. VAL: Edu, soapopera at 8 P.M is a shy person, he doesn't speak to people he use the computer.
- 10.PRO: ok he uses the computer...good ex. and your example?
- 11.JUL: it's a quiet person with a lot of shame
- 12.PROF: forgetful
- 13.LUC: a person who don't remember things
- 14.PRO: a person who doesn't ok? people do, person does
- 15.LUC: ok
- 16.PRO: and you
- 17.VAL:a person who often lose things
- 18.PRO: not necessarily...
- 19.ALS: not necessarily...

- 20.PRO: in a way yes, but do you think this example define forgetful
- 21.EDI: no, their is better
- 22.PRO: bad tempered
- 23.VAL: Vera Fisher is bad tempered
- 24.PRO: do you agree
- 25.AND: no, she is crazy (risos)
- 26.PRO: your example...
- 27.AND: a person who is not good humour
- 28.PRO: a person who is not good humoured, anxious
- 29.QUE: is a person who doesn't have patience and a person who is not able to wait
- 30.VAL: a person who doesn't like to wait
- 31.PRO: talkative
- 32.VAL: a person who speaks a lot
- 33.ALS: ahhh
- 34.PRO: same example?

#### GAME GINCANA B4A

##### Grupo Fechado

- 1. PRO: Now we are going to have a gincana, you are going to ge together in 2 groups and think about 5 questions in the passive voice, for example who was Dom Casmurro written by? of course you have to know the answer ok?
- 2. PAU: que pergunta?
- 3. MAR: quem pintou as meninas,
- 4. RUB: I don't know
- 5. PAU: Rembrandt
- 6. MAR: ok, who painted...
- 7. PRO: people just three questions because we don't have much time ok?
- 8. PAU: no, é na passiva Who was Dom Casmurro written by, entao who...
- 9. MAR: who was As Meninas painted by?
- 10.PAU: ok, que mais .... who was the telephone invented?
- 11.MAR: muito fácil
- 12.PAU: mas ela falou que só pra praticar
- 13.MAR: mas eles tem que advinhar
- 14.PAU: o que então...
- 15.MAR: tá bom who was the telephone invented by, Who was construção composed by?
- 16.PAU: Construção? quem foi?
- 17.MAR: Chico Buarque
- 18.ALE: legal, uma de olimpiada
- 19.PAU: Quem foi o campeao de nado borboleta na última olimpíada?
- 20.MAR: Você sabe?
- 21.PAU: (nao entendi)
- 22.ALE: the crawn swim

23.PAU: Who was the winner of the...  
24.MAR: gold medal...  
25.PAU: como fala estilo...  
26.ALE: style  
27.MAR: at, on... que preposição que usa?  
28.PAU: Acho que é at vou por at  
29.ALE: como é que ficou?  
30.PAU: Who was gold medal at crown style...  
31.MAR: é muito longa... who was gold medal at crown style in bababa e aonde  
32.PAU: who was gold metal at crown style in the last olimpic games won by?  
33.MAR: Who was the watch invented by?  
34.PAU: Santos Dumond  
35.PRO: ok people finished  
36.MAR: we have only three  
37.PRO: and you  
38.GLA: two  
39.PRO: so please think about one more and then we open the groups  
40.GLA: OK

#### Grupo Aberto

1. PRO: who would like to start?
2. GLA: ok, who was the telephone invented by?
3. ALE: The telephone was invented by Alexander Ghran Bell
4. PRO: another
5. ALE: Who was as meninas the picture painted by? (grupo discutindo)
6. MRI: as meninas... was painted by Renoir
7. ALE: no, it was painted by Rembrandt
8. MAR: who was construção the song composed by?
9. MRI: it was composed by Chico Buarque
- 10.MAC: when is indian day celebrated?
- 11.MAR: it is celebrated in April 19
- 12.GLA: what is celebrated in January?
- 13.ALE: Sao Paulo aniversario
- 14.MAC: no... my birthday (risos)
- 15.MAR: who was the watch invented by?
- 16.MRI: the watch... was... invented by Santos Dumond.

#### GAME GINCANA B4B

#### Grupo Fechado

1. PRO: now we are going to have a game, a competition, a gincana, you will have to make questions to the other group, I mean cultural questions, for exemplo:

who was Dom Casmurro written by?, the aim of the game is to practise the passive voice and learn new things. important... you have to know the answers. ok??

2. ALS: ok:
3. VAL, JUL, LUC
4. JUL: nao da pra fazer a pergunta na passiva?
5. VAN: você já faz a pergunta na passiva
6. VAL: who was written by...
7. JUL: nao dá
8. MAR: claro que dá é qui nem português, é isso
9. VAL: who was Monalisa...
10. JUL: who was Monalisa painted by? (nao entendi - cochicham)
11. MAR: o premio de melhor filme...
12. QUE: por quem foi ganhado
13. JUL: quem ganhou o oscar de melhor filme
14. MAC: who was...
15. JUL: was won by... (vozes)
16. QUE: se for filme é was... who was coração valente...
17. MAR: nao gente assim nao da
18. VAL: e se a gente colocar quem ganhou o oscar de melhor filme? (vozes)
19. MAR: who was the film... aí é se fosse ator...
20. VAN: nao é quem tá perguntando qual...
21. MAR: qual é which...
22. VAL: in 1994...
23. QUE: (...) by é na resposta... eu nao sei... quem foi...
24. MAR: aí gente a gente nao vai ganhar a gincana, vamo faze umas perguntas de matematica. (vozes)
25. MAR: tá errado gente ta tudo errado. (vozes)
26. QUE: então tá certo é so colocar o by (risos/vozes)
27. VAL: who won the oscar ...
28. JUL/MAR/VAN: nao
29. VAL: which was the movie oscar won in 1994
30. JUL: yes nao da pra entender a discussao (falma ao mesmo tempo) alunos cochicham...
31. JUL: por quem imagine was written...
32. VAL/MAR: very easy...
33. MAR: who wrote "comédia dos erros"
34. VAL/JUL: yes. who?
35. MAR: escreve a resposta p/ que os alunos do outro grupo nao escutassem
36. VAL: who was "comédia dos erros" written by?
37. JUL/MAR/ yes. cochicham/riem
38. VAL: fala mais baixo...
39. JUL: quem inventou, por quem...
40. PRO: finished...
41. ALS: no (nao entendi a discussão)
42. VAN: quando foi descoberto...

- 43.VAL: eles tao ouvindo, tá qua orelha assim o ... nao vale... (alunas resolvem escrever p/ que os outros nao ouvissem)
- 44.AND do outro grupo: vai demorá mais, tá demorando
- 45.VAL: shup up

#### Grupo Aberto

1. PRO: so, we are going to have HEL's group and e EDI's group
2. so, who'd like to start?
3. VAL: to make the question?
4. PRO: yes
5. VAL: who was Guernica painted by?
6. ISA: Guernica was painted by pa... i deu branco... Guernica was painted by Pablo Picasso
7. PRO: ok. point.
8. AND: who was the song Amelia written by?
9. ISA: (canta) : Amelia que era mulher de verdade...
- 10.MAR: Pixinguinha, Orlando Silva... isso nao vale nao é da nossa época...
- 11.ISA: foi publicado na revista da Folha domingo, uma linda matéria sobre isso...
- 12.AND: tempo esgotado
- 13.VAL: Amelia ... Noel Rosa
- 14.PRO: Amelia was written by Noel Rosa...
- 15.ISA: by Mario Lago... risos
- 16.VAL: who was Agua Viva written by?
- 17.AND: o que é Agua Viva? risos
- 18.PRO: soap opera, novel
- 19.VAL: novel
- 20.AND: eu nunca nem ouvi fala de agua viva
- 21.ALS: ahhhhh
- 22.MAR: this is culture
- 23.ISA: a gente levou vocês em consideração num monte de pergunta
- 24.VAL: the answer?
- 25.PRO: are you going to answer
- 26.ISA: no
- 27.VAL: agua viva was written by Clarice Lispector.
- 28.JUL: pergunta de vestibular
- 29.PRO: ok question...
- 30.AND: uhmmm... who was the first machine invented by?
- 31.JUL: who was...
- 32.VAL: who?
- 33.AND: Who was the first machine invented by?
- 34.JUL: quem inventou a maquina?
- 35.VAL: qual
- 36.ISA: tecelagem
- 37.VAL: tear, but i dont know how to...
- 38.ISA: the name of the man...

39.VAL: the name, very difficult... we dont know  
40.AND: the first machine was invented by James Watch  
41.MAR/VAL: nao vale... vozes  
42.PRO: next  
43.VAL: which was the movie oscar won by in 1994  
44.PRO: which film was the winner of the oscar in 1994  
45.ALS: 1,2,3,4,5, pin....  
46.AND: perai nos tamo...  
47.ALS: tin, tin, tin....  
48.VAL: the time is...  
49.PRO: time is up  
50.VAL: time is up... tin ... tin...  
51.AND: the film which won the oscar a lista de china  
52.VAL: nao filadelfia  
53.AND: cade você tem prova  
54.ALS: ahhh (risos)...  
55.VAL: e o inventor da maquina...  
56.MAR: ponto pra nos, teacher...  
57.PRO: sorry  
58.ISA: foi a lista de china, olha eu tenho uma coisa muito marcante na minha vida  
que aconteceu no momento em que eu assisti o filme...  
59.VAL: e agora...  
60.AND: filadelfia o melhor ator foi Tom Hanks  
61.PRO: so, point for nobody (discutem o ponto)... point for nobody (risos)  
62.AND: what was the world cup won by Brasil? (confusao)  
63.PRO: what was...  
64.ISA: What were, cups... were  
65.AND: were all the cups  
66.ALS: ah...sacanagem vários itens em uma pergunta  
67.AND: what were the world cups won by Brasil  
68.VAL: 1952, 94, 70,  
69.AND: coloca na ordem  
70.VAL: 64 nao teve copa  
71.JUL: isso nao vale eles formularam uma pergunta com vários itens  
72.MAR: isso nao vale  
73.REG: 58,62,70 e 94  
74.AND: ta vendo difícil ne  
75.ALS: eh...  
76.PRO: next question  
77.VAL: who was "comédia dos erros" written by? pausa... (risos) grupo discute  
78.AND: RUB esta questao veio de você...  
79.ISA: vocês precisam concersar mais sobre arte ta vendo...  
80.MAR: 1,2,3,.. tannnn  
81.ISA: we don't know  
RUB: it was written by Shakespeare

