

SORAYA FERNANDES DA SILVA

**O USO DE  
ATIVIDADES  
LÚDICAS NA  
SALA DE AULA  
DE LÍNGUA  
INGLESA:  
QUE DIFERENÇA FAZ?**



Editora  
Performance



SORAYA FERNANDES DA SILVA

**O USO DE ATIVIDADES  
LÚDICAS NA SALA DE AULA  
DE LÍNGUA INGLESA:  
QUE DIFERENÇA FAZ?**

Arapiraca-AL  
2025



Editora  
Performance

© COPYRIGHT 2025 BY EDITORA PERFORMANCE

Diretora Editorial: Carla Emanuele Messias de Farias

Diagramação: Celiana Silva

Capa: Celiana Silva



Esta obra é licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution-ShareAlike4.0 Brasil.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de Novembro de 1998.

### FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

**S586o**

SILVA, Soraya Fernandes da (autora).

O uso de atividades lúdicas na sala de aula de língua inglesa: que diferença faz? Soraya Fernandes da Silva – autora. 1ª Edição. Editora Performance. Arapiraca. Fevereiro de 2025. Formato: 15x21. Papel: Pólen 80g.

p. 152

ISBN: 978-65-5366-340-4



1. Cultura 2.História 3.Missionário 4. Anuncia 5.Futuro

I. Título.

CDD 370

---

Índices para catálogo sistemático:  
370 – Educação

# Agradecimentos

Foi um grande prazer ter feito parte deste Curso de Mestrado em Inglês, o primeiro da Universidade Federal de Alagoas, e gostaria de mostrar toda a minha gratidão a todos aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram a alcançar esse objetivo.

Primeiro, gostaria de agradecer a Deus por me dar toda a força quando eu mais precisava. Houve momentos de desânimo e desespero, mas Ele me fez ver que aqueles eram realmente apenas "momentos" que não durariam muito tempo. Não é de surpreender, Ele estava certo!

Obrigado, querida Prof. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, pelo seu apoio, paciência e dedicação não só durante o período de supervisão, mas durante todas as nossas mais de duas décadas de amizade. Obrigado por confiar tanto em mim.

Aos professores e funcionários da UFAL por ajudar, orientar e apoiar todos os alunos que decidirem fazer um curso de mestrado ou doutorado. E agradecimentos especiais aos que fizeram parte da sessão de qualificação para esta pesquisa: Prof. Dr. Aldir Santos de Paula, Prof. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos e Prof. Dra. Roseanne Rocha Tavares. Estou muito grato pelas suas preciosas sugestões, conselhos e apoio que me ajudaram a enriquecer minha pesquisa.

Aos meus queridos colegas Analu, Lílian, Marcus, Rosangela, Tereza e Vitória que sempre foram simpáticos, prestativos e com quem tive muitos momentos agradáveis. Nós fizemos isso, companheiros!

Também, meus agradecimentos especiais aos que estiveram diretamente envolvidos nesta pesquisa: Prof. Sra. Maria do Carmo Milito Gama que aceitou ser minha parceira (colaboradora docente) junto com seus alunos no CEFET Maceió. Eles sempre estavam dispostos a cooperar para que este estudo pudesse ser bem sucedido. Sem você, tudo isso não teria sido possível.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer a minha mãe que me deu sua dedicação e apoio sem fim em momentos difíceis e que sempre me fez reconhecer a importância da educação em nossas vidas.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi verificar em que medida as atividades lúdicas são eficientes no processo de aprendizagem de Língua Inglesa. A relevância deste estudo deve-se ao fato de que as atividades lúdicas são amplamente usadas nas aulas de inglês nos dias atuais, porém não há muitos estudos sobre sua real contribuição para o processo de aprendizagem da língua. Para verificar isso, a metodologia usada nesta pesquisa foi baseada em pesquisa-ação colaborativa em dois grupos de 3º ano do Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL) em Maceió, Brasil, no ano de 2006. Observações de aulas não participativas, questionários, gravações, notas de campo e alguns experimentos como atividades tradicionais e lúdicas foram usados nesta pesquisa. A fundamentação teórica baseou-se no estudo de procedimentos de ensino de inglês como língua estrangeira, da ludicidade, da motivação e das instruções implícita e explícita. Os resultados obtidos indicaram que as atividades lúdicas desempenham um papel importante na motivação dos alunos, mas não garantem o sucesso da aprendizagem consciente da língua.

**Palavras-Chave:** *ensino de língua inglesa – atividades lúdicas – motivação – aprendizagem implícita e explícita*

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>PARTE 1 - ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:</b>	
<b>ABORDAGENS E MÉTODOS</b> .....	15
<b>1 O ENSINO DE INGLÊS AO LONGO DO TEMPO</b> .....	15
1.1 A ABORDAGEM TRADICIONAL .....	18
1.1.1 O Método de Gramática-Tradução .....	19
1.1.2 O Método de Leitura .....	20
1.2 O MÉTODO DIRETO .....	20
1.3 A ABORDAGEM ESTRUTURAL .....	22
1.3.1 O Método Audiolingual (Audiolingüismo) .....	22
1.3.2 Ensino Situacional de Línguas (SLT) .....	23
1.4 A ABORDAGEM COGNITIVA .....	24
1.5 A ABORDAGEM COMUNICATIVA .....	25
1.6 O “MELHOR” MÉTODO – UMA ESCOLHA EM NOSSAS MÃOS .....	27
<b>PARTE DOIS - LUDICIDADE E OUTROS FATORES QUE INFLUENCIAM O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	29
<b>2 LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO: UM CONCEITO ANTIGO</b> .....	29
2.1 EMOÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS .....	35
2.2 O FILTRO AFETIVO .....	36
2.3 MOTIVAÇÃO: UM FATOR IMPORTANTE .....	39
2.4 A CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY PARA O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM .....	41
2.5 CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO .....	45
<b>PARTE TRÊS - METODOLOGIA</b> .....	50
<b>3 PESQUISA ETNOGRÁFICA QUALITATIVA</b> .....	50
3.1 A ESCOLA .....	51
3.2 O PROFESSOR .....	52
3.3 O CORPUS .....	56
3.4 OS TEMAS .....	56
<b>PARTE QUATRO - AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</b> .....	59
<b>4 ATIVIDADES</b> .....	60

4.1 AS LIÇÕES .....	60
4.2 O PRIMEIRO QUESTIONÁRIO .....	79
4.3 O SEGUNDO QUESTIONÁRIO .....	83
4.4 OS RESULTADOS DOS TESTES .....	86
<b>CONCLUSÕES</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
<b>APÊNDICES</b> .....	97
APÊNDICE A – ATIVIDADE LÚDICA 1 (QUEBRA-CABEÇA DO PARTICÍPIO PASSADO) .....	97
APÊNDICE B – ATIVIDADE LÚDICA 2 (FRASE PARA JOGO DE MÍMICA).....	98
APÊNDICE C – EXERCÍCIOS SOBRE “FOR, SINCE E AGO” .....	99
APÊNDICE D – “HAVE YOU EVER...?” FRASES PARA COMPLETAR E CORRESPONDER .....	100
APÊNDICE E – TESTE 1.....	104
APÊNDICE F – ATIVIDADE LÚDICA 3 (PASSADO SIMPLES E PRESENTE PERFEITO) .....	108
APÊNDICE G – ATIVIDADE LÚDICA 4 (FLASHCARDS).....	109
APÊNDICE H – SITUAÇÕES CONTÍNUAS DO PRESENTE PERFEITO .....	112
APÊNDICE I – ATIVIDADE LÚDICA 5 (FRASES EMBARALHADAS NA VOZ ATIVA/PASSIVA).....	114
APÊNDICE J – TESTE 2.....	117
APÊNDICE K – ATIVIDADE LÚDICA 6 (TRANSPARÊNCIA E CONECTORES).....	121
APÊNDICE L – EXERCÍCIOS PARA COMPLETAR COM CONECTORES.....	122
APÊNDICE M – ATIVIDADE LÚDICA 7 (JOGO DOS CONECTORES) .....	123
APÊNDICE N – FRASES DE “JEOPARDY” PARA COMPLETAR E JUNTAR .....	125

APÊNDICE O – TESTE 3 .....	128
<b>ANEXOS</b> .....	131
ANEXO 1 – QUESTIONNAIRE FOR THE TEACHER.....	131
ANEXO 2 – TEXTO “DEATH FROM SPACE?” .....	134
ANEXO 3 – PAST PARTICIPLE / PRESENT PERFECT –EXERCISES .....	135
ANEXO 4 - TEXTO “A HNDRED EARS OF DREAMS” .....	137
ANEXO 5 - TEXTO “FIGHTING AIDS” .....	138
ANEXO 6 - MAIS EXERCÍCIOS SOBRE PRESENT PERFECT CONTÍNUO.....	139
ANEXO 7 - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS 1 .....	141
ANEXO 8 - TEXTO “A VISIT TO BUTANTÃ” .....	142
ANEXO 9 TEXTO “TO MARRY OR NOT TO MARRY?.....	143
ANEXO 10 - TEXTO “GIVING THE NEXT STEP” .....	146
ANEXO 11 - TABELA DE CONECTORES .....	148
ANEXO 12 - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS 2 .....	149
ANEXO 13 - VERSÃO ORIGINAL DO PERFIL DOS ALUNOS POR SEU PROFESSOR.....	150



# Introdução

Todos os professores devem ser responsáveis por renovar as práticas escolares, bem como as visões antigas sobre como as línguas devem ser ensinadas e aprendidas. Assim, o professor também é responsável pela melhoria do processo de ensino/aprendizagem, sendo seu dever desenvolver novas práticas didáticas que permitirão aos alunos desenvolver um processo de aprendizagem mais eficaz.

Atividades lúdicas têm grande poder sobre as crianças, pois facilitam tanto o progresso de toda a sua personalidade quanto o desenvolvimento de suas funções éticas, psicológicas e intelectuais. Dessa forma, há uma tendência de incorporar atividades lúdicas nas aulas para crianças e tal tendência é confirmada pelo fato de que há uma grande quantidade de pesquisas publicadas em educação infantil. No entanto, as crianças não são as únicas que se beneficiam dessas atividades; os adultos também, pois não apenas aprendem algo novo, mas também se divertem.

Atividades lúdicas são mais utilizadas no ensino de Matemática, mas isso não significa que elas não possam ou não devam ser utilizadas no ensino de outras disciplinas. Pelo contrário, tais atividades devem ser inseridas em outras disciplinas, como o ensino de língua inglesa, por exemplo. Dessa forma, os alunos aprenderão de uma forma mais leve, o que pode motivá-los a aprender. Além disso, a ludicidade proporciona uma melhor interação entre o aluno e o processo de aprendizagem.

Percebe-se, assim, que o professor deve utilizar novas metodologias para o ensino de línguas estrangeiras, preparando aulas mais dinâmicas, inserindo atividades significativas em suas aulas cotidianas. De fato, o Ensino de Línguas Estrangeiras está intrinsecamente ligado à questão metodológica, que é uma questão sem fim, pois sempre haverá a busca por uma abordagem/método “ideal”.

Tendo descoberto que o tema das atividades lúdicas para adolescentes e jovens adultos não tem sido muito explorado, decidi fazer uma pesquisa sobre ele. Além disso, sempre me interessei pelo

tema dos jogos, dramatizações e atividades que visam fazer com que os alunos aprendam de forma mais descontraída e eficaz ao mesmo tempo, divertindo-se enquanto aprendem inglês como língua estrangeira.

Hoje em dia, atividades lúdicas, jogos e afins estão se tornando cada vez mais importantes devido ao avanço da tecnologia e à busca por metodologias mais centradas no aluno. No entanto, também tem havido uma tendência de usar muitas dessas atividades sem levar em consideração seu real propósito educacional, o que torna tais atividades inúteis. Portanto, nem todas as atividades lúdicas devem ser consideradas como material pedagógico. Além disso, o simples fato de que os alunos podem se divertir mais usando essas atividades não garante, por si só, mais eficácia na aprendizagem dos alunos quando comparamos atividades lúdicas com as tradicionais, ou seja, aquelas que são usadas comumente pela maioria dos professores.

No esforço de busca de referências bibliográficas, percebeu-se que não há muitos estudos publicados sobre os efeitos positivos e/ou negativos dos chamados “jogos” e outras atividades lúdicas no ensino de línguas, especialmente no ensino de adolescentes e adultos. Nesse sentido, a relevância deste estudo está exatamente na tentativa de preencher essa lacuna.

Em geral, o que distingue a atividade lúdica considerada eficaz para o aprendizado de inglês de outra que se destina simplesmente à diversão é a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de algum conhecimento novo e despertar o desenvolvimento de uma habilidade cognitiva. Assim, uma atividade lúdica só é válida se utilizada no momento certo, o que deve ser determinado pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aprendiz nela e pelo seu objetivo proposto. Dessa forma, o embasamento teórico sobre o aspecto lúdico abrange alguns conceitos e noções de fatores afetivos como: ansiedade, autoestima e motivação, entre outros.

De tudo o que foi exposto, considero relevante dedicar uma pesquisa ao tema do uso de atividades lúdicas na sala de aula de

língua inglesa no contexto de uma escola de ensino médio, campo de pesquisa deste trabalho, para que nossa prática como professores possa ser reavaliada e cuidadosamente pensada.

De tudo o que foi dito até aqui, podemos acrescentar que o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre o uso de atividades lúdicas no ensino de língua inglesa, analisando o efeito que elas despertam nos aprendizes. Nesse sentido, o estudo pretendido parte da seguinte questão de pesquisa: em que medida as atividades lúdicas no ensino de inglês como língua estrangeira contribuem efetivamente para a aquisição e aprendizagem dessa língua numa escola de ensino médio brasileira?

Tal questionamento foi motivado pela hipótese de que atividades lúdicas são frequentemente utilizadas porque os professores pressupõem que os alunos aprendem a língua com mais facilidade, ou seja, sem que seja necessário tanto esforço para adquirir conhecimento como fariam se utilizassem apenas as atividades tradicionais que geralmente são realizadas nas salas de aula do ensino médio.

Nessa perspectiva, é possível definir alguns objetivos específicos, tais como:

- Realizar um levantamento sobre o papel das atividades lúdicas nas aulas de língua inglesa (em uma escola regular de ensino médio).
- Verificar o efeito dessas atividades lúdicas na atitude e na aprendizagem dos alunos, a fim de confirmar se há ou não alguma mudança significativa na forma como eles veem a língua-alvo, bem como em seu desempenho.
- Buscar a noção que o professor tem dessas atividades e sua opinião sobre a utilização de tais atividades na prática pedagógica.

A presente pesquisa foi realizada utilizando componentes da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Foram observadas quatorze aulas em duas turmas de 3º ano, em uma Instituição Federal de Ensino Tecnológico de Maceió, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas. Ambas as turmas têm aulas no período da manhã, com a mesma professora, que é uma profissional de pós-

graduação altamente qualificada. As aulas foram observadas, gravadas e muitas notas de campo foram feitas. Tanto a professora quanto os alunos responderam a questionários, que foram todos muito úteis para enriquecer esta pesquisa.

Neste trabalho, é apresentada uma descrição da pesquisa realizada, incluindo a análise dos dados obtidos, bem como os resultados e conclusões obtidos. Dessa forma, esta dissertação é composta do seguinte: uma introdução ao trabalho; os Capítulos I e II, que tratam das teorias que me ajudaram a orientar esta pesquisa, o primeiro referente às abordagens e métodos que têm sido utilizados para o ensino de línguas estrangeiras, e o último referente à questão dos vários fatores que influenciam a aprendizagem de línguas estrangeiras como a ludicidade e a afetividade. O Capítulo III, por sua vez, trará os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, bem como a pesquisa propriamente dita e os resultados obtidos. Por fim, aparecerá a conclusão seguida das referências, apêndices e anexos.

# PARTE UM

---

## ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ABORDAGENS E MÉTODOS

Como Lightbown e Spada (1999) apontam, é claro que uma criança ou adulto aprendendo uma segunda língua (ou estrangeira) é diferente de uma criança que adquire sua língua materna, seja em termos de características pessoais ou condições para que a aprendizagem ocorra. Sendo assim, muitas são as tentativas de busca por abordagens e métodos que possam facilitar a aprendizagem de uma nova língua e isso não é nenhuma novidade.

Houve uma série de abordagens e métodos de ensino de línguas ao longo do tempo. Alguns deles tiveram seu apogeu e caíram em relativa obscuridade, enquanto outros, por sua vez, foram aplicados até os dias atuais. Ainda há aqueles que, apesar de terem um pequeno número de seguidores, contribuíram com alguns insights que foram incorporados a metodologias mais modernas. Tais descobertas são o que será tratado nas linhas que se seguem.

### 1 O ENSINO DO INGLÊS AO LONGO DO TEMPO

O ensino de línguas estrangeiras não é um assunto novo. É tão antigo quanto o nascimento da nossa civilização. Isso pode servir como prova de que todos os povos tem e tiveram a necessidade de aprender outras línguas além da sua. Seus objetivos também variaram: às vezes servindo para objetivos políticos, outras para propósitos culturais, comerciais e científicos. Há uma série de registros históricos que podem comprovar essa prática.

Há cinco grandes períodos no desenvolvimento do ensino de Línguas Estrangeiras ao longo da história segundo Claude Germain (apud SILVEIRA, 1999). Primeiro, houve o ensino da língua dos sumérios aos acadianos. Os sumérios foram a primeira civilização a usar uma língua escrita, que foi chamada de escrita cuneiforme.

Ocorreu há mais de 50 séculos e foi a primeira experiência de ensino de uma língua viva.

Depois disso, línguas mortas foram ensinadas no Egito e na Grécia. Os egípcios, que estavam interessados nas línguas dos povos conquistados por eles, aprenderam a escrita hierática. Os gregos, por sua vez, não se interessando pelas línguas vivas da época, cultivaram a língua clássica, estudando principalmente poemas épicos como *Ilíada* e *Odisseia*.

Então, veio o período da Antiguidade Romana ao Renascimento. Depois do grego clássico, que tinha sido a língua de prestígio, veio o latim clássico e o latim vulgar. O primeiro era a língua da Igreja e da literatura; o último era a língua popular falada por pessoas das classes sociais mais baixas. Finalmente, houve o ensino das línguas das nações europeias emergentes, como francês, italiano e espanhol.

Depois, do século XVI ao século XIX, chegou o tempo do latim como língua morta e das línguas vivas modernas. Comenius apareceu como o fundador da didática das línguas, com sua obra-prima *Didacta Magna*;

Finalmente, chegou a Era Científica (Século XX), durante a qual surgiram a definição dos principais conceitos da linguagem, juntamente com o estudo de métodos e técnicas de ensino criados com base no avanço das ciências linguísticas e da tecnologia educacional.

O ensino de línguas existe há muitos séculos e mudou ao longo de todos esses anos. No século XX, várias influências afetaram o ensino de línguas, cujos métodos aumentaram e diminuíram em popularidade. Eles são a aplicação prática de descobertas teóricas e posições encontradas nas ciências linguísticas.

Os motivos para aprender línguas foram diferentes em diferentes períodos. Em algumas eras, as línguas eram ensinadas principalmente para fins de leitura. Em outras, eram ensinadas principalmente para pessoas que precisavam usá-las oralmente. Essas diferenças influenciaram como a língua era ensinada em vários períodos. Um novo método surgia a cada 25 anos. Cada novo método

rompia com o antigo, mas levava consigo alguns dos aspectos positivos dos anteriores.

Além disso, teorias sobre a natureza da linguagem e a natureza do aprendizado mudaram. No entanto, muitas das questões atuais no ensino de línguas foram analisadas e reanalisadas ao longo da história.

Para uma melhor compreensão do que são abordagens, métodos e metodologias, é importante definir tais termos. Segundo Richards e Rodgers (1986), o ensino de línguas ganhou sua própria identidade como profissão no século passado. Central para esse fenômeno foi o surgimento do conceito de “métodos” de ensino de línguas. O conceito de método no ensino de línguas — a noção de um conjunto sistemático de práticas de ensino com base em uma teoria particular de linguagem e aprendizagem de línguas — é poderoso, e a busca por melhores métodos foi uma preocupação de professores e linguistas aplicados ao longo do século XX.

No entanto, os mesmos autores enfatizam que a metodologia no ensino de línguas tem sido caracterizada de muitas maneiras diferentes. Uma formulação mais ou menos clássica sugere que a metodologia é aquela que conecta teoria e prática. Declarações teóricas incluiriam teorias sobre o que é a linguagem e como a linguagem é aprendida ou, mais especificamente, teorias de aquisição de segunda língua (SLA). Tais teorias estão vinculadas a várias características de design da instrução de línguas. Essas características de design podem incluir objetivos declarados, especificações de programa, tipos de atividades, papéis de professores, alunos, materiais e assim por diante.

Dentro da metodologia, muitas vezes é feita uma distinção entre métodos e abordagens, em que os métodos são considerados sistemas de ensino fixos com técnicas e práticas prescritas, enquanto as abordagens representam filosofias de ensino de línguas que podem ser interpretadas e aplicadas de diversas maneiras diferentes na sala de aula.

A título de esclarecimento, Brown (1994) propôs algumas definições para os termos que são frequentemente utilizados quando falamos sobre aprendizagem de línguas e ensino de línguas:

- **METODOLOGIA** – é o estudo das práticas pedagógicas em geral (“Como ensinar”);

- **ABORDAGENS** – são as posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem de línguas e sua aplicabilidade em contextos pedagógicos;

- **MÉTODO** – é um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para atingir objetivos linguísticos;

- **CURRÍCULO (EUA) / PROGRAMA (REINO UNIDO)** – são projetos para a realização de um determinado programa de idioma.

- **TÉCNICAS** – são quaisquer dos vários exercícios, atividades ou dispositivos usados em sala de aula de línguas para realizar os objetivos da aula.

Após esclarecer alguns termos, vamos agora analisar como o ensino de línguas tem sido dividido, considerando a evolução das diferentes abordagens que surgiram ao longo do tempo.

## **1.1 A ABORDAGEM TRADICIONAL**

Como aponta Silveira (1999), nessa abordagem a linguagem é concebida como expressão do pensamento, de sua literatura e cultura. Assim, a linguagem escrita era considerada superior à falada. O estudo morfológico das frases era enfatizado, juntamente com os elementos lexicais que eram utilizados para o aprendizado da gramática e a tradução de textos, cujas ideias e conteúdos eram negligenciados.

Na abordagem tradicional, o conceito de aprendizagem era baseado em uma atividade intelectual e esforço mental para analisar a língua, aprender suas regras e exceções. O papel do aprendiz era memorizar o máximo possível de regras gramaticais e vocabulário, para que fizessem exercícios sobre traduções de textos, bem como frases estereotipadas.

O ensino, por sua vez, era visto como uma atividade expositiva, que promovia disciplina formal. O professor era aquele que detinha todo o conhecimento, enquanto o aluno deveria obter todas as informações passivamente. Como a linguagem oral não tinha prestígio para os tradicionalistas, pouca ou nenhuma atenção era dada à pronúncia. Era por isso que o professor não precisava saber falar a língua-alvo, mas saber sobre ela.

Os métodos representativos da Abordagem Tradicional serão citados a seguir:

### **1.1.1 O Método Gramática-Tradução**

Este método foi historicamente usado no ensino de línguas clássicas como grego e latim. A abordagem foi generalizada para o ensino de línguas modernas, usando os procedimentos tradicionalmente considerados aplicáveis ao ensino de línguas como um todo.

As aulas eram ministradas na língua materna dos alunos, com pouco uso ativo da língua-alvo. O vocabulário era ensinado na forma de listas de palavras isoladas e explicações elaboradas de gramática eram sempre fornecidas. A instrução gramatical fornecia as regras para juntar palavras; a instrução frequentemente focava na forma e na inflexão das palavras.

Como Krashen (1982) coloca, embora as frases modelo fossem frequentemente compreensíveis, o foco estava totalmente na forma, ou seja, nenhuma atenção era dada ao significado. No que diz respeito à leitura, a leitura de textos difíceis começava cedo no curso do estudo, com os alunos lendo os textos palavra por palavra. Pouca atenção era dada ao conteúdo de tais textos, que eram tratados como exercícios de análise gramatical. Os únicos exercícios eram frequentemente exercícios de tradução de frases desconexas da língua-alvo para a língua materna, e vice-versa. Pouca ou nenhuma atenção era dada à pronúncia. Em suma, essa abordagem resultou numa limitada competência adquirida.

### **1.1.2 O Método da Leitura**

Segundo Silveira (1999), esse método foi sistematicamente adotado nos Estados Unidos na década de 30, como uma reação ao método Direto, que enfatizava as habilidades orais. A abordagem era destinada a pessoas que não viajavam para o exterior e, portanto, não tinham necessidade de habilidades orais ou auditivas. Para elas, a leitura era a única habilidade utilizável em uma língua estrangeira.

A prioridade no estudo da língua-alvo era, em primeiro lugar, a capacidade de leitura e, em segundo lugar, o conhecimento atual e/ou histórico do país onde a língua-alvo era falada. Apenas a gramática necessária para a compreensão da leitura e fluência era ensinada. Atenção mínima era dada à pronúncia ou à fluência oral na língua-alvo. Desde o início, uma grande quantidade de leitura era feita em L2, tanto dentro quanto fora da sala de aula. O vocabulário das primeiras passagens de leitura e textos era estritamente controlado quanto à dificuldade. O vocabulário era expandido o mais rápido possível, uma vez que a aquisição de vocabulário era considerada mais importante do que a habilidade gramatical. A tradução reapareceu neste método como um procedimento respeitável de sala de aula relacionado à compreensão do texto escrito.

## **1.2 O MÉTODO DIRETO**

Conforme comentado por Silveira (1999), o Método Direto é mais uma tendência do que um método no sentido de um conjunto de procedimentos e formas de avaliação baseados em um conceito de língua como ocorre nos métodos estruturais. De fato, o método direto se tornou um consenso em todas as propostas atuais de ensino de línguas, ou seja, todas elas, de alguma forma, utilizam seus conceitos.

Este método foi desenvolvido inicialmente como uma reação ao método de gramática-tradução, em uma tentativa de integrar mais uso da língua-alvo na instrução: toda discussão e linguagem de sala

de aula eram na língua-alvo. Isso incluía a linguagem dos exercícios e a fala do professor usada para gerenciamento de sala de aula.

As aulas começavam com um diálogo usando um estilo de conversação moderno na língua-alvo. O material era primeiro apresentado oralmente com ações ou imagens. A língua materna nunca era usada, portanto não havia tradução. O tipo preferido de exercício era uma série de perguntas na língua-alvo com base no diálogo ou em uma narrativa da vida real. As perguntas eram respondidas na língua-alvo e a gramática era ensinada indutivamente, ou seja, as regras eram generalizadas a partir da prática e da experiência com a língua em estudo.

O objetivo da instrução era que o aluno adivinhasse ou elaborasse as regras da língua. Os verbos eram usados primeiro e sistematicamente conjugados depois, após algum domínio oral da língua. Para ajudar na indução, o professor fazia perguntas que deveriam ser interessantes e significativas para os alunos, e suas respostas eram então usadas para fornecer um exemplo da estrutura alvo. Alunos avançados liam literatura para compreensão e prazer; no entanto, textos literários não eram analisados gramaticalmente. A cultura associada à língua alvo também era ensinada indutivamente, pois a cultura era considerada um aspecto importante do aprendizado da língua.

A contribuição do Método Direto para a aprendizagem de línguas tem sido limitada, uma vez que mudou o foco da língua real para uma simples análise sintática de substantivos, adjetivos e preposições, não fazendo nada para intensificar a capacidade comunicativa do aluno na língua estrangeira. Não obstante, Krashen (1982) aponta que o Método Direto tem sido bem-sucedido com pessoas que têm motivação intrínseca para o estudo da língua e que acreditam que o estudo da gramática consciente é essencial para seu aprendizado. Para tais estudantes, o estudo indutivo da gramática é em si interessante, “a gramática é matéria” (p.137).

### **1.3 A ABORDAGEM ESTRUTURAL**

Nessa abordagem, a linguagem falada tinha mais prestígio do que a linguagem escrita, sendo esta última considerada uma representação da primeira. Aprender uma língua significava aprender suas estruturas gramaticais por meio de exercícios linguísticos. Embora a linguagem falada fosse mais prestigiosa, o mesmo tratamento não era dado ao significado, que novamente era deixado de lado.

Para os estruturalistas, aprender uma língua era formar hábitos que eram exaustivamente estimulados por meio de um esquema de Estímulo-Resposta-Reforço (SRR). O aluno apenas tinha que imitar os modelos oferecidos pelo professor, reagindo automaticamente aos estímulos, evitando, assim, a interferência de sua língua materna.

O ensino era concebido como uma manipulação do comportamento, como um treinamento com etapas previamente planejadas e controladas. O papel do professor era seguir o plano de aula literalmente, bem como usar recursos didáticos variados, como gravador, flashcards e projetor.

Os seguintes métodos representam a Abordagem Estrutural:

#### **1.3.1 O Método Audiolingual (Audiolingüismo)**

Este método foi baseado nos princípios da psicologia comportamental. Ele adaptou muitos dos princípios e procedimentos do Método Direto, em parte como uma reação à falta de habilidades de fala das abordagens anteriores.

Novo material foi apresentado na forma de diálogos, que continham as estruturas e o vocabulário da lição. Como era baseado no princípio de que o aprendizado de línguas era a formação de hábitos, o método promovia o crescimento da dependência de mimetismo, memorização de frases prontas e superaprendizagem. Estruturas eram sequenciadas e ensinadas uma de cada vez e padrões estruturais eram ensinados usando exercícios repetitivos. Havia

quatro tipos básicos de exercícios: repetição simples, substituição, transformação e tradução. Pouca ou nenhuma explicação gramatical era fornecida; a gramática foi ensinada indutivamente. As habilidades foram sequenciadas como: ouvir, falar, ler e escrever, que foram desenvolvidas nessa ordem. O vocabulário foi estritamente limitado e aprendido em contexto, enquanto os pontos de ensino foram determinados por análise contrastiva entre L1 e L2.

Laboratórios de línguas eram abundantemente usados, com fitas e recursos visuais. Havia um período de pré-leitura estendido no início do curso porque grande importância era dada à pronúncia precisa, semelhante à nativa. O uso da língua materna pelo professor era permitido; no entanto, era desencorajado entre e pelos alunos. Respostas bem-sucedidas eram reforçadas enquanto grande cuidado era tomado para evitar erros dos alunos. Havia uma tendência a focar na manipulação da língua-alvo e ignorar conteúdo e significado.

Apesar de suas limitações na promoção da aprendizagem de línguas, o audiolinguismo ainda é a abordagem adotada por alguns institutos de línguas no Brasil, embora pareça haver agora mais atenção ao significado e ao conteúdo enquanto os alunos estão aprendendo.

### **1.3.2 Ensino Situacional de Línguas (SLT)**

Richards e Rodgers (1986) afirmam que a SLT se refere a uma abordagem do ensino de línguas desenvolvida por linguistas aplicados britânicos das décadas de 1930 a 1960. A teoria da linguagem que fundamentava o Ensino Situacional de Línguas era que a fala era considerada a base da linguagem, enquanto a estrutura “era vista como o cerne da capacidade de falar” (p.35). O conhecimento de estruturas conectadas a situações nas quais elas poderiam ser usadas foi o que deu ao Ensino Situacional de Língua uma de suas características distintivas. A linguagem era vista como atividades propositais relacionadas a objetivos e situações no mundo real.

O ensino, por sua vez, era um tipo de teoria behaviorista de aprendizagem por hábito. Adotava uma abordagem indutiva para o ensino da gramática. O significado das palavras e estruturas não era dado por meio de explicações, nem na L1 nem na L2, mas era induzido pela maneira como a forma era apresentada na situação. A função do professor compendia três partes: no estágio inicial da lição, este servia como modelo, estabelecendo as situações para a estrutura alvo a ser usada pelos alunos; então o professor se tornava mais como um maestro, extraíndo a fala dos alunos; finalmente o professor dava aos alunos mais oportunidades de usar a língua em situações menos controladas. No entanto, o professor estava sempre preocupado se haveria ou não erros gramaticais ou estruturais

Esperava-se que o aluno aplicasse a linguagem aprendida na sala de aula a situações fora dela. Nos estágios iniciais, o aluno era obrigado apenas a ouvir e repetir o que o professor dizia, responder a perguntas e comandos. Conforme o curso avançava, os alunos eram encorajados a participar mais ativamente, o que incluía os alunos iniciando suas próprias perguntas e respostas.

#### **1.4 A ABORDAGEM COGNITIVA**

O objetivo de uma abordagem cognitiva é desenvolver um insight no aluno, permitindo que ele faça suas próprias seleções e interpretações das situações existentes. O insight fornece ao aluno oportunidades de ampliar suas habilidades além do ambiente de sala de aula. Os métodos cognitivos de ensino de línguas são baseados na aquisição significativa de estruturas gramaticais seguidas por prática significativa.

Conforme aponta Silveira (1999), com o advento da abordagem Cognitiva, o ensino passou a ser mais centrado no aluno, principalmente pelas influências de Piaget, que reforçou os aspectos cognitivos da aprendizagem, por um lado, e de Carl Rogers, que enfatizou os aspectos afetivos, por outro. Dessa forma, os aprendizes passaram a ser mais agentes do seu próprio processo de aprendizagem do que meros pacientes da ação educativa.

Como Totis (apud Silveira, 1999) mencionou, os princípios da abordagem Cognitiva podem ser considerados como os mesmos do chamado método cognitivo, que não serão descritos neste trabalho para evitar repetições excessivas. Aliás, como diz o autor, tais princípios e conceitos (como ser centrado no aluno, usar gramática indutiva e enfatizar aspectos afetivos, por exemplo) também foram aplicados a outros métodos mais recentes que têm uma base comunicativa.

Para a abordagem Cognitiva, a linguagem é considerada levando em conta seus aspectos mentalistas. Sua aquisição é um processo cognitivo por meio do qual o aprendiz internaliza regras da linguagem e elementos linguísticos aos quais é exposto. Aprender uma língua significa realização pessoal e o papel do professor é ajudar os alunos a aprender como fazer melhor uso de suas estratégias de aprendizagem para melhorar seu domínio da língua-alvo.

## **1.5 A ABORDAGEM COMUNICATIVA**

Richards e Rodgers (1994) fazem uma descrição abrangente do que é o Ensino de Línguas Comunicativo. Ele teve sua origem nas mudanças na tradição britânica de ensino de línguas no final da década de 1960. Até aqueles anos, a principal abordagem britânica para o ensino de inglês como língua estrangeira era o Ensino de Línguas Situacionais, no qual a língua era ensinada pela prática de estruturas básicas em atividades significativas baseadas em situações. No entanto, alguns linguistas aplicados britânicos começaram a questionar os princípios teóricos que fundamentam a SLT. Eles acharam necessário focar no ensino de línguas na proficiência comunicativa em vez da simples precisão das estruturas.

Tal questionamento foi em parte uma resposta à crítica feita pelo famoso linguista americano Noam Chomsky, que criticou a teoria linguística estrutural ao demonstrar que as atuais teorias estruturais da linguagem não eram suficientes para dar conta tanto

da criatividade e singularidade das frases individuais quanto do potencial funcional e comunicativo da linguagem.

Acadêmicos como Christopher Candlin e Henry Widdowson defenderam essa visão da linguagem e abordaram o trabalho dos linguistas funcionais britânicos John Firth e Michael Halliday; o trabalho dos sociolinguistas americanos Dell Hymes, John Gumperz e William Labov e também trabalhos em filosofia de John Austin e John Searle.

Junto com o crescimento da interdependência dos países europeus, surgiu a necessidade de maiores esforços para ensinar aos adultos as principais línguas europeias. Era uma prioridade desenvolver métodos alternativos de ensino de línguas. Os novos programas levaram em consideração as necessidades de diferentes alunos. Os programas acadêmicos tradicionais presumiam que o objetivo do aluno era um profundo domínio da língua-alvo. Mas para um aluno menos acadêmico, era necessário um resultado mais imediato, em termos de utilidade para fins práticos.

Ainda segundo Richards e Rodgers, dessa forma, em 1972, uma definição funcional ou comunicativa da linguagem que poderia servir de base para o desenvolvimento de programas comunicativos para o ensino de línguas foi proposta pelo linguista britânico D.A. Wilkins. Em vez de descrever regras gramaticais e vocabulário, Wilkins tentou demonstrar os sistemas de significados subjacentes aos usos comunicativos da linguagem. Seu livro “Notional Syllabuses” teve um impacto significativo no desenvolvimento do Ensino de Linguagem Comunicativa.

O trabalho do Conselho da Europa; os escritos baseados na comunicação de todos os linguistas mencionados acima; a rápida aplicação dessas ideias por escritores de livros didáticos e a consequente aceitação desses princípios por especialistas britânicos em ensino de línguas deram destaque nacional e internacional ao que veio a ser chamado de Abordagem Comunicativa ou Ensino Comunicativo de Línguas.

O conceito de linguagem sustentado pela Abordagem Comunicativa é que a linguagem é uma atividade que visa à

interação social. Quando interagimos socialmente, fazemos atos de fala, que são usados para comunicar nossas intenções com nossos interlocutores. Para que essa interação seja efetiva, é necessário desenvolver competência comunicativa – termo cunhado por Dell Hymes – que abrange conhecimento gramatical, conhecimento lexical e principalmente o conhecimento das regras de uso da linguagem.

Diferentemente do pensamento behaviorista, aprender uma língua pela Abordagem Comunicativa é um processo ativo. Ele parte de uma teoria da língua como comunicação, o que equivale a adquirir os meios linguísticos para desempenhar diferentes tipos de funções. Nessa abordagem, as atividades envolvem os alunos em diversas atividades lúdicas, jogos, dramatizações e tarefas centradas no aluno.

## **1.6 O “MELHOR” MÉTODO – UMA ESCOLHA EM NOSSAS MÃOS**

Nunca podemos saber como será o futuro em termos de metodologias de ensino de línguas. Outros métodos e abordagens surgiram além dos descritos anteriormente, a saber, *Total Physical Response*, *The Silent Way*, *Suggestopedia*, *The Natural Approach*, entre outras, que pretendiam promover o lado humanístico das pessoas.

Rodgers (2001) vai mais longe quando sugere que outros novos métodos estiveram ou estão prestes a estar em voga nas próximas décadas do novo milênio: *Instrução Baseada em Conteúdo*, que assume que a aprendizagem de línguas é um subproduto do foco no significado e que os tópicos de conteúdo que dão suporte à aprendizagem de línguas devem ser escolhidos para corresponder às necessidades e interesses dos alunos; “*Stratopedia*”, que afirma que aprender a aprender é o tema principal num foco instrucional em estratégias de aprendizagem de línguas, como estratégias cognitivas e metacognitivas, planejamento e automonitoramento; *Fraseologia Lexical*, cuja visão afirma que apenas uma pequena parte das orações faladas são criações

totalmente novas, assume que o ensino de línguas deve se concentrar em padrões lexicais memorizados e nas maneiras pelas quais eles podem ser reunidos, nas maneiras pelas quais eles variam, bem como nas situações em que ocorrem.

De tudo o que foi dito até agora, é difícil imaginar que possa haver um método melhor para unificar todas as vertentes diversas em uma grande teoria de aquisição de linguagem. Parece que buscar tal teoria não é um objetivo louvável, mas realmente ajuda a explicar por que tantas pessoas sentem que não há nenhuma, que não há um método melhor.

Prabhu (1990) argumenta que se as teorias de ensino de línguas não levam em conta a diversidade nas situações de ensino, então uma teoria mais geral deve ser desenvolvida para dar conta de mais dessa diversidade. O autor identifica a maneira mecânica e rotineira que os professores adotam em suas práticas como um grande obstáculo para o ensino bem-sucedido. Por outro lado, o que ele considera ser a aplicação baseada em princípios da teoria ou método é o senso de plausibilidade do professor. Com isso, ele quer dizer o grau em que um professor está envolvido no ensino, o que não é rotineiro ou mecânico. O senso de envolvimento do professor ajudará a estabelecer o relacionamento em sala de aula. De fato, Prabhu chega a sugerir que o ideal de atividades que envolvem o senso de plausibilidade do professor "vale mais a pena prosseguir do que a noção de um método objetivamente melhor" (Prabhu, 1990, 173).

## PARTE DOIS

---

### **LÚDICA E OUTROS FATORES QUE INFLUENCIAM O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Estudar é uma atividade que pode ser emocionante, gratificante e desafiadora para algumas pessoas, mas um sacrifício, uma obrigação ou até mesmo perda de tempo para outras. Dessa forma, sempre houve esforços na busca por metodologias ou atividades que pudessem levar ao aprendizado e ao ensino com alguma diversão e prazer. Na verdade, todos os seres humanos gostam da sensação que a alegria pode causar e não importa realmente a idade que tenham.

#### **2. LÚDICO NA EDUCAÇÃO: UM CONCEITO ANTIGO**

A ideia de conectar o lúdico com a educação não é nova. Segundo Teixeira (1995), em 1632 Comenius finalizou a escrita de sua obra *Didacta Magna*, por meio da qual introduziu sua concepção de educação. Em sua obra, ele defendia a utilização de um método conforme a natureza e recomendava a prática de jogos, devido ao seu valor formativo. O autor afirma ainda que muitos são os motivos que levam os educadores a recorrerem às atividades lúdicas e utilizá-las como recurso no processo de ensino/aprendizagem:

- O ser humano tem uma tendência lúdica, como uma necessidade interna.
- O prazer e o esforço espontâneos são dois elementos que caracterizam a ludicidade: o primeiro, pela sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e avassaladora, criando, assim, um ambiente de entusiasmo; o segundo, pela necessidade de uma canalização das energias em direção ao objetivo do indivíduo, o que exige algum esforço voluntário.

- Situações lúdicas mobilizam esquemas mentais, estimulando o raciocínio.

- O ser humano que brinca e se diverte é também aquele que age, pensa, sente, aprende e se desenvolve.

Nesta pesquisa, a brincadeira é descrita como uma forma de representar nossas experiências do mundo. Ela depende de nossa capacidade de fazer conexões e associações. Ela também depende da capacidade dos outros de entender nossas próprias ações e intenções. A brincadeira não é apenas um negócio da infância; é algo comum aos humanos durante toda a sua vida. A brincadeira humana é vista na cultura, arte, poesia, ciência, esporte e humor. Para ser totalmente humano, portanto, parece que as pessoas precisam ser capazes de brincar. Diversão e risos acrescentam grande significado e realização às nossas vidas. Brincar é uma atitude, um espírito, uma maneira de fazer as coisas.

Em sua obra-prima *Homo Ludens*, o estudioso holandês Johan Huizinga (1971) revela muito sobre a natureza do jogo. Ele basicamente define o jogo como

uma atividade ou ocupação voluntária executada dentro de certos limites fixos de tempo e lugar, de acordo com regras livremente aceitas, mas absolutamente vinculativas, tendo seu objetivo em si mesma e acompanhada por um sentimento de tensão, alegria e a consciência de que é diferente da vida comum (1971:10)

Ele ressalta que há pelo menos três dimensões básicas do brincar: o elemento agonístico (competição), o elemento lúdico (exuberante, fantasioso) e o elemento dialógico (passatempo). Esses elementos se combinam em diferentes graus para afetar uma ampla variedade de atividades culturais. Dessa forma, o elemento lúdico foi incluído nas aulas observadas nesta pesquisa na tentativa de dar aos alunos a oportunidade de estar em contato com tais dimensões e, assim, ter experiências diferentes daquelas das aulas comuns.

Huizinga afirma que a brincadeira acontece em um ambiente fechado. Nós circunscrevemos a brincadeira, no tempo e no espaço. Jogamos futebol em um campo de futebol; dentro deste espaço, os jogadores lutarão uma batalha de acordo com regras claramente prescritas. Assim, com a brincadeira, estabelecemos um tempo e um lugar e suspendemos as regras normais da realidade, impondo nosso próprio sistema de regras para governar nosso comportamento. Quando o jogo termina, retornamos à realidade.

No capítulo "O conceito de jogo como expresso na linguagem", Huizinga analisa a maneira como vários conceitos de jogo são expressos em uma variedade de línguas. A lição que emerge disso é que o conceito de jogo se estende por uma enorme gama de atividades. Há, é claro, o sentido convencional de jogo, mas há também o "jogo de ideias", "jogo de espadas", jogo como a liberdade de ação de uma parte da máquina, tocar um instrumento musical, uma peça de teatro.

Com essas ideias estabelecidas, Huizinga passa a examinar o conceito de jogo em uma ampla variedade de atividades humanas. Suas revelações sobre a universalidade do jogo aparecem em todos os lugares, por exemplo, no jogo na lei, na guerra, na arte, na filosofia e na poesia. Considerando a lei, ela ocorre dentro de limites fixos de tempo e lugar: um julgamento em um tribunal. É controlada por um extenso conjunto de regras que são livremente aceitas (embora pelo povo como uma organização política ou governamental, não por indivíduos) e exige obediência absoluta. E certamente há um sentimento de que um tribunal não é a vida comum. A lei ocorre em seu próprio mundinho, isolada do resto do mundo e com um forte sistema de regras. Isso pode soar mais como um jogo, ou pelo menos uma brincadeira. Eles estão brincando, não no sentido de infantilidade ou exuberância, mas sim no sentido de se isolarem do mundo real para criar um pequeno mundo autocontido de justiça.

Dois conceitos profundos emergem neste trabalho: o primeiro é a noção de brincadeira como modelagem; o segundo diz respeito à natureza subjuntiva da brincadeira, ou seja, que indica

dúvida ou desejo. Quando brincamos, no sentido de modelagem, criamos nosso próprio mundinho que segue nossas regras. Ao contrário do mundo real, nosso mundo de brincadeira faz sentido. No mundo real, às vezes o mal vence o bem; as coisas quebram sem razão aparente; as colheitas falham; o clima muda arbitrariamente. Nós nos sentimos à mercê de forças arbitrárias no mundo real. Mas em nosso mundo de brincadeira, nós controlamos as regras e nossas regras fazem sentido. Há uma previsibilidade satisfatória no mundo de brincadeira. É um mundo sobre o qual você pode se sentir seguro e que somos capazes de controlar melhor.

A natureza subjuntiva do jogo pode ser explicada pela situação em que jogamos "If only" em nossos jogos. Uma vez que criamos nosso mundo imaginário, nós o exploramos com comportamentos experimentais que podem ser muito arriscados ou embaraçosos para tentar no mundo real. Ao jogar em sala de aula, os alunos geralmente "entram no jogo" e fazem de conta, competem, trabalham juntos, criam estratégias e até lutam por coisas tolas, sem medo aparente de parecer ridículos ou infantis. Ganhar o jogo ou "chegar primeiro" parece ser a coisa mais importante para eles.

De acordo com Huizinga, os conceitos de brincadeira acima mencionados são extremamente importantes. Ao modelar o mundo de alguma forma, criamos uma versão mental do mundo que pode ser manipulada. Há muitas maneiras de modelar o mundo; estamos sempre criando novos modelos. Uma pessoa brincalhona é particularmente boa em fazer modelos. Ao manipular nosso modelo de forma subjuntiva, perguntando "e se" sobre seu desempenho, desenvolvemos novos insights sobre o mundo.

Essa linha de pensamento sugere que o comportamento lúdico está profundamente conectado com o pensamento humano. O comportamento lúdico não é uma aberração, nem é uma recreação ociosa; de alguma forma, está muito intimamente ligado à maneira como pensamos sobre o mundo.

Por outro lado, analisando a antítese "brincadeira-seriedade", verificamos que tais termos têm valores diferentes: brincadeira é positiva, enquanto seriedade é negativa. Seriedade significa

“ausência de jogo ou ludicidade” e nada mais. Por outro lado, o significado de brincadeira não pode ser considerado como simples “ausência de seriedade”. Brincadeira é uma entidade autônoma. Enquanto seriedade exclui brincadeira, esta pode perfeitamente incluir a primeira (p.51). Portanto, os professores precisam estar conscientes de que, como Brown (1994, p.22) coloca, “todos os aprendizes de segunda língua [e estrangeira] precisam ser tratados com carinho afetivo e terno (...) e precisamos fornecer todo o apoio afetivo que pudermos”.

Outro teórico influente na questão de brincadeiras e jogos é o sociólogo e intelectual Roger Caillois (1961). Caillois desenvolveu os pensamentos de Huizinga em sua obra *Les jeux et les Hommes* (traduzido para o inglês como *Man, Play and Games*) e criou outra terminologia para considerar padrões em jogos. Ele usou o termo 'jogo' de uma maneira muito ampla, aplicando-o a todas as atividades lúdicas. Ele introduz quatro categorias principais de jogos: *agôn* ou jogos competitivos como futebol, bilhar ou xadrez; *alea* ou jogos de azar, como roleta ou loteria; mimetismo ou simulação, como brincar de pirata ou soldado e jogos de RPG; e *ilinx* ou brincadeiras de 'vertigem', como balanços e montanhas-russas (p.12-13).

Dentro das categorias acima mencionadas, ele postulou um continuum entre o que ele chama de *paidia*, ou brincadeira infantil, considerada ativa, tumultuada, exuberante e espontânea; e *ludus*, ou brincadeira de adultos, considerada como representando cálculo, planejamento inteligente e subordinação a regras. No extremo oposto do continuum, onde *ludus* ultrapassa completamente *paidia*, as regras e estruturas se tornam o objetivo único da brincadeira, e "o prazer experimentado na resolução de um problema arbitrariamente projetado para esse propósito também intervém, de modo que chegar a uma solução não tem outro objetivo senão a satisfação pessoal por si só." (p.29). Assim, jogos como o xadrez estão mais próximos do *ludus* do que da *paidia* na visão de Callois; então podemos, como tem sido frequentemente sugerido, pensar em "jogo" como "brincadeira" estruturada.

Brian Sutton-Smith, por sua vez, se refere à “retórica do jogo” em sua obra *The Ambiguity of Play* (1991). Por retórica, o autor quer dizer a arte de usar a linguagem para chegar a um entendimento comum de significado. Ele identifica sete retóricas do jogo. Ele descreve uma retórica básica do jogo, jogo da frivolidade, que corresponde aproximadamente à categoria de jogo de emoção de Caillois. A frivolidade é mais uma condição para o jogo e entrelaça um fio através das próximas seis retóricas.

De acordo com Sutton-Smith, as seis retóricas restantes acompanham a evolução social. Ele identifica três retóricas antigas e três retóricas modernas.

A retórica antiga

- Jogar como potência (Paralelo aos jogos competitivos de Caillois)

- Brincar como identidade (Paralelo aos jogos de RPG de Caillois)

- Jogar como o destino e o caos (Paralelo aos jogos de azar de Caillois) A retórica moderna

- Brincar como progresso (Este é um jogo que é “bom para você”, como atletismo e entretenimento educativo) • Brincar como imaginação (Esta forma de brincar inspira arte e descoberta científica)

- Brincar como individualidade (para Sutton-Smith, este é o estado mais evoluído do brincar — o brincar da autoexpressão e da liberdade pessoal).

Dessa forma, o autor defende que a brincadeira deve valer tanto para animais quanto para humanos; crianças e adultos e conclui que a brincadeira é como a linguagem, ou seja, é “um sistema de comunicação e expressão, não sendo em si bom ou ruim” (p.219).

De tudo o que foi exposto até aqui, podemos concluir que a brincadeira é um assunto muito sério e, como tal, está quase sempre presente em nossas vidas seja em nossos tempos de escola (e a idade não importa!) ou em nossos momentos de lazer. Ao brincar, tentamos trazer mais felicidade em nossas vidas e esquecer um pouco de

nossos problemas e insatisfações, afinal ninguém brinca com a intenção de sentir desprazer ou infelicidade.

Brincar e fazer atividades lúdicas na escola significa estar um pouco afastado do tédio e da mesmice das atividades normalmente desenvolvidas, significa fazer algo fora da rotina. Se podemos conectar aprendizado e também alguma diversão, então por que não fazer isso? Nossos sentimentos positivos têm muito a contribuir para o aprendizado bem-sucedido.

## **2.1 EMOÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Há um forte componente emocional na aprendizagem de línguas, pois emoção ou afeição e cognição são correlacionadas. Arnold (1999) define afeto em termos de “aspectos de emoção, sentimento, humor ou atitude que condicionam o comportamento”, enquanto Dickinson (1987) o descreve como estando preocupado com a atitude do aprendiz em relação à língua-alvo e seus usuários, e com suas respostas emocionais. De acordo com a definição de Stevick (1999, p.147),

o 'afeto' de alguém em relação a uma coisa, ação, situação ou experiência específica é como essa coisa, ação, situação ou experiência se encaixa nas necessidades ou propósitos de alguém, e seu efeito resultante nas emoções de alguém... afeto é um termo que se refere aos lados propositais e emocionais das reações de uma pessoa ao que está acontecendo

Segundo Arnold (1999), devemos considerar, no entanto, que nem os aspectos cognitivos nem os afetivos são definitivos. Na verdade, não podemos separar um do outro. A compreensão profunda pelo autor das funções que o afeto representa na aprendizagem de línguas é relevante por pelo menos dois motivos:

- A atenção aos aspectos afetivos pode tornar a aprendizagem da língua mais eficaz;

- É preciso se preocupar não apenas com uma forma de resolver os problemas causados pelas emoções negativas, mas também criar e utilizar emoções mais positivas e favoráveis.

Na presença de emoções excessivamente negativas, como ansiedade, medo, tensão, raiva ou depressão, nosso potencial de aprendizagem pode estar em perigo. As técnicas mais inovadoras, bem como os materiais mais atraentes, podem resultar inapropriados, ou mesmo inúteis, devido às reações afetivas negativas dos alunos que podem acompanhar o processo de aprendizagem de línguas. Por outro lado, quando se estimulam diferentes fatores emocionais positivos, como autoestima, empatia ou motivação, o processo de aprendizagem de línguas é extremamente favorecido.

## **2.2 O FILTRO AFETIVO**

O conceito de um Filtro Afetivo foi proposto pela primeira vez por Dulay e Burt (1977) e é considerado por Krashen (1982) como sendo consistente com o trabalho teórico que foi feito na área de variáveis afetivas e aquisição de segunda língua. Tal conceito foi recuperado por Krashen para a elaboração da “Hipótese do Filtro Afetivo”. Ele vê o estado emocional do aluno como um filtro ajustável que pode passar, impedir ou bloquear o insumo necessário para a aquisição. Essa perspectiva pode ser influenciada por vários fatores – opinião social sobre a língua e seus alunos, experiência positiva ou negativa em sala de aula, nervosismo, senso de autoestima – mas no final, a soma de fatores atitudinais positivos versus negativos se correlacionará fortemente com o sucesso do aluno com a língua. Dessa forma, quanto menor o filtro, mais facilmente o aluno obterá o insumo.

A Hipótese do Filtro Afetivo sustenta, no entanto, que o insumo é a primeira variável que causa a aquisição de uma segunda língua e que as variáveis afetivas agem de modo a impedir ou facilitar tal aquisição. A hipótese do filtro implica que nossos objetivos pedagógicos devem fornecer não apenas insumo

compreensível o suficiente, mas também criar situações encorajadoras para um filtro baixo.

Pelo motivo acima mencionado, os professores de segunda língua/estrangeira precisam ter em mente que é sua responsabilidade manter um ambiente de sala de aula que forneça um filtro afetivo baixo para maximizar a aquisição da linguagem. Embora o afeto positivo seja necessário, ele não é suficiente por si só para que a aquisição ocorra. É aconselhável que os professores sempre mantenham uma atitude positiva e construtiva, especialmente em relação aos erros que seus alunos cometem. Embora possa parecer contraintuitivo para os tradicionalistas, muita correção ao erro de um aluno é prejudicial ao seu desenvolvimento. Os professores devem tentar não fazer isso com tanta frequência, mas fornecer um modelo para os alunos seguirem; após exposição suficiente ao exemplo correto do professor, os erros dos alunos devem ser superados.

A “Hipótese do Filtro Afetivo” é construída com base em pesquisas sobre aquisição de segunda língua, que identificaram três tipos de variáveis atitudinais ou afetivas:

- **Motivação** → Alunos com maior motivação = melhores alunos. É uma força interior propulsora, que tem importância decisiva. Assim como aprender em geral, aprender línguas é um ato ativo e não passivo. É preciso desenvolver suas habilidades. Independentemente do professor, método ou abordagem, um aluno motivado aprenderá. No entanto, ter experiências anteriores com resultados ruins ou a não identificação com a cultura da língua-alvo pode desencorajar o aluno a fazer uma nova tentativa.

- **Autoconfiança** → Alunos com autoconfiança e uma boa autoimagem = alunos mais bem-sucedidos. Falta de autoconfiança e baixa autoestima, talvez causadas por traumas durante o processo educacional, seja em casa ou na escola, pode inibir uma iniciativa criativa, que é um elemento essencial na aprendizagem de línguas.

- **Ansiedade** → Baixa ansiedade pessoal e em sala de aula são mais propícias à aquisição de uma segunda língua = aprendizagem mais produtiva.

A ansiedade pode ser causada pela expectativa excessiva de obtenção de resultados. Ter perseverança e continuidade é a atitude ideal diante do desafio de aprender uma língua estrangeira.

Lightbown e Spada (1999:40), por sua vez, apontam um problema com a hipótese do filtro afetivo:

Um problema com a hipótese, no entanto, é que é difícil ter certeza de que fatores afetivos causam as diferenças na aquisição da linguagem. Parece provável que o sucesso na aquisição possa, por si só, contribuir para uma motivação mais positiva ou, nos termos de Krashen, para um "filtro afetivo reduzido".

Acredita-se que o filtro afetivo aumenta no início da adolescência, e pode ser devido a esse fato, entre outros, que as crianças estão menos preocupadas em tentar e correr riscos ao aprender, sendo, portanto, ditas como tendo uma superioridade aparente sobre os adquirentes mais velhos de uma segunda língua. Está claro, no entanto, que independentemente do nível do filtro afetivo, todos os alunos obtêm melhores resultados quando estão motivados para aprender.

### **2.3 MOTIVAÇÃO: UM FATOR IMPORTANTE**

No que diz respeito à motivação, a maioria dos pesquisadores e educadores concorda que a motivação "é um fator muito importante, se não o mais importante, na aprendizagem de línguas" (Van Lier, 1996:100), sem o qual até mesmo indivíduos "talentosos" não conseguem prosseguir com objetivos de longo prazo, não importa qual seja o currículo ou o professor. A motivação tem sido amplamente aceita por professores e pesquisadores como um dos principais fatores que influenciam o sucesso da aprendizagem de línguas estrangeiras, muitas vezes compensando deficiências na aptidão e aprendizagem de línguas. Pode-se dizer que todos os outros

fatores envolvidos na aquisição de línguas estrangeiras pressupõem motivação até certo ponto.

Segundo Cunningsworth (apud Bethiol, 2001), se um aluno não for ensinado de forma apropriada, mas for motivado, ele ou ela aprenderá uma língua estrangeira melhor do que um aluno que é bem ensinado, mas não é motivado. O autor também afirma que a motivação não é apenas um determinante do nível de atenção do aluno durante a aula, mas também determina a assiduidade com que ele faz o dever de casa e revisa o que aprendeu durante o dia.

Gardner (1985) define motivação para aprender uma língua estrangeira ou segunda língua como a extensão em que uma pessoa trabalha ou faz algum esforço para aprender a língua por causa de um desejo de fazê-lo e do prazer sentido nessa atividade. Tal definição inclui:

- esforço despendido para atingir um objetivo;
- um desejo de aprender a língua; e
- satisfação com a tarefa de aprender o idioma.

O modelo original de motivação de Gardner (apud Stern 1983) contém quatro componentes principais, a saber: a) atitudes específicas do grupo; b) motivos dos alunos para aprender a língua-alvo; c) fatores afetivos ('Atitudes Generalizadas' de Stern); e d) motivação extrínseca e intrínseca.

A motivação é frequentemente rotulada como extrínseca ou intrínseca "dependendo se o estímulo para o comportamento se originou fora ou dentro do indivíduo" (De Lier 1996, pág.101). Segundo a definição de Van Lier (1996, p.101),

A motivação extrínseca é como dinheiro emprestado, um investimento que pode eventualmente render, enquanto a motivação intrínseca é como dinheiro que você possui. Estar altamente motivado é como ter muito dinheiro, e como dinheiro, a motivação pode ser desperdiçada ou bem gasta. ... Na educação, a motivação é energia-capital orgânico a ser gasto no mercado de aprendizagem. Parte dela

trazemos conosco como uma dotação genética, mas podemos precisar aprender a investi-la. Parte dela pegamos emprestado de adultos e colegas na forma de estímulos extrínsecos e coerção.

Portanto, ao propor alguma atividade lúdica em sala de aula, o professor deve levar em consideração que deve utilizar uma combinação de dinâmicas motivacionais extrínsecas e intrínsecas em sala de aula para que os alunos possam desenvolver autonomia, utilizando suas próprias estratégias de aprendizagem, e se envolver mais com significados e propósitos do que apenas com verbos e preposições.

Embora pouca pesquisa tenha sido realizada para investigar como a pedagogia interage com a motivação em salas de aula de segunda língua/língua estrangeira, um trabalho considerável foi feito em psicologia educacional (Lightbown & Spada, 1999, p.57). Crooks e Schmidt (apud Lightbown & Spada, 1999) apontam para muitas áreas nas quais a pesquisa educacional relatou níveis aumentados de motivação para os alunos no que diz respeito às práticas pedagógicas. Algumas delas são:

**Motivação dos alunos para a aula** – Nas fases iniciais da aula, comentários sobre as atividades que estão por vir podem despertar mais interesse por parte dos alunos;

**Uma variedade de atividades, tarefas e materiais** – Aulas que sempre consistem nas mesmas rotinas, padrões e formatos podem levar a uma diminuição da atenção e a um aumento do tédio. Variar as atividades, tarefas e materiais pode ajudar a evitar isso e deixar os alunos mais interessados na aula;

**Objetivos cooperativos em vez de competitivos** – Atividades de aprendizagem cooperativa são aquelas em que os alunos trabalham juntos para concluir uma tarefa ou resolver um problema. Parece haver um aumento na autoconfiança dos alunos, incluindo alunos mais fracos, quando tais técnicas são usadas. Quando alunos fracos sabem que seus colegas de equipe estão contando com eles, seu nível de motivação tende a ser maior.

Diferenças de idade, bem como de cultura, determinarão a maneira mais adequada para os professores motivarem seus alunos. Enquanto em algumas salas de aula os alunos podem reivindicar atividades mais competitivas, em outras atividades cooperativas podem funcionar melhor. Está nas mãos dos professores decidir o que é melhor para seus grupos, interagindo ativamente com eles para se tornarem cientes de suas necessidades.

## **2.4 CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY PARA O PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM**

O trabalho de Vygotsky, junto com o de outros psicólogos do desenvolvimento, tornou-se a base de muitas pesquisas e teorias em cognição do desenvolvimento nas últimas décadas, particularmente do que se tornou conhecido como teoria do desenvolvimento social. As teorias de Vygotsky enfatizam o papel fundamental da interação social no desenvolvimento da cognição (Vygotsky, 1978), pois ele acreditava fortemente que a comunidade desempenha um papel central no processo de "criar significado"

Diferentemente da noção de Piaget de que o desenvolvimento das crianças deve necessariamente preceder sua aprendizagem, Vygotsky argumentou que "a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento da função psicológica culturalmente organizada, especificamente humana" (1978, p. 90), ou seja, a aprendizagem social tende a vir antes do desenvolvimento da criança.

O ser humano se desenvolve em um ambiente social onde a interação com os outros é essencial para seu crescimento. É o aprendizado que torna possível o surgimento de processos internos de desenvolvimento, que provavelmente não ocorreriam se não houvesse um contato entre o indivíduo e um ambiente cultural.

Vygotsky também é muito claro e convincente sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento da inteligência e da habilidade linguística. Ele postulou que a brincadeira é a criação de situações imaginárias. No estágio sensório-motor de Piaget, crianças

muito pequenas não conseguem pensar na realidade além do seu ambiente imediato. Conforme crescem, no entanto, os objetos ao redor deles ganham um valor simbólico quando estão brincando. Dessa forma, uma vassoura se torna um cavalo, uma árvore se torna uma casa e assim por diante. Nas próprias palavras de Vygotsky:

A criação de uma situação imaginária não é um ato fortuito na vida de uma criança, mas é, antes, a primeira manifestação da emancipação da criança das restrições situacionais. O paradoxo primário da brincadeira é que a criança opera com um significado alienado em uma situação real. O segundo paradoxo é que ao brincar, ele adota a linha de menor resistência – ele faz o que mais lhe apetece fazer, porque o brincar está ligado ao prazer – e ao mesmo tempo aprende a seguir a linha de maior resistência, subordinando-se às regras e, assim, renunciando ao que quer, uma vez que a subordinação às regras e a renúncia à ação impulsiva constituem o caminho para o máximo prazer no brincar (1978, p.99).

Para entender as teorias de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo, precisamos entender dois dos principais princípios de seu trabalho: o Outro Mais Bem-Conhecido (MKO) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O MKO se refere a alguém que tem uma melhor compreensão ou um nível de habilidade maior do que o aluno, no que diz respeito a uma tarefa, processo ou conceitos específicos. Embora a implicação seja que o MKO seja um professor ou um adulto mais velho, esse não é necessariamente o caso. Muitas vezes, os colegas de uma criança ou os filhos de um adulto podem ser os indivíduos com mais conhecimento ou experiência. Por exemplo, hoje em dia, é mais provável que uma criança saiba sobre as regras de um videogame do que seus pais; na maioria das vezes, os professores ficam sabendo por seus jovens alunos sobre a banda adolescente mais chique do momento.

O MKO não precisa necessariamente ser uma pessoa. Algumas empresas, para dar algum suporte aos funcionários em seu processo de aprendizagem, agora estão usando sistemas eletrônicos de suporte ao desempenho. Tutores eletrônicos também têm sido usados em ambientes educacionais para facilitar e orientar os alunos durante o processo de aprendizagem. A chave para os MKOs é que eles devem ter (ou ser programados com) mais conhecimento sobre o tópico que está sendo aprendido do que o aluno. Aqueles que atuam como MKOs devem estar altamente envolvidos, devem trabalhar em colaboração com seus alunos para facilitar o aprendizado e devem estar familiarizados com os ZPDs individuais dos alunos.

O conceito do Outro Mais Conhecedor está totalmente relacionado ao segundo princípio importante da obra de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal. Tanto o MKO quanto a ZPD formam a base do *andaime*<sup>1</sup> componente do modelo de aprendizagem cognitiva de instrução. Vygotsky (1978) define a ZDP como a distância entre o "nível de desenvolvimento real, conforme determinado por problemas independentes.

É, basicamente, a lacuna entre o que um aluno pode fazer sozinho (sem assistência) e o que ele não pode fazer mesmo com assistência. Vygotsky acreditava que quando um aluno está na ZDP para uma tarefa específica, dar a ele/ela a assistência apropriada - andaime - permitirá que ele/ela conclua a tarefa. Sempre que o aluno, com a ajuda do andaime, dominar a tarefa, o andaime pode ser removido e o aluno estará pronto para concluir a tarefa novamente por si mesmo. A ZDP, portanto, não é estática. Ela muda ao longo do tempo, assim como os indivíduos mudam ao longo do tempo. Dessa forma, o ensino e o desenvolvimento são de fato parte do mesmo processo - o aprendizado ajuda a impulsionar o desenvolvimento, o que ajuda a promover o aprendizado.

O que é importante sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal é o fato de que quando um mentor ou

---

<sup>1</sup> Resolução e o nível de desenvolvimento potencial conforme determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais capazes" (p. 86).

professor ajuda um aluno, ele/ela está envolvido em um ato metacognitivo. Ele/ela está ensinando o aluno a pensar sobre o pensamento. Quando Vygotsky escreve sobre funções mentais superiores, ele quer dizer o que chamamos de aprendizagem social. Depois que saímos de casa e começamos a ir para a escola, começamos o processo de aprendizagem social. É um longo processo de socialização secundária que nos leva por vários níveis de complexidade na vida social. Quando entramos no mundo da matemática, por exemplo, devemos aprender a pensar sobre matemática.

Na área de educação de línguas, podemos aprender uma língua tentando memorizar palavras e expressões de cor. É quando trazemos a teoria da linguagem (gramática), a teoria do ensino (linguística aplicada) e a formação de professores (teorias sobre ensino) que entramos na aprendizagem de línguas como uma experiência metacognitiva. O que Vygotsky faz com a metacognição é demonstrar que a aprendizagem é um processo social. Não se adquire funções mentais superiores sozinho. Tem-se a ajuda de um professor, materiais didáticos e planos de aprendizagem (ZPD).

Metacognição é pensar sobre o pensamento. Não obstante, é mais complexo do que apenas pensar sobre cognição. Tem a ver com o monitoramento ativo e regulação dos processos cognitivos. Metacognição envolve monitoramento ativo e consequente regulação do processo cognitivo necessário para atingir objetivos cognitivos (Flavell, 1976: p. 252). Um aprendiz bem-sucedido deve ser capaz de construir significado a partir de informações. Para ser capaz de fazer isso, o aprendiz deve ser capaz de pensar sobre seus próprios processos de pensamento, identificando as estratégias de aprendizagem que funcionam melhor e gerenciar conscientemente a experiência de aprendizagem (Flavell, 1976). Um aluno bem-sucedido é responsável pelo processo de aprendizagem. O aluno abordou-o com um plano de ação, desenvolveu várias estratégias para chegar ao seu objetivo e monitora constantemente suas próprias realizações. Ele é o executivo responsável por sua experiência de aprendizagem.

Existem três elementos básicos associados à metacognição. Há o desenvolvimento de um plano de ação, a manutenção e o monitoramento desse plano de ação e a avaliação de quão bem-sucedido esse plano foi executado e quais objetivos foram alcançados. Há um processo constante de autoquestionamento envolvido na metacognição. O uso de estratégias metacognitivas ilumina o pensamento de alguém e pode levar a um aprendizado mais profundo e melhor desempenho, especialmente entre alunos que estão com dificuldades. Entender e controlar processos cognitivos pode ser uma das habilidades mais essenciais que os professores de sala de aula podem ajudar os alunos de segunda língua/língua estrangeira a desenvolver. É importante que eles ensinem aos alunos habilidades metacognitivas, além de habilidades cognitivas. Em vez de focar a atenção dos alunos apenas no aprendizado da língua, os professores de segunda língua/língua estrangeira podem ajudar os alunos a aprender a pensar sobre o que acontece durante o processo de aprendizado da língua, o que os levará a desenvolver habilidades de aprendizado mais fortes.

O ensino de habilidades metacognitivas é um uso valioso do tempo de instrução para um professor de segunda língua/língua estrangeira. Uma vez que os alunos refletem sobre suas estratégias de aprendizagem, eles se tornam mais bem preparados para tomar decisões conscientes sobre as coisas que podem fazer para melhorar sua aprendizagem. Fortes habilidades metacognitivas fortalecem os aprendizes de línguas.

## **2.5 CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO**

Muitas são as teorias sobre como uma segunda língua (L2) é aprendida, como implementar várias abordagens na sala de aula e como medir o aprendizado. Os pesquisadores têm dificuldade em testar essas teorias em uma sala de aula antes que sejam aceitas e implementadas pelos professores por causa das teorias propostas que estão sempre se expandindo.

Krashen (1982) defende que existem dois sistemas de conhecimento diferentes e independentes em nossas mentes: o sistema adquirido e o sistema aprendido. A primeira, chamada aquisição, por um lado, vem do processo do subconsciente humano e é resultado da compreensão de informações compreensíveis; a última, chamada aprendizagem, por outro lado, é resultado da instrução, cujo foco de atenção está nas formas da linguagem.

Outro autor que tem lidado amplamente com a questão da aprendizagem implícita e explícita é Nick C. Ellis (1994). Na terminologia deste autor

aprendizagem implícita é a aquisição de conhecimento sobre a estrutura subjacente de um ambiente de estímulo complexo por um processo que ocorre naturalmente, de forma simples e sem operações conscientes. Aprendizagem explícita é uma operação mais consciente onde o indivíduo faz e testa hipóteses em uma busca por estrutura. A obtenção de conhecimento pode, portanto, ocorrer implicitamente (uma abstração não consciente e automática da natureza estrutural do material obtido a partir da experiência de instâncias), explicitamente por meio de aprendizagem seletiva (o aluno buscando informações e construindo e testando hipóteses), ou, porque podemos nos comunicar usando a linguagem, explicitamente por meio de regras dadas (assimilação de uma regra seguindo instruções explícitas). (1994. p 1)

Ao falar sobre o processo de aquisição/aprendizagem de L2, é necessário distinguir o conhecimento implícito do explícito. No que diz respeito ao conhecimento implícito, pode-se dizer que ele é intuitivo e, como tal, dificilmente pode ser verbalizado. Dessa forma, uma vez que os aprendizes adquiram esse conhecimento implícito, eles serão capazes de se expressar e transmitir sua mensagem em L2 sem ter que refletir sobre as formas linguísticas da língua.

O conhecimento explícito, o aprendido, por sua vez, pode ser analisado e verbalizado; ele existe independentemente do fato de ser efetivamente usado na língua ou não. Ter esse conhecimento explícito, no entanto, não implica necessariamente ser capaz de aplicá-lo ao usar a língua-alvo, pois esse conhecimento pode ser internalizado, mas não usado, o que também depende de vários outros fatores. Como Hulstjin (2005) coloca, o conhecimento implícito pode se tornar explícito dependendo da regularidade, complexidade, frequência e relevância que o input apresenta, bem como das características individuais do aprendiz.

O conhecimento explícito, o aprendido, por sua vez, pode ser analisado e verbalizado; ele existe independentemente do fato de ser efetivamente usado na língua ou não. Ter esse conhecimento explícito, no entanto, não implica necessariamente ser capaz de aplicá-lo ao usar a língua-alvo, pois esse conhecimento pode ser internalizado, mas não usado, o que também depende de vários outros fatores. Como Hulstjin (2005) coloca, o conhecimento implícito pode se tornar explícito dependendo da regularidade, complexidade, frequência e relevância que o input apresenta, bem como das características individuais do aprendiz.

Ainda, Hulstjin (2005) apresenta questões teóricas e empíricas no estudo da aprendizagem implícita e explícita de segunda língua/língua estrangeira. Ele também argumenta que no ensino de L2 já há uma vasta discussão sobre os benefícios do ensino dessas duas maneiras diferentes. Para resumir esse assunto, alguns dos conceitos necessários para essa reflexão apresentada pelo autor são listados a seguir:

- Memória implícita – É um sistema de memória que contém memórias que nem sabemos que temos. Ela influencia a maneira como as pessoas processam informações, sem nenhuma consciência do efeito.

- Memória explícita – É qualquer memória acompanhada pela experiência de lembrar. Memórias de eventos, pessoas, lugares e objetos são todos tipos de memória explícita.

- Conhecimento implícito – É o conhecimento que alguém tem inconscientemente sobre alguma informação, que não pode ser colocada em palavras.

- Conhecimento explícito – É o conhecimento que alguém tem quando está consciente das regularidades que fundamentam alguma informação específica e pode, assim, verbalizar tais regularidades.

- Aprendizagem implícita – É o processamento de entrada inconsciente.

- Aprendizagem explícita – É o processamento consciente de informações para descobrir se tais informações contêm regularidades ou não, bem como trabalhar nos conceitos e regras com os quais tais regularidades aparecem.

- Instrução implícita – É a ausência de informação aos alunos referente às regras que fundamentam a entrada.

- Instrução explícita – É quando os alunos recebem informações que se referem a tal entrada, seja indutivamente ou dedutivamente.

- Aprendizagem incidental – É uma resposta natural e individual à experiência de aprendizagem como um todo; aprendizagem não pretendida como parte de um curso.

- Aprendizagem intencional – É a aprendizagem que requer reflexão e metacognição, por exemplo, quando os alunos aprendem algo que sabem que será testado posteriormente.

Muitos estudos foram feitos em um esforço para descobrir e explicar os fatores internos e externos que respondem por que os alunos adquirem uma segunda língua ou língua estrangeira da maneira que o fazem. No entanto, os resultados de tais pesquisas muitas vezes parecem contraditórios, provavelmente devido ao fato de que estudos com um único foco foram aplicados a diferentes conjuntos de variedades, o que torna impossível encontrar respostas precisas para seus questionamentos.

Como Ellis (1994) coloca, o sucesso da instrução implícita depende de abundantes oportunidades comunicativas em sala de aula e muita exposição fora da sala de aula. Tal exposição ajuda a manter

a consciência da forma alvo da língua. Por outro lado, isso parece se aplicar mais a Aprendizizes de Segunda Língua do que a Aprendizizes de Língua Estrangeira, pois os primeiros têm muito mais oportunidades de usar a língua fora da sala de aula do que os últimos.

Pais e alunos frequentemente reclamam depois de estudar por mais de dois anos que o aluno não sabe quase nada e não consegue se comunicar na língua-alvo. Então, quem é o culpado? A escola, o professor ou os próprios alunos? É difícil chegar a uma resposta antes de analisar perguntas como:

- O objetivo da aula foi claramente definido para a clientela?
- Uma aula formal preparatória para a faculdade foi planejada erroneamente e ensinada com muito pouca estrutura, como se fosse, por exemplo, um curso casual de conversação ou cultura?
- Por outro lado, uma aula de conversação era ensinada apenas com foco em regras gramaticais?

No entanto, as questões acima mencionadas devem ser colocadas antes do curso acontecer e não depois que os alunos sentirem seus efeitos. Ao fazer isso, não apenas a motivação para aprender uma L2 seria claramente estabelecida e capitalizada, mas também o propósito e os métodos seriam alinhados. Então o currículo pode corresponder melhor às necessidades e expectativas dos alunos de línguas, independentemente do fato de a abordagem ser implícita ou explícita.

# PARTE TRÊS

---

## METODOLOGIA

### 3 PESQUISA ETNOGRÁFICA QUALITATIVA

A atividade científica é consolidada por meio da pesquisa, que pode ser quantitativa ou qualitativa. Essa pesquisa é caracterizada como qualitativa e etnográfica. A pesquisa qualitativa é uma das duas principais abordagens da metodologia de pesquisa em ciências sociais. Ela envolve uma compreensão profunda do comportamento humano e das razões que governam tal comportamento. Ao contrário da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa depende de razões por trás de vários aspectos do comportamento. Em outras palavras, ela investiga o porquê e o como da tomada de decisão, em comparação com o quê, onde e quando da pesquisa quantitativa. Portanto, a necessidade é de amostras de estudo menores, mas focadas, em vez de amostras grandes e aleatórias.

Etnografia é um método de pesquisa em ciências sociais que depende muito de experiência pessoal e próxima e possível participação, não apenas da observação do pesquisador. Como André (1995) coloca, etnografia é um tipo de método de pesquisa desenvolvido por antropólogos para estudar cultura e sociedade. Normalmente, a pesquisa etnográfica emprega tipos de coleta de dados, como: entrevistas, observação e documentos. Isso, por sua vez, produz três tipos de dados: citações, descrições e trechos de documentos, o que resulta em um produto: descrição narrativa. Essa narrativa geralmente inclui gráficos, diagramas e artefatos adicionais que ajudam a contar "a história" (Hammersley, 1990).

Não obstante, novamente André (1995) argumenta que enquanto o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, valores, crenças, línguas, significados) de um dado grupo social, a principal preocupação dos pesquisadores em educação é

com o processo educativo. Portanto, há alguma diferença nos focos desses dois tipos de pesquisadores, o que torna alguns requisitos da etnografia, como uma longa permanência do pesquisador no campo, o contato com outras culturas e o uso de categorias sociais amplas, necessárias para serem cumpridas por investigadores de assuntos educacionais. O que foi feito por pesquisadores educacionais é uma adaptação da etnografia à educação, o que significa que fazemos pesquisa de um tipo etnográfico, não etnografia em seu sentido restrito.

Os dados para esta pesquisa foram coletados por meio de uma triangulação de dados, como observação em sala de aula, gravação da maioria das aulas, anotações de campo e questionários para alunos e professores. A triangulação, que segue o princípio de que duas ou mais cabeças pensam melhor do que uma, é de fato um componente-chave da pesquisa em sala de aula. A triangulação é de fato uma maneira clara de comparar e contrastar dados de dois ou mais pontos de vista ou métodos de coleta de dados de forma eficiente e científica sem interromper a prática em sala de aula. Independentemente disso, a triangulação é necessária, pois "duas perspectivas são necessárias para que uma imagem precisa de um fenômeno específico seja obtida" (Allwright & Bailey, 1991, p. 73). Mais importante para a pesquisa em sala de aula, é necessário ter em mente que, com a triangulação, um pesquisador terá maior confiança nas descobertas observadas.

### **3.1 A ESCOLA**

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de nossa comunidade, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas<sup>2</sup> (CEFET-AL). O CEFET-AL é uma instituição de ensino que faz parte das Instituições de Ensino de Graduação do Governo Federal e oferece cursos de ensino médio, técnico/profissionalizante

---

<sup>2</sup> Apesar de trabalhar na unidade do CEFET de Marechal Deodoro, a escola escolhida para realizar esta pesquisa foi a de Maceió devido ao fato de o horário das aulas na capital ser mais conveniente para a realização da pesquisa.

e de graduação de base tecnológica, com duração menor que a de uma graduação comum.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas foi criado em 23 de setembro de 1909 pelo presidente Nilo Peçanha. Sua primeira sede foi inaugurada em 21 de outubro de 1910. Inicialmente, ficava em um sobrado na Rua Conselheiro Lourenço de Albuquerque; depois, foi transferido para a Praça do Sinimbu e, finalmente, em 1956, mudou-se para o atual prédio, projetado pelo renomado Oscar Niemeyer.

Tendo recebido muitos nomes diferentes desde sua inauguração, a antiga Escola Técnica Federal de Alagoas tornou-se CEFET em março de 1999.

O CEFET Alagoas é formado pela unidade sede, em Maceió, e outras duas Unidades de Ensino Descentralizadas, em Palmeira dos Índios e Marechal Deodoro. Este complexo tem prestado relevantes serviços à comunidade alagoana, principalmente pelo seu bom nível de ensino.

Hoje em dia, com seus horizontes ampliados, o CEFET oferece diversas modalidades de ensino, desde o Ensino Médio até a Educação Profissional nos níveis Básico, Técnico, Tecnológico (cursos de graduação de 2 anos) e Pós-Graduação (Latu Sensu). Além disso, também promove estudos de pesquisa, bem como desenvolve projetos, produtos e serviços em articulação com outros setores da sociedade.

### **3.2 O PROFESSOR**

A professora-colaboradora desta pesquisa tem ampla experiência em ensino de línguas. É professora há mais de 12 anos, no CEFET-AL desde 1997. Tendo atuado também em outros institutos de línguas, atualmente dedica-se exclusivamente ao CEFET. É graduada em Letras (Português/Inglês), mestre em Linguística e continua seus estudos com o curso de doutorado na Universidade Federal de Alagoas. Atualmente, leciona não apenas para alunos do Ensino Médio (3º ano) como também para o Curso

Tecnológico em Sistemas de Computação. A metodologia adotada para as aulas em todos os níveis é o Inglês para Fins Específicos, que se baseia principalmente no desenvolvimento de estratégias de leitura.

A professora cujas aulas foram observadas atuou como co-pesquisadora no sentido de que teve participação ativa no desenvolvimento de todas as atividades utilizadas com os alunos. Todas as atividades que foram realizadas durante esta pesquisa foram desenvolvidas pela pesquisadora, com base em uma experiência de 17 anos como professora de inglês, principalmente em cursos de idiomas. Além disso, tais atividades foram elaboradas tendo como base os tópicos de gramática que seriam ensinados no período da pesquisa. Quando estavam prontos, eram então passados para a professora para que ela soubesse o tipo de atividade, do que se tratava, como funcionava e como bem como dar qualquer sugestão relevante ou fazer alterações necessárias para atender às suas necessidades. Finalmente, ela preparou seus planos de aula de forma a incluir as atividades propostas para ambos os grupos.

Após o término das observações em sala de aula, o professor-colaborador foi convidado a responder um questionário, cuja versão completa encontra-se nos anexos.<sup>3</sup> (Anexo 1). Para analisar alguns aspectos da prática da professora, considero importante comentar sua visão sobre o tema do ensino.

Para o professor, um dos principais obstáculos para o ensino de inglês em escolas regulares é a falta de interesse dos alunos. Eles muitas vezes não dão muita importância ao assunto, mesmo admitindo que estudar inglês é relevante para suas vidas e carreira profissional (como pode ser visto nas Tabelas 8 e 9 do primeiro questionário). No entanto, parece que eles não consideram o inglês que é ensinado em escolas regulares suficiente e muitos deles

---

<sup>3</sup> Neste trabalho há anexos e apêndices. O que consideramos como anexos foram as atividades e textos retirados dos livros didáticos, questionários para os alunos e para o professor, bem como entrevistas. Os apêndices, por sua vez, são os exercícios e os testes elaborados por mim e pelo professor-colaborador e as atividades lúdicas que foram elaboradas por mim.

buscam escolas de idiomas para realmente aprender a dominar as quatro habilidades do idioma.

No que se refere às atividades lúdicas em geral, a professora considera que elas são úteis para despertar o interesse dos alunos pelo assunto. Quanto às aplicadas nesta pesquisa, ela as considerou úteis para o propósito mencionado, mas também que eram estruturais. A meu ver, as atividades não poderiam ter sido tratadas de forma diferente devido ao conteúdo das aulas que ela queria realizar, ou seja, tópicos de gramática que eram bastante avançados (present perfect continuous, voz passiva, conjunções) se levarmos em consideração o nível dos alunos. Enquanto nas escolas de idiomas, os alunos não são apresentados a esses tópicos a menos que atinjam um nível intermediário, nas escolas regulares eles precisam aprender esses tópicos antes de terem que enfrentar os exames de admissão à faculdade, ou seja, na 3ª série. Portanto, muitas explicações explícitas precisam ser dadas na tentativa de fazer com que os alunos entendam o assunto com menos dificuldade.

Em relação às reações dos seus alunos, ela pensou o seguinte:

Acho que eles promoveram um nível maior de participação em geral, com algumas exceções quando estavam em grupos grandes. Nesses casos, alguns alunos sempre deixam “o trabalho” para outros e sua participação individual diminui.

Os alunos realmente se envolveram nas aulas e participaram mais quando havia atividades lúdicas envolvidas. No entanto, também é verdade que o número de alunos por turma (cerca de 40) às vezes é um obstáculo para que algumas atividades aconteçam. Há sempre aqueles que têm um desempenho excelente, enquanto outros apenas agem como observadores passivos.

Por fim, ela fez um comentário geral sobre o uso de atividades lúdicas e sua eficácia no ensino de inglês como língua estrangeira.

(...) os alunos ficam mais interessados em participar de atividades como jogos ou tarefas desafiadoras semelhantes. Mas eu acho que há muitos aspectos que devem ser levados em conta ao fazer uma avaliação como essa. Esses aspectos são os elementos de todas as situações em que as atividades acontecem, como, qual é a escola, como é a classe em termos de espaço (o prédio), em termos de perfil dos alunos, número de alunos em cada classe, até mesmo o horário de início e término das aulas, a atuação do professor quando ele/ela está coordenando a atividade, o foco da linguagem da atividade e muitos outros aspectos que fazem parte da situação. Então, eu diria que essas atividades podem ser mais eficazes do que as convencionais quando todos ou, pelo menos, muitos dos elementos do contexto situacional são propícios ao desenvolvimento da atividade, proporcionando uma participação efetiva dos alunos.

De tudo o que foi exposto pelo professor, pode-se concluir que a chave para o sucesso das atividades lúdicas está na análise de todas as variáveis que podem intervir em sua prática. De fato, tudo o que foi mencionado conta muito quando avaliamos o sucesso ou fracasso de qualquer atividade, não apenas uma lúdica. Por exemplo, se as aulas em análise forem as primeiras do dia, provavelmente haverá a chance de alguns alunos faltarem ou, mais comumente, chegarem atrasados, o que pode colocar em risco o sucesso de qualquer atividade. O perfil do professor também interfere nos resultados: se um professor for mais tradicional e não for um entusiasta do brincar em sala de aula, há poucas chances de que a atividade dê certo.

### **3.3 O CORPUS**

Por ser uma pesquisa-ação, este estudo foi baseado em atividades. Foram feitas quatorze observações de sala de aula em duas turmas diferentes de 3ª série do ensino médio. grupos (sete turmas de 1'40" cada), no período entre maio e agosto de 2006. É importante ressaltar que as observações tiveram que ser interrompidas por algum tempo devido a uma greve na instituição escolhida. As observações foram seguidas de anotações de campo, bem como da gravação da maioria das aulas.

Desempenhei o papel de “participante como observador” que, segundo Junker (apud Lüdke e André, 1986), não esconde seus objetivos, mas revela apenas uma parte do que pretende fazer. Foi dito aos alunos que eu estava ali porque tinha que desenvolver algumas observações de aula para minha Dissertação de Mestrado; no entanto, não foi dito a eles que eu tinha como objetivo observar o desenvolvimento e o efeito das atividades lúdicas durante as aulas. Tal decisão foi tomada para não provocar muitas alterações no comportamento dos alunos. Foi dito também a eles que seu professor era quem deveria ser observado, numa tentativa, mais uma vez, de não deixá-los desconfortáveis com minha presença.

Além das observações e anotações de campo, os alunos também foram convidados a responder um questionário, que foi entregue antes do início das atividades e outro após o término da pesquisa (Ver anexos). A professora, por sua vez, só foi convidada a responder algumas perguntas após o término das observações, para que ela pudesse fazer uma apreciação de todo o processo.

### **3.4 OS TEMAS**

As duas turmas de 3ª série do ensino médio observadas tinham 41 alunos (Grupo “B”) e 40 alunos (Grupo “C”), variando de 16 a 21 anos. Ambas as turmas são equilibradas em termos de sexo: 20 homens e 21 mulheres no Grupo “B” e 21 homens e 19 mulheres

no Grupo “C”. A maioria deles estudou no CEFET desde o início do ensino médio.

Ninguém é melhor do que seu próprio professor para dedicar algumas palavras para descrever ambos os grupos. Sua descrição deles é a seguinte<sup>4</sup> :

#### Grupo 113-B (das 7:00 às 8:40)

*“Podemos dizer que o grupo é um dos mais homogêneos e coesos, dentre os outros 3ºs onde lecionei este ano. Os alunos são unidos em tudo e todos têm um desempenho que varia de médio a bom e muito bom, com raras exceções de baixo desempenho. O grupo é participativo e anseia por atividades desafiadoras, que exijam mais deles. Querem mostrar o quanto são bons. São famosos por serem rebeldes, bagunceiros e muitos professores tiveram problemas com o grupo em anos anteriores. Parece que melhoraram este ano, talvez por ser o último ano no ensino médio. Não tive desentendimentos com eles; no entanto, mostraram-se questionadores e, às vezes, relutantes em fazer certas atividades. São sempre muito autoconfiantes e parecem sinceros em suas opiniões em geral. Nos últimos dois meses, foi realizado um trabalho em grupo sobre músicas, e a maioria teve grande participação apresentando trabalhos muito bons, tanto escritos quanto orais. Em suma, alguns dos adjetivos que podem classificar o grupo são: inteligentes, críticos, fortes de personalidade e unidos em todos os momentos, seja no horário de trabalho ou no horário de confraternização. Bem...”*

#### Grupo 113-C (das 10:40 às 12:20)

*“Em relação ao grupo 113-C, não há grandes diferenças em termos de desempenho se comparados ao grupo 113-B. A grande*

---

<sup>4</sup> O comentário original do professor foi escrito em português e pode ser encontrado nos anexos deste artigo (Anexo 13). A versão em inglês foi escrita por mim.

*diferença entre esse grupo e o outro parece ser uma participação maior deste grupo, sempre, em todas as atividades. Às vezes, com muita concentração, outras com mais brincadeiras, mas sempre participativo. Este também é um grupo crítico, porém, com algumas lideranças divergentes. Parece que há grupos mais definidos e separados entre eles, o que não ocorre no outro grupo. Este (C) é um grupo muito bem-humorado. Eles parecem ser mais 'descuidados' que o grupo B, mas não no sentido de serem preguiçosos, mas no sentido de serem mais simples, mais acessíveis, até assumidamente infantis, entendeu? (sic) Eles gostam de brincar e são muito ativos. O trabalho de grupo com músicas, que foi feito com o outro grupo, também foi feito com este, e o desempenho deles foi muito parecido. Porém, como era de se esperar, esse grupo me pediu mais auxílio que o outro, o que demonstrou, assim, mais interesse pelo trabalho.*

*Eu particularmente gosto dos dois grupos, mas prefiro um pouco o grupo C. Acho que é porque eu também sou um pouco infantil, hehehe...(sic)''*

# PARTE QUATRO

---

## AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Tendo em mente a questão de pesquisa colocada no início deste trabalho, as atividades foram pensadas para serem tradicionais (ex: exercícios para preencher lacunas, formar frases, combinar colunas etc.) e lúdicas (ex: jogos, quebra-cabeças, palavras cruzadas, flashcards, mímicas etc.). Decidimos trabalhar todos os tópicos de gramática que seriam apresentados aos alunos e ensiná-los de duas maneiras diferentes: primeiro, pegamos um ponto de gramática dado e trabalhamos com ele usando atividades tradicionais no Grupo “B”; por outro lado, o mesmo tópico foi dado usando atividades lúdicas no Grupo “C”. Tivemos o cuidado de usar instruções implícitas e explícitas em ambos os casos, a fim de esclarecer os tópicos ensinados o máximo possível.

Fizemos as atividades acima mencionadas com todos os pontos gramaticais em uma unidade inteira. Na unidade seguinte, o procedimento de ensino foi então invertido, ou seja, o grupo que havia trabalhado com as atividades tradicionais agora usava as lúdicas, e vice-versa. Isso foi feito para que todos os alunos tivessem a chance de trabalhar com a ludicidade, na tentativa de despertar sua motivação. Tal procedimento foi feito em três unidades. É relevante mencionar que a pesquisa foi feita com um número ímpar de unidades por causa das atividades extracurriculares que os alunos realizariam, como um festival de literatura, o que prejudicaria observações posteriores.

Após o término de cada unidade, os alunos fizeram um teste sobre todos os tópicos que foram abordados na unidade estudada. Tal teste consistiu basicamente em gramática e compreensão de texto, que eram as atividades mais trabalhadas em sala de aula. O mesmo teste foi usado para ambos os grupos.

## 4 ATIVIDADES

Na tabela a seguir, há uma lista dos pontos gramaticais ensinados e a respectiva metodologia adotada em cada grupo:

<b>UNIDADE A</b>		
<i>PONTO GRAMATICAL</i>	<i>GRUPO</i>	<i>METODOLOGIA</i>
Tópicos: Participio passado dos verbos (reg. e irreg.); O uso de “ever”; since/ for/ ago; Passado Simples x Presente Perfeito	A C	LÚDICA TRADICIONAL
<b>UNIDADE B</b>		
<i>PONTO GRAMATICAL</i>	<i>GRUPO</i>	<i>METODOLOGIA</i>
Tópico: Presente perfeito Continuo;Voz passiva	A C	TRADICIONAL LÚDICA
<b>UNIDADE C</b>		
<i>PONTO GRAMATICAL</i>	<i>GRUPO</i>	<i>METODOLOGIA</i>
Conectores	A C	TRADICIONAL LÚDICA

### 4.1 AS LIÇÕES

Nas páginas seguintes, há uma descrição de todas as aulas observadas, juntamente com alguns comentários que julgo pertinentes fazer e a transcrição de algumas partes de cada aula. As transcrições foram feitas com base em Marcuschi (1996) e Dionísio (2001). A tabela com as abreviações e regras utilizadas é a seguinte:

## ABREVIATURAS E REGRAS DE TRANSCRIÇÕES USADAS NESTA PESQUISA

<b>E:</b>	Aluno Aluno Professor
<b>Ss:</b>	Entonação crescente (pergunta)
<b>E:</b>	Entonação crescente (excitação, surpresa)
<b>?</b>	Pausa
<b>!(+)</b>	Descida curta (vírgula)
<b>,</b>	Alongamento de vogal curta
<b>:</b>	Alongamento de vogais de comprimento médio
<b>::</b>	Alongamento de vogais longas
<b>:::</b>	Palavra ou sílaba tônica
<b>LETRAS MAIÚSCULAS</b>	Quebra repentina de palavra ou frase
<b>/</b>	Transcrição ou eliminação parcial
<b>/.../</b>	Segmento ininteligível
<b>( )</b>	Comentários do transcritor
<b>(( ))</b>	

Adaptado de Dionísio (2001) e Marcuschi (1986)

### Lição 1

A primeira aula observada ocorreu no dia 11 de maio de 2006, no grupo B, às 7:00 am Estavam presentes 26 alunos, de um total de 41. Inicialmente, a professora trabalhou com um texto intitulado “Death from Space” (Anexo 2), que os alunos leram e responderam a algumas questões de compreensão sobre o mesmo. Em seguida, a professora corrigiu os exercícios e distribuiu outra folha com as explicações gramaticais do texto..Instruções explícitas foram dadas sobre os tópicos nele: passado simples e presente perfeito. Os alunos fizeram os exercícios silenciosamente e o professor os corrigiu. Finalmente, os alunos receberam uma lista com o particípio passado

de verbos irregulares, juntamente com uma folha com alguns exercícios de gramática para eles fazerem em casa (Anexo 3)

A próxima aula observada foi no Grupo C, às 10:50, no mesmo dia. Havia 32 alunos presentes, de 39. O professor começou a aula brincando de “Forca” com os alunos. A palavra escondida era “dinossauro”, para deixar os alunos no clima para o assunto do mesmo texto que o Grupo B leu.

Ss: ((risos e barulho))

T: Okay (+) boys and girls

S1: Boys first!

T: () B () hello:::

Ss: ((barulho))

T: Girls, tell me (+) A (+) A

Ss: () T: Bora

S2: Peraí, peraí (+) letra E

Ss: ()

T: Elephant? No!

S3: Já perdeu, perdeu!

S4: Ordem! ((batendo palmas))

T: Deixa eu explicar! Deram um chute ali com um animal aí não pode dizer a letra mais

S5: Como é hipopótamo em inglês hein?

Ss: ((risos)) /.../ T: Okay the word is/

S6: Dinossauro

S7: Ô professora dinossauro num é animal!

T: Oxente e é o quê?(+) É uma planta?

S7: Dinossauro é dinossauro

Ss: ((risos e barulho))

Pode-se notar aqui que houve alguma excitação na turma desde o início da aula, do que podemos concluir que estavam altamente motivados para a sala de aula. Os alunos tentaram adivinhar a palavra, se divertiram e fizeram barulho na sala de aula.

Após a atividade, ela prosseguiu com a leitura e a correção dos exercícios da mesma forma que foi feita com o grupo anterior. Após entregar a lista com o participio passado dos verbos, a

professora deu aos alunos uma palavra cruzada para fazerem (Apêndice A – Atividade Lúdica 1).

Os alunos pareciam estar bastante concentrados no quebra-cabeça; eles trocavam informações entre si, silenciosamente. Alguns deles se sentiam felizes por terminar o quebra-cabeça antes dos outros, o que demonstrava seu interesse pela atividade proposta. A atividade servia como uma preparação para a que viria depois. Quando os alunos terminavam o quebra-cabeça, o professor o corrigia e passava para a próxima atividade.

/.../

*T: Ok, agora vamos praticar num outro contexto (+) vamos fazer um joguinho, ok?*

*S1: ((aplaudiu))*

*T: ((risos)) você está mal acostumado::é o seguinte*

*S1: Vai valer feito professora?*

*T: Não( ) vale o aprendizado ( ) próxima aula, tá? Eu trago ( ) seguinte gente*

*Ss: ( )*

*T: Confeito de menta é? Ainda tá escolhendo? ((risos))*

Os alunos pareciam muito animados com a realização da atividade e esperavam que houvesse algum prêmio depois. Era um jogo de mímica (Apêndice B – Atividade Lúdica 2): um aluno deveria imitar uma ação, escolhida entre as que o professor havia escrito no quadro. Quando o aluno terminasse de imitar, o resto da classe (dividido em grupos) deveria escrever o que o aluno havia acabado de fazer. Depois disso, o aluno que havia imitado a ação deveria escolher outra entre seus colegas.

*T: /.../ ah:: por exemplo, vamos dizer que a ação seja (+) é::: tomar banho né? ( ) então eu vou e faço a mímica aqui, tomar banho e tal e quando eu acabar de fazer a mímica ( ) aí vocês escrevem o que é que acabou de acontecer, a ação, vocês escrevem a frase no presente perfeito (+) Ela tomou banho, com o presente perfeito como é que ficaria então? Vou fazer essa frase que é a primeira.*

*S2: ((Nome do professor)) has just take/took the shower(+ ) taken a shower*

*T: Você pode usar o she HAS (+) se quiser usar o just (+) taken a shower ((escrevendo no quadro)) /.../ se botar o just, melhor que significa que eu acabei de fazer a ação, tá? Agora não sou eu que vou fazer a mímica não, quem vai fazer são vocês /.../*

*S3: Você não fez a mímica!*

*T: Eu nem fiz a mímica ( ) ok, ah::: então vamos lá /.../*

*S4: ((sussurra)) eating spaghetti*

*T: Calma! Não é pra falar não, é pra escrever, viu, a frase /.../*

*S4: A Manu*

*T: Manu, você foi escolhido pra vir fazer a mímica agora Ss: ((barulho))*

*S5: ((fazendo as mímicas))*

*S6: Isso é muito fácil! ((risos))*

A maioria dos alunos parecia estar se divertindo, e a maioria deles não fez nenhuma oposição à indicação da mímica. Um aluno tímido, no entanto, alegou não saber fazer mímica e não precisava fazê-la, então ele apenas fez os palpites junto com os outros alunos. Embora seja geralmente aceito que a atividade lúdica agrade a maioria dos alunos, há alguns deles que não gostam de ser expostos e isso deve ser respeitado.

## **Lição 2**

No Grupo B, a professora iniciou a aula perguntando aos alunos (em língua materna) se eles sonhavam à noite e se já tinham ouvido falar do livro “A Interpretação dos Sonhos”, de Sigmund Freud, que era o tema do texto a ser tratado na aula. Ela escreveu algumas frases no quadro para eles responderem e, em seguida, distribuiu o texto *A Hundred Years of Dreams* (Anexo 4), pedindo que um voluntário o lesse em voz alta. Após a leitura, alguns alunos tiraram suas dúvidas sobre vocabulário.

Todas as dúvidas esclarecidas, a professora e os alunos responderam às perguntas sobre o texto juntos (perguntas gerais). Depois disso, ela passou para a parte da estrutura sobre os usos de since, for e ago. Os alunos fizeram os exercícios propostos e a professora os corrigiu. Então, havia outra folha com mais exercícios

sobre since, for e ago para os alunos fazerem em sala de aula (Apêndice C). Quando eles terminaram, novamente havia outro exercício: dessa vez eles deveriam completar as frases *Have you ever* e combiná-las com suas respostas adequadas. (Apêndice D).

As frases no exercício pareciam fazer com que os alunos fizessem mais barulho do que o normal, o que provavelmente aconteceu devido ao conteúdo das frases. Às vezes, eles trocavam experiências sobre as frases e faziam piadas sobre elas. Um dos alunos fez o seguinte comentário:

*S: Não tem graça responder tudo sem tirar onda de alguém!*

*T: É, num é? Você pode perguntar assim no Orkut ( ) pela Internet... Vamos lá, number one. Have you ever...?*

*S: Seen*

*T: Seen... a porn movie. Olhe, quem não entender a frase pergunte, tá?*

Do comentário acima transcrito, podemos inferir a vontade do aluno de fazer alguma outra atividade, talvez realmente fazer as perguntas para alguém da classe e, assim, se divertir. Isso mostra que o aluno quer mais do que apenas um simples exercício de “preencher as lacunas”.

Por fim, houve um exercício que foi atribuído como tarefa de casa e o Teste 1 (Apêndice E) foi atribuído para a aula seguinte.

No Grupo C, o procedimento de leitura do texto sobre Freud foi o mesmo do Grupo B. Quando estavam fazendo a parte da estrutura, um dos alunos perguntou:

*S: Hoje vai ter jogo? E o prêmio?*

Fazer um jogo ou atividade lúdica apenas algumas vezes não parecia suficiente para alguns alunos. Eles sentiam necessidade de atividades diferentes durante as aulas, mesmo não tendo consciência de que tais atividades tinham como objetivo principal praticar a língua aprendida em sala de aula.

Quando terminaram os exercícios, o professor dividiu a classe em dois grandes grupos e escreveu uma grade de “Jogo da

Velha” contendo números no quadro (Apêndice F – Atividade Lúdica 3). Um aluno de um dos grupos deveria escolher um número e o professor escrevia as dicas no quadrado para que eles formassem uma frase (no passado simples ou no presente perfeito). Se a frase estivesse correta, eles marcariam um ponto; se não, o ponto seria marcado para o grupo adversário.

Os alunos estavam animados para jogar o jogo e não pareciam interessados em fazer mais nada. Para eles, o importante era o fato de que sempre deveria haver um vencedor; tudo o que eles queriam era jogar e “relaxar”, termo usado por um dos alunos. Um aspecto que pode ser considerado negativo é que apenas um aluno, ou um pequeno grupo de alunos, costumava responder às perguntas. Embora houvesse a preocupação de elaborar atividades das quais a maioria dos alunos conseguisse participar, não era fácil controlar isso devido ao grande número de alunos por turma.

*S1: E se der  
velha?*

*T: Hã?*

*S1: E se der  
velha?*

*T: Como é?*

*S1: Ninguém vai ganhar?*

*T: Se ninguém ganha, melhor que a gente vê até o fim as frases aí aprende  
mais ((risos))*

*S2: Aí faz outra, né? Se acabar e ninguém ganhar? Faz outra?*

*Ss: Ah! Aaah!*

*S1: Faz de novo! De novo!*

*S2: Oxe, que é isso,  
menino?*

*/.../*

*S: Faz outra professora, só pra descontrair...*

*T: Agora vamos passar para o outro jogo.*

Quando terminaram o jogo, o professor deu a eles uma folha com o exercício tradicional (Apêndice C) e o atribuiu como tarefa de casa. No entanto, a maioria dos alunos não pareceu muito disposta a fazer o exercício. Por razões óbvias, exercícios comuns não os atraem tanto quanto jogos.

Agora, era hora da próxima atividade. A professora pediu para os alunos permanecerem em grupos, mas um grupo de frente para o outro. Então, ela distribuiu a folha com perguntas do tipo “*Have you ever...*” para completar (Apêndice D – 1ª parte) para os alunos darem uma olhada no vocabulário e se prepararem para completar, perguntar e responder. Ela acrescentou que o objetivo da atividade não era ganhar ou perder, mas interagir uns com os outros, o que combina com os elementos lúdicos e dialógicos de Huizinga. Embora não fossem competir, a curiosidade falou mais alto e eles estavam animados para fazer as perguntas “indiscretas” aos seus colegas de qualquer maneira:

*T: Então... aqui eu tenho trinta perguntas um pouquinho indiscretas algumas...*

*S: Oba:! T: Outras nem tanto e eu vou distribuir com vocês isso aqui...*

Enquanto os alunos liam, eles riam muito e se divertiam com as frases. Enquanto isso, eles tiravam suas dúvidas sobre vocabulário. As mesmas perguntas para completar foram escritas em pedaços de papelão e colocadas em uma pequena caixa. Um aluno do grupo deveria pegar um pedaço de cartolina aleatoriamente, escolher alguém do grupo oposto, completar a pergunta com o particípio passado do verbo e perguntar à pessoa escolhida.

Enquanto os alunos respondiam às questões, o professor corrigia os erros que eles cometiam e os ajudava. Eles estavam muito barulhentos e animados com as perguntas. Alguns alunos ainda estavam ansiosos para que as indagações “mais quentes” saíssem e não queriam que a atividade terminasse sem fazer essas perguntas.

*T: /.../ é a última pergunta*

*S<sub>1</sub>: Oxe!*

*T: Não? Não é?*

*S<sub>2</sub>: Ah, da lista*

*S<sub>3</sub>: Ah, sim.*

*S<sub>5</sub>: ( )*

*T: É ela que vai perguntar.*

*S<sub>4</sub>: Have you ever forget a date's birthday?*

*T: Have you ever FORGOTTEN a date's birthday? ...*

Eles estavam tão envolvidos com a atividade que nem perceberam que o tempo de aula havia acabado. No final, um aluno sugeriu que eles poderiam inventar perguntas para fazer um ao outro. A professora aproveitou a oportunidade para pedir que eles criassem algumas perguntas e as enviassem para ela por e-mail, dessa forma ela lucrava com a motivação deles com as perguntas para fazê-los produzir mais fazendo uma atividade fora da sala de aula. A aula terminou 15 minutos mais tarde do que o esperado, o que era incomum, já que os alunos geralmente esperam ansiosamente pelo fim da aula, especialmente quando é a última.

Após essas duas aulas, os alunos deveriam fazer o primeiro teste (Anexo E), o que fizeram um dia antes do início da greve na instituição. Outro professor foi convidado e gentilmente aceitou nos dar sua aula, para que tivéssemos os alunos para o teste no dia seguinte. No início, os alunos protestaram um pouco, mas depois aceitaram fazê-lo, caso contrário, poderia haver um longo período separando as aulas e o exame, o que poderia prejudicar a pesquisa.

### **Lição 3**

Após uma greve de um mês, as observações foram retomadas no dia 13 de julho de 2006, no Grupo B. Porém, desta vez, foi no Grupo B que foram utilizadas as atividades lúdicas, conforme havia sido acertado anteriormente entre mim e a professora colaboradora.

A aula começou com o professor brincando de “Forca” com os alunos. A palavra escondida era “Acquired Immunodeficiency Syndrome”, que era o tópico tratado na unidade. Mais uma vez, os

alunos estavam preocupados com o prêmio que ganhariam por vencer o jogo, o que revela sua ânsia pela competição.

*SI: Vai valer o quê, professora?*

*T: É:: isso aqui/.*

*SI: Vai valer pirulito!*

*T: Vai valer / pode ser! Eu pensei pra depois, mas pode ser pra agora.*

Após os alunos adivinharem a palavra, a professora entregou a eles um texto sobre AIDS, intitulado “Fighting AIDS” (Anexo 5). Ela fez alguns comentários sobre o tema, pediu para um voluntário ler o texto em voz alta e, por fim, eles responderam às questões sobre o texto, fazendo os exercícios propostos.

Em seguida, a professora procedeu à correção dos exercícios e tirou as dúvidas dos alunos sobre o vocabulário. Em seguida, uma folha contendo explicações sobre o “Present Perfect Continuous” também foi distribuída. Os alunos leram e fizeram os exercícios em sala de aula. Quando terminaram o trabalho, um jogo foi introduzido e ela explicou como funcionava:

- A turma foi dividida em grupos de 5 ou 6 alunos;
- a professora tinha alguns *flashcards* com imagens de pessoas realizando diversas ações (Anexo G – Atividade Lúdica 4), que ela segurava sem que os alunos vissem;
- ela deu algumas dicas sobre o que estava na cena, a posição das pessoas na cena e há quanto tempo a pessoa estava lá (Ex: It’s a sunny day. She is on a farm. She has been there since this morning. *What has she been doing?*);
- cada grupo escreveu seus palpites em um pedaço de papel e os leu em voz alta, um de cada vez (Ex: She has been swimming, she has been playing, she has been riding a horse etc.);
- a professora, finalmente, mostrou a eles o *flashcard* que ela estava segurando. Ela procedeu da mesma forma com todos os *flashcards* que tinha. O grupo que tivesse adivinhado mais ações era o vencedor, e ganharia pirulitos como prêmios.

Os alunos fizeram bastante barulho durante a atividade; no entanto, pareceu ter funcionado como esperado, pois eles conseguiram produzir frases apropriadas.

*T: Zagallo is at a court holding something in his hand. Zagallo is at a court holding... que que é court? ... A place where you can ... hum... play something... ok?*

*S<sub>1</sub>: Yes, yes*

*T: /.../ What has he been doing?*

*Ss: ((barulho por algum tempo))*

*S<sub>2</sub>: Zagallo has been playing tennis*

*Ss ((barulho))*

*T: Gente, já vai acabar o tempo, vamos falar rápido... playing bowling? Playing bowling*

*S<sub>3</sub>: He has been watching the game*

*T: watching the game*

*Ss: ((barulho))*

*T: Ok! He has been playing tennis*

*Ss: Aê:::!! ((batendo palmas))*

No Grupo C, no entanto, a matéria foi conduzida de uma forma diferente. Desta vez não houve “Carrasco”. A professora apenas escreveu a palavra AIDS no quadro e fez algumas perguntas aos alunos sobre ela, para descobrir o que eles sabiam sobre o assunto. Em seguida, ela prosseguiu com a leitura do texto e correção das atividades, assim como havia feito com o grupo anterior. Após ler a folha e explicar o tópico do “*Present Perfect Continuous*”, ela dividiu a classe em duplas e pediu que fizessem o exercício (Apêndice H), que consistia em situações e lugares onde as pessoas estavam para os alunos escreverem o que as pessoas estavam fazendo.

*T: Vejam só (+) aqui está a situação, tá? My sister is in her bedroom. She has been there for three hours. E aí tem uma pergunta (+) What (+) has /*

*S<sub>1</sub>: she done?*

*T: she (+) been (+) DOING*

*S<sub>1</sub>: ()*

*T: E aí vocês vão escrever a resposta. Aqui tem doze situações com pessoas conhecidas e tem uma resposta que é correta / quer dizer ( ) vocês podem escrever qualquer coisa contanto que estejam usando o verbo no perfect continuous*

*S<sub>2</sub>: Pessoas conhecidas*

*T: Pessoas conhecidas e depois eu tenho uma foto pra mostrar a vocês qual é a a resposta correta (+) pode ser que alguém acerte pode ser que não (+) por exemplo, pronto essa aqui dessa / correta que eu digo vê só aqui pode ser várias coisas, que é que podia acontecer? Quais seriam as possíveis respostas?*

*Ss: ((várias vozes)) sleeping ( ) dormindo she has been crying, she has been crying*

*T: Sleeping*

*S<sub>3</sub>: Crying*

*T: She has been crying*

*S<sub>4</sub>: Reading*

*T: He has been reading*

*S<sub>4</sub>: Studying*

*T: She has been studying*

*S<sub>4</sub>: Studying English*

*T: Tá o quê::?*

*Ss: ((risos))*

*T: She has been (+) talking/ talking to::: (+)*

*Ss: The telephone/ talking on the phone*

*T: Então, todas essas respostas se você colocar she has been/ tá tudo certo/ qualquer uma vai dar certo se você colocar na forma correta e alguma coisa que seja adequada ao contexto (+) tá? Só que aí depois só pra gente/ em termos de::: (+) curiosidade mesmo eu tenho as fotos e aí a gente mostra pra vocês verem quem adivinhou mais, certo?*

*S<sub>5</sub>: Quem adivinhar mais ganha um ponto/*

*S<sub>6</sub>: Ganha um pirulito?*

*S<sub>5</sub>: Um Halls!*

*T: Se eu conseguir contar quem adivinhou mais/ porque vai ser difícil porque é muita gente aqui ( ) e aí/*

*Ss: ( )*

Por fim, ela conferiu as respostas dos alunos, bem como as dúvidas sobre vocabulário e os ajudou a formar frases em inglês.

Dessa vez, não havia resposta “certa” ou “errada” como ela havia explicado, desde que fosse coerente com a situação e o lugar onde as pessoas estavam. Só para ver como seria a reação dos alunos, a professora mostrou os flashcards do jogo realizado no Grupo B: aqueles que tinham escrito as mesmas ações que estavam nos flashcards comemoravam por adivinhar e havia um clima de competição!

Aqui, mais uma vez, os alunos estavam interessados em fazer alguma atividade que diferia das tradicionais. Mesmo que não tivessem protestado por fazer um exercício comum de escrever frases para as situações fornecidas, eles demonstraram muito mais interesse em suas respostas quando o professor mostrou a eles os flashcards usados na atividade com o outro grupo, provavelmente porque isso lhes dava uma sensação de “vitória”, mesmo que não houvesse prêmio envolvido.

#### **Lição 4**

No Grupo B, essa aula começou com o professor revisando o tópico da aula anterior, ou seja, o Present Perfect Continuous. No início da aula, havia apenas 14 alunos presentes. Os outros foram considerados ausentes por causa de uma prova que teriam no dia seguinte.

A professora escreveu algumas explicações, em português, sobre o tópico gramatical acima mencionado. Os alunos foram agrupados em duplas para responder ao exercício proposto (Anexo 6). Enquanto o exercício era corrigido com todo o grupo, chegaram mais 10 alunos. Nesse momento, apliquei o primeiro questionário (Anexo 7), que durou em torno de 10 minutos. Em seguida, a professora entregou a eles um texto intitulado “A Visit to the Butantã” (Anexo 8), que ela mesma leu em voz alta e respondeu às questões propostas junto com eles.

Como não havia nenhuma atividade lúdica a ser apresentada naquela aula, a do Grupo C foi exatamente igual à do Grupo B.

## Lição 5

Como muitos alunos do Grupo B tinham faltado à aula anterior, a professora começou esta dando o texto “Butantã” para os que não tinham. Depois, ela escreveu algumas frases no quadro, que estavam presentes no texto (Ex: “Snake venom is extracted by hand”) e pediu que eles sublinhassem algumas outras frases que também estavam na Voz Passiva. Vale ressaltar que não era a primeira vez que os alunos estavam sendo apresentados à Voz Passiva. Eles já a tinham estudado no começo do ano, porém, apenas no presente e no passado. Naquela ocasião, seriam apresentados a eles os outros tempos da voz passiva.

Quando os alunos tentavam identificar as frases, eles pareciam um pouco distraídos e parecia que estavam sendo apresentados ao assunto pela primeira vez, portanto, era necessário que a professora apontasse as frases que ela queria destacar. Após identificar as frases, ela pediu que eles identificassem os verbos na voz passiva no texto. Ela escreveu seus equivalentes em português no quadro e os alunos inventaram as palavras correspondentes em inglês.

Em seguida, a professora deu aos alunos outra folha contendo algumas explicações sobre a estrutura da voz passiva. Ela leu junto com eles e pediu que fizessem os exercícios propostos, que foram corrigidos alguns minutos depois.

Então, veio a parte lúdica. A professora pediu que a turma fosse dividida em quatro grupos, de mais ou menos oito alunos cada. Ela deu a eles algumas frases embaralhadas, que estavam na voz ativa, para que eles colocassem na ordem correta (Apêndice I – Atividade Lúdica 5). As frases foram dadas uma de cada vez. Quando eles desembarçassem uma frase, eles deveriam mudá-la para a passiva, adicionando outros elementos necessários (por exemplo, o verbo to be na passiva) e então o trabalho deles era verificado. Depois que algumas frases foram feitas, a professora decidiu fazer uma competição entre os alunos, para ver qual grupo terminaria primeiro. Todos os alunos pareciam muito animados com

a atividade, embora parecesse haver alguma bagunça, com alguns alunos gritando e discutindo um pouco.

*S1: É uma frase só?*

*T: ((Batendo palmas)) É uma frase só, tá? Vocês vão formar frases na voz ativa*

*Ss: ((barulho))*

*T: Agora (+) o próximo passo é (+) ó a frase ficou I heard that they will build a new Extra Supermarket in Tabuleiro soon, agora eu vou entregar alguns papezinhos em branco e vocês vão é:: transformar as frases para a voz passiva /.../ É pra passar pra voz passiva, em cada papelzinho escrever uma coisa diferente.*

*Ss: ((vozes concomitantes))*

*T: Olhem! Gente, é:: entenderam como é que é a atividade, né? /.../ Bom, agora vamos fazer um competição nossa né? Eu vou entregar e vamos ver quem é que acaba primeiro. /...*

*Ss: ((aplaudindo e comemorando))*

Para finalizar a atividade, a professora deu aos alunos os dois últimos pedaços de papel embaralhados, pediu que eles desembaralhassem as frases e escrevessem suas formas passivas em um pedaço de papel separado para serem corrigidas mais tarde. No final, antes de sair, um aluno comentou sobre como era bom fazer esse tipo de atividade para “resolver” o assunto.

No Grupo C, onde a professora deveria trabalhar usando atividades tradicionais, ela começou a aula apenas entregando uma folha com a estrutura da voz passiva. Ela explicou o assunto e pediu que os alunos fizessem o exercício proposto, que foi corrigido com todo o grupo. Após a correção, ela deu a eles outra folha contendo algumas frases para eles desembaralharem e colocarem na voz passiva (Apêndice J). Enquanto alguns alunos estavam fazendo o exercício com atenção, outros não pareciam interessados em fazê-lo. Quando terminaram, seus o trabalho foi verificado, suas dúvidas foram esclarecidas e a aula terminou. O segundo teste (Apêndice K) foi então atribuído para a semana seguinte para ambos os grupos.

## Lição 6

No Grupo B, a professora iniciou a aula escrevendo a frase “To \_\_\_\_\_ Or not \_\_\_\_\_, that’s the question” no quadro e perguntou aos alunos quais verbos poderiam completar a frase (para provocar 'TO MARRY'). Quando um dos alunos adivinhou, o professor escreveu a palavra no quadro.

Depois disso, ela deu a eles um texto que estava em português sobre casamento. O texto tinha algumas lacunas para os alunos preencherem com algumas palavras fornecidas (Anexo 9). Essas palavras eram conjunções. Os alunos fizeram o exercício individualmente. Quando eles leram o texto e terminaram a tarefa, a professora leu o texto em voz alta e os alunos preencheram as lacunas.

Tal exercício foi proposto para que os alunos fizessem em sua língua materna com a intenção de descobrir o conhecimento que eles tinham sobre conectores em português. Às vezes, devido à falta de domínio do tópico proposto, torna-se muito difícil para eles entendê-lo em inglês.

Em seguida, foi perguntado a opinião deles sobre o casamento e, após uma rápida discussão, o professor distribuiu outro texto, dessa vez em inglês, sobre o mesmo tema: “*Living Together: taking the next step*” (Anexo 10). Os alunos leram o texto em silêncio. Alguns alunos não estavam concentrados na atividade, mas conversando sobre outras coisas.

Após alguns minutos de barulho, a professora conseguiu chamar a atenção dos alunos e leu o texto em voz alta. Em seguida, todos responderam às questões propostas, um exercício de VERDADEIRO ou FALSO que se seguiu. Por fim, aspectos gerais do texto foram discutidos para verificar a compreensão geral. O tópico de casar ou não causou polêmica entre os alunos, que tinham várias opiniões diferentes sobre o assunto. Quando a polêmica terminou, a professora introduziu o tópico de “sentence connectors” e explicou que o assunto é importante, o que geralmente causa dificuldades entre os alunos.

Em seguida, a professora anotava no quadro as ideias veiculadas pelos conectores de sentenças: *adição, alternativa, causa, conclusão, condição, comparação, contraste, dúvida, exceção, exemplificação, explicação, específica, similaridade e tempo*<sup>5</sup>. Em seguida, ela distribuiu uma tabela com os conectores (Anexo 11). Um grupo de cerca de 15 alunos, no entanto, chegou com 50 minutos de atraso na aula e, assim, perdeu a maior parte da discussão e das explicações.

A seguinte atividade deveria ser feita com o texto em português novamente: os alunos deveriam ler o texto de modo a identificar a noção que cada conector transmitia, escolhida dentre as citadas acima. Após isso, a atividade lúdica foi introduzida:

- Havia algumas frases em uma folha de transparência (Apêndice L – Atividade Lúdica 6). Cada uma delas tinha conjunções que estavam escondidas.

- Os alunos tinham que ler cada frase e cada grupo deveria escrever uma conjunção em um pedaço de papel para completá-la. Se a frase fizesse sentido, o grupo marcava um ponto. Se conseguissem adivinhar a palavra exata que estava escondida, marcavam dois pontos.

A professora pediu aos alunos que adicionassem mais algumas conjunções à tabela fornecida e as escreveu no quadro, pois ela havia esquecido de fazer isso antes. Como a tabela fornecida não tinha os significados das conjunções, alguns alunos as pediram. A maioria deles parecia estar envolvida na atividade fornecida, participando e prestando atenção ao tópico.

Ao corrigir a atividade, o professor traduziu as frases para mostrar aos alunos se as frases faziam sentido ou não. Alguns alunos ficaram preocupados em copiar todas as frases, enquanto outros apenas escreveram as conjunções e nada mais. O professor encerrou a aula dizendo que a próxima seria sobre o mesmo tópico, com muitas atividades a serem feitas.

---

<sup>5</sup> Como a professora sabia que esse assunto de conectores costuma causar muita dificuldade aos alunos, ela decidiu escrever as categorias de conectores em português.

Todas as atividades preliminares feitas no Grupo B também foram feitas no Grupo C, ou seja, eles leram o texto em português e o em inglês, fizeram suas respectivas atividades e realizaram uma discussão sobre o tema casamento. Porém, em vez da folha de transparência, ela entregou a eles uma folha de papel com a mesma frase que estavam na transparência para eles completarem com a conjunção adequada (Apêndice M). Eles foram autorizados a fazer isso individualmente ou em pares.

Como não foi dada nenhuma explicação sobre o significado das conjunções, uma aluna reclamou de não entender as frases, então a professora a ajudou. Quando todos terminaram o exercício, ele foi corrigido e comentado. É relevante ressaltar que esse grupo teve mais tempo para refletir sobre a atividade do que o anterior, provavelmente porque não estavam preocupados em competir nem ansiosos com o jogo. Uma possível explicação para isso pode ser o fato de que, quando profundamente envolvidos em uma atividade lúdica, os alunos não param para refletir sobre os aspectos metalinguísticos dos fenômenos da linguagem que estão sendo tratados em sala de aula.

## **Lição 7**

A maioria dos alunos deste Grupo B estava interessada em saber se haveria ou não prêmios para os vencedores das competições, então no início desta aula houve uma pequena discussão para decidir qual seria esse prêmio: pontos extras, doces, chocolates etc. A professora apenas enfatizou que o mais importante era o fato de eles estarem engajados nas atividades, não o prêmio em si.

Após a discussão, a professora explicou as regras da atividade lúdica que ela realizaria. A turma foi dividida em 4 grupos. Havia um jogo chamado “Jeopardy” (Apêndice N – Atividade Lúdica 7), que consiste no seguinte: uma grade com categorias de conjunções escritas na primeira linha “adição, causa, etc.) e a pontuação de cada categoria escrita “embaixo” (de 100 a 500), de acordo com o nível de dificuldade das frases. Um grupo deveria

escolher uma categoria e a pontuação e fazer a atividade proposta no quadrado, que poderia ser completar frases com uma conjunção ou unir duas frases usando o conector apropriado. Se a frase produzida estivesse correta, eles ganhariam a quantidade de pontos escolhida; se a frase estivesse incorreta, eles perderiam essa quantidade de pontos. O grupo com mais pontos seria o vencedor.

*T: Então vamos lá (+) então o jogo é o seguinte, vou repetir, cada grupo escolhe uma célula da tabela. Por exemplo, eu quero a célula específica, valendo três pontos, aí a gente vai lá e tira, é::: aí as frases/normalmente as frases são o (+ seguinte) são frases em que falta o conectivo, você vai colocar o conectivo adequado ou então são duas frases separadas pra você juntar as duas com um conectivo (+) certo?*

*S1: Tem um conector certo ou/*

*T: Não, não tem só um certo (+) pode ser que mais de um fique certo, entendeu? Não é pra adivinhar o que EU escolhi, pode ser um que , faça sentido ta? Você vai escrever a resposta e se for só o conectivo , escreve só o conectivo, se for as duas frases, vocês vão escrever a frase e como ela vai ficar (+) então vamos começar /.../*

*S2: Tempo*

*T: Tempo valendo quanto?*

*S2: Duzentos*

*T: Duzentos? (+) Tempo valendo centavo /.../*

*T: E aí? Tempo (+) vamos lá?*

*S3: Tempo valendo centavo*

*S4: Menos centavos!*

*S3: dez, nove, cinco, três/*

*T: Vamos lá, como é que ficou?*

*S4: Eita, errou!*

*T: I got out of bed and turned the lights on when I heard a noise (+) tá correto, certo? Tá certo. ( ) Grupo A, né?*

*S2: B*

Os alunos estavam concentrados no jogo, tentando participar ativamente, embora muitos alunos estivessem ausentes. Eles comemoravam quando acertavam a resposta. No final do jogo, houve uma polêmica sobre uma frase. Um grupo respondeu “I will

*go on a diet, so I need to lose weight*”, o que é errado, mas eles estavam relutantes em aceitar no início.

No Grupo C, os alunos fizeram um exercício sobre os conectores (Apêndice O), no qual havia algumas das frases usadas no jogo “Jeopardy”. Eles deveriam fazê-lo individualmente ou em duplas. No início, os alunos estavam inquietos e barulhentos. Pouquíssimos deles estavam concentrados no exercício. Depois de alguns minutos, no entanto, eles começaram a se interessar mais pela atividade proposta. Enquanto eles faziam o exercício, o professor andava pela sala, ajudando aqueles que precisavam de alguma explicação extra. Naquele momento, houve algum barulho na sala de aula novamente. Cerca de 50 minutos depois, o trabalho foi corrigido com todo o grupo. O terceiro teste (Apêndice P) foi então atribuído para a semana seguinte.

## 4.2 O PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Um total de 67 alunos dos grupos B e C responderam ao questionário (Anexo 7) proposto após duas aulas ministradas. Eles responderam em sala de aula, alguns minutos antes do término da aula. Um breve perfil dos grupos estudados pode ser visto nas tabelas abaixo:

**Tabela 1:** QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
16 anos	15	22,39%
17 anos	40	59,70%
18 anos	9	13,44%
19-21 anos	3	4,47%

Em ambos os grupos há um equilíbrio na idade dos alunos. Há apenas alguns alunos que estão acima da faixa etária dos alunos veteranos no Brasil, que geralmente terminam o ensino médio com 18 anos.

**Tabela 2: VOCÊ É HOMEM OU MULHER?**

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
Homens	34	50,75%
Mulheres	33	49,25%

O número de meninos e meninas é quase o mesmo em ambas as classes e eles parecem se dar muito bem.

**Tabela 3: HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTUDA NO CEFET?**

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
Até 2 anos	6	8,95%
Entre 2 e 3 anos	61	91,05%

Quase todos os alunos estudam no CEFET desde a 1ª série do Ensino Médio e isso contribui para a união que demonstram entre si.

**Tabela 4: O QUE VOCÊ ACHA DA LÍNGUA INGLESA?**

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
"Eu gosto."	33	49,25%
"Eu gosto mais ou menos."	19	28,36%
"Eu não gosto."	15	22,39%

O fato de quase 80% dos alunos gostarem pelo menos um pouco da língua inglesa é um aspecto positivo a ser notado e levado em consideração na hora de analisar seu desempenho.

**Tabela 5: VOCÊ TEM DIFICULDADE EM APRENDER A LÍNGUA?**

	N° de alunos	Porcentagem (%)
Sim	36	53,73%
Um pouco	12	17,91%
Nã	18	26,87%
o	1	1,49%
Não respondeu		

Apesar de a maioria dos alunos gostar de estudar inglês, mais de 70% disseram ter algum tipo de dificuldade em aprender a matéria. As maiores dificuldades podem ser observadas na tabela a seguir.

**Tabela 6: QUAL A SUA MAIOR DIFICULDADE?**

	N° de alunos	Porcentagem (%)
Leitura e tradução	13	30,23%
Gramática	11	25,58%
Pronúncia e produção oral	7	16,28%
Todos os tipos de dificuldades	6	13,95%
Vocabulário	4	9,30%
Compreensão oral	2	4,65%

Talvez pelo fato de a metodologia utilizada pelo professor ser principalmente a de ESP, que obviamente inclui muita leitura, mais da metade dos alunos afirmou ter dificuldade em ler, traduzir e entender regras gramaticais.

**Tabela 7: VOCÊ ESTUDOU INGLÊS FORA DO CEFET?**

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
Sim, em outras escolas regulares	40	59,70%
Sim, também em escolas de idiomas	26	38,80%
Não respondeu	1	1,50%

Um número considerável de alunos também estuda inglês em centros de idiomas, o que os ajuda durante as aulas. No entanto, alguns deles também podem sentir falta de motivação devido ao fato de estarem à frente dos outros alunos em termos de conhecimento sobre o idioma.

**Tabela 8: O INGLÊS É IMPORTANTE?**

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
Sim	65	97,00%
Não	1	1,50%
Mais ou menos	1	1,50%

Mesmo os alunos que disseram não gostar da língua inglesa admitiram que ela é muito importante por vários fatores, como pode ser visto na tabela a seguir:

**Tabela 9: POR QUE O INGLÊS É IMPORTANTE?**

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
“É a língua mais falada no mundo.”	26	41,93%
“Para ter mais oportunidades de emprego.”	20	32,26%
“Por causa da globalização.”	13	20,97%
“É fonte de cultura.”	3	4,84%

Além de ser falado no mundo todo, o inglês atrai os estudantes de algumas ou muitas maneiras por causa do mercado de trabalho. Eles parecem ter entendido que falar inglês não é mais um “adicional” no currículo; é uma obrigação.

**Tabela 10: DE QUE FORMA É FACILITADA A APRENDIZAGEM DO INGLÊS?**

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
Usando músicas nas aulas	21	30,82%
Usando atividades dinâmicas	15	23,44%
Fazendo peças e jogos	10	15,63%
Lendo Textos	9	14,06%
Assistir filmes em inglês	5	7,81%
Ter aulas de conversação	2	3,12%
Fazendo testes e exercícios	2	3,12%

Quase 70% dos alunos demonstraram preferência por atividades mais "leves", pois acreditam que tais atividades podem facilitar seu processo de aprendizagem, o que pode não ser verdade, como poderemos analisar nos comentários a seguir com base no que foi exposto.

### **4.3 O SEGUNDO QUESTIONÁRIO**

Um total de 67 alunos dos grupos B e C responderam a este segundo questionário (Anexo 12) que foi proposto após o término das observações, tendo, assim, passado por todo o processo de atividades lúdicas e tradicionais. Desta vez, foram questionados sobre sua opinião em relação às atividades lúdicas, seus hábitos de estudo, seu desempenho nas provas e suas preferências em relação às atividades em sala de aula. Os resultados são os seguintes:

**Tabela 1: QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE AS ATIVIDADES LÚDICAS DESENVOLVIDAS NAS AULAS DE INGLÊS?**

OPINIÃO	Nº de alunos	Porcentagem (%)
Muito boas / interessantes	20	33,90
Importantes/ajudam o aprendizado	14	23,73
Boas / interessantes	18	30,50
Construtivas /aproveitáveis	04	6,78
Criativas	02	3,39
Não respondeu	01	1,70

Em maior ou menor grau, os alunos foram unânimes em dizer que atividades lúdicas são prazerosas. Na idade deles, parece que eles buscam atividades que possam tirá-los do tédio das explicações clássicas, exercícios e outras atividades que eles fazem desde o início da vida escolar.

**Tabela 2: VOCÊ ACHA QUE ESSAS ATIVIDADES CONTRIBUÍRAM PARA SEU MELHOR APRENDIZADO?**

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
Sim	49	83,05
Mais ou menos	5	8,47
Não sei	1	1,70
Não	2	3,39
Não respondeu	2	3,39

Embora às vezes os estudantes adolescentes pareçam desconhecer seu processo de aprendizagem, outras vezes eles tendem a refletir sobre as atividades que facilitam sua compreensão do assunto e, assim, tiram algum proveito delas.

**Tabela 3:** VOCÊ ESTUDA SISTEMATICAMENTE ANTES DOS TESTES?

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
Sim	19	32,20
Um pouco/ às vezes	7	11,86
Raramente	2	3,39
Não	31	52,55

Não estar acostumado a estudar em casa, seja com provas ou não, é um dos maiores obstáculos para que o aprendizado aconteça. Muitas vezes, os alunos admitem que não progredem mais nos estudos devido à falta do hábito de estudo, o que contribui para o fracasso na escola e também nos exames de admissão à faculdade.

**Tabela 4:** COMO FOI SEU DESEMPENHO EM INGLÊS ATÉ AGORA?

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
Excelente / muito bom	11	18,64
Bom	17	28,81
Razoável	28	47,46
Ruim	3	5,09

Mais da metade dos alunos está entre um desempenho 'razoável' e 'ruim' em inglês. Eles mesmos atribuem isso à falta de estudo e/ou interesse pela disciplina. Os que consideraram seu desempenho bom ou muito bom atribuem isso ao fato de gostarem da disciplina e, assim, dedicarem algum tempo para estudá-la mais profundamente, seja em casa ou em um centro de idiomas.

**Tabela 5: QUE TIPO DE ATIVIDADES VOCÊ SUGERE QUE SEU PROFESSOR FAÇA PARA QUE OS ALUNOS FIQUEM MAIS MOTIVADOS A ESTUDAR INGLÊS?**

	Nº de alunos	Porcentagem (%)
Atividades lúdicas	25	42,37
Músicas	12	20,34
Competições	6	10,17
Filmes / vídeos	6	10,17
Testes / exercícios difíceis	3	5,09
Projetos	2	3,39
Não sei / Sem resposta	5	8,47

É impressionante como eles valorizam essas atividades ditas não tradicionais quando estão aprendendo um idioma. Como eles dificilmente têm a oportunidade de fazer tais atividades quando estudam outras matérias na escola, eles tendem a quase 'impulsionar' o professor de inglês a 'ser diferente' dos outros, fazendo todas as atividades que significam diversão para eles.

#### 4.4 OS RESULTADOS DOS TESTES

A ideia concebida desde o início deste trabalho foi que os mesmos assuntos seriam apresentados aos alunos, depois seriam praticados por meio de vários tipos de exercícios (lúdicos ou tradicionais) e, finalmente, seriam avaliados por meio de uma prova escrita. A primeira prova escrita (Apêndice E) foi feita pelos alunos após a conclusão da disciplina do Present Perfect (simple e contínuo). Todas as provas foram elaboradas para incluir a parte gramatical e também a de leitura. Sempre que possível, tentamos incluir a gramática no contexto, ou seja, aproveitar o que estava nos textos para abordar o aspecto gramatical em estudo.

A professora colaboradora e eu elaborávamos as provas, então dividimos as tarefas da seguinte forma: ela ficaria responsável por encontrar um texto adequado e preparar as questões sobre ele, e eu criaria as questões relacionadas aos aspectos gramaticais envolvidos. Tentamos desenvolver as questões com base no mesmo tipo de exercícios que os alunos haviam feito durante as aulas, para não causar nenhum tipo de surpresa ou estranhamento a eles. Portanto, o que eles tinham que fazer era criar, completar, unir e transformar frases, combinar colunas, responder a questões de compreensão de texto; em outras palavras, nada diferente do que eles estavam acostumados a fazer.

No entanto, é importante ressaltar que essa primeira avaliação teve que ser feita em condições extraordinárias, pois soubemos que uma greve no CEFET estava prestes a começar assim que o professor terminasse de dar a matéria para a prova. Para não estragar todo o trabalho que já havia sido feito (ninguém sabia quando a greve terminaria), os alunos foram avisados com um dia de antecedência que teriam que fazer a prova antes do início da greve, e isso aconteceu em um dia diferente do das aulas de inglês, ou seja, o professor pediu para um de seus colegas aplicar a prova nos alunos durante suas aulas (tanto nas turmas B quanto C), ao que ele não fez nenhuma objeção.

Após os alunos terem feito as provas, o professor as entregou para que eu as corrigisse, conforme havíamos combinado previamente. 30 alunos do grupo B e 28 alunos do grupo C fizeram a prova. Vale ressaltar, no entanto, que para todas as provas feitas são consideradas apenas as notas dos alunos que estiveram presentes em pelo menos uma das aulas observadas. Dessa forma, o primeiro resultado é o seguinte<sup>6</sup>:

<b>GRUPOS</b>	<b>NOTAS MÉDIAS</b>
GRUPO B	6,82
GRUPO C	7,31

---

<sup>6</sup> As notas médias foram obtidas somando as notas de todos os alunos presentes em pelo menos uma das aulas observadas e dividindo o total pelo número de alunos.

Pelo que pode ser observado na tabela acima, os alunos do grupo C, aqueles que trabalharam com as atividades lúdicas, tiveram um desempenho um pouco melhor na prova do que os alunos do grupo B. É importante ressaltar que a nota média para aprovação no CEFET é 6,0.

Considerando o fato de que os alunos foram informados de que teriam que fazer esse 1º teste com apenas um dia de antecedência, eu diria que os resultados foram satisfatórios, pois eles mal tiveram tempo de se preparar para ele, ou seja, estudando e revisando a matéria. Por outro lado, quanto à metodologia aplicada para ensinar a matéria em cada grupo (tradicional e lúdica nos grupos B e C, respectivamente), não houve muita diferença no que diz respeito às notas dos alunos.

O segundo teste, por sua vez, foi sobre a Voz Passiva e o *Present Perfect Continuous*. Foi feito pelos alunos em condições normais, ou seja, nada de anormal aconteceu entre o fim das aulas e o dia do teste. É relevante lembrar que a metodologia usada em ambos os grupos foi dessa vez invertida: lúdica para o Grupo B e Tradicional para o C. O critério usado para obter as notas médias foi o mesmo do primeiro teste.

<b>GRUPOS</b>	<b>NOTAS MÉDIAS</b>
GRUPO B	6,28
GRUPO C	7,20

Embora tenha havido mudança de metodologia para cada um dos grupos, os resultados permaneceram praticamente inalterados em termos de desempenho dos alunos. No entanto, se levarmos em conta a mudança, poderemos notar que o Grupo B teve o mesmo desempenho de antes e o Grupo C também, então a metodologia não fez diferença alguma. É importante ressaltar que uma das matérias abordadas neste teste, a Passiva, causou mais dificuldade de assimilação para eles – talvez eles tenham a mesma dificuldade até mesmo na língua materna – o que exigiria mais estudo e dedicação deles.

Por fim, chegou o terceiro e último teste desta pesquisa, que foi sobre Conectores de Frases. Ele foi feito nas mesmas condições do Teste 2, ou seja, tudo ocorreu conforme o esperado. Quanto à metodologia, ela também foi a mesma do anterior: lúdica para o Grupo B e Tradicional para o Grupo C. O resultado do teste é o seguinte:

<b>GRUPOS</b>	<b>NOTAS MÉDIAS</b>
GRUPO B	5,72
GRUPO C	6,68

Desta vez notamos que houve uma queda no desempenho dos alunos de ambos os grupos, sendo que o Grupo B não atingiu nem a nota média de 6,0. Mais uma vez, houve uma diferença significativa de quase 1 (um) ponto entre as notas médias dos grupos. De qualquer forma, os alunos do Grupo B continuaram ficando um pouco atrás dos do Grupo C em termos de desempenho nas provas. -76-

## CONCLUSÕES

*Em todo homem de verdade há uma criança escondida que quer brincar.  
—Friedrich Nietzsche, filósofo, poeta*

O objetivo principal deste estudo foi analisar os efeitos que as atividades lúdicas causam nas atitudes dos alunos em uma sala de aula de ensino médio de língua inglesa. Como o uso de atividades lúdicas geralmente está ligado ao ensino de crianças, há poucas fontes para se recorrer quando se fala em ludicidade na educação em geral, bem como relacionada ao ensino de línguas para adolescentes e jovens adultos. Portanto, considero este estudo relevante para provocar alguma reflexão sobre o tema da ludicidade em uma sala de aula de adolescentes. Além disso, este estudo também me deu a condição de conhecer mais de perto as opiniões dos alunos e seus sentimentos em relação às atividades lúdicas elaboradas e propostas.

É de conhecimento geral que o ser humano gosta de se divertir/ brincar e os adolescentes não poderiam ser diferentes. Hoje em dia, mais do que em qualquer outro momento, os estudantes estão se tornando cada vez mais descuidados com os estudos, para nosso desespero. Parece que eles querem se divertir o tempo todo, inclusive na escola, claro. É o lugar onde eles encontram seus companheiros e amigos, que são pessoas com interesses, objetivos e gostos semelhantes; às vezes é até o lugar onde eles têm suas primeiras experiências amorosas. Em suma, estudar muito parece ser deixado de lado. Nas aulas observadas, por exemplo, alguns alunos frequentemente perguntavam se haveria um jogo ou não durante a aula e qual seria “o prêmio”, mas nunca ouvi nenhum deles perguntando sobre um exercício ou um texto!

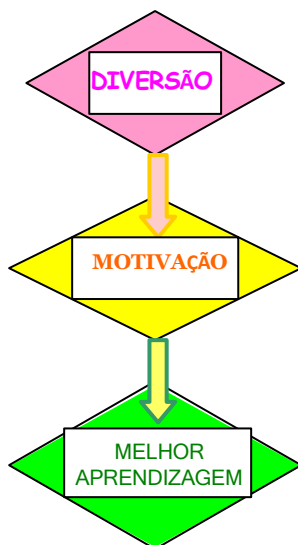
Como pôde ser notado ao analisar o questionário dos segundos alunos, eles foram unânimes em dizer que atividades lúdicas são boas para serem feitas em sala de aula. Eles também acreditavam que essas atividades os ajudavam a aprender melhor e a 'fixar' os assuntos em suas mentes. A meu ver, eles tinham razão quando diziam que eram capazes de produzir resultados precisos e, portanto, mostravam ter entendido a matéria ensinada. Não obstante, quando a matéria ensinada foi testada, por meio de provas escritas, muitos deles só conseguiram notas médias ou mesmo baixas. Então, por que isso aconteceu?

Uma das possíveis explicações para o problema acima mencionado, por um lado, é que quando os alunos estão envolvidos em uma atividade lúdica, eles não param para refletir; eles ficam animados e, assim, parecem esquecer a racionalidade e as explicações lógicas para os fatos. Eles se deixam levar pela emoção e, na maioria das vezes, não conseguem ser precisos. Por outro lado, há também o fato de que eles admitiram não ter estudado para as provas de inglês antes, principalmente se houvesse outras provas no mesmo dia. Não é preciso dizer que se uma matéria que é ensinada na escola não é refletida e exercitada em casa, ela tem grandes chances de não ser assimilada.

Além disso, há o status (ou a falta dele) da disciplina “Língua Inglesa” nas escolas. Junto com outras ciências humanas como: História, Geografia e Artes, o Inglês não é uma disciplina “temida” pelos alunos. Eles costumam ficar mais preocupados com as outras disciplinas, especialmente as ciências exatas ou mesmo Português, e deixam as outras de lado. Há também o fato de que muitos dos alunos das turmas observadas estudam inglês em centros de línguas, que costumam ser considerados mais eficientes. Isso pode contribuir para a falta de interesse deles pelo inglês ensinado na escola.

Outra variável que merece atenção é a do perfil dos alunos. Em sua fala sobre os grupos (p.44), a professora considerou que os alunos do Grupo C foram os que mais participaram de todas as atividades apresentadas, não importando se eram lúdicas ou não. Seu perfil participativo prevaleceu, independentemente dos métodos ou atividades. Eles sempre se engajaram mais, refletiram mais e, portanto, aprenderam mais. Esse fato parece apontar para uma provável evidência de que seu melhor desempenho em todos os testes pode ser atribuído a isso.

Um dos aspectos que me fez sentir interessada em estudar atividades lúdicas foi seu "uso excessivo" em uma das escolas em que trabalhei. Os professores foram solicitados a incluir algumas atividades lúdicas em suas aulas, para a promoção de uma atmosfera relaxante. Parecia haver uma crença geral de que os alunos aprendem mais quando estão motivados (com o que concordo totalmente) e quando se divertem. Em outras palavras, a motivação era vista apenas como um fator extrínseco: a diversão levava à motivação, que levava a um melhor aprendizado. Afinal, eu mesma estava tendendo a pensar dessa forma.



No entanto, a motivação como tal não é suficiente. Como foi dito por Gardner (1985), a motivação é a extensão em que uma pessoa trabalha ou o esforço que ela faz para aprender a língua porque deseja fazê-lo e por causa do prazer sentido nessa atividade. Estar motivado para estudar uma língua e não estar disposto a fazer esforço – estudando, refletindo, fazendo lição de casa e assim por diante – provavelmente não será responsável por uma aprendizagem bem-sucedida. Portanto, não é apenas por se divertir na escola, com jogos, dramatizações e outras atividades lúdicas que podemos tomar a aprendizagem bem-sucedida como garantida.

Como dito antes, eu estava quase tomando como certo que atividades lúdicas conduziam a uma aprendizagem mais eficiente e duradoura. Este estudo me mostrou que não é bem assim. Como esta é uma pesquisa-ação, ela não é previsível desde o início; depende muito dos informantes, do professor-colaborador, do campo de pesquisa, das variáveis intervenientes e assim por diante.

No estudo realizado, houve uma série de variáveis intervenientes que merecem ser mencionadas. O grande número de alunos por turma é uma realidade na maioria das escolas de ensino médio brasileiras. Trabalhar com mais de quarenta alunos em uma

sala de aula não é uma tarefa fácil, principalmente quando eles decidem não colaborar. Fica muito difícil ter controle sobre quem está produzindo e quem não está. Além disso, havia o momento em que as aulas eram realizadas: no Grupo B, eles eram os primeiros do dia e no Grupo C, os últimos. Isso contribuiu um pouco para que alguns alunos faltassem (por exemplo, indo para casa mais cedo) ou chegassem atrasados à aula, perdendo assim parte da aula. De qualquer forma, embora houvesse esses e outros obstáculos, posso dizer que a pesquisa foi muito significativa como um todo.

Voltando à pergunta de pesquisa do início deste trabalho, a pergunta era: até que ponto as atividades lúdicas no ensino de inglês como língua estrangeira contribuem efetivamente para a aquisição e aprendizagem dessa língua em uma escola de ensino médio brasileira? Posso dizer que sua contribuição está no fato de que as atividades lúdicas ajudam os alunos a entrarem no clima para o objetivo principal proposto, ou seja, acrescentam muito ao interesse dos alunos pela disciplina “língua inglesa”, provavelmente porque a atividade lúdica é algo fora da rotina, algo “diferente” do que os alunos estão acostumados a fazer na escola. Tais atividades os atraem na medida em que eles próprios acreditam que a ludicidade os ajuda a aprender de forma mais eficiente. Podemos dizer que eles estão parcialmente certos. As atividades lúdicas ajudam, mas não são autossuficientes.

Assim, de tudo o que foi dito até agora, o que pode ser entendido é que, desde que as atividades sejam bem planejadas e também significativas para os alunos, pode não haver diferença significativa no desempenho dos alunos em testes ou qualquer outro tipo de exame quando os professores aplicam atividades tradicionais ou lúdicas. Aproveitar as aulas, divertir-se durante elas, brincar, rir, competir, discutir, ganhar doces como prêmios e coisas do tipo são muito apreciadas pela maioria dos alunos. No entanto, eles precisam de mais do que isso para ter um aprendizado mais bem-sucedido.

Uma combinação de atividades lúdicas e exercícios tradicionais, com instruções explícitas sempre que necessário, prática significativa e atividades que façam os alunos sentirem a

necessidade de reflexão e metacognição ainda parece ser a escolha mais apropriada para otimizar seu aprendizado. Com a metacognição, Vygotsky (1978) demonstra que o aprendizado é um processo social (aquisição de funções mentais superiores) para o qual os alunos precisam da ajuda de um professor, materiais didáticos e planos de aprendizado. Então, os alunos devem aprender a pensar sobre a língua que está sendo estudada. No entanto, de acordo com Flavell (1976), esse processo envolve monitoramento ativo e consequente regulação do processo cognitivo necessário para atingir objetivos cognitivos.

Obviamente, as atitudes dos alunos em relação aos seus estudos também devem mudar. Eles precisam adquirir mais iniciativa, vontade de estudar e hábito de auto-estudo; caso contrário, todos os esforços dos professores para melhorar a relação ensino-aprendizagem serão infrutíferos. Isso transformaria o processo educacional em um simples jogo de faz de conta: educadores fazem de conta que estão ensinando enquanto os alunos fazem de conta que estão aprendendo.

Nem é preciso dizer que esta pesquisa não tem a pretensão de se aprofundar muito na questão da ludicidade no ensino de língua inglesa. No entanto, espero realmente que ela possa, de alguma forma, fornecer subsídios para estudos futuros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D. and BAILEY, K. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, CUP: 1991.

ANDRÉ, M.E.D. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARNOLD, J. & BROWN, H.D. A map of the terrain. In: J. Arnold (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BETTIOL, E. Can learners be motivated to speak a foreign language through the use of games? In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 2, n. 1, jul./dez. 2001.

BROWN, H.D. *Teaching by principles*. Englewood Cliffs; NJ; Prentice Hall: 1994. CAILLOIS, R. *Man, play and games*. Urbana-Chicago: University of Illinois Press, 1961.

COOK, G. *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge. Cambridge University Press, 1987.

DIONÍSIO, A.P. Análise da conversação. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A.C. *Introdução à Lingüística 2: domínios e fronteiras*, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

DULAY, H. & BURT, M. Remarks on creativity in second language acquisition. In Burt, M., Dulay, H. and Finocchiaro, M. (ed.) *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents, 1977, p. 95-126.

ELLIS, N.C.. *Implicit and explicit learning of languages*. New York: Academic Press, 1994.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*, p. 231-236, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.

GARDNER, R.C. *Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

HAMMERSLEY, M. *Reading ethnographic research: a critical guide*. London: Longman, 1990.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: a study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press, 1971.

HULSTJIN, J.H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning. In: *Studies in second language acquisition*, n. 27, 2005, p.129-140.

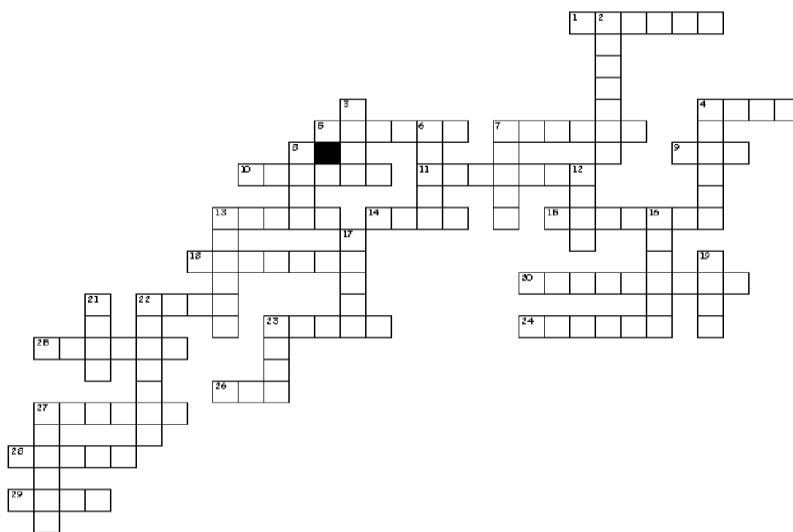
- KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- LEFFA, V. J. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003.
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: OUP, 1999.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- PAES, J.C.A. *Dimensões comunicativas*. São Paulo: Pontes, 1993.
- PRABHU, N.S. *There is no best method.why?* TESOL Quarterly 24, n. 2, 1990 p.161-176.
- RICHARDS, J.C. and RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RODGERS, T.S. Language teaching methodology. In: *Center for Applied Linguistics Digest*. Washington, September, 2001.
- SILVEIRA, M.I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió/São Paulo: Edições Catavento, 1999.
- SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- STERN, H.H. *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1983.
- STEVICK, E.W. Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In Arnold, J. (Ed.). *Affect in language learning*. p. 43-57. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- SUTTON-SMITH, B. *The ambiguity of play*. Massachusetts: Harvard University Press, 1997.
- TEIXEIRA, Carlos E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.
- TOTIS, V.P. *Língua inglesa: leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.
- VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and language*. Cambridge; Massachusetts: MIT Press, 1962, 1986.
- WOOD, D., BRUNER, J., & ROSS, G. *The role of tutoring in problem solving*. Journal of child psychology and psychiatry, n. 17, p. 89-100, 1976.

## APÊNDICES

### APPENDIX A – PLAYFUL ACTIVITY 1 (PAST PARTICIPLE PUZZLE)

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE ALAGOAS UNIDADE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA  
 PROFESSORA: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

Are you good at Past Participles? :o)



**Across →**

- 1. Speak
- 4. Be
- 5. Wash
- 7. Drive
- 9. Put
- 10. Choose
- 11. Think
- 13. Take
- 14. Do
- 15. Bring

18. Write

- 20. Forget
- 22. Come
- 23. Spend
- 24. Break
- 25. Play
- 26. Have
- 27. Cook
- 28. Find
- 29. See

**Down †**

- 2. Paint
- 3. Make
- 4. Buy
- 6. Eat
- 7. Drink
- 8. Go
- 12. Tear

13. Turn

- 16. Get
- 17. Know
- 19. Send
- 21. Read
- 22. Clean
- 23. Say
- 27. Close

## APPENDIX B – PLAYFUL ACTIVITY 2 (SENTENCES FOR MIMING GAME)

### Present Perfect

#### SENTENCES FOR MIMING EXERCISE

1. *He-she/take/a shower*
2. *He-she/erase/the blackboard*
3. *He-she/turn on/the TV*
4. *He-she/open/the window*
5. *He-she/eat/spaghetti*
6. *He-she/wash/his-her hands*
7. *He-she/close/the door*
8. *He-she/turn off/the lights*
9. *He-she/play/the piano*
10. *He-she/make/a sandwich*
11. *He-she/make/a telephone call*
12. *He-she/drink/a coke*
13. *He-she/paint/the wall*
14. *He-she/put on/a rain coat*
15. *He-she/read/a newspaper*

## APPENDIX C – EXERCISES ON “FOR, SINCE AND AGO”

### EXERCISE

Complete the sentences below with the correct tense of the verbs in parentheses (simple past or present perfect) and SINCE, FOR or AGO.

1. Susan is an English teacher. She \_\_\_\_\_ (teach) English \_\_\_\_\_ 15 years.
2. Ayrton Senna \_\_\_\_\_ (die) 12 years.
3. My mother \_\_\_\_\_ (work) at BRADESCO \_\_\_\_\_ 1980.
4. Titanic \_\_\_\_\_ (win) 11 Oscars 8 years.
5. Marcio is a student at UFAL. He \_\_\_\_\_ (study) there last year.
6. I \_\_\_\_\_ (know) my best friend \_\_\_\_\_ 10 years.
7. We \_\_\_\_\_ (live) in the same house \_\_\_\_\_ I was born.
8. Gloria Pires \_\_\_\_\_ (be) an actress \_\_\_\_\_ over 30 years.
9. My brother \_\_\_\_\_ (read) The Da Vinci Code two months \_\_\_\_\_.



## APPENDIX D – “HAVE YOU EVER...?” SENTENCES TO COMPLETE AND MATCH

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE ALAGOAS UNIDADE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA  
PROFESSORA: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_  
STUDENT \_\_\_\_\_

Exercise: Complete the sentences with the verb in the past participle. Then, turn the page and match the sentences with adequate answers. HAVE YOU EVER...?

1. (SEE).....A PORN MOVIE?
2. (SEE).....ANYONE TAKING DRUGS?
3. (BE).....TO A RAVE PARTY?
4. (STEAL)..... A KISS?
5. (LIE).....ABOUT YOUR APPEARANCE IN A CHAT SESSION?
6. (TAKE).....MONEY FROM YOUR MOTHER/FATHER WITHOUT PERMISSION?
7. (SPEND) .....A DAY WITHOUT A SHOWER?
8. (GO)..... SWIMMING NAKED?
9. (WRITE)..... A LOVE LETTER?
10. (HAVE)..... A CRUSH ON A TEACHER?
11. (BE)..... BLIND DRUNK?
12. (KISS)..... A CLASSMATE?
13. (MAKE) ..... A HOAX CALL?
14. (GO).....TO A PARTY WITHOUT BEING INVITED?
15. (READ).....A “PLAYBOY” OR A “G” MAGAZINE?
16. (STEAL)..... ANYTHING FROM A SHOP?

17. (CHEAT).....*IN AN EXAM?*
18. (OPEN)..... *SOMEBODY'S MAIL?*
19. (DATE).....*MORE THAN ONE PERSON AT  
THE SAME TIME?*
20. (FLIRT).....*WITH A FRIEND'S DATE?*
21. (WRITE)..... *ON A BATHROOM WALL?*
22. (CHANGE).....*PRICES IN A SHOP?*
23. (BE).....*TO A FUNK SHOW?*
24. (KISS).....*A STRANGER DURING  
CARNIVAL OR "MACEIÓ FEST" ?*
25. (BE).....*TO A FORTUNE TELLER?*
26. (FALL).....*ASLEEP IN THE CLASSROOM?*
27. (TEAR)..... *OUT PAGES OF SOMEONE'S  
BOOK OR MAGAZINE?*
28. (LIE)..... *ABOUT YOUR AGE?*
29. (DRIVE)..... *A CAR WITHOUT THE  
LICENCE?*
30. (FORGET).....*A DATE'S BIRTHDAY?*

**Exercise:** match the adequate answers to “Have you ever...?” sentences.

- ( ) I did it last year, in the dentist's waiting room. I saw a picture of a friend of mine who is a singer in a magazine, so I torn it out.*
- ( ) I did it years ago but I bitterly regretted it because I almost lost my friend.*
- ( ) I never did it myself, but once I paid less for a CD that had its price mistaken.*
- ( ) I never did it. I leave it for romantic persons.*
- ( ) I never did it. When I date someone I'm a very faithful person.*
- ( ) I think I'd die without a shower in this hot weather, even for a day.*
- ( ) I'm a rock'n'roll person. You have never seen me in a funk show and I hope you'll never see.*
- ( ) I've been once and since then I've never drunk alcohol again.*
- ( ) Never. I'm very good at reminding special dates like birthdays, and even more when it is my boyfriend's.*
- ( ) No, I haven't seen anybody taking that kind of stuff in my whole life.*
- ( ) No, never. I'm very afraid of being caught by some security guard.*
- ( ) No, never. I think hoax calls are for chickens.*
- ( ) No. I've learned since I was very young that it is not ethic to do it, and I would hate if somebody ever did it to my personal stuff.*
- ( ) No. Whenever I need money I ask them for it.*
- ( ) No. I don't believe anyone can foresee my future.*
- ( ) No. I wouldn't like anyone writing on my bathroom wall, so I prefer to respect other people's spaces.*
- ( ) Not yet, but I'm planning to steal one from a hunk boy that sits next to me in my classroom.*
- ( ) Of course I have, for many times. I love parties*
- ( ) Those magazines are not for reading...*
- ( ) Unfortunately, yes. Even trying to respect the teachers, sometimes we have so boring classes that it's so hard to stay awake.*
- ( ) Yes, about twice or three times when I was younger, to get into the movies.*

*( ) Yes, twice, and I've loved it. I'll try to repeat the experience next time I have the chance to go to the beach at night.*

*( ) Yes, I've already seen a few.*

*( ) Yes, I've been to many raves since they've started to happen here in town.*

*( ) Yes, last year when my license expired I drove for two months without it. ( ) Yes, of course I've cheated sometimes. Well, who has never done it at school?*

*( ) Yes, once I described myself as a thin and tall girl, with wavy red hair and navy blue eyes and freckles all over my face.*

*( ) Yes. Since the beginning of the year I've already kissed some of them.*

*( ) Yes, two years ago I fell in love with my math teacher, but unfortunately he never realized it and nothing happened between us.*

*( ) Yes, yes, many times. That's why I love carnival!*



## APPENDIX E – TEST 1

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE ALAGOAS DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA PROFESSORA:

NOME: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

Série: 3ª TURMA: \_\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO MENSAL 1

1. Complete o parágrafo abaixo com o particípio passado dos verbos entre parênteses.

*A friend of mine has \_\_\_\_\_ (win) a 15-day trip to the United States. She traveled last week, so she has \_\_\_\_\_ (be) there for 7 days. She has \_\_\_\_\_ (write) me an e-mail to tell me the news. She has \_\_\_\_\_ (do) many things since she arrived there: she has \_\_\_\_\_ (visit) the museums and parks, \_\_\_\_\_ (practice) different sports, \_\_\_\_\_ (eat) a lot of fast food and, of course, \_\_\_\_\_ (speak) a lot of English. She has also \_\_\_\_\_ (buy) a digital camera and has \_\_\_\_\_ (take) many pictures to show everybody when she arrives. I'm sure that she has \_\_\_\_\_ (have) loads of fun there!*

2. Complete os mini-diálogos abaixo, começando com “Have you ever...?” e utilizando as palavras do quadro.

DRINK TEQUILA – EAT CHINESE FOOD – SEE A DOCUMENTARY – BREAK YOUR LEG
--

a) - \_\_\_\_\_ ?

- Yes, I have. I usually eat it at Yan Ping Restaurant.

b) - \_\_\_\_\_ ?

- No, I haven't. I don't like alcoholic drinks.

c) - \_\_\_\_\_ ?

- Only once. I prefer other kinds of movies.

d) - \_\_\_\_\_?  
- I haven't, but my sister has. It was in a car accident.

3. Escreva sentenças sobre você e pessoas conhecidas usando as dicas abaixo e os termos FOR, SINCE ou AGO.

a) YOU / STUDY ENGLISH

---

b) YOUR MOTHER / TRAVEL

---

c) YOUR TEACHER / TEACH AT CEFET

---

d) A CLASSMATE / LIVE IN MACEIÓ

---

4. Responda às questões com base na leitura do texto abaixo.

Since computers were first introduced to the public in the early 1980's, technology has changed a great deal. The first computers were simple machines designed for basic tasks. They didn't have much memory and they weren't very powerful. Early computers were often quite expensive and customers often paid thousands of dollars for machines which actually did very little. Most computers were separate, individual machines used mostly as expensive typewriters or for playing games.

Times have changed. Computers have become powerful machines with very practical applications. Programmers have created a large selection of useful programs which do everything from teaching foreign languages to bookkeeping. We are still playing video games, but today's games have become faster, more exciting interactive adventures. Many computer users have also got on the Internet and have begun communicating with other computer users around the world. We have started to create international communities online. In short, the simple, individual machines of the past have evolved into an international World Wide Web of knowledge.

a) Desde quando as pessoas em geral, e não só os especialistas, começaram a utilizar computadores?

---

b) Cite algumas características desses primeiros computadores que chegaram ao grande público?

---

---

---

c) Com as mudanças ocorridas pela constante evolução da tecnologia, em que se transformaram os computadores de hoje? Responda, citando, de acordo com o texto, algumas características

das máquinas atuais. O texto é formado de dois parágrafos e, basicamente, de dois tempos verbais: o simple past e o present perfect. De acordo com isso, responda:

---

---

---

d) Qual o tempo verbal preponderante no primeiro parágrafo? Como você justifica o maior emprego desse tempo verbal nesse parágrafo?

---

---

---

e) Qual o tempo verbal preponderante no segundo parágrafo? Como você justifica o maior emprego desse tempo verbal nesse parágrafo?

---

---

---

**APPENDIX F – PLAYFUL ACTIVITY 3 (SIMPLE PAST AND  
PRESENT PERFECT)**

**X X X TIC TAC TOE O O O**

TEACH  
ENGLISH / FOR

WIN / OSCAR /  
AGO

LIVE / HOUSE /  
SINCE

DIE / AGO

STUDY AT  
CEFET / SINCE

BE / AN  
ACTRESS / FOR

WORK AT... /  
SINCE

KNOW... / FOR

READ... / AGO

**APPENDIX G – PLAYFUL ACTIVITY 4 (FLASHCARDS)**



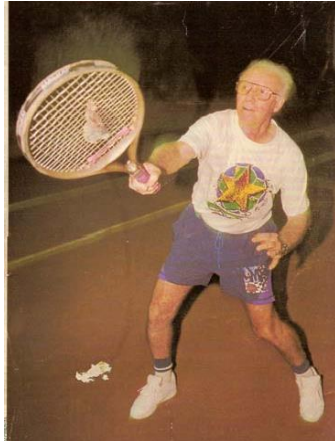
*1. ACM / HAVING  
BREAKFAST*



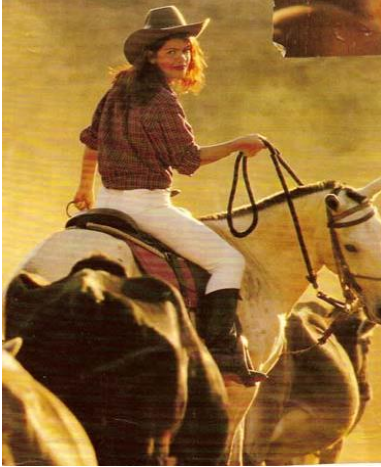
*2. XUXA / LIGHTING  
UP CANDLES*



*3. HEBE / MAKING UP*



*4. ZAGALLOS / PLAYING  
TENNIS*



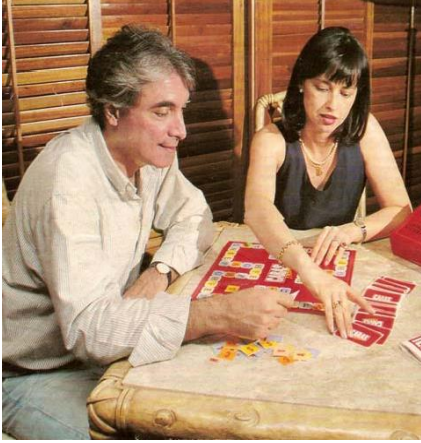
*5. A MODEL / RIDING A  
HORSE*



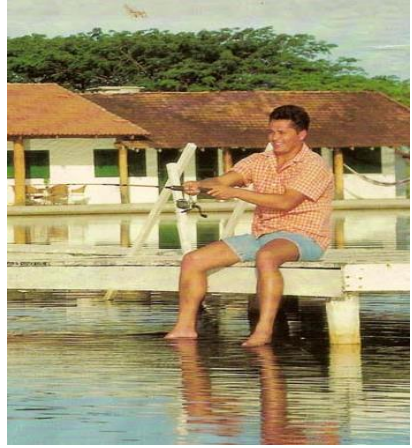
*6. TÉO / RIDING A  
MOTORCYCLE*



*7. ROBERTO CARLOS / PUTTING ON HIS  
SHOES*



8. MIRIAM AND HER  
HUSBAND / PLAYING CARDS



9. LEONARDO / FISHING



10. BABY DO BRASIL /  
HAVING A BATH

## APPENDIX H – PRESENT PERFECT CONTINUOUS SITUATIONS

### EXERCISE - PRESENT PERFECT CONTINUOUS

Dadas as seguintes situações (de 1 a 12), escreva frases no Present Perfect Continuous explicando o que as pessoas estão fazendo.

EX.: SITUATION.: My sister is at her bedroom. She's been there for three hours.

QUESTION: What has she been doing?

POSSIBLE ANSWERS: She has been sleeping; She has been studying; She has been talking at the telephone with her boyfriend; etc.

1. Mirian Rios and her husband are sitting at the table. They have been there for 20 minutes. What have they been doing?

---

2. Leonardo is sitting on a bridge. He has been there for half an hour. What has he been doing?

---

3. Téo Vilela is in a lake. He has been there for some seconds. What has he been doing?

---

4. Zagallo is at a court holding something in his hand. He has been there for half an hour. What has he been doing?

---

5. ACM is sitting at a table. He has been there for five minutes. What has he been doing?

---

6. Xuxa is at a table with many people around her. They have been there for a few minutes. What has she been doing?

---

7. The top model is on a farm. She has been outdoors since early in the morning. What has she been doing?

---

8. Baby do Brasil is at the bathroom. She has been there for 20 minutes. What has she been doing?

---

9. Hebe Camargo is sitting in front of a mirror. She has been there for a few minutes. What has she been doing?

---

10. A deputy has been at the chamber. She's very happy. What has she been doing?

---

11. Cléo Pires is on the street holding something in her hands. What has she been doing?

---

12. Roberto Carlos is sitting in the middle of the soccer field. He has been there for some minutes. What has he been doing?

---

## APPENDIX I – PLAYFUL ACTIVITY 5 (SCRAMBLED SENTENCES ON ACTIVE/PASSIVE VOICE)

### SCRAMBLED SENTENCES TO BE PUT INTO THE PASSIVE VOICE

- 1) I HEARD THAT THEY WILL BUILD A NEW EXTRA SUPERMARKET IN TABULEIRO SOON.

I HEARD THAT A NEW EXTRA SUPERMARKET WILL BE BUILT IN TABULEIRO SOON.

- 2) THE POLICE HAVE SEARCHED FOR SANDRINHO SINCE HE ESCAPED FROM PRISON.

SANDRINHO HAS BEEN SEARCHED (BY THE POLICE) SINCE HE ESCAPED FROM PRISON.

- 3) EVERYBODY EXPECTS THAT THEY WILL CATCH HIM SOON.  
EVERYBODY EXPECTS THAT HE WILL BE CAUGHT SOON.

- 4) SCIENTISTS HAVE JUST DISCOVERED A NEW VACCINE AGAINST CANCER.  
A NEW VACCINE AGAINST CANCER HAS JUST BEEN DISCOVERED BY SCIENTISTS.

- 5) SNAKE POISON HAS KILLED MANY PEOPLE IN THE LAST DECADES.  
MANY PEOPLE HAVE BEEN KILLED BY SNAKE POISON IN THE LAST DECADES.

- 6) HAS A SNAKE EVER BITTEN YOU?  
HAVE YOU EVER BEEN BITTEN BY A SNAKE?

- 7) THE GOVERNMENT WILL RAISE THE PRICE OF GAS AGAIN!  
THE PRICE OF GAS WILL BE RAISED BY THE GOVERNMENT AGAIN!

- 8) THE SENIOR STUDENTS WILL ORGANIZE A GREAT PARTY IN THE END OF THE YEAR.

A GREAT PARTY WILL BE ORGANIZED BY THE SENIOR STUDENTS IN THE END OF THE YEAR.

- 9) **THE JURY** **SENTENCED** **SUZANNE AND THE CRAVINHOS BROTHERS**  
**TO OVER 30 YEARS OF IMPRISONMENT.**

SUZANNE AND THE CRAVINHOS BROTHERS WERE SENTENCED TO OVER 30 YEARS OF IMPRISONMENT.

- 10) **A BOMB** **KILLED** **TWO BRAZILIAN KIDS** **IN LEBANON LAST WEEK.**  
TWO BRAZILIAN KIDS WERE KILLED BY A BOMB IN LEBANON LAST WEEK.

- 11) **WE** **PRODUCE** **SUGAR CANE** **IN ALAGOAS.**  
SUGAR CANE IS PRODUCED IN ALAGOAS.

- 12) **WHAT LANGUAGES** **DO** **PEOPLE** **SPEAK** **IN SWITZERLAND?**  
WHAT LANGUAGES ARE SPOKEN IN SWITZERLAND?

## EXERCISE

\*Desembaralhe as frases abaixo e escreva-as na ordem correta, depois passe-as para a passiva.

- 1) A NEW EXTRA SUPERMARKET BUILD I HEARD THAT IN TABULEIRO SOON.  
THEY WILL
- 
- 
- 2) HAVE SANDRINHO THE POLICE SEARCHED FOR SINCE HE ESCAPED FROM  
PRISON.
- 
- 
- 3) CATCH EXPECTS THAT EVERYBODY HIM SOON THEY WILL
- 
- 
- 4) AGAINST CANCER A NEW VACCINE DISCOVERED HAVE JUST SCIENTISTS
- 
- 
- 5) HAS IN THE LAST DECADES KILLED PEOPLE SNAKE POISON MANY
- 
- 
- 6) A SNAKE BITTEN EVER HAS YOU ?
- 
- 
- 7) WILL THE GOVERNMENT THE PRICE OF GAS RAISE AGAIN
- 
- 
- 8) ORGANIZE THE SENIOR STUDENTS WILL A GREAT PARTY IN THE END OF THE  
YEAR.
- 
- 
- 9) SENTENCED THE JURY SUZANNE AND THE CRAVINHOS BROTHERS  
TO OVER 30 YEARS OF IMPRISONMENT.
- 
- 
- 10) IN LEBANON LAST WEEK KILLED A BOMB TWO BRAZILIAN KIDS
- 
- 
- 11) PRODUCE SUGAR CANE WE IN ALAGOAS
- 
- 
- 12) SPEAK WHAT LANGUAGES IN SWITZERLAND? PEOPLE DO
- 
-

## APPENDIX J – TEST 2

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE  
ALAGOAS

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA

PROFESSORA: \_\_\_\_\_  
NOME: \_\_\_\_\_ N°: \_\_\_\_\_ Série: 3<sup>a</sup>  
TURMA: \_\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO BIMESTRAL

1. As sentenças abaixo foram retiradas de notícias jornalísticas. Usando a forma passiva, reescreva-as, de modo que se tornem mais autênticas.

a) VARIG will dismiss 5,500 employees as part of a restructuring plan.

---

b) They have shown the movie “Two Sons of Francisco” in New York since July 13th .

---

c) The conflict between Hezbollah and Israel has killed thousands of people.

---

d) A FAB airplane brought a group of Brazilians from Lebanon last week.

---

e) The police has arrested actor Mel Gibson on suspicion of drunk driving.

---

f) Many farmers will lose plantations because of the low temperatures in the south of Brazil.

---

g) Clandestine liposuction kills a Brazilian girl in the USA. Two Brazilian doctors made the surgery in the basement of their house.

---

h) Researchers explore ways bird flu may spread.

---

i) MEC will evaluate technological courses through a new test.

---

2. O que você acha que as pessoas abaixo estão fazendo? De acordo com as informações dadas sobre elas, escreva frases, incluindo algumas das expressões abaixo.

FOR 2 HOURS – SINCE 7 O’CLOCK IN THE MORNING – FOR HALF AN HOUR – FOR A FEW MINUTES – SINCE YESTERDAY – FOR A LONG TIME – SINCE
--

a) My sister is lying on the sofa in the living room.

---

b) João is using the computer.

---

c) My mother is in the kitchen.

---

d) It’s Sunday. The children are at the club.

---

e) You are in the classroom at CEFET.

I

---

3. Complete o texto com as expressões verbais do quadro abaixo nos espaços adequados:

**has become - has played - is also known - have been made -  
have been manufactured - was founded**

### **My Hometown**

Many years ago, I was born in Seattle, Washington USA. Seattle is located in the Northwest corner of the USA. Recently, Seattle \_\_\_\_\_ the focus of much international attention. Many films \_\_\_\_\_ there, probably the most famous of which is "Sleepless in Seattle" starring Meg Ryan and Tom Hanks.

Seattle \_\_\_\_\_ as the birthplace of Grunge music, both Pearl Jam and Nirvana are from Seattle. For older people like myself, it should be noted that Jimmi Hendrix was born in Seattle! NBA fans know Seattle for the "Seattle Supersonics" which \_\_\_\_\_ basketball in Seattle for more than 30 years. Unfortunately, Seattle is also famous for its bad weather. I can remember weeks and weeks of grey, wet weather when I was growing up.

Seattle has also become one of the fastest growing business areas in the United States. Two of the most important names in the booming business scene in Seattle are Microsoft and Boeing. Microsoft \_\_\_\_\_ and is owned by the world-famous Bill Gates (how much of his software is on your computer?). Boeing has always been essential to the economic situation in Seattle. It is located to the north of Seattle and famous jets such as the "Jumbo" \_\_\_\_\_ there for more than 50 years! Seattle is positioned between the Puget Sound and the Cascade Mountains. The combination of its scenic location, thriving business conditions and exciting cultural scene makes Seattle one of America's most interesting cities.

#### **GLOSSÁRIO:**

Booming: que se expande rapidamente; crescente.

Scenic: relativo à paisagem

Thriving: próspero(a), afortunado(a)

Weather: tempo; estado atmosférico.

4. Agora, responda, em português, as seguintes questões sobre o texto:

a. Qual o comentário feito sobre cinema, no texto, em relação à cidade de Seattle?

---

---

b. Qual o estilo musical que teve sua origem em Seattle, e que bandas são citadas no texto?

---

---

c. Qual o ponto negativo da cidade mencionado, com pesar, pelo autor do texto?

---

---

d. Qual empresa localizada em Seattle é considerada pelo autor como essencial para a economia da cidade? O que é fabricado na cidade por essa empresa?

---

---

e. Segundo a visão do autor, o que faz de Seattle uma das cidades mais interessantes dos Estados Unidos?

---

---

## APPENDIX K – PLAYFUL ACTIVITY 6 (TRANSPARENCY ON CONNECTORS)

**Guess which connector is hidden!**

WE GO HOME WHEN THE CLASSES FINISH T

HEY ARRIVED EARLY IN ORDER TO WATCH THE GAME ON TV

THEY CAN STAY IN THE ROOM AS LONG AS THEY KEEP QUIET

I DON'T KNOW WHETHER OR NOT SHE'LL COME

HE COMMITED A CRIME, THUS HE WAS SENT TO PRISON

THE CONCERT WAS CANCELED DUE TO THE BAD WEATHER

WHEN I ARRIVED THERE WAS NOBODY BUT THE SECURITY GUARD

YOU CAN VISIT MANY PLACES IN RIO, LIKE THE CORCOVADO, THE SUGAR LOAF MOUNTAIN, THE MUSEUMS.

TO SUCCED IN LIFE, YOU NEED TO BE SELF CONFIDENT, I MEAN, BELIEVE IN YOURSELF

JOÃO IS VERY HARD-WORKING, COMPETENT AND INTELLIGENT. FURTHERMORE, HE CAN SPEAK 3 FOREIGN LANGUAGES

THE TEST WAS VERY LONG, HOWEVER, IT WAS EASY

I'M NOT FEELING WELL. FOR THIS REASON I WILL GO HOME EARLIER TODAY

I SIMPLY DON'T LIKE POLITICS

ALTHOUGH PETER STUDIED HARD, HE DIDN'T PASS THE TEST

## APPENDIX L – EXERCISES TO COMPLETE WITH CONNECTORS

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE ALAGOAS UNIDADE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA PROFESSORA: \_\_\_\_\_

TASK: COMPLETE THE SENTENCES WITH AN APPROPRIATE CONNECTOR:

1. We go home \_\_\_\_\_ the classes finish.
2. They arrived early \_\_\_\_\_ watch the game on tv.
3. They can stay in the room \_\_\_\_\_ they keep quiet.
4. I don't know \_\_\_\_\_ she'll come.
5. He committed a crime, \_\_\_\_\_ he was sent to prison.
6. The concert was canceled \_\_\_\_\_ the bad weather.
7. When I arrived there was nobody \_\_\_\_\_ the security guard.
8. You can visit many places in Rio, \_\_\_\_\_ the Corcovado, the Sugar Loaf Mountain, the museums, etc.
9. To succeed in life, you need to be self confident, \_\_\_\_\_, believe in yourself.
10. João is very hard-working, competent and intelligent. \_\_\_\_\_, he can speak three foreign languages.
11. The test was very long, \_\_\_\_\_, it was easy.
12. I'm not feeling well. \_\_\_\_\_ I will go home earlier today.
13. I \_\_\_\_\_ don't like politics.
14. \_\_\_\_\_ Peter studied hard, he didn't pass the test.

## APPENDIX M – PLAYFUL ACTIVITY 7 (CONNECTORS JEOPARDY)

### CONNECTORS JEOPARDY

	ADIÇÃO	CAUSA	FINALIDADE	?	CONDIÇÃO	CONTRASTE	TEMPO
100	She plays volleyball <b>and also</b> basketball.	She went to the doctor. She had a constant headache.	He came here. He wanted to see us.	I could come any day <b>but</b> Thursday.	Plastic will melt <b>if</b> it gets too hot.	I love Physics. I hate Biology.	Plastic melts <b>when</b> it gets too hot.
200	If <b>either</b> the teachers <b>or</b> my classmates call, I'm not at home.	You are my friend. I will help you./ You are my friend. I will help you.	I will go on a diet. I need to lose weight.	I'm tall but you are taller. I'm not <b>as</b> tall <b>as</b> you.	I couldn't decide <b>whether or not</b> to go to the party.	His new jeans are practical and elegant. <b>However</b> , they're expensive.	I heard a noise. I got out of bed and turned the lights on.
300	The rent is reasonable and, <b>moreover</b> , the location is perfect	We didn't go out <b>because</b> it was raining./ We didn't go out <b>because of</b> the rain.	You want to understand how the body works. You need to have some knowledge of chemistry.	Some sports, <b>such as/like</b> surfing and rafting, can be dangerous	You can use my car <b>as long as</b> you drive carefully.	We went out <b>although</b> it was raining./ We went out <b>in spite of</b> the rain.	I fell asleep <b>while</b> I was watching television.
400	Candy bars, brownies, doughnuts, M&Ms, what <b>else</b> has chocolate in it?	The teacher was feeling bad. <b>For this reason</b> , she left earlier.	I will do a lot of exercises, <b>so that</b> I can get a good grade on the test.	He must be <b>either</b> mad <b>or</b> drunk.	The club is for members only. You can't go in <b>unless</b> you are a member.	I couldn't sleep. I was really tired.	I fell asleep during the film. I was asleep <b>until</b> the end of the film.

500	Leonardo da Vinci was a painter. Leonardo da Vinci was an architect, an inventor and a scientist.	It rained very much last night. We decided to stay home and watch TV.	The new teacher will work full time, <b>thus</b> assisting a greater number of students.	*(formal English:) They had no offer of finance, and <b>thus</b> were unable to achieve completion.	Milk quickly turns sour. It is refrigerated.	<b>Although</b> she joined the company only a year ago, she's already been promoted twice.	It will be sometime <b>before</b> we know the full results of the elections.
-----	---	---	--	---	---	--	--

## APPENDIX N – SENTENCES FROM “JEOPARDY” TO COMPLETE AND JOIN

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE  
ALAGOAS DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

NOME: N°: \_\_\_\_\_ Série: 3ª TURMA: \_\_\_\_\_

1. Complete as sentenças abaixo com um conectivo da categoria que está entre parênteses. Caso seja possível, escreva mais de uma opção para cada alternativa.

- a) She plays volleyball \_\_\_\_\_ basketball. (adição)
- b) I could come any day \_\_\_\_\_ Thursday. (exceção)
- c) I'm tall but you are taller. I'm not tall \_\_\_\_\_ you. (comparação)
- d) Plastic will melt \_\_\_\_\_ it gets too hot. (condição)
- e) Plastic melts \_\_\_\_\_ it gets too hot. (tempo)
- f) If \_\_\_\_\_ the teachers my classmates call, I'm not at home. (adição)
- g) I couldn't decide \_\_\_\_\_ to go to the party. (dúvida)
- h) His new jeans are practical and elegant. \_\_\_\_\_, they're expensive. (contraste)
- i) The rent is reasonable and, \_\_\_\_\_, the location is perfect. (adição)
- j) We didn't go out \_\_\_\_\_ it was raining. (causa)
- k) We didn't go out \_\_\_\_\_ the rain.(causa)

- l) Some sports, \_\_\_\_\_ surfing and rafting, can be dangerous.  
(exemplificação)
- m) You can use my car \_\_\_\_\_ you drive carefully.  
(condição)
- n) We went out \_\_\_\_\_ it was raining. (contraste)
- o) We went out \_\_\_\_\_ the rain. (contraste)
- p) I fell asleep \_\_\_\_\_ I was watching television. (tempo)
- q) The teacher was feeling bad. , she left earlier. (causa)
- r) I will do a lot of exercises, \_\_\_\_\_ I can get a good grade on the test. (finalidade)
- s) The club is for members only. You can't go in \_\_\_\_\_ you are a member. (condição)
- t) The new teacher will work full time, \_\_\_\_\_ assisting a greater number of students. (finalidade)
- u) \_\_\_\_\_ she joined the company only a year ago, she's already been promoted twice. (contraste)
- v) It will be sometime \_\_\_\_\_ we know the full results of the elections. (tempo)
- w) \*(formal English) They had no offer of finance, \_\_\_\_\_ were unable to achieve completion. (conclusão)
- x) Candy bars, brownies, doughnuts, M&Ms, what \_\_\_\_\_ has chocolate in it? (adição)
- y) He must be \_\_\_\_\_ mad \_\_\_\_\_ drunk. (alternativa)
- z) I fell asleep during the film. I was asleep \_\_\_\_\_ the end of the film. (tempo)

2. Agora, transforme cada duas frases das alternativas abaixo em uma só, usando o conectivo adequado para uni-las.

a) She went to the doctor. She had a constant headache.

---

b) He came here. He wanted to see us.

---

c) I love Physics. I hate Biology.

---

d) You are my friend. I will help you.

---

e) I will go on a diet. I need to lose weight.

---

f) I heard a noise. I got out of bed and turned the lights on.

---

g) You want to understand how the body works. You need to have some knowledge of chemistry.

---

h) I couldn't sleep. I was really tired.

---

i) Leonardo da Vinci was a painter. He was an architect, an inventor and a scientist.

---

j) It rained very much last night. We decided to stay home and watch TV.

---

k) Milk quickly turns sour. It is refrigerated.

---

## APPENDIX O – AVALIAÇÃO

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE  
ALAGOAS

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Série: 3ª TURMA: \_\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO MENSAL

1. Combine as colunas A e B.

- |               |  |
|---------------|--|
| a) CAUSA      | ( ) mainly, really, indeed             |
| b) CONCLUSÃO  | ( ) likewise, as well as, both         |
| c) CONDIÇÃO   | ( ) thus, therefore, so                |
| d) CONTRASTE  | ( ) but, unless, except                |
| e) TEMPO      | ( ) due to, since, because             |
| f) ÊNFASE     | ( ) provided that, as though, unless   |
| g) ADIÇÃO     | ( ) thus, so that, in order to         |
| h) COMPARAÇÃO | ( ) in spite of, however, nevertheless |
| i) FINALIDADE | ( ) also, moreover, furthermore        |
| j) EXCEÇÃO    | ( ) while, until, as soon as           |

2. Complete as sentenças abaixo com o conectivo adequado.

- a) She accepted the job \_\_\_\_\_ the salary, which was very low.
- b) She accepted the job \_\_\_\_\_ the salary, which was very high.
- c) I hope you come to Maceió some time. \_\_\_\_\_ you come, you can stay with us.
- d) \_\_\_\_\_ yesterday was a public holiday, we didn't have class.
- e) We were \_\_\_\_\_ disappointed with the result of the World Cup.
- f) My grandfather doesn't know \_\_\_\_\_ to vote this year.

- g) Some students missed a lot of English classes. \_\_\_\_\_ they had difficulty to understand the subject.
- h) The sale of electronic products, \_\_\_\_\_ TV sets, home theaters and mp3 players have increased in the past few years.
- i) \_\_\_\_\_ he is a corrupt politician, he got many votes.
- j) My refrigerator is almost empty. There is nothing \_\_\_\_\_ milk and water.

3. Agora, transforme duas sentenças em apenas uma, unido-as com uma das conjunções do quadro.

IN ORDER TO – THEREFORE – EVEN THOUGH – MOREOVER – AS SOON AS
---

a) There was an accident on Fernandes Lima Avenue. The traffic is very slow.

---

b) Paulo works during the day and goes to college in the evening. He studies English on Saturdays.

---

c) The postman arrived at my house. Our dog started to bark.

---

d) I will go to the supermarket today. I need to buy some food.

---

e) It was raining. My father left without the umbrella.

---

4. O texto abaixo dá dicas de etiqueta para fumantes, ou seja, informa as pessoas que fumam, dentre outros detalhes, sobre os locais e momentos que são apropriados ou não para fumar.

## SMOKING

Smoking is permissible in most places unless there is a "No Smoking" sign, or unless you are in a school, auditorium, etc. Before light a cigarette, always make sure to look for any signs regarding smoking. If you are in a house or in a public building, and cannot find and use an ashtray, do not smoke. Never put out a cigarette on the floor.

A man should always light a cigarette for a woman before he lights his own. Smoking is correct during meals if all the others are doing it and if there are ashtrays on the table. Never substitute a plate for an ashtray.

Although it is usually permissible to smoke, as a courtesy to your hostess, always ask permission before lighting your cigarette. If you smoke always carry your own cigarettes, and accept others only if they are offered to you.

(Fonte desconhecida)

De acordo com o texto acima, classifique as frases em Verdadeiras ou Falsas.

- a)  You can smoke in many places but in those where are signs regarding smoking.
- b)  You should always have your own cigarettes unless you are a smoker.
- c)  As soon as a man lights his cigarette he should light the woman's cigarette.
- d)  While having meals, you cannot smoke unless everybody smokes.
- e)  It's really inadequate to use either a plate or the floor in order to put out a cigarette.
- f)  Unless you find an ashtray do not light your cigarette in public buildings.
- g)  Since there are not ashtrays on the table, it is incorrect to smoke during meals.
- h)  When smoking in somebody's house you must offer a cigarette to the hostess.
- i)  You cannot smoke in closed places such as schools or auditoriums.
- j)  You shouldn't smoke in someone's house provided that you ask for permission.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### QUESTIONNAIRE FOR THE TEACHER

Dear Colleague

I would like to count on your collaboration in the sense of answering these questions so that I can obtain specific data for my master course research. I assure you that your identity will be preserved. Thank you in advance,  
Soraya Fernandes da Silva

August, 2006.

---

1. What is your academic formation?
2. How long have you been teaching English?
3. What is your experience teaching the language?
4. In your opinion, what is the biggest difficulty (if any) to teach it?
5. Which approach do you use in your lessons?
6. Before taking part in this research, had you ever used any playful activity in your classes? Which one(s)?
7. Do you think such activities can be helpful somehow?
8. Concerning the activities carried out during the research, how do you evaluate them?
9. How did you like your students' reaction?
10. Do you intend to continue using playful activities in your classes?
11. Do you find any difference in the results of playful activities? Are they more effective than the conventional ones? Why?

## ANSWERS:

1. Graduation in (Letras), Specialization Course in Teaching/Learning of Foreign Language – English, and Masters Degree in Linguistics.

2. For eleven (11) years.

3. I started teaching in a private school of English language called System 2000, where I taught for two years. Then I entered Escola Técnica de Alagoas (present CEFET), where I have been teaching English since 1997. At CEFET I have had many different levels of students, from the first to the last series of the secondary education, and also some classes of third degree (college) education.

4. The lack of interest of students to learn the language.

5. Well, I try to respect some principles of the communicative approach, although I'm aware that I don't follow it in all its aspects.

ANEXO 1

6. Yes, I had used some playful activities in my classes, mainly in the warm up, like Hang Man, Odd One Out, Crosswords, and some others that I can't name.

7. Yes, I do. The point is to get students interest, and I think that these kinds of activities are very helpful in this way.

8. In terms of methodology I think they were very appropriate to the level of the students. I just question their contents, because I think they were too structural. But I have to admit that I just came up with this idea after classes were given, and data collection finished.

9. I think they've promoted a higher level of participation in general, with some exceptions when they happened to be in large groups. In

these cases, some students always leave “the work” to others and their individual participation decrease.

10. Yes, I do, for sure.

11. In general, yes, and I think that is because students get more interested in participating of activities like games or similar challenging tasks. But I think there are many aspects that have to be taken into account when doing an evaluation like that. These aspects are the elements of all the situations where the activities take part, such as, which school it is, how the class is in terms of space (the building), in terms of students profile, number of students in each class, even the time the classes begin and finish, the acting of the teacher when he/she is coordinating the activity, the language focus of the activity, and many other aspects that are part of the situation. So, I would say that these activities can be more effective than the conventional ones when all or, at least, many of the elements of the situational context are propitious to the development of the activity, providing an effective participation of the students.

## ANEXO 2 – TEXT “DEATH FROM SPACE?”

### DEATH FROM SPACE?

---

A group of scientists has just announced the discovery of a vast dinosaur nesting ground in Argentina. The site is covered with thousands of fossilized dinosaur eggs.

Remarkably, inside several of the eggs are the fossilized embryos, or unhatched babies, of dinosaurs that roamed the Earth 65 to 90 million years ago. The scientists hope the eggs will reveal more about how dinosaurs lived. Meanwhile, other scientists believe that they have found more evidence of how and why the dinosaurs died.

Scientists in Denmark and Spain have found samples of a substance called chromium on a layer of Earth’s crust that dates back to the time when scientists believe that dinosaurs became extinct.

Chromium is rare on Earth, but the substance is common in meteors and comets. The layer of chromium probably came from a comet or a meteorite that slammed into Earth. Many scientists believe that such an object struck Earth, causing billions of tons of dust and vapor to be thrown into the air, blocking the sun’s heat and light. As a result, temperatures around the world dropped. The Earth became cold and dark and the dinosaurs eventually died.

*(Adapted from Weekly Reader, Senior Edition, January 8, 1999)*

SOURCE: MARQUES, A. Inglês – Série Novo Ensino Médio (Volume Único). São Paulo: Ática, 2003. p.186

### ANEXO 3

#### PAST PARTICIPLE VERBS / PRESENT PERFECT – EXERCISE

I. Write the past simple / past participle of these verbs. (The past simple and past participle are the same for all the verbs in this exercise I.)

- |                |                |                      |
|----------------|----------------|----------------------|
| 1. make _____  | 6. sit _____   | 11. hear _____       |
| 2. cut _____   | 7. leave _____ | 12. cost _____       |
| 3. get _____   | 8. build _____ | 13. catch _____      |
| 4. think _____ | 9. put _____   | 14. lose _____       |
| 5. pay _____   | 10. buy _____  | 15. understand _____ |

II. Write the past simple and the past participle of these verbs.

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| 1. run _____    | 8. take _____   |
| 2. begin _____  | 9. go _____     |
| 3. eat _____    | 10. write _____ |
| 4. drink _____  | 11. come _____  |
| 5. give _____   | 12. drive _____ |
| 6. know _____   | 13. throw _____ |
| 7. forget _____ | 14. speak _____ |

III. Complete the sentences with the past participle of the verbs from the list.

**Break**            **Drive**            **Finish**            **Know**            **Lose**  
**Make**            **Meet**            **See**            **Tell**

1. Somebody has ..... this window.
2. I've ..... my bag. Have you .....it?
3. Have you..... your book yet?
4. She's a good friend of mine. I've.....her a long time.
5. I have ..... Some coffee. Would you like some?
6. Have you ever.....a very fast car?

- 7. Have you.....John about your new job?
- 8. I know Gary but I've never..... His wife.

IV. Form sentences according to what has happened.

- 10. I/take/a shower  
.....
- 11. He/erase/the blackboard  
.....
- 12. She/turn on/the TV  
.....
- 13. You/open/the window  
.....
- 14. They/eat/spaghetti  
.....
- 15. He/wash/his hands  
.....
- 16. He/close/the door  
.....
- 17. We/turn off/the lights  
.....
- 18. She/play/the piano  
.....
- 19. You/play/volleyball  
.....
- 20. She/make/a sandwich  
.....
- 21. I/drink/a coke  
.....
- 22. We/paint/the wall  
.....
- 23. He/put on/a rain coat  
.....
- 24. She/read/a newspaper  
.....

## ANEXO 4 – TEXT “ONE HUNDRED YEARS OF DREAMS”

### ONE HUNDRED YEARS OF DREAMS

---

One hundred years ago Sigmund Freud published *The Interpretation of Dreams*, the book which began his exploration of the mind and his development of psychoanalysis.

Before Freud, before *The Interpretation of Dreams*, doctors studied the brain as an object. Since the publication of *Dreams*, scientists have studied the connection between the nebulous and hard-to-define mind and the physical, gray brain. What they have discovered, and what they are still discovering, is the incredible complexity of both brain and mind.

The line where brain and behavior meet is the focus of much of modern neuroscience. And dreams have proved to be a foundation for much of that research. After a brief period when dreams were considered to be little more than mental fireworks, scientists have found that they provide many insights into the mind's workings.

Without *The Interpretation of Dreams*, psychology might still be the study of ill humors and their effects on the brain. Without that book, modern scientific study might not be finding the insights into the mind that have saved millions from the horrors of mental illness. Freud's work has led to everything from drug treatments for depression and psychosis to better understanding of learning, memory, and mental development. In this effort to understand the meaning of dreams Freud developed psychoanalysis and began a revolution. That revolution has been alive and well for one hundred years and is still continuing.

(Adapted from a news release issued by American Psychoanalytic Association,  
September 14, 1999)

---

SOURCE: MARQUES, A. Inglês – Série Novo Ensino Médio (Volume Único). São Paulo: Ática, 2003. p.194

## ANEXO 5 – TEXT “FIGHTING AIDS”

### FIGHTING AIDS

---

AIDS. Fifty years ago, it didn't exist. Fifteen years ago, a few doctors noticed the first cases. Within a few years, it was clear that it had reached epidemic status. It has now killed almost 14 million people around the world.

For the nearly 35 million people around the world who have been living with HIV (the virus that causes AIDS) for some time, there may never be a cure. Once cells are infected with HIV it's extremely difficult – perhaps impossible – to rid them of the virus. The only sure way to stop the epidemic is to prevent infection in the first place, and only a vaccine can do that.

Unfortunately, HIV is one of the most changeable viruses known to science. It can mutate rapidly so that a vaccine that is active against one strain may not work against others. For more than a dozen years, researchers have been chasing the moving target through all its mutations. They have been trying to find a few common elements among the strains of the virus in circulation that they can use to produce an effective vaccine.

To contain the virus effectively, it may take a balance between drug therapy that keeps HIV levels low and a bolstered immune system that can then target and destroy the remaining virus. Until scientists find a vaccine, however, they may control but never cure the century's final scourge.

---

(From “Fighting AIDS”, by Alice Park, in Time, March 29, 1999)

---

SOURCE: MARQUES, A. Inglês – Série Novo Ensino Médio (Volume Único). São Paulo: Ática, 2003. p.200

## ANEXO 6 – MORE EXERCISES ABOUT PRESENT PERFECT CONTINUOUS

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE  
UNIDADE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA  
PROFESSORA: \_\_\_\_\_

STUDENT: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

1. De acordo com o contexto dado, complete as frases com um verbo adequado no Present Perfect Continuous. Veja o exemplo.

1. You've been swimming for three hours. Come out of the sea now!
2. \_\_\_\_\_ TV for too long. Turn it off now!
3. \_\_\_\_\_ for ten hours. Get out of bed now!
4. \_\_\_\_\_ at yourself for ages. Put away the mirror!
5. \_\_\_\_\_ in the same office for twenty years. It's time to change your job.
6. \_\_\_\_\_ to your boyfriend for hours. Say goodbye and put down the phone.
7. \_\_\_\_\_ all day. Close your books and relax.
8. \_\_\_\_\_ for six hours. Are we nearly there?

1. Em cada um dos pares de situações dadas, escreva uma frase no Present Perfect simple e outra no Present Perfect Continuous. Veja o exemplo.

1. a) There's a bad smell. (I/cook fish) I've been cooking fish  
b) Let's eat (I/cook dinner) I've cooked Dinner
2. a) Let's go to the disco (I/do my homework) \_\_\_\_\_  
b) I'm tired. (I/do my homework for six hours) \_\_\_\_\_
3. a) She's ready for the party. (she/buy a new dress) \_\_\_\_\_  
b) She is still at the shops. (she/buy a lot of things) \_\_\_\_\_

4. a) They are at the stadium  
(they/play football for two hours) \_\_\_\_\_  
b) We are happy. (We/ win the match) \_\_\_\_\_

5. a) Thank you for the video.  
(I/watch it three times) \_\_\_\_\_  
b) She's in the living room.  
(She/ watch TV for two hours) \_\_\_\_\_

6. a) She doesn't know the answer  
(She/ not talk to her friend yet) \_\_\_\_\_  
b) I'm sorry we're late. (We/talk to our friends) \_\_\_\_\_

7. a) Why are you crying? (I/peel onions) \_\_\_\_\_  
b) Why are you crying? (I/break my leg) \_\_\_\_\_

## ANEXO 7 – STUDENTS' QUESTIONNAIRE 1

### QUESTIONÁRIO DE FAMILIARIZAÇÃO

Nome (opcional): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ anos  
Bairro onde mora: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

- 1) Há quanto tempo você estuda no CEFET? \_\_\_\_\_ anos.
- 2) Você gosta de inglês?
- 3) Tem dificuldade nessa matéria? Qual?
- 4) Estuda (ou estudou) inglês fora do CEFET? Em caso afirmativo, por quanto tempo?
- 5) Você considera o inglês importante? Por quê?
- 6) De que forma você acha que o aprendizado da disciplina se torna mais fácil?
- 7) De que atividade você gosta mais nas aulas de inglês?

( ) leitura      ( ) exercícios gramaticais      ( ) conversação  
( ) jogos ou atividades lúdicas      ( ) outras \_\_\_\_\_

*THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR COLLABORATION!!! ☺*

## ANEXO 8 – TEXT “A VISIT TO THE BUTANTÃ”

### A VISIT TO THE BUTANTÃ

---

At the Butantã Institute in São Paulo, Brazil, the largest venom research center in the world, snake venom is extracted by hand to develop antidotes to snake bite.

Antidotes cannot be created artificially from snake venom because the liquid is too organically complex. The poison must be extracted by hand, a risky operation for the herpetologists (the scientists who deal with the snakes). The danger from snakes in Brazil is great: 20,000 Brazilians are bitten every year and 200 of them die.

At the Butantã Institute each month poison is extracted from the 50,000 snakes that are kept at the center and sent to a horse farm in São Joaquim. Here they inject it into the horses in very carefully measured doses: not enough to kill, but just enough for the animal to develop a natural resistance. Once the right antibodies have developed in the horses' bloodstream, they are extracted to produce serum.

Snake venom is complex mix of proteins and enzymes, some of which attack the nervous system and others the blood. Either way, you're in trouble without an antidote. Around the world, as many as 40,000 people die from snake bite every year.

---

(Adapted from “Poison bank” in Focus, June 1998)

SOURCE: MARQUES, A. Inglês – Série Novo Ensino Médio (Volume Único). São Paulo: Ática, 2003. p.206

## ANEXO 9

### CASAR OU NÃO, EIS A QUESTÃO!

As taxas de casamento têm vindo a baixar (ligeiramente) em Portugal. Paralelamente, os jovens casais optam cada vez mais pela união de fato, pelo menos numa fase inicial. Esta opção permite-lhes prolongar o processo de aprendizagem/ adaptação característico do namoro e fomentar certezas quanto aos objetivos comuns.

Em última instância, \_\_\_\_\_ as coisas não correrem bem, o casal separa-se e ambos podem reconstruir a sua vida sem passar pela experiência do divórcio. \_\_\_\_\_, o sofrimento provocado pela separação não é agravado pelas burocracias jurídicas, nem é acompanhado da mesma pressão social. Talvez \_\_\_\_\_, algumas pessoas afirmam que já se sentem casadas e que não precisam de “assinar um papel”.

Não distingo, em termos terapêuticos, os casais que oficializaram a relação daqueles que optaram por viver em união de fato. \_\_\_\_\_, não posso concordar com a idéia de que o casamento possa resumir-se à assinatura de um contrato. Onde foi parar o romantismo?

O casamento sempre teve uma forte carga simbólica e não consigo perceber exatamente em que período da História recente é que o conceito se alterou. Interrogo-me, \_\_\_\_\_, sobre o peso do hiper-realismo nestas decisões. Os membros do casal partem para a vida a dois demasiado contagiados pelo fantasma do divórcio, o investimento emocional na relação conjugal sairá prejudicado.

Não concebo o casamento como um compromisso “cego”, em que duas pessoas se disponibilizam para viver juntas até que a morte as separe, aconteça o que acontecer. \_\_\_\_\_ uma relação conjugal satisfatória requer algumas “ilusões” e menos frieza. Amar é acreditar que é possível ficar com aquela pessoa para sempre. E isso tem pouco a ver com qualquer tipo de hiper-realismo.

Em termos práticos também há repercussões: quanto maior for o investimento emocional dos membros do casal, maior a sua

capacidade para lidar com as dificuldades, as divergências  
\_\_\_\_\_ os obstáculos inerentes a uma relação conjugal.  
É dessa construção que saem as forças que impedem os membros do  
casal de se separarem à primeira desavença. Este texto não é um ato  
de propaganda ao casamento. \_\_\_\_\_, gosto de pensar  
que a cultura hedonista em que estamos mergulhados não deve  
afastar-nos dos sonhos a longo prazo.

PRODUZIDO POR Cláudia Morais @ 11.11.05

CONTUDO – DESTE MODO – E – MAIS DO QUE ISSO – MAS – POR  
ISSO – POR ISSO – SE – SE

## CASAR OU NÃO, EIS A QUESTÃO!

As taxas de casamento têm vindo a baixar (ligeiramente) em Portugal. Paralelamente, os jovens casais optam cada vez mais pela união de fato, pelo menos numa fase inicial. Esta opção permite-lhes prolongar o processo de aprendizagem/ adaptação característico do namoro e fomentar certezas quanto aos objetivos comuns.

Em última instância, **se** as coisas não correrem bem, o casal separa-se e ambos podem reconstruir a sua vida sem passar pela experiência do divórcio. Deste **modo**, o sofrimento provocado pela separação não é agravado pelas burocracias jurídicas, nem é acompanhado da mesma pressão social. Talvez **por isso**, algumas pessoas afirmam que já se sentem casadas e que não precisam de “assinar um papel”. Não distingo, em termos terapêuticos, os casais que oficializaram a relação daqueles que optaram por viver em união de fato. **Contudo**, não posso concordar com a idéia de que o casamento possa resumir-se à assinatura de um contrato. Onde foi parar o romantismo?

O casamento sempre teve uma forte carga simbólica e não consigo perceber exatamente em que período da História recente é que o conceito se alterou. Interrogo-me, **por isso**, sobre o peso do hiperrealismo nestas decisões. Se os membros do casal partirem para a vida a dois demasiado contagiados pelo fantasma do divórcio, o investimento emocional na relação conjugal sairá prejudicado.

Não concebo o casamento como um compromisso “cego”, em que duas pessoas se disponibilizam para viver juntas até que a morte as separe, aconteça o que acontecer. **Mas** uma relação conjugal satisfatória requer algumas “ilusões” e menos frieza. Amar é acreditar que é possível ficar com aquela pessoa para sempre. E isso tem pouco a ver com qualquer tipo de hiperrealismo.

Em termos práticos também há repercussões: quanto maior for o investimento emocional dos membros do casal, maior a sua capacidade para lidar com as dificuldades, as divergências e os obstáculos inerentes a uma relação conjugal. É dessa construção que saem as forças que impedem os membros do casal de se separarem à primeira desavença.

Este texto não é um ato de propaganda ao casamento. **Mais do que isso**, gosto de pensar que a cultura hedonista em que estamos mergulhados não deve afastar-nos dos sonhos a longo prazo.


PRODUZIDO POR Cláudia Morais @ 11.11.05

## ANEXO 10 – TEXT “TAKING THE NEXT STEP”

1. Após uma leitura rápida do texto, diga se as informações abaixo são F (falsas) ou (V) verdadeiras.

LIVING TOGETHER

# Taking the Next Step



COUPLES WHO MOVE IN TOGETHER may be rejecting, at least temporarily, old-fashioned notions of marriage. But when it comes to deciding whether to wed, they fall into the same gender roles as staunch traditionalists. In other words, the guy still calls the shots. This according to a survey that looked at nearly 400 cohabiting couples – and what happens when only one partner thinks the twosome will eventually marry.

If the man is the one hearing wedding bells, it seems, a couple is nearly as likely to marry as when both partners plan to say “I do.” But if it’s the woman who hopes to wed, the couple is only half as likely to wind up at the altar.

All of which surprised Bowling Green State University’s Wendy Manning, Ph.D. “This is a group that subscribes to less traditional gender roles. So we just assumed they would behave in a less traditional manner.” – *Alyssa Rappaport*

*Psychology Today – March / April 1996*

1. ( ) Casais que moram juntos são diferentes dos casais tradicionais em todos os aspectos.

---

2. ( ) Aproximadamente 800 pessoas foram entrevistadas.

---

3. ( ) É mais provável que haja casamento quando o desejo de casar-se parte da mulher.

---

4. ( ) O resultado da pesquisa já era esperado por Wendy Manning.

---

Qual a conclusão da pesquisa?

---

---

---

Qual a sua opinião? O resultado desta pesquisa seria o mesmo no Brasil?

---

---

---

## ANEXO 11 – CONNECTORS TABLE

### CONNECTORS CHART

<b>ADIÇÃO</b>	and; also; else; furthermore; next; finally; in addition; moreover; either... or; neither... nor. Ex.: If <b>either</b> Lennie <b>or</b> Miranda calls, I'm not at home.
<b>ALTERNATIVA</b>	or; either... or; neither... nor. Ex.: It's your choice! <b>Either</b> she leaves <b>or</b> I will!
<b>CAUSA</b>	because; because of this/that; for; for this/that reason; so; therefore; due to; In fact; as; since.
<b>CONCLUSÃO</b>	as a result; consequently; thus; therefore; so; then; for this reason.
<b>CONDIÇÃO</b>	if; as if; as long as; unless; provided that; as though.
<b>COMPARAÇÃO</b>	as compared to; as; as well as; both; equally; in comparison with; like; likewise; in the same way; similarly; correspondingly; more/less ... than; while.
<b>CONTRASTE</b>	although; even though; but; however; nevertheless; on the other hand; still; though; whereas; yet; in spite of; despite; on the contrary; instead.
<b>DÚVIDA</b>	what; whether ; whether or not.
<b>ÊNFASE</b>	above all; chiefly; mainly; especially; actually; really; simply; indeed; even; still (till).
<b>EXCEÇÃO</b>	but; unless; except; in exception.
<b>EXEMPLIFICAÇÃO</b>	for example; like; such as; for instance; namely; i.e.; e.g.
<b>EXPLICAÇÃO</b>	in other words; I mean; that; that is; that is to say.
<b>FINALIDADE</b>	in order to; so that; thus.
<b>SIMILARIDADE</b>	equally; in the same way; similarly; correspondingly.
<b>TEMPO</b>	then; when; after; while; as soon as; before; during; until.

## ANEXO 12 – STUDENTS’ QUESTIONNAIRE 2

### QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Prezado(a) Aluno(a)

Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder da maneira mais franca possível as perguntas abaixo, cujas respostas comporão os dados da pesquisa da minha dissertação de mestrado. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada.

Muito obrigada,  
Profa. Soraya Fernandes da Silva

---

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

1. Qual a sua opinião sobre as atividades lúdicas (jogos, brincadeiras etc.) que foram desenvolvidas nas aulas de inglês?
2. Você acha que tais atividades contribuíram para que você aprendesse mais? Por quê?
3. Você costuma estudar sistematicamente antes das avaliações?
4. Qual tem sido o seu rendimento na matéria Língua Inglesa até o momento? A que você atribui esse rendimento?
5. Que tipo de atividades você sugere que sua professora faça para que os alunos se sintam mais motivados a estudar inglês?

RESPOSTAS:

## ANEXO 13 - TEACHER

Oi, darling,  
Farei agora o que me pedes, ok?  
Seguinte:

Turma 113-B (a das 7h00)

Pode-se dizer que a turma é das mais homogêneas e coesas, dentre os outros terceiros anos que ensino esse ano. Os alunos são unidos em tudo e têm todos um rendimento que varia de médio para bom e muito bom, com raras exceções de baixo rendimento. A turma é participativa e anseia por atividades desafiadoras, que exijam mais deles. Querem mostrar o quanto são bons. Têm fama de rebeldes, bagunceiros, e muitos professores já se deram mal com a turma em anos anteriores. Esse ano parece que melhoraram, talvez por ser o último ano do médio. Comigo não houve atritos, mas, de qualquer forma, mostraram-se sempre questionadores e, por vezes, relutantes em realizar certas atividades. Mostram sempre muita auto-confiança, e parecem sinceros nos posicionamentos em geral. No último bimestre foi realizado um trabalho em grupo sobre músicas, e a maioria teve uma ótima participação, apresentando, oralmente e por escrito, trabalhos muito bons. Em resumo, alguns adjetivos que podem classificar a turma são: inteligentes, críticos, de forte personalidade e unidos em todas as horas, tanto na hora do trabalho quanto na hora da bagunça. Well...

Já a turma 113-C (das 10h40) Não tem grandes diferenças em termos de rendimento da turma 113-B. A grande diferença entre essa turma e a outra me parece ser a maior participação dessa turma, sempre, em todas as atividades. As vezes, com muita concentração, outras com mais brincadeiras, mas sempre participativa. É também uma turma crítica, mas, com certas lideranças divergentes. Parecem haver grupos mais definidos, e separados entre si, o que não acontece na outra turma. Essa (C) é uma turma muito bem humorada. Parecem ser mais "relaxados" que a turma B, mas não em sentido de preguiçosos, e sim em termos de serem mais simples, de mais fácil

acesso, até mais assumidamente infantis, deu pra entender? Gostam de brincadeiras e são bem ativos. O trabalho de grupo, com músicas, feito na outra turma, também foi feito nessa, e o rendimento foi bem semelhante. Mas, como esperado, essa turma solicitou mais as minhas orientações do que a outra, mostrando, assim, ainda mais interesse no trabalho.

Particularmente, gosto muito das duas turmas, mas ainda tenho uma leve preferência pela turma C. Acho que é porque também sou meio criança, hehehe...

E é isso aí! Espero ter ajudado. Beijão,

---



**Editora  
Performance**

[www.editoraperformance.com.br](http://www.editoraperformance.com.br)

editoraperformanceoficial

E-mail: [editoraperformance@gmail.com](mailto:editoraperformance@gmail.com)

(82) 99982-6896