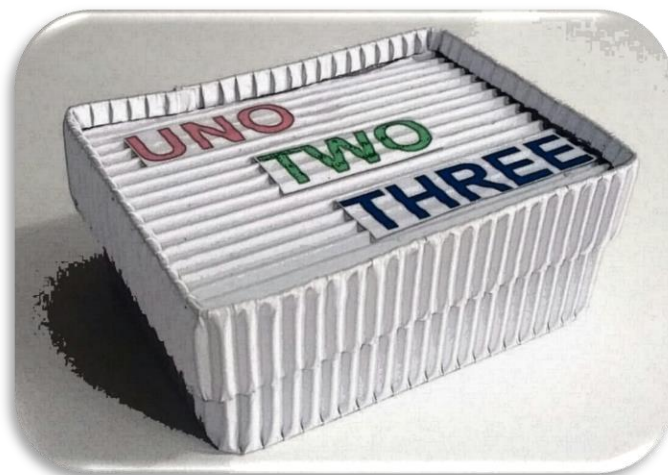


Juliana Santos Lizzi
Rogério da Costa Neves



UNO TWO THREE:
Different ways of learning English



Rio de Janeiro, 2018

2TÍTULO DO LIVRO

**FALSA FOLHA DE ROSTO
(OBRIGATÓRIA)**

UNO TWO THREE:

Different ways of learning English

Juliana Santos Lizzi

Rogério da Costa Neves

UNO TWO THREE:
Different ways of learning English

1ª Edição



Rio de Janeiro, 2018

4TÍTULO DO LIVRO

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C837 Costa, Leandro Martins

O futebol/futsal “dentro e fora das quatro linhas”: uma proposta de sequência didática / Leandro Martins Costa; Marco Antônio Santoro Salvador. - 1.ed. – Rio de Janeiro: CPII, 2016.

80 p.

Bibliografia: p. 75-80.

ISBN: 97885354459.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Práticas pedagógicas. 3. Didática. I. Salvador, Marco Antônio Santoro. II. Título.

CDD 613.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário João Alfredo - CRB7 8094

(FICHA CATALOGRÁFICA MERAMENTE ILUSTRATIVA. DEVE SER ELABORADA PELOS BIBLIOTECÁRIOS DA PROPGPEC E IMPRESSA NO VERSO DA FOLHA DE ROSTO E CONSTAR TAMBÉM NO DOCUMENTO EM PDF ENTREGUE JUNTO AO IMPRESSO)

RESUMO

O produto educacional aqui apresentado é um jogo de cartas em inglês que é resultado da pesquisa de Dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. A proposta é que esse jogo crie um contexto de aprendizagem motivador que estimule os alunos a experimentar a língua de forma autônoma e num contexto de colaboração e respeito entre os participantes, além de criar condições reais de se comunicarem oralmente. A escolha do trabalho com itens lexicais foi feita a partir da observação da dificuldade apresentada por muitos alunos em assimilar conteúdos, o que dificulta o seu desenvolvimento acadêmico. Sendo o conhecimento do léxico fundamental para comunicação, o produto educacional proporciona o contato com a língua de forma lúdica e busca auxiliar esse processo, auxiliando a compreensão e utilização da língua. A interação e socialização, também muito importante no processo de aprendizagem, contribuem com o jogo e facilitam o desenvolvimento das máximas potencialidades dos alunos. O jogo foi pensado para o 9º ano do Ensino fundamental, mas pode ser adaptado para todas as séries do ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: Jogos. Inglês. Abordagem Lexical.

6TÍTULO DO LIVRO

SUMÁRIO

1 Introdução	7
2 Fundamentação teoria do produto educacional	10
3 Benefício dos jogos	20
4 Construção do jogo	27
5 Roteiro de aplicação	44
6 Conclusão	49
7 Bibliografia	50

1 Introdução

O produto educacional aqui apresentado é resultado da pesquisa de Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, a proposta é que esse jogo crie um ambiente no qual os alunos se sintam motivados a aprender, sintam-se capazes de experimentar a língua de forma autônoma e num contexto de colaboração e respeito entre os participantes além de criar condições reais de se comunicarem oralmente.

Em 2016, ao jogar um jogo online (*Clash Royale*) com alguns de meus alunos e ex-alunos, observei neles uma mudança na forma como me viam, bem como na maneira que se dirigiam a mim. Eles me procuravam pelos corredores da escola para falar do jogo e pedir conselhos sobre o mesmo. Aqueles alunos que me conhecem desde o primeiro segmento e me chamavam de tia Ju, passaram a me chamar de tia “Lizzi”, já que meu sobrenome, era o apelido que eu utilizava no jogo. Além disso, os alunos do segundo segmento, insistiam para jogar comigo, inclusive na hora do recreio, e quando jogávamos nesses momentos, outros alunos da mesma e de outras turmas assistiam às partidas. Existia uma rivalidade saudável pois fazíamos a contagem de quantas partidas cada um havia ganho. Muitas vezes, ao entrar em sala para dar aula, os alunos se vangloriavam ou pediam revanche. Era quase uma forma de cumprimento entre nós. Dois anos se passaram e alguns alunos se desinteressaram por esse jogo, mas ainda me chamam de tia Lizzi, o que sugere que o vínculo criado por nós permaneceu.

Ao refletir sobre o uso do jogo, observei que ele nos aproximou e criou uma relação entre professora e alunos diferente da que tínhamos até aquele momento. Isso me motivou a buscar uma ferramenta lúdica, um jogo, que contribuísse com a mudança da forma que eles veem o inglês e se veem como aprendizes dessa língua. Aproximando-os dessa disciplina da mesma forma com que nos aproximamos uns dos outros.

A temática escolhida é proveniente da necessidade de criação do contexto para o uso da língua inglesa em sala de aula, de maneira que os alunos recebam estímulos para interagir e se comunicar, aliando assim, a construção de conhecimentos e a oportunidade da prática, de forma relevante em um contexto amistoso.

A ideia de o aluno não se perceber capaz de aprender inglês, surgiu de um estereótipo comumente ouvido, e infelizmente, até repetido, por alguns professores de língua: “não sabe nem o português, que dirá inglês” (MOITA LOPES, 1996). Percebo que tal afirmação talvez tenha sua origem no fato de que um aluno que tenha dificuldades na escola possua como consequência baixa autoestima e se utilize dessa afirmação como justificativa para não conseguir avançar em seus estudos de inglês. Uma vez tendo afirmado que ele não sabe inglês, recusa realizar as atividades propostas em sala causando um círculo vicioso.

Uma vez que o aluno se sente apto, é provável que se interesse pelo que está acontecendo em sala e consequentemente, participe, interaja e por isso, aprenda. Busco neste

8 TÍTULO DO LIVRO

trabalho, uma atividade que seja estimulante e que funcione como ponto de partida para que meus alunos e outros alunos, que venham a ter contato com esta atividade, se percebam aptos e ao mesmo tempo estimulados a continuarem seus estudos de língua estrangeira.

Dessa forma, ao participarem em conjunto de atividades desenvolvidas em um ambiente lúdico que permita a construção de conteúdos previamente estudados, eles se tornem responsáveis pelo fortalecimento de seu próprio conhecimento.

Como propõe Freire (2007, p.24-25) a capacidade de aprender está relacionada à curiosidade e ao envolvimento do aprendiz: "quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que tenho chamado 'curiosidade epistemológica' ". Cabe a nós, professores, propormos atividades que cativem a atenção do aluno para que ele passe a atuar no seu processo de construção de conhecimento. Por isso, além de contribuir com a construção de vocabulário e conseqüentemente com a leitura do aprendiz, a criação de um jogo de consolidação de língua inglesa parece corroborar com a ideia Freireana apresentada acima.

Em outras palavras, a vontade de aprender e interagir do aluno é primordial para que este seja capaz de compreender conteúdos, se relacionar com os mesmos e com o mundo por meio deles. Afinal, é pela língua que o aluno vai atuar no mundo. Isto posto, é necessário que haja um contexto significativo para o uso do conhecimento. Não devemos esquecer que o aluno não é um ser passivo que absorve automaticamente aquilo a que lhe é apresentado: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção." (FREIRE, 2007, p.47)

Um outro fator que influenciou decisivamente na escolha por um jogo foi o fato de não ser raro o momento em que os alunos recorrem ao baralho para se entreter. No intervalo entre aulas, ou em algum momento livre, muitos alunos jogam os mais diversos jogos de cartas, e algumas vezes, na falta de um baralho a disposição fabricam seu próprio baralho. Um desses jogos é o UNO®.

Parto desse jogo - UNO® - para motivá-los criando um contexto no qual eles estejam familiarizados e se sintam entusiasmados para o desafio de utilizar a língua inglesa em sala de aula. Parto do conhecido – baralho e regras do jogo citado acima - e acrescento um certo grau de dificuldade – um novo baralho e novas regra. Os dois baralhos juntos, visam proporcionar um contexto propício para a construção conjunta da aprendizagem, cuidando para que essa nova modalidade de jogo proponha uma forma de utilização da língua, que não seja desestimulante por ser demasiado complexa, nem se torne banal, por estar demasiadamente fácil.

A temática escolhida é proveniente da necessidade de criação do contexto para o uso da língua inglesa em sala de aula, de maneira que os alunos recebam estímulos para interagir

e se comunicar, aliando assim, a construção de conhecimentos e a oportunidade da prática, de forma relevante em um contexto amistoso.

Sendo o vocabulário indispensável para que haja comunicação, esse é considerado a base da língua, e por isso deve contar com uma atenção especial daqueles que pretendem aprendê-la. O jogo elaborado priorizará o trabalho com itens lexicais - chunks of language¹ (LEWIS, 2012), dessa forma, o jogo se utilizará de algumas combinações de palavras que com frequência aparecem juntas na língua inglesa, ou ainda, palavras isoladas de categorias específicas (números, cores, nacionalidades, entre outros) que sejam relevantes para o ensino da língua, para que estas sejam reconhecidas com maior facilidade pelos alunos em outros contextos, como por exemplo na leitura. Além disso, ele procura criar uma situação na qual, além de utilizar a língua em um contexto significativo, eles terão a oportunidade de se comunicar através dela. O que contribui imensamente para que haja engajamento entre os alunos.

O desejo é de que este caderno possa interessar professores a utilizarem esse produto e de forma enriquecedora contribuindo com a sua prática docente.

¹ Grupos de palavras que são encontrados juntos em uma língua carregando algum significado específico

2 Fundamentação teoria do produto educacional

A aquisição de uma língua está centrada no aprendizado do vocabulário, e há um crescente interesse no papel desenvolvido por ele no aprendizado da segunda língua. Um dos motivos do ressurgimento desse interesse é a quantidade de informação que está disponível, graças às pesquisas auxiliadas por computadores, sobre o funcionamento das palavras, dos itens lexicais compostos por múltiplas palavras que representam uma unidade linguística, assim como das diferenças comunicativas entre a língua falada e escrita. (DECARRICO, 2001, p. 285-286)

O estudo de vocabulário desafia o aprendiz de LE a compreender grande número de palavras, estimula que ele esteja apto a lembrá-las e produzi-las rapidamente, além de incentivar o desenvolvimento de estratégias que contribuam na compreensão de palavras cujo significado seja desconhecido ou com palavras e expressões conhecidas que estejam sendo usadas de forma incomum ou estranha. (THORNBURY, 2013, p. 2)

É importante destacar que o que se chama de abordagem no ensino de línguas é a teoria lógica que fundamenta tudo que acontece na sala de aula, e que por não serem princípios estáticos e prescritivos, são dinâmicos e sujeitos a mudanças a partir de observações e experiências. (BROWN, 2010, p. 11)

Para que a competência comunicativa seja alcançada, o foco na aula deve ser na fluência, no uso real da língua e em seu contexto. (Brown, 2010, p. 13). Como foi dito anteriormente, para que haja comunicação, o léxico deve ser compreendido por todos os envolvidos no ato discursivo, sendo assim, considero como, este é a base da língua. Uma frase cujo verbo esteja conjugado inadequadamente não atrapalhará a compreensão da ideia geral da mesma. Entretanto, se as palavras-chave não forem entendidas, não haverá comunicação. Por isso, na AL as estruturas gramaticais são secundárias ao léxico. Lewis deixa isso claro ao afirmar que:

O objetivo principal da linguagem é a criação e a troca de significado. A linguagem básica, ou prototípica envolve essencialmente nominalização — nomeação de conceitos — e é lexical, em vez de gramatical. A linguagem consiste em gramaticalização do léxico, não lexicalização da gramática. (LEWIS, 2012 p. 51, tradução nossa)

Na sala de aula, as atividades gramaticais apesar de contextualizadas através de um tema gerador ou um texto, em geral, acabam por ter uma ênfase na estrutura e não em sua função discursiva. Na AL a conscientização quanto a competência comunicativa da língua é uma prioridade, por isso atividades gramaticais de exploração – em oposição a explicação – são preferidas. Logo, atividades que dão ênfase aos conteúdos, ao invés da estrutura, são valorizadas. Nessa proposta, há uma nova forma de apresentar a estrutura gramatical da língua. Como defende Lewis (2012) ao afirmar que “esse novo estilo de gramática é primariamente

receptivo, e porque é baseado na sensibilização do aluno, é empoderador para ele, em oposição a ser centrado no professor”. (LEWIS, 2012 p. 149, tradução nossa)

Conhecimento receptivo significa ser capaz de reconhecer aspectos da língua através da leitura ou habilidade auditiva (*listening*), Conhecimento produtivo significa ser capaz de utilizar a língua na escrita ou fala. (HUNT, BEGLAR, 2010, p. 261)

Em outras palavras, não se trata de abolir nem demonizar a gramática, mas mudar o enfoque dado a ela, passando a ser entendida como uma habilidade receptiva, que é adquirida pela prática e pela experimentação da língua e não aprendida pelo ensino e repetição exaustiva em exercícios de precisão gramatical. Ou seja, criam-se oportunidades para que o aprendiz explore a língua e que sua atenção esteja voltada para perceber as características da língua em sua produção. Dessa forma, o aprendiz deve estar atento tanto ao que lê e ouve quanto a sua própria produção. (LEWIS, 2012, p. 150).

Para que a língua seja aprendida, o aluno deve estar no centro do processo. Ao explicar algo para o aluno o professor centra todo o aprendizado em sua figura, enquanto que ao participar de atividades de exploração, por seu cunho processual, o aluno tem a possibilidade de se colocar no centro deste processo (LEWIS, 2012, p. 33).

Neste sentido, o jogo proposto é uma atividade de exploração da língua, a cada carta do baralho elaborado para o jogo, os alunos devem experimentar construções na língua inglesa para conseguirem avançar na partida. O jogo se preocupa em dar ênfase ao léxico, ou seja, vocabulários, expressões e termos da língua, e estimula a atenção na produção dos pares, além da atenção em sua própria produção, pois cabe aos jogadores aferir se o que o parceiro disse é aceitável ou não. Esse comportamento é desejável uma vez que:

Monitoramento, edição e consciência dirigem a nossa atenção da mesma forma — em direção a capacidade do aluno para observar de perto os idiomas. Estas atividades baseadas em observação contém um grande elemento receptivo. Habilidades receptivas não são simplesmente importantes nas turmas elementares, elas continuam a ser importantes para todos os estudantes de idiomas, dentro e fora da sala. (LEWIS, 2012 p. 10, tradução nossa)

A aquisição de novo vocabulário é mais efetiva quando realizada por várias sessões de curto período de tempo, em oposição a poucas, porém longas sessões, uma vez que, após a primeira exposição a uma palavra, a possibilidade de ocorrer o esquecimento da mesma é grande, por isso a revisão e repetição são encorajados. (HUNT, BEGLAR, 2010, p. 260-261). Por outro lado, quanto maior for a repetição de um determinado item lexical, menor foco haverá na mensagem que esse item transmite, devendo haver desta forma um equilíbrio entre a repetição e o desafio promovido por esse item. (NATION, 2010, p. 270)

Nesse sentido, o jogo se torna uma oportunidade para o aprendizado do vocabulário, pois além de uma oportunidade de revisão daquele conteúdo, cada partida apresenta um desafio diferente a ser conquistado.

Conhecimento lexical ultrapassa a compreensão do significado de uma palavra isolada. Saber quais palavras aparecem naturalmente juntas e a frequência dessas combinações é muito importante para o aprendizado de uma língua. (DECARRICO, 2001, p. 292)

Uma das grandes características da Abordagem Lexical é o enfoque para ‘pedaços’ - de texto conhecidos como chunks, que são itens pré-fabricados percebidos frequentemente juntos e entendidos como unidades significantes, por exemplo: *I'm sorry*², *by the way*³, *I don't think so*⁴. A medida que o aprendiz é exposto à língua, percebe que algumas palavras aparecem com frequência juntas enquanto outras raramente coexistem. De acordo com a AL esses “pedaços” de língua ou chunks devem receber atenção especial, uma vez que:

[...]a pesquisa moderna sugere que o discurso pode ser processado mais rapidamente — tanto receptiva e produtiva — se as unidades são percebidas como totalidades única, sem ser analisada. [...] falantes nativos mantêm a capacidade de produzir itens sem analisar seus pedaços, em vez de gerar itens 'do zero' em todas as ocasiões. [...] usuários contam com uma vasta loja de frases fixas e locuções previamente padronizadas as quais eles rotineiramente gerenciam aspectos da interação. (LEWIS, 2012 P. 90, tradução nossa)

Dessa forma, quanto maior for o número de chunks que o aluno tiver a sua disposição, maior será sua capacidade comunicativa. Por isso, cabe ao professor, oferecer um vasto repertório lexical, para que o aluno por meio dele possa se expressar com maior facilidade, ao invés de recorrer a análise gramatical toda vez que deseje construir uma frase.

Além disso, a AL questiona a criação de frases com intuítos pedagógicos, já que não seriam usadas em uma situação de comunicação real. É comum que se criem frases, para exemplificar alguma questão, geralmente gramatical, que dificilmente existiria na vida real. Ou seja, apesar de gramaticalmente correta, por ser uma frase improvável, a mesma não conversa com a realidade da língua. A língua permite que sejam criadas frases baseando-se apenas em regras, no entanto, por ser um fenômeno estabelecido socialmente e não individualmente estas mesmas frases serão consideradas como improváveis por um falante nativo. Estabelece-se que nem tudo que é possível de ser criado individualmente de acordo com a gramática, pode ser dito pelo grupo de seus falantes nativos (LEWIS, 2012, p. 90).

Dessa forma, ao se pensar em ensino de vocabulário, algumas palavras ou colocações, por possuírem maior ocorrência na língua, devem ser destacadas, uma vez que a identificação

² Sinto muito

³ A propósito

⁴ Acho que não.

e compreensão desses “pedaços” ou chunks (LEWIS, 2012) são fundamentais para que o processo comunicativo ocorra com mais facilidade.

Lewis (2012, p. 91) faz a distinção entre palavras com pouco ou nenhum conteúdo de informação, as *function words*⁵, (como *to*⁶, *at*⁷) e palavras com muito conteúdo informacional, as *content words*⁸ (*notebook*⁹, *ocean*¹⁰). As palavras com pouco conteúdo de informação são as palavras com grande frequência na língua, as 10 mais usadas são: *the*¹¹, *to*¹², *of*¹³, *a*¹⁴, *and*¹⁵, *in*¹⁶, *I*¹⁷, *was*¹⁸, *for*¹⁹, *that*²⁰, entretanto, sua utilidade é muito restrita, pois são insuficientes para comunicar qualquer ideia. (THORNBURY, 2013, p. 21)

Lewis (2012, p. 91) fala das unidades de palavras-múltiplas. Palavras que podem ser analisadas independentemente, ou como partes constituintes de um todo. Ele destaca as *collocations* - colocações - e as expressões institucionalizadas:

o *Collocations* (colocações) – Descreve a forma como palavras individuais coocorrem, ou seja, como estão diretamente associadas ao conteúdo expressado pelo falante. Como não são expressões definidas, possuem um número infinito de variáveis (LEWIS, 2012, p. 93) Duas palavras formam uma colocação quando elas ocorrem juntas com uma boa frequência. (THORNBURY, 2013, p. 7) Exemplos: *Hot day*²¹, *watch TV*²², *go shopping*²³, *heavy rain*²⁴. Em português temos: Baixa temporada, decisão unânime, desculpa esfarrapada

⁵ Responsáveis por ligar as ideias principais em uma frase, por exemplo: preposições, pronomes e conjunções.

⁶ Para

⁷ Em, por

⁸ Responsáveis pelas ideias centrais em um texto, por exemplo: substantivos

⁹ Caderno

¹⁰ Oceano

¹¹ O/a/os/as

¹² A, para, ao, a fim de, em, até, contra, do que

¹³ De, da, do

¹⁴ Um, uma

¹⁵ E

¹⁶ Em no, na, nos, nas, dentro de

¹⁷ Eu

¹⁸ Ser, estar, ficar, continuar, permanecer

¹⁹ Para, por, pela, durante, a fim de, por causa de

²⁰ Que, e, a fim de que, de modo que

²¹ Dia quente

²² Assistir à TV

²³ Fazer compras

²⁴ Chuva forte

o Expressões institucionalizadas – Ajudam o falante a lidar com situações interacionais da língua, estão associadas à ação comunicativa. (Reclamar, pedir, explicar, etc) (LEWIS, 2012, p. 94) Exemplos: *It's raining cats and dogs*, em português, na mesma situação usamos está chovendo canivetes. Já a expressão *couch potato*²⁵, não tem similar em português.

Essas colocações e expressões institucionalizadas ajudariam o aprendiz a formar uma base linguística e a partir dessa base, construir todo o seu repertório. Percebemos desta forma que a ideia defendida pelo estruturalismo de que se o aluno dominasse a gramática ele seria capaz de formar frases corretas, é incompleta. Sabe-se que a capacidade de utilizar os chunks da língua, ou seja “pedaços” como um todo é a forma mais eficaz para que o aprendiz perceba padrões da morfologia e do sistema sintático. Assim, os chunks são fundamentais para o domínio do sistema sintático (LEWIS, 2012, p. 95).

Caso as colocações não sejam incorporadas ao currículo do aprendiz de língua estrangeira, ele produzirá irregularidades que serão nitidamente percebidas e marcadas como desviantes da forma nativa (DECARRICO, 2001, p. 292). Para os falantes de português, quando pensamos na palavra “redondamente”, quase que imediatamente pensamos na palavra enganada/o, porque são palavras que combinam e que com frequência aparecem juntas.

Da mesma forma, causaria uma certa estranheza se alguém escolhesse dizer que vai “segurar o ônibus” já que a combinação de palavras comum para os falantes nativos de português seria “pegar o ônibus”, por isso, para que o aprendiz de inglês esteja apto a produzir um discurso natural que não cause estranhamento, é necessário que haja grande atenção às colocações da língua. A escolha de palavras está restrita àquelas que vem antes ou depois, por isso, o menor ajuste em uma colocação, pode transformar o texto em não-padrão (THORNBURY, 2013, p. 7).

Outra característica das colocações que merecem atenção é o fato da relação entre as palavras não ser igualmente forte em ambas as direções (DECARRICO, 2001, p. 292). Um exemplo disso é observado quando a palavra “enganado” pode ser combinada de mais formas do que a palavra “redondamente” como observamos em: “foi enganado”, “estava enganado”, “muito enganado”. Por isso, “redondamente” fortemente sugere “enganado”, mas o mesmo não é observado com “enganado” já que esta palavra permite outras colocações.

Decarrico (2001, p. 294) define as expressões idiomáticas²⁶ (*idioms*) como unidades linguísticas fixas formadas por um grupo de palavras e que possuem um significado único que normalmente não pode ser inferido pelos seus componentes isolados. A autora alerta, que por

²⁵ Pessoa preguiçosa, que em geral gosta de ficar em casa, no sofá assistindo à televisão.

²⁶ Exemplos de expressões idiomáticas: *Once in a blue moon* (raramente) *Barking up at the wrong tree* (perdendo o tempo com a pessoa/coisa errada)

esse motivo, o aprendiz de língua estrangeira encontra dificuldade na compreensão dessas expressões que não devem ser ignoradas por aqueles que estudam o léxico.

Dessa forma, para realmente aprender uma palavra, o aluno precisa conhecer seu uso nas expressões idiomáticas, bem como as combinações que podem ser feitas com ela, seus complementos e preposições, assim, saberá quando usá-la de maneira apropriada (FOX, 1987, p. 308).

A gramática de uma língua é um sistema composto basicamente por regras, já o conhecimento do léxico é marcadamente uma questão de acúmulo de itens individuais. Em outras palavras, saber é lembrar. (THORNBURY, 2013, p. 23) Um falante habilidoso sabe que “Usar língua ‘pré-fabricada’ ao invés de regras que construam a língua do zero, economiza um tempo valioso. Esses ‘pedaços de língua’ são guardados e só em um outro estágio de desenvolvimento são analisados em seus componentes.” (THORNBURY, 2013, p. 114, tradução nossa)

Como pode ser observado, saber uma palavra é mais do que conhecer sua grafia e significado, é saber as palavras mais comuns associadas a ela, bem como suas conotações, registros e acréscimos culturais. (THORNBURY, 2013, p. 15). Entender como o conhecimento sobre o vocabulário é organizado foi fundamental para a construção do produto educacional, pautado no ensino do léxico. Por isso, vale ressaltar que:

- Palavras com sons ou grafias similares estão interconectadas de forma próxima, por isso, a busca por uma pode ativar a lembrança de uma palavra com grafia próxima. (THORNBURY, 2013, p. 16). Por exemplo world²⁷ e Word²⁸, que por terem grafia parecidos podem ser facilmente confundidas

- Palavras que dividem um significado também estão interconectadas, todas as palavras que são frutas, ou peças de roupa possuem relação. (THORNBURY, 2013, p. 17). Assim, ao pensar em uma categoria específica, por exemplo, cores, ativam o léxico de cores e palavras como yellow²⁹, blue³⁰ e red³¹ são lembradas.

Quando pensamos na aquisição ou até mesmo memorização de um novo vocabulário, é preciso que se pense em estratégias que combinem a forma como o léxico mental é organizado para que haja maior benefício para o estudante.

Léxico mental, é, portanto, a sobreposição do sistema no qual as palavras são memorizadas com ‘registro duplo’ – um deles contendo informações sobre o

²⁷ Mundo

²⁸ Palavra

²⁹ Amarelo

³⁰ Azul

³¹ Vermelho

16 TÍTULO DO LIVRO

significado e o outro sobre a forma. Esses registros individuais de palavras são conectados a palavras que compartilham características similares, seja em significado (*mango, papaya*³²), forma (*tangi/tango*³³) ou ambas (*chicken/kitchen*³⁴). O número de conexões possíveis é enorme. (THORNBURY, 2013, p. 17, tradução nossa).

Thornbury (2013, p. 17) narra um experimento linguístico, no qual pessoas respondiam a dois tipos de questões: 1- Nomeie uma fruta que começa com a letra p, e 2- Nomeie uma palavra que começa com a letra p que seja uma fruta. Descobriu-se que o cérebro é inclinado a começar a pesquisa pelo significado e não pela forma, tornando a primeira questão mais fácil e rápida de ser respondida.

Em outras palavras, para aprender um segundo idioma, além de nomear palavras em conceitos o aprendiz deve ser capaz de categorizá-las e dessa forma desenvolver uma rede de vocabulário – *vocabulary network*- construindo um segundo léxico mental (THORNBURY, 2013, p. 18).

O jogo proposto explora a habilidade de categorização pedindo que alunos nomeiem cores, nacionalidades, animais entre outros. Assim, ele estimula a memorização e cria um contexto para que haja revisão desses itens lexicais. “Pesquisas sugerem que se aprendizes virem ou usarem palavras de forma diferente da que foram usadas pela primeira vez, haverá melhor aprendizado”. (THORNBURY, 2013, p. 27, tradução nossa). Contribuindo dessa forma para a assimilação do conteúdo.

O jogo cria um contexto propício para novo contato com o vocabulário já que o aluno deve lembrar dos itens lexicais relacionados a categoria membros de uma família, por exemplo, e citar esse vocabulário. Os outros alunos do grupo, devem ouvir o colega interagir com ele, ocorrendo, assim, o *feedback*³⁵ da atividade.

Nascidos no Brasil, e falantes fluentes de português, muitos alunos trazem a ideia de que não sabem sequer sua língua materna, o português. Esse fato poderia ser explicado por considerarem que os erros cometidos nas avaliações de português como um sinal de que não sabem sua língua, desconsiderando a capacidade que possuem de usar o português e de conseguirem se comunicar com sucesso no dia a dia. Este comportamento parece sinalizar o valor dado à língua padrão, na influência da mídia e ao preconceito linguístico ainda presente até mesmo dentro das instituições de ensino.

No entanto, é comum ouvir de alunos que saber uma língua estrangeira, por exemplo, é saber falar essa língua – ‘Eu não sei falar inglês’. Ambas visões de língua são contraditórias visto que, mesmo sendo falantes de português não se veem como tal, mas priorizam a

³² Em inglês, *mango* quer dizer manga e *papaya* quer dizer mamão

³³ Em Maori, *tangi* quer dizer funeral. *Tango* quer dizer remover, pegar

³⁴ Em inglês, *chicken* quer dizer galinha e *Kitchen* cozinha

³⁵ Resposta

habilidade oral da língua estrangeira. Reforçam um sentimento de inabilidade que contribui com a resistência que alguns têm em aprender o novo idioma.

O jogo proposto, como produto educacional desta pesquisa, pretende desmistificar essa visão de língua dos alunos à medida que a cada jogada, eles perceberão que são capazes de utilizar a língua para se comunicar. Dessa forma, espera-se aumentar a confiança e estimular a fluência dos alunos. Nota-se que, mesmo que a língua esteja imprecisa, a fluência deverá ser valorizada, desde que haja comunicação. Assim, além de utilizarem a língua de forma bem-sucedida, espera-se que haja um aumento da confiança dos participantes que os estimulem a prosseguir. Sobre isso, nos esclarece Lewis:

A linguagem é mais adequadamente avaliada em uma escala de comunicação: bem-sucedida/sem sucesso, ao invés de certa/errada. Pelo menos quatro fatores contribuem para uma comunicação eficaz: imaginação, confiança, fluência e precisão. (LEWIS, 2012 p. 45)

Dessa forma, retomo a importância da comunicação na aprendizagem de uma segunda língua, e criamos, através do jogo, um ambiente no qual o aluno possa reconhecer que sua produção é satisfatória além de poder observar que, saber uma língua ultrapassa a barreira de saber a gramática da mesma. Uma “comunicação bem-sucedida sempre envolve, pelo menos uma precisão limitada. Entretanto, precisão não exige comunicação. A Comunicação é um conceito mais abrangente; o uso de língua bem-sucedido tem mais valor do que a língua que é apenas correta gramaticalmente” (LEWIS, 2012 p. 33)

Como já foi dito anteriormente, para aprender a língua o aluno deve experimentá-la. Não se pressupõe que toda experimentação esteja correta. Assim, cada erro é uma oportunidade para que a construção do conhecimento seja realizada. A AL reconhece o erro gramatical como parte inerente da aprendizagem, uma vez que propõe ao aprendiz a observação, criação de hipótese e por fim o experimento (LEWIS, 2012, p. 75).

Nessa perspectiva, o jogo é uma atividade que atende a mais uma característica dessa abordagem, pois como demonstro no capítulo sobre jogos, o erro é inerente ao jogar, indo ao encontro dessa particularidade da AL.

Quando o foco na sala de aula de língua estrangeira é na tarefa, o aluno aprende interagindo diretamente na língua alvo através de um processo comunicativo (TAYLOR, 1987, p. 45). Uma das características da AL é o foco em atividades e tarefas em detrimento dos exercícios com padrão apresentação-prática-produção. A língua é um meio, não necessariamente o objetivo em si. Por isso, o jogo foi escolhido como ferramenta pedagógica, uma vez que ele cria um ambiente ideal para que a língua esteja em uso, como parte fundamental do processo, mas não é o objetivo final, da ação. Sobre isso, Lewis (2012) esclarece que:

A ênfase, [...] deve ser em atividades ou tarefas. Idealmente, muitas das tarefas devem ter como seu foco principal um resultado não-linguístico — a solução de

18 TÍTULO DO LIVRO

um problema, vencer de um jogo; completar uma tabela, criar de um cartaz, etc. No mundo real a língua é sempre instrumental, essa característica intrínseca da língua deve estar refletida em atividades nas salas de aula. (LEWIS, 2012, p.184)

Decarrico (2001, p. 288- 289,) reforça a importância do múltiplo-contato com o novo vocabulário e defende que o estudante seja exposto muitas vezes aos itens que está aprendendo, ela cita jogos de vocabulários como exemplo para essa atividade. A autora aponta que recorrentes encontros com uma palavra devem ser significativos para que o aprendizado seja eficiente e afirma que jogos por serem divertidos e competitivos são mais facilmente lembrados. Assim, o jogo proposto corrobora com essa afirmação, e busca criar esse contexto de exposição do léxico, no qual o vocabulário será visto de forma interessante, lúdica, e significativa já que cumpre o objetivo de prosseguir no jogo.

A AL também se assemelha às características do jogo quando não há um nível único de proficiência para todos os envolvidos na atividade. Como na vida real, há sempre aqueles mais proficientes. Assim, algumas estratégias comunicativas, como a inferência³⁶, por exemplo são utilizadas para que haja comunicação. Ao jogarem juntos, haverá uma interação que contribuirá para que todos consigam se comunicar. Como defende Lewis:

Em conversas no mundo real, onde um participante é significativamente mais linguisticamente capaz do que o outro — mãe e filho, falante nativo e visitante estrangeiro — um grau considerável de comunicação é possível porque o usuário de linguagem mais competente ajuda os menos capazes de muitas formas - adivinhando a intenção, fornecendo palavras desconhecidas, ignorando o erro superficial, interpretando o esforço do usuário idioma menos capazes generosamente para maximizar a possibilidade de uma comunicação eficaz. Esta estratégia simpática facilita a comunicação que caso contrário seria impossível. Parece também facilitar a aquisição de linguagem a longo prazo. (LEWIS, 2012, p. 86)

Aprendizes de língua estrangeira são aptos a se ajudarem em grande parte das tarefas comunicativas, ou seja, se alguém do grupo não sabe uma palavra, é provável que outro integrante tenha alguma informação útil e a transmita de forma eficiente. (NATION, 2010, p. 269)

Dessa forma, o jogo dialoga com os princípios da AL na medida que o foco está na atividade em si e os participantes não precisam ter o mesmo nível de proficiência, o que condiz com a realidade da maior parte das turmas em escolas públicas regulares. Assim, como docente em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, recorro a AL pois acredito que a mesma auxiliará no aprendizado dos alunos e em meu contexto de ensino.

A contribuição do jogo como ferramenta pedagógica corrobora com a visão de Lewis (2012) sobre o ensino de línguas, pois proporciona um momento de vivência pedagógica que agrega valores como autoestima e confiança ao fazer o aluno perceber que é capaz de aprender e de utilizar a língua, incita a curiosidade através da atividade lúdica além de estimular a

³⁶ Dar sentido aos fatos a partir de elementos textuais, deduzir, interpretar

responsabilidade e cooperação ao criar um contexto no qual eles precisem trabalhar juntos para conseguir alcançar um objetivo comum. Lewis defende experiências educativas abrangentes levando em consideração que:

O ensino de línguas é parte de um todo mais amplo: a educação dos indivíduos. Cada experiência de aprendizagem deve contribuir para o desenvolvimento de indivíduos maduros. Apesar de as experiências educativas serem diferentes, da maneira que elas contribuem para todo, dos participantes individuais, a experiência educacional eficaz deve aumentar a curiosidade, admiração e espanto, a confiança e autoestima. Além disso, ela deve aumentar a capacidade do indivíduo para concentrar-se, apreciar, discutir um caso, tolerar, assumir a responsabilidade e cooperar (LEWIS, 2012, p. 105, grifo do autor, tradução nossa).

3 Benefício dos jogos

Os benefícios alcançáveis com a utilização dos jogos são muitos e variáveis. Ao tentar alcançar objetos e manuseá-los, a criança desenvolve sua coordenação motora, bem como inicia o processo de reconhecimento de diferentes texturas e materiais. Assim, podemos dizer que desde a infância, é através dessa experimentação lúdica, que a criança, inicialmente, interage com o mundo. A medida que cresce, ocorrem outras formas de interação como a fala, a escrita, mas a ludicidade continua (ou deveria continuar) presente, de forma a colaborar com o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Ao pensar em jogos, pensamos em atividades lúdicas que ocorrem respeitando regras que podem ter sido previamente definidas, ou serem estipuladas pelo grupo. São atividades não obrigatórias capazes de modificar percepções e envolver os participantes da mesma. Huzinga (1999, p. 33) define jogo como:

[...] O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

Assim sendo, o jogo, além de ser uma atividade lúdica, possui características que favorecem a imaginação, a liberdade e a democracia já que essa é necessária para que haja a organização que permitirá um entrosamento das partes envolvidas capaz de alcançar um objetivo em comum. Santos (2012, p. 42 - 43) esclarece que:

Cada jogo tem seu próprio objeto, regulamento e momentos para ser realizado. Para coordenar a agitação e a empolgação que aparentemente dá a ideia de confusão. São criadas as regras que definem e determinam, temporariamente, o que é e o que não é permitido. No jogo, as pessoas podem discuti-las e modificá-las, pois não há presença de uma autoridade que decida a aplicação de regulamentos. Por isso, o jogo cria um espaço para a liberdade e a criatividade. Nesse momento da atividade, a espontaneidade faz com que movimentos soltos e dinâmicos tenham uma mobilidade reduzida por uma organização mais rígida.

A respeito da utilização da ludicidade no ambiente escolar, Alves (2015, p. 21) define o conceito de *game*³⁷ como “[...] um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; e que gera um resultado quantificável frequentemente elicitando uma reação emocional.” Ao trazer o jogo para a sala de aula, entretanto, a autora, ressalva que, ao transformá-lo em um recurso pedagógico ele deixa de ser apenas um game já que deixa de ser uma atividade opcional. A autora explica que no contexto da aprendizagem, devido a característica involuntária da atividade, utiliza-se os princípios do game, mas que sua essência deixa de ser puramente do game.

Portanto, ao incorporar o jogo à escola, este passa a ter características próprias, com objetivos específicos e foco pedagógico já que deixam de ser atividades voluntárias e visam à

³⁷ jogo

aprendizagem de algum conteúdo próprio, por isso, a partir do enfoque educacional, passamos a ter o jogo sério ou jogo pedagógico. Antunes (2013, p. 38), diferencia o jogo voluntário daquele realizado em sala de aula:

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa e estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. (Antunes, 2013, p. 38, grifo do autor)

Antunes (2013, p. 38) define habilidade operatória como uma capacidade cognitiva que contribui com a construção de conexões, por parte do aprendiz, capacitando-o a compreender e agir no mundo.

Embora o jogo pedagógico não seja uma atividade voluntária, ele é capaz de motivar e engajar alunos, criando um contexto de desenvolvimento benéfico devido a características do jogo aliado a objetivos de aprendizagem próprios.

No jogo de cartas UNO®, para vencer, deve-se ser o primeiro a se desfazer das cartas distribuídas ao início do jogo além das demais que poderão ser recebidas ao longo da partida. Para isso, o jogador deve fazer com que seus adversários comprem o maior número de cartas possíveis e concomitantemente deve evitar comprar novas cartas. Um jogador habilidoso, se utiliza das cartas “coringa”, “compre mais dois”, “compre mais quatro”, “pula” para conseguir vencer.

Da mesma forma, não importa a relação de proximidade e amizade entre os jogadores sentados lado a lado. Para vencer, o jogador deve utilizar as estratégias citadas acima, muitas vezes atrapalhando uma pessoa que, em outra situação não atrapalharia, pelas relações de amizade e afeto que mantém fora do jogo. Desta forma, o jogo criou um contexto no qual as regras do mundo real não se aplicam, são quebradas.

A possibilidade de vencer é tão atraente que, não importa que não haja recompensa material ao final da partida. O prêmio do vencedor será o reconhecimento da vitória por aquele grupo, mesmo que esse reconhecimento seja a contragosto e momentâneo. A vitória não é fisicamente palpável, mas uma construção social, uma ideia construída simbolicamente sobre aquela pessoa.

O desenvolvimento de diferentes habilidades a partir do jogo se relaciona ao que Gardner (apud ANTUNES, 2013, p. 13) define como múltiplas inteligências, são elas: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Segundo Antunes (2013, p. 17), o jogo cria um contexto propício que estimula as múltiplas inteligências:

22 TÍTULO DO LIVRO

O jogo, em seu sentido integral é o mais eficiente meio estimulador das inteligências. O espaço do jogo permite que a criança (e até mesmo o adulto) realize tudo quanto deseja. Quando entretido em um jogo, o indivíduo é quem quer ser, ordena o que quer ordenar, decide sem restrições. Graças a ele, pode obter a satisfação simbólica do desejo de ser grande, do anseio em ser livre. Socialmente o jogo impõe o controle dos impulsos, a aceitação das regras, mas sem que se aliene a elas, posto que sejam as mesmas estabelecidas pelos jogos e não impostas por qualquer estrutura alienante. Brincando com sua especialidade, a criança se envolve na fantasia e constrói um atalho entre o mundo inconsciente, onde deseja viver, e o mundo real, onde precisa conviver.

As regras do jogo contribuem com a sociabilidade e com a comunicação interpessoal, já que os jogadores devem criar, adaptar ou concordar com as regras existentes para que possam jogar. Ao término da partida, na maior parte dos casos, haverá apenas um ganhador, e todos devem aprender a lidar com isso de forma a respeitar a harmonia existente. Assim, o jogar contribui com a criação de uma experiência colaborativa. Sobre isso, Santos (2012, p. 38) explicita:

O jogo deve ser entendido como uma possibilidade de formar o sujeito para a vida em sociedade, por meio de intervenções pedagógicas e interações sociais, possibilitando a apropriação consciente dos conhecimentos e sua relação com uma possível transformação da sua própria realidade. (SANTOS, 2012, p. 38)

No contexto escolar, o jogo agrega muitas de suas potencialidades e poder de estímulo, desenvolve as múltiplas habilidades citadas por Antunes (2013) – mesmo que não ao mesmo tempo – além de criar um contexto que propicia o desenvolvimento de conteúdos acadêmicos.

É função da escola estimular a vontade de aprender, e dar ferramentas para que o aprendiz consiga desenvolver práticas que contribuam com sua formação cidadã. “Aprender a pensar é o mesmo que aprender a aprender, ou seja, o método por excelência de viver democraticamente, ou em outras palavras, o método de desenvolver hábitos de pensamento e ação requeridos pela participação efetiva na vida comunitária” (AMARAL, 2014, p. 107).

O jogo pedagógico encurta distâncias e aproxima o aprendiz do assunto a ser estudado através do interesse que surge a partir dele. O novo contexto social viabiliza condições próprias para que haja curiosidade e por isso, uma predisposição à aprendizagem. Amaral traz o pensamento de John Dewey (1913), para ilustrar como o interesse pela atividade exerce um grande papel no desenvolvimento da criança:

Para o autor [Dewey], interesse é condição essencial para o desenvolvimento de qualquer atividade e está ligado a certas forças, impulsos da criança que carecem de desenvolvimento. Para que o desenvolvimento se dê, basta oferecer-lhes condições adequadas. (AMARAL 2014, p. 102/103)

Enquanto joga, o aprendiz se desliga temporariamente de sua realidade, e mergulha em uma vivência alternativa na qual não é mais um aluno, mas um ser igual aos outros, com um objetivo que deseja alcançar. Sua atenção está voltada para o jogo e conseqüentemente para os conhecimentos necessários para alcançar seu objetivo. No caso do jogo pedagógico,

esse engajamento contribui significativamente com a aprendizagem. Sobre a aprendizagem através de games, Alves explica:

A remoção de elementos da realidade faz com que o jogador se mantenha focado naquilo que é a essência do game. Se muitos elementos do mundo real estivessem envolvidos, o game perderia a graça. Para nós, em termos de aprendizagem, um dos maiores benefícios é o fato de que os games diminuem sensivelmente o tempo necessário para o aprendizado de um conceito, pois focados na essência do game diminuímos as resistências provenientes da realidade. (ALVES, 2015, p. 40)

Assim, o jogo é uma forma de abstração da realidade, que engaja, promove e motiva a construção de saberes pedagógicos. As regras e interação contribuem com a formação de valores e da convivência em sociedade e os feedbacks, que são as respostas que acontecem à medida que os aprendizes jogam, direcionam o aprendiz para o caminho a ser trilhado. Essa resposta imediata contribui enormemente com a aprendizagem. “O jogador ou aprendiz precisa saber se está indo bem e o mecanismo que oferece esta certeza é o feedback concreto quanto a esta performance” (ALVES, 2015, p. 62).

No jogo proposto, o feedback ocorrerá por meio de alunos mais proficientes que estarão presentes nos grupos, e, eventualmente, quando necessário, pelo professor que pode contribuir de forma a sanar dúvidas e esclarecer qualquer contratempo, que porventura possa surgir. Assim, as características lúdicas do jogo contribuem com o aprendizado uma vez que encurtam distâncias entre o conteúdo e o aluno, entre os alunos e entre professor e aluno como podemos ler a seguir:

[...]percebe-se a importância da ludicidade no contexto escolar, visto que ela proporciona uma maior interação entre os alunos e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem fáceis aos olhos dos alunos, os quais ficam mais interessados e conseqüentemente(sic) haja uma maior assimilação do que é estudado. (NOGUEIRA, 2008, não p.)

Como mostrado anteriormente, a utilização de jogos em ambientes escolares pode colaborar sensivelmente com o processo de aprendizagem. Entretanto, como toda atividade pedagógica, o jogo também requer um olhar cuidadoso e uma atenção especial como pretendo discutir a seguir.

Ao pensarmos na utilização de um jogo pedagógico em sala de aula, devemos pensar algumas questões para que a atividade alcance suas máximas potencialidades: os objetivos educativos a serem alcançados com essa atividade devem estar claramente definidos, os jogos devem ser usados no momento adequado, a maturidade e engajamento dos alunos devem ser respeitados assim como o grau de complexidade deve estar apropriado.

Assim, o jogo funciona como um facilitador e não como ponto central. Dessa forma, primeiramente deve-se delimitar os objetivos pedagógicos para posteriormente pensar em um jogo que se adeque esses objetivos. O jogo não deve ser ponto de partida para o planejamento pedagógico. Santos (2012, p. 54) elucida:

24 TÍTULO DO LIVRO

Quando o jogo é um instrumento pedagógico, é preciso que seja pensado sobre as ações que serão realizadas pelos educadores e pelos estudantes, ou pelo menos, as possibilidades que os levarão a alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, o primordial é pensar o jogo a partir dos objetivos educacionais e não planejá-lo, primeiro, sem considerar o processo de ensino, levando em consideração apenas a motivação dos estudantes. (SANTOS, 2012, p. 54)

Em outras palavras, ao levar o jogo para a sala de aula, deve-se estar atento para que o critério motivacional não seja o único a ser considerado, visto que seria um uso limitado de um recurso que tem um potencial pedagógico mais amplo e complexo que apenas o motivacional.

Outro critério a ser considerado é a complexidade do jogo. Caso a tarefa proposta seja inalcançável criará um contexto de frustração e provável abandono da atividade por parte do aluno. No entanto, a tarefa não propuser nenhum desafio o aluno não terá estímulos para realizá-la. Assim, se por um lado, o desafio proposto não deve ser demasiadamente complicado, por outro, não deve ser fácil a ponto de desestimular o aprendiz que se vê desmotivado quando não percebe na atividade proposta nenhum desafio. A esse respeito, Alves (2015, p. 64) esclarece: “Um ambiente com complexidade ideal deve ser aquele em que o aprendiz sabe o suficiente para ter expectativas sobre que acontecerá, mas eventualmente ocorre algo diferente do esperado”.

Vygotsky (2008) fala da importância da cooperação no desenvolvimento cognitivo das crianças, segundo ele, a cooperação é fundamental para que a criança atinja suas potencialidades. O autor explica que o nível que uma criança atinge com auxílio de um parceiro indicará sua zona de desenvolvimento proximal. Sendo assim, o jogo ao propor questões que requerem interação e ajuda dos parceiros despertará processos internos que estimularão a zona de desenvolvimento proximal do aluno.

Nesse sentido, é fundamental considerar os conhecimentos prévios dos aprendizes, e, a partir deles, construir novos saberes. “[...] [E]nsinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 47, grifo do autor). Portanto, o jogo proposto deve ter um nível de complexidade que não seja desestimulante devido ao seu grau de dificuldade. Partindo de conhecimentos prévios dos alunos e propondo novos desafios que contribuam com a construção do conhecimento do aluno. Esses desafios criam uma tensão que promove a mobilidade e dinâmica fundamentais à realização do jogo. Sobre essa tensão Alves (2015, p. 19) salienta:

Merece destaque a importância da presença de uma certa tensão que significa incerteza, acaso. Há por parte do jogador um esforço para o desenlace. A tensão também confere ao jogo o valor ético, uma vez que por mais que se deseje ganhar ou finalizar, é necessário obedecer às regras do jogo. A presença dessas regras determina o que vale nesse mundo temporário delimitado pelo jogo. (ALVES, 2015, p. 19)

Um cuidado adicional deve ser a não utilização do jogo quando o aluno estiver cansado ou entediado. Para que seja capaz de alcançar sua máxima potencialidade, os alunos devem estar engajados na atividade além de, como dito anteriormente, serem capazes de realizá-las. Antunes (2013, p. 40) sublinha a importância do momento certo para a realização do jogo:

O jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados. (ANTUNES 2013, p. 40)

Finalmente, deve haver uma preocupação com a completude da atividade. Em outras palavras, o jogo deve ser realizado em sua totalidade, sem cortes ou hiatos. Sobre isso, Antunes (2013, p. 42) alerta que:

Um jogo jamais deve ser interrompido e, sempre que possível, o aluno deve ser estimulado a buscar seus próprios caminhos. Além disso, todo jogo precisa sempre ter começo, meio e fim e não ser programado se existir dúvidas sobre as possibilidades de sua integral execução. (ANTUNES, 2013, p. 42)

Além das questões mencionadas acima, cabe ao professor orientar os educandos a promover reflexões críticas acerca das atividades que estão sendo desempenhadas. Parte-se do contexto criado pelo jogo para a compreensão do objeto a ser estudado. Santos enfatiza a importância da reflexão acerca do jogo:

Não basta deixar os alunos jogando, vivenciando um certo jogo, acreditando que a mera vivência possibilita a compreensão de determinados conhecimentos ou o atendimento dos objetivos educacionais estabelecidos. É preciso estabelecer relações entre o objeto de estudo, o próprio saber e o recurso pedagógico utilizado. É necessário possibilitar a reflexão sobre o assunto, a partir das ações envolvidas no jogo. Portanto, é vital que o educador mantenha uma postura crítica perante sua ação pedagógica e proporcione aos seus alunos momentos de discussão, de trocas de ideias, de análise de propostas e sugestões, tanto suas quanto dos demais colegas. (SANTOS, 2012, p. 55)

Por isso, quanto a elaboração do jogo fruto das pesquisas aqui apresentadas, esclareço:

a) Os objetivos do jogo proposto são de criar um contexto que estimule os alunos da educação básica a utilizarem a língua, se familiarizem com expressões e colocações comumente encontradas na língua inglesa.

b) A motivação dos alunos para a realização do jogo proposto está aliada aos objetivos pedagógicos descritos anteriormente.

c) Na realização do jogo, haverá o cuidado para que os alunos consigam terminar a partida e não estejam cansados ao iniciá-la.

26 TÍTULO DO LIVRO

d) Quanto a dificuldade, apesar de não haver uma turma homogênea, espera-se que, com a separação dos grupos, alunos mais habilidosos auxiliem aqueles com maior dificuldade.

e) Após a realização das partidas haverá um momento de reflexão crítica sobre os conteúdos propostos.

Antunes (2013, p. 23) afirma que “A aprendizagem, portanto é uma forma de adaptação ao ambiente, é o poder de tomada de consciência das necessidades postas pelo social para que se construa os conhecimentos a partir do repertório que se possui.”. Nesse contexto o jogo que proponho proporciona uma oportunidade de aprendizagem já que contribui de forma considerável para que o aluno se adapte à situação proposta a partir da percepção acerca da língua inglesa.

A partir das visões dos autores apresentados, o jogo como ferramenta pedagógica é capaz de criar um contexto no qual o aluno se torna um aprendiz participante e ativo. Possibilita novas descobertas, fazendo com que aluno expanda sua criatividade e ao jogar busque soluções de forma cooperativa que contribuam para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Entretanto, para que isso aconteça, cabe ao professor garantir que o contexto de aprendizagem seja o mais favorável possível, de forma a estar atento às necessidades que surgem ao longo do processo, além de garantir um momento de reflexão crítica ao término da atividade.

No próximo capítulo, descreverei o produto educacional relacionando-o às características educacionais que jogos podem trazer para o contexto da sala de aula e as estratégias que podem ser utilizadas para minimizar os obstáculos encontrados na aprendizagem de uma língua estrangeira na escola pública.

4 Construção do jogo

O número elevado de alunos por turma, dificulta a realização de algumas atividades, especialmente aquelas voltadas para a oralidade. Entretanto, ao pensarmos sobre o uso de uma nova língua, a capacidade de utilizá-la oralmente é vista pelos aprendizes, como a inquestionável prova de domínio da mesma e por isso, desejada por todos aqueles que se dispõem a aprendê-la.

Não é por acaso que, ao indagar sobre as capacidades acerca da segunda língua, a pergunta: “Você fala inglês?” seja a mais comum. A habilidade de comunicação oral tem extremo prestígio. Os cursos livres de inglês, atraem muitos aprendizes com a promessa de torná-los capaz de interagir e se comunicar oralmente. Nesses cursos, a média de alunos por sala de aula é bem pequena, se comparada às escolas de educação básica.

A falta de recursos tecnológicos, como rádios, computadores e até mesmo cabos ou adaptadores, faz com que, em muitas escolas, o livro didático e o quadro sejam os únicos recursos a serem utilizados pelos professores. Esses recursos acabam por restringir o foco do estudo da língua para sua estrutura, na melhor das hipóteses, com foco na leitura. Esta habilidade é, então, priorizada e defendida por documentos oficiais como o PCN (BRASIL, 1998).

Ainda que as entidades responsáveis, Ministério e Secretarias de Educação estaduais e municipais, defendam e busquem uma educação básica de qualidade, a limitação de recursos, muitas vezes, restringe professores. Como consequência, as aulas de língua estrangeira se voltam para um ensino estruturalista e as habilidades como ouvir e falar, são preteridas.

Assim, o ensino focado no ensino de regras gramaticais e sua prática, é uma realidade em grande parte das aulas de língua estrangeira. Entretanto, esse foco, quase exclusivo, em como a língua funciona, muitas vezes, não é suficiente para fazer com que os alunos atinjam proficiência suficiente em todas as habilidades fazendo com que o processo seja visto pelo alunado como desmotivador, por reduzir a língua a uma série de regras. Soma-se a isso à falta de contato com o inglês fora da escola causando um grande estranhamento pelos alunos em relação a língua inglesa.

Tendo considerado todos esses aspectos, o jogo que proponho vem como uma possibilidade de enfrentar as adversidades apresentadas, criando um contexto facilitador que busque, de forma simples, mas inventiva, se utilizar das características educacionais que jogos podem trazer para o contexto da sala de aula e minimizar os obstáculos encontrados na aprendizagem de uma língua estrangeira na escola pública.

A ideia do jogo surgiu primeiramente, a partir da vontade de achar soluções para os problemas que enfrento no meu dia-a-dia como professora, e, em segundo lugar, da observação

e constatação do número de alunos que, no intervalo das aulas, ou mesmo na ocasião de haver algum tempo vago, se dedicavam, livremente aos jogos de carta, fossem eles, baralho, UNO® ou até mesmo, “Jogo do Mico”. O que faz com que jogos online não se apresentem como prática para esse público alvo, já que poucos alunos possuem acesso à internet.

Dessa forma, busquei elaborar um jogo que propiciasse o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos, focando na prática de vocabulário e de expressões da língua objetivando comunicação. Nesse jogo, o aluno precisa interagir com seus pares, e é preciso que haja comunicação para que se consiga jogar.

O jogo busca criar um contexto que minimize a importância do erro gramatical, desde que este não impossibilite a comunicação, na tentativa de estimular os alunos a se aventurarem mais em produzir frases em LE

O jogo que proponho chama-se Uno, two, three. Ele se utiliza de um baralho simples do jogo “UNO®” e de um outro baralho elaborado levando em consideração os conteúdos educacionais propostos pelas Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2010) para o 9º ano do ensino fundamental, como, por exemplo, itens lexicais, pequenos diálogos e interações. A seleção dos itens lexicais considerou uma temática próxima à realidade dos alunos, como por exemplo, realizar tarefas domésticas e hábitos diários.

No jogo clássico, cada participante recebe sete cartas e vence aquele que consegue se desfazer de todas as suas cartas. O restante das cartas fica virada para baixo em um monte no centro da mesa. Para iniciar a partida, vira-se uma carta do monte. Os jogadores devem descartar suas cartas de acordo com o número ou a cor da carta que está na mesa, são 4 as cores. Além dos números que vão de 1 a 9, existem algumas cartas especiais que provocam diferentes efeitos na partida:

Curinga - Pode ser usada em qualquer momento do jogo, quem a usa, diz qual será a cor da próxima rodada.

Figura 1: carta curinga



Fonte: <http://www.metropolybar.com.br/a-historia-do-uno-o-classico-jogo-do-baralho-colorido/> (Acesso em 07 set 2018).

Curinga mais quatro - pode ser usada em qualquer momento e força o jogador seguinte a comprar quatro cartas, o jogador também diz qual será a cor da próxima rodada.

Figura 2: carta curinga mais quatro



Fonte: <http://www.metropolybar.com.br/a-historia-do-uno-o-classico-jogo-do-baralho-colorido/> (Acesso em 07 set 2018).

Mais dois - o jogador seguinte compra duas cartas.

Figura 3: carta mais dois



Fonte: <http://www.metropolybar.com.br/a-historia-do-uno-o-classico-jogo-do-baralho-colorido/> (Acesso em 07 set 2018)

Bloqueio - o jogador seguinte perde a vez.

Figura 4: carta bloqueio



Fonte: <http://www.metropolybar.com.br/a-historia-do-uno-o-classico-jogo-do-baralho-colorido/> (Acesso em 07 set 2018)

Inversão - O sentido do jogo inverte (de horário para anti-horário ou vice-versa).

Figura 5: carta inversão



Fonte: <http://www.metropolybar.com.br/a-historia-do-uno-o-classico-jogo-do-baralho-colorido/> (Acesso em 07 set 2018)

Quando o jogador estiver com apenas uma carta na mão, ele deve dizer “uno” de forma a avisar os outros jogadores que ele está próximo de atingir o objetivo do jogo e ganhar a partida. Caso não o faça e os demais jogadores percebam este fato, ele deverá pegar mais uma carta do baralho como punição.

Algumas Regras não oficiais do jogo devem ser consideradas, pois elas são muito populares entre os alunos:

ZERO: Toda vez que aparecer a carta Zero (0) todos os jogadores trocam de cartas com o jogador ao lado, respeitando o sentido em que estiver o jogo.



Fonte: <https://www.jugonesweb.com/juego-de-mesa/uno-juego-de-cartas-2/>

ESPELHO: Essa jogada diz que o jogador pode descartar cartas iguais na mesma jogada, como mostra a figura abaixo, na qual as cartas de número cinco (5) foram descartadas simultaneamente.



Fonte: o autor

SILÊNCIO: Quando sair a carta 7 todos os jogadores devem ficar em silêncio



Fonte: <https://www.jugonesweb.com/juego-de-mesa/uno-juego-de-cartas-2/>

SEQUÊNCIAS: podiam ser descartadas na mesma jogada.



Fonte: <http://malakahobby.net/cartas-uno-usadas-en-tkc/>

O segundo baralho, assim como o primeiro, também está subdividido em 4 grupos, no original são quatro cores, no baralho que foi criado para servir como produto educacional desta pesquisa são 4 possíveis cenários. Assim, para cada carta do UNO® descartada, uma carta do segundo baralho deve ser comprada e deve-se seguir as orientações contidas nessas novas cartas. Cada cenário é formado por um subgrupo de cartas que estará dividido da seguinte forma:

A. *Answer the question :*

Perguntas em Inglês, para serem lidas e respondidas por quem pegar a carta. O aluno que não souber responder, passa a vez, e não pode descartar uma carta do UNO®. As perguntas foram pensadas considerando padrões dos itens lexicais, ou seja, sem análise das estruturas gramaticais. (LEWIS, 2001, p. 50).

What's
your last
name?



What's your
favorite
subject?



What's your
favorite
color?



How old
are you?



Where are
you from?



When is
your
birthday?



Do you
speak
French?



What are
you doing
now?



Who is
winning this
game?



Are you a
good
player?



Is the
person next
to you
smiling?



What did
you do
yesterday
morning?



What did
you eat this
morning?

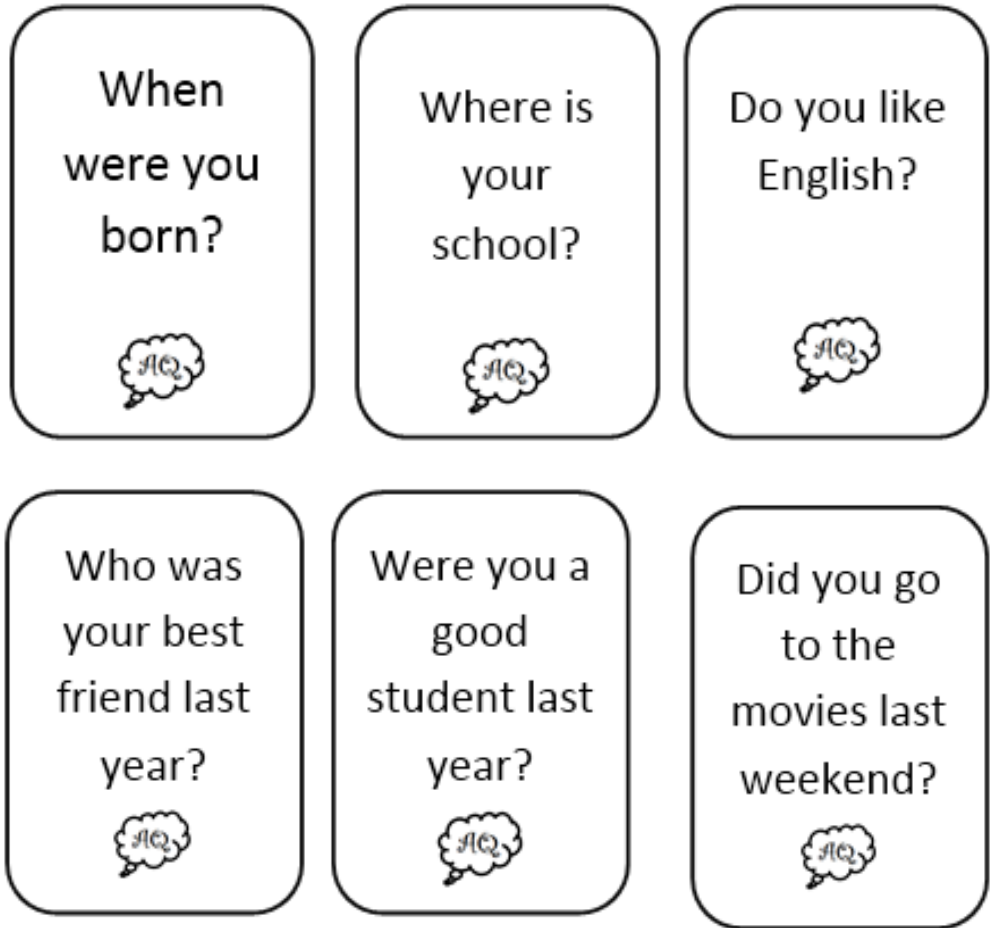


Where was
your first
school?



Where did
you go
yesterday?





B. *Make the questions :*

Prompts para que as perguntas sejam formadas. Quem sortear uma carta dessa categoria deve dirigir a pergunta a outra pessoa do jogo, caso a pessoa não saiba responder, deve 'comprar' uma carta do baralho do UNO®. O aluno que não souber elaborar a pergunta passa a vez e perde a jogada.

Lewis (2001, p. 102) chama esses exercícios de gramaticalização, neles o léxico é relembrado e a gramática necessita de elaboração. O Autor sugere que que exercícios desse tipo sejam repetidos já que os aprendizes melhoram a performance por repetição.

when / you
born



you / watch
tv / last
night



who / sitting
next to you



you / water
the plants /
this week



were / at
school / this
morning



what / do /
yesterday



where /
go / last
night



buy
souvenirs /
on your last
vacation



take
pictures /
on your last
vacation



what /
first name



what /
last name



who/
favorite
singer



how old/
the
person/
next to you



where /
you /
yesterday



you / take
the trash
out/
yesterday



you/ do the
ironing
/yesterday



what /
you/ do /
yesterday




who/
favorite
soccer
Player




meet
interesting
people/ on
your last
vacation



what time/
go to bed /
last night



What time/
wake up /
this morning



C. Challenge :


Nesse grupo, os alunos devem ser capazes de realizar algum desafio. O aluno que não conseguir perde a vez de jogar. Em geral, os desafios propostos proporcionam a oportunidade para que o aluno relembra de algum item lexical pertencente a alguma categoria específica, sejam elas frutas, roupas, países dentre outras. Ou seja, o aluno deve ser capaz de compreender a categoria de determinados itens lexicais.

Uma vez que na visão de Thornbury (2002, p. 18, tradução nossa) “[...] adquirir vocabulário requer não só estar apto a nomear, mas também a categorizar”


Name 5
fruits



Name 5
farm
animals



Name 5
zoo
animals



Tell 3 things
you did
yesterday.



Mimic a sport.
Make sure one of
your friends say it
in English.



Mimic a sport.
Make sure one of
your friends say it
in English



Count from
11 to 20



Count
backwards
from
10 to 1



Count by
2s to 20



Sing a piece
of a song
with the
word 'love'



Sing a piece
of a song
with the
word 'kiss'



Sing a piece
of a song
with the
word
'someone''



Name 5
vegetables



Name 5
pieces of
clothes



Name 5
school
objects



Name 5
countries



Name 5
nationalities



Name 3
chores



Name 3
daily
routine
activities



Name 3
fun
activities



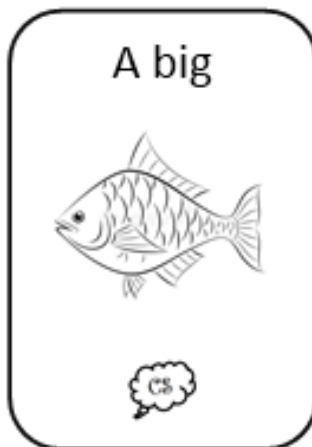
Name 5
Colors



Por fim, apresento o último grupo de cartas, sua finalidade e exemplos.

D. *Complete the sentences :*

Expressões idiomáticas ou colocações da língua deverão ser ditas pelo aluno, para isso, haverá uma parte verbal e outra não-verbal desenhada na carta sorteada, o aluno deverá dizer a expressão em inglês e explicá-la ou falar a correspondente em português. O aluno que não souber, perde a vez. Aquele que souber a expressão em inglês e seu significado pode descartar duas cartas do Uno®.



Like a broken



Drive
someone



On the other



Break a



When



Fly



Couch



Potato



Out of the



I'm all





Há ainda, a possibilidade de uma flexibilização deste baralho com relação aos conteúdos propostos, já que o baralho elaborado para ser utilizado conjuntamente ao do Uno® pode ser adaptado, cabendo a inclusão ou retirada de cartas de acordo com as necessidades de prática percebidas pelo professor para um determinado grupo de alunos.

Outra possibilidade é que os alunos criem novas cartas com conteúdo diferente do baralho apresentados a eles, para que utilizem em aulas futuras ou por outras turmas.

5 Roteiro de aplicação

Antes da realização do jogo, é importante que todos os conteúdos tenham sido estudados anteriormente, uma vez que o jogo não pretende ensiná-los mas oportunizar o contato com o idioma.

Para colaborar com a fluidez do jogo, entretanto, uma atividade que retome esses conteúdos deve ser realizada, criando assim a oportunidade de que dúvidas sejam sanadas.

A seguir a atividade proposta como atividade pré-jogo:

1) Discuta com seu colega em que situações vocês usariam as seguintes expressões. Vocês conhecem expressões semelhantes em português? Como você diria estas expressões em Português?

- a) Curiosity killed the cat. _____
- b) Cry over spilt milk. _____
- c) Can't judge a book by its cover. _____
- d) Like a broken record. _____
- e) Time is money. _____
- f) I'm all ears. _____
- g) Break a leg. _____

2) Reaja a cada uma das situações abaixo com uma das expressões do quadro abaixo.

Don't put all your eggs in one basket	Piece of cake	On the other hand	When pigs fly
Kill two birds with one stone	Out of the blue	Walk on eggs	He/ she's a big fish

a) O teste de Matemática estava muito fácil e você tem certeza que se saiu bem. O que você diz?

b) Você está discutindo um assunto com seus colegas. Um de seus amigos apresenta um argumento. Você quer apresentar um argumento totalmente oposto ao que ele apresentou. O que você diz?

c) Você está andando pela rua quando _____, você encontra um grande amigo do passado.

d) Você não acredita que uma determinada coisa venha a acontecer. O que você diria?

e) Você tem várias provas na semana que vem, mas decidiu só estudar para uma delas. Sua mãe não concorda com vc e diz que:

f) Você está se sentindo muito inseguro em seu novo namoro. O que vc poderia dizer desta situação.

3) Você conhece estas expressões em português?

- A) _____
 B) _____
 C) _____
 D) _____
 E) _____
 F) _____

4) Assinale a alternativa que corresponde a expressão em negrito.

a) She's **barking up the wrong tree**, I can't help her

() pedindo para a pessoa certa. () Pedindo para a pessoa errada () pedindo para a natureza.

b) I go to the movies **once in a blue moon**, it's so expensive nowadays.

() quando a lua está azul () raramente () sempre

c) He got **cold feet** because he didn't study for the test.

() perdeu a confiança () ficou confiante () perdeu as meias

d) She's a **couch potato**, she never leaves the house.

() pessoa sedentária, viciada em TV. () pessoa que adora batatas () pessoa que adora se exercitar.

e) The students **drive** the teacher **bananas**.

() deixar alguém maluco () Dar frutar pra alguém () acalmar alguém.

5) Relacione os verbos com uma palavra parceira.

I - vacation

a) Meet

() TV

b) Go

() Interesting people

c) Buy

() pictures

d) Take

() to the movies

e) Watch

() souvenirs

II- housework/ chores

a) take

() the ironing

b) do

() the trash out

c) water

() the plants

d) set

() the table

III- daily routines activities

- | | |
|----------|---------------|
| a) Brush | () A shower |
| b) Go | () To school |
| c) Take | () my hair |
| d) Have | () homework |
| e) Do | () breakfast |

6) Continue a sequência:

- a) ten, nine, eight, _____, _____, _____, _____
 b) two, four, six, _____, _____, _____, _____
 _____, _____, _____, twenty.
 c) eleven, thirteen, fifteen, _____, _____, _____, twenty-one

7) Escreva as palavras encontradas nas categorias correspondentes:

E O Y E E G T K N J D N X F A
 F O K E W K C I A E A L R N D
 F R B S L A E P G I K E X O A
 A A X R L L A E L E N C G I N
 R N Y B A N O A R C R I I L A
 I G L I E Z T W H G P E C H C
 G E F S S I I K N I P L W U C
 N T E W Q P A L C H Y E B W M
 L A G U T R O P I C S P C O W
 V E R K M E X I C A N H C Q D
 C R O C O D I L L E N A H W Y
 C T E C N A R F B K C N I F O
 H O R S E Z C L L G C T N P Z
 Q M W T B J U B Z G J U A Q U
 D T N D K E O O Z E N H D J V

- a) Farm animals _____, _____, _____,

 b) Zoo animals _____, _____, _____,

 c) Colors _____, _____, _____, _____
 d) Countries _____, _____, _____, _____
 e) Nationalities _____, _____, _____,

8) Circule a opção que **NÃO** completa a frase:

a) What's your favorite _____ ?

- sport -subject - color -movie - banana

b) Do you speak _____ ?

-English -French -Spanish -Brazil

c) Do you like _____ ?

-chocolate - music -did -English

d) Are you _____ ?

- a good student - tired - with - Japanese

e) What did you do _____ ?

- tomorrow -yesterday -last night - three days ago

9) Faça perguntas completas para conhecer melhor a pessoa que está ao sentada perto de você.

Part. 1

a) What/ do/ this morning?

b) What/ eat/ today?

c) Where/ go/ yesterday?

Part. 2

a) Who/ your best friend/ last year?

b) When/ you born?

c) Where/ you / yesterday?

Part. 3

a) Take the trash out/ yesterday?

b) Do the ironing/ last night?

c) water the plants/ this morning?

10) Imagine que você está viajando para um país de língua inglesa e que "puxar assunto" com uma pessoa que mora lá. Escreva 4 perguntas que você pode fazer para ela.

Após a realização da atividade acima, as regras do jogo tradicional UNO® devem ser apresentadas, ou pelo professor, ou por algum aluno que deseje fazê-lo. Após os esclarecimentos necessários, o professor deve apresentar as regras do *Uno, two three*, e em seguida, iniciar uma partida de demonstração, para que os alunos possam observar e ter a chance de sanar alguma dúvida que tenha surgido.

Em seguida, os alunos devem se dividir em grupos de no máximo seis jogadores. Cada grupo deve ter autonomia para embaralhar e distribuir as cartas do UNO®. As cartas do *Uno*,

two three, devem ser igualmente embaralhadas, mas não devem ser distribuídas, elas ficam sobre a mesa e a cada jogada vão sendo “compradas” pelo jogador da vez.

O jogador que não saiba fazer o que a carta do *Uno, two three* pede, passa a vez e não se desfaz da carta do UNO®.

Por fim, o jogador que se desfizer de todas as cartas do UNO®, ganha o jogo.

Ao final do jogo de cada partida, os alunos devem refletir sobre a atividade que acabaram de realizar, por isso, o professor deve se dirigir a cada grupo e propor alguns questionamentos, como por exemplo:

- Como vocês se sentiram ao jogar?
- O jogo proposto foi desafiador?
- O jogo foi fácil ou difícil?
- Houve cooperação entre o grupo?
- Vocês relembrou os conteúdos vistos em outros momentos por meio do jogo?
- Vocês fariam alguma mudança no jogo?

Após poucos minutos de reflexão sobre as perguntas, peça que os alunos desenvolvam e escrevam seus pensamentos em *one-minute papers*. Estes são atividades escritas cujo objetivo é levá-los a refletirem de forma sistemática sobre as questões propostas, funcionando como um feedback da atividade (COSTA NEVES, 2011, p. 109).

Dessa forma, tanto os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a prática, quanto o professor pode planejar futuras atividades.

6 Conclusão

Ao entender que um aluno motivado aprende melhor, e, aprendendo melhor é provável que demonstre maior interesse pela matéria. Busquei trazer para meu contexto de atuação um ambiente engajador por meio de um jogo de cartas.

A ideia inicial de usar um jogo, surgiu da observação, de vê-los, com frequência, jogando baralho, e da minha experiência de jogar com os alunos um jogo online e perceber uma mudança de atitude em relação a mim, estávamos mais próximos, e eu gostaria de estender essa familiaridade à língua inglesa.

As orientações do PCN (BRASIL, 1998) apontam para o ensino de leitura, entretanto, o documento não exclui o ensino das outras habilidades. Da mesma forma que trabalhar a oralidade não invalida futuros trabalhos com leitura. A partir do momento que se compreende o valor do léxico para a comunicação, percebe-se que o vocabulário é importante para ambas habilidades. Por isso, ao trabalhar com a abordagem lexical, busquei estimular o aluno na construção do seu léxico mental (Thornbury, 2013) que contribuirá com as múltiplas habilidades necessárias para a comunicação em língua inglesa.

O jogo contribui para que os alunos estejam no centro do seu processo de aprendizagem, buscado utilizar a língua de maneira satisfatória para que haja comunicação, além de estarem atentos aos *chunks* e as colocações da língua.

Por fim, espero ter contribuído para uma educação participativa, capaz de envolver o aluno e contribuir com seu entendimento da língua e como aprendiz da mesma.

7 Bibliografia

ALLWRIGHT, Dick; HANKS, Judith. The developing language learner. An Introduction to Exploratory Practice. Palgrave macmillan 2009.

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012.

ALVES, Flora. Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. DVS Editora, 2015.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: O Jogo da experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2014

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas. English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. Methodology in language teaching: An anthology of current practice, p. 9-18, 2010.

CERDERA, Cristiane. Prática exploratória ou a arte de tecer entendimentos. Tramas para Reencantar o Mundo, n. 1, 2015. <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/tramas/article/view/169/130>> Acesso em 07 set 2018

COSTA NEVES, Rogério. A discussão de assuntos complexos na perspectiva de professores e alunos: the road (not) taken. 2011. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.[Links].

DECARRICO, Jeanette S. Vocabulary learning and teaching. Teaching English as a second or foreign language, v. 3, p. 285-299, 2001.

DOS DEPUTADOS, Câmara. Substitutivo ao PL 597/07.

FOX, Len. On acquiring an adequate second language vocabulary. Methodology in TESOL: A Book of readings. Newbury House, p.307-311, 1987.

FREIRE, Paulo. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura.

HUINZIGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva. 4ª ed., 1999

HUNT, Alan; BEGLAR, David. Current research and practice in teaching vocabulary. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, p. 258-266, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEWIS, Michael. *Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice*. Hove. English: Language Teaching Publications, 2001.

LEWIS, Michael. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward* Hove. UK: Cengage Learning, 2012

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996

NATION, Paul. Best practice in vocabulary teaching and learning. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, p. 267-272, 2010.

NOGUEIRA, Zélia Paiva. Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Portal Dia-a-dia Educação, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_zelia_paiva_nogueira.pdf > Acesso em 07 set 2018

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas*. Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. *Jogos tradicionais e a Educação Física*. Londrina: Eduel, 2012.

TAYLOR, Barry P. Teaching ESL: incorporating a communicative, student-centered component. *Methodology in TESOL: A Book of readings*. Newbury House, p. 45-60, 1987.

THORNBURY, Scott. *How to teach vocabulary*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2013.

52 TÍTULO DO LIVRO

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. Pensamento e linguagem. 2008. Disponível em: <<http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>> Acesso em 07 set 2018

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 1991.