

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS**

**SÔNIA MARIA DE SOUZA ALCÂNTARA**

**ORALIDADE, LUDICIDADE E SOCIOINTERACIONISMO:  
PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA DE SALVADOR**

Salvador  
2005

**SÔNIA MARIA DE SOUZA ALCÂNTARA**

**ORALIDADE, LUDICIDADE E SOCIOINTERACIONISMO:  
PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA DE SALVADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Letras, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras.

**ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eugênia Maria Galeffi**

Salvador  
2005

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família, pelo apoio incondicional.

À professora Eugênia Maria Galeffi, minha orientadora.

Ao Colégio Professor Carlos Santana I, por conceder que a pesquisa de campo fosse realizada em suas instalações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras — Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal da Bahia.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?  
Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas.  
Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele  
não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque  
recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque  
incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem tenta, o esforço de recriação e de  
procura. Exige reinvenção.

Paulo Freire, 1983.

## RESUMO

A presente dissertação teve como principal objetivo analisar se o desenvolvimento e/ou sensibilização da oralidade, através de atividades lúdicas, pode vir a possibilitar uma melhor aprendizagem da Língua Inglesa. Este estudo partiu de algumas teorias que envolvem o ensino de uma língua estrangeira, dentre elas estão: a teoria da aquisição da linguagem; a questão da compreensão oral e a pronúncia; os diferentes métodos, abordagens e estratégias para o ensino da Língua Inglesa; a teoria da aprendizagem a partir do socionteracionismo de Vygotsky e a presença da ludicidade na práxis pedagógica. Desta forma, foi possível, através de aulas práticas de Língua Inglesa, avaliar o impacto causado pelas atividades orais desenvolvidas junto a 32 estudantes da 7ª série do ensino fundamental em uma escola da rede pública da SEC/Salvador. O percurso metodológico está baseado na abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como técnica investigativa o estudo de caso. A conclusão a que se chegou foi a de que o desenvolvimento de atividades orais em sala de aula para o ensino da Língua Inglesa, tendo como agente mediador a ludicidade e perspectiva sociointeracionista, propicia um melhor resultado no aprendizado, principalmente no que se refere à motivação dos educandos.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa; Aprendizagem; Oralidade; Sociointeracionismo; Ludicidade;

## **ABSTRACT**

The main objective of the present dissertation was to analyze whether the development of and/or responsiveness to oral practice, through the use of ludic activities, could result in a better learning of the English language. This study was based on some theories involving the teaching of a foreign language, especially, among others: the language acquisition theory; the issue of oral understanding and pronunciation; the different methods, approaches and strategies for the teaching of English as a Second Language; Vygotsky's socio-interacting learning theory, and the use of games as a pedagogical instrument. Accordingly, it was possible, through English practical classes, to evaluate the impact caused by oral activities developed with thirty-two 7<sup>th</sup> graders attending a public school of the Education Secretariat in Salvador. The method used was based both on the qualitative and on the quantitative approach as well, and the investigative technique was centered on case studies. The findings show that the development of oral activities for the teaching of English inside the classroom, having playfulness and the socio-interacting perspective as a mediating agent, produce better learning results, specially as far as pupils' motivation is concerned.

**Key words:** English Language; Learning; Oral Skills; Social Interactions; Playfulness

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

A C — Análise Contrastiva

A E — Análise de Erros

EUA — Estados Unidos da América

GU — Gramática Universal

L 1 — Língua Materna

L 2 — Segunda Língua (aquisição)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE— Língua Externa/Estrangeira

LI— Língua Inglesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEC — Secretária da Educação

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Fases dos Processos de Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem.

FIGURA 2 – Signos Lingüísticos

FIGURA 3 – Objetos no Estudo de Vocabulários

FIGURA 4 – Disposições de Padrões (*Pattern Displays*)

FIGURA 5 – Combinações (*Collocations Boxes*)



## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Interesse em estudar língua inglesa na escola e nas aulas da disciplina

GRÁFICO 2 – Importância do estudo da língua inglesa com foco na oralidade

GRÁFICO 3 – Interesse e compreensão ao utilizar novas palavras através de músicas e filmes

GRÁFICO 4 – Organização de frases em inglês, ainda que em pensamento, sem pronunciá-las

GRÁFICO 5 – Se é interessante a elaboração de diálogo em sala de aula solicitados pelo professor

GRÁFICO 6 – Se os alunos sentem-se privilegiados(as) quando o colega ou professor ajuda na elaboração da tarefa

GRÁFICO 7 – Se os estudantes preferem realizar as tarefas sozinhos

GRÁFICO 8 – Se há memorização do significado/pronúncia através de associação com palavras conhecidas

GRÁFICO 9 – Atividades desenvolvidas na sala de aula de língua inglesa

GRÁFICO 10 – Aprofundar os conhecimentos em língua inglesa, priorizando a comunicação oral

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Estratégias e Técnicas Utilizadas na 2ª Unidade

QUADRO 2 – Estratégias e Técnicas Utilizadas na 3ª Unidade

QUADRO 3 – Presença de Oralidade nas Atividades Comunicativas Semi-Controladas.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM</b>	<b>22</b>
2.1	A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E A TEORIA GERATIVA	27
2.2	A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA E A GRAMÁTICA UNIVERSAL	30
<b>3</b>	<b>O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL</b>	<b>32</b>
3.1	O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO	35
<b>4</b>	<b>A ORALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b>	<b>40</b>
4.1	A COMPREENSÃO ORAL E A PRONÚNCIA NA LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS, MÉTODOS E ESTRATÉGIAS	43
4.1.1	O método direto	44
4.1.2	Método Suggestopedia ou Sugestopedagogia	44
4.1.3	Método Áudio-lingual	45
4.1.4	Abordagem Cognitiva	46
4.1.5	Community Learning ou Comunidade de aprendizagem	46
4.1.6	A Abordagem Comunicativa	47
4.1.7	Total Physical Response ou Total resposta física	47
4.1.8	A Abordagem Lexical	48
4.1.9	Abordagem Natural	49
4.2	O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE DO APRENDIZ DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	51

4.2.1	Desenvolvimento de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas	52
4.2.2	Estratégias Diretas	54
4.2.3	Estratégias Indiretas	55
<b>5</b>	<b>LUDICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	<b>59</b>
5.1	O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS	64
5.2	O LÚDICO NA FORMAÇÃO DOCENTE	71
<b>6</b>	<b>A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM E O SOCIOINTERACIONISMO: O CASO DA ORALIDADE NA LÍNGUA INGLESA</b>	<b>73</b>
6.1	SOCIOINTERACIONISMO: LINGUAGEM, PENSAMENTO E SOCIEDADE	76
<b>7</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>83</b>
7.1	A PESQUISA DE CAMPO: O DIRECIONAMENTO DAS AULAS	85
7.1.1	Descrições das aulas da 2ª Unidade — Projeto Racionamento de Energia	87
7.1.1.1	Estratégias Utilizadas para Cada Atividade das Aulas da 2ª Unidade	91
7.1.2	Descrição das aulas da 3ª Unidade /Projeto Halloween	93
7.1.2.1	Estratégias Utilizadas para Cada Atividade das Aulas da 3ª Unidade	95
7.2	ANÁLISE DOS DADOS: PRESENÇA DA LUDICIDADE E DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NAS AULAS	99
7.2.1	Análise dos questionários	100
7.2.2	Análise das Estatísticas do Rendimento Escolar dos Alunos da 7ª Série	106
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>122</b>

APÊNDICE A – Teste de Vocabulário	123
APÊNDICE B – Vocabulário Halloween (somente com gravuras)	124
APÊNDICE C – Vocabulário Halloween (com gravuras e respectivo vocabulário)	125
APÊNDICE D – Cruzadinha do Vocabulário Halloween	126
APÊNDICE E – Transparência da Cruzadinha – Correção	127
APÊNDICE F – Exercício de Compreensão	128
APÊNDICE G – Vídeo – <i>One Dark Nigh</i> t	129
APÊNDICE H – Atividade Sobre o Filme	130
APÊNDICE I – Diálogos Sobre o Halloween com lacunas	131
APÊNDICE J – Questionário Sobre o Halloween	133
<b>ANEXOS</b>	<b>134</b>
ANEXO A – Questionário de Investigação	135
ANEXO B – Tabelas da Quantificação dos Dados	136

## 1 INTRODUÇÃO

O conhecimento humano, acumulado no decurso histórico, sempre se desenvolveu indissociavelmente da cultura científica e da diversidade lingüística. Tais aspectos induzem a se pensar sobre a realidade do mundo contemporâneo que faz com que todo cidadão tenha necessidade de se atualizar diante das diversas áreas, a fim de adquirir conhecimentos variados, incluindo o estudo de uma língua estrangeira moderna.

Na vida profissional, para que essa atitude venha a se concretizar, o cidadão passa por um longo processo de educação escolar em que entra em pauta a preocupação com o ensino/aprendizagem de pelo menos uma língua estrangeira, neste contexto, a Língua Inglesa é vista, hoje em dia, segundo Rivers (1975), como uma língua universal que está presente na realidade cotidiana do indivíduo, isto é, nos anúncios, nos restaurantes, nas músicas, no computador etc.

A importância das línguas estrangeiras (LE) na formação do educando tem sido enfatizada não só pelas Leis de Diretrizes e Bases Educacionais atuais — LDB 9394/96, mas também pelas transformações em que a sociedade brasileira vem sofrendo diante da globalização da economia, do contínuo avanço tecnológico, e conseqüentemente do conhecimento e de informações abundantes. As necessidades impostas por um novo modelo de sociedade contemporânea têm ampliado sobremaneira a demanda por novas capacitações, em decorrência de tais fatores, o processo educativo passou a ocupar posição estratégica para a mudança social em curso.

Aprender uma segunda língua, no caso específico desta pesquisa, a Língua Inglesa, transformou-se em uma necessidade dos tempos modernos e virou atributo facilitador para se conquistar uma vaga no concorrido mercado de trabalho e para inserir-se na sociedade de informação, bem como para a realização pessoal e social do indivíduo (PCN, 1997, p. 8). Assim, a introdução de um segundo idioma no Ensino Fundamental torna-se um dos fatores indispensáveis à formação do educando, devido à importância de sua aprendizagem antecipada como elemento base no preparo da criança para o futuro, contribuindo para que este entre em contato com outras civilizações e culturas, além de oportunizar ao estudante um outro código lingüístico que lhe possibilita realizar distinções, comparações, paralelos, com relação à sua língua materna. Dentro desta perspectiva, o aprendizado da Língua Inglesa, além de levar em consideração o conhecimento de morfemas, palavras, frases, devem aliar o conhecimento sonoro, para que assim, o falante possa desenvolver uma sensibilidade para o fenômeno oral, produzindo unidades significativas que estabeleçam a comunicação (MARCUSCHI, 1994).

É neste contexto de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, ao se compreender língua como um fenômeno fundamentalmente oral (AVERY, EHRLICH, 1995), que se percebe a importância da oralidade para o aprendizado do educando.

A oralidade passou a ter um lugar de destaque na atualidade, pois, os objetivos do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira deixaram de ser centrados apenas na escrita e leitura, para também se centrarem na fala. O estudante que possuir uma maior habilidade oral, conseqüentemente, conseguirá estabelecer uma comunicação mais efetiva, aliando-se aos pensamentos de Bakhtin (1992) em que falar é fazer-se ver, fazer-se existir, fazer-se respeitar, fazer-se tornar possível, fazer-se capaz de fazer, mas principalmente fazer-se ser, no sentido de compreender e ser compreendido.

Tendo como base tais prerrogativas e tendo consciência da responsabilidade na renovação das práticas educacionais, na medida em que estas fazem surgir novas modalidades



educativas, esta pesquisa tem como **objetivo geral**: investigar, à luz do referencial teórico, se a sensibilização e/ou desenvolvimento da oralidade de forma instigante e motivadora, apoiada numa visão sociointeracionista, e utilizando-se de recursos lúdicos, enquanto função preponderante para o aprendizado de uma segunda língua, propicia uma melhor aprendizagem da Língua Inglesa nos estudantes do quarto ciclo do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino de Salvador. Para tanto serão estudados os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), de Lyons (1981), de Lado (1957), de Chomsky (1957), de Vygotsky (1998, 2002), da teoria sobre ludicidade a partir de estudos desenvolvidos por Cipriano Luckesi (1999) e Bernadete Porto (2002), dentre outros.

Esta pesquisa apresenta como **objetivos específicos** os seguintes tópicos:

- a) viabilizar pesquisa de literatura pertinente sobre os estudos a respeito da aquisição da linguagem;
- b) estudar o ensino de língua estrangeira no Brasil;
- c) analisar o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa na rede pública de ensino;
- d) caracterizar as abordagens de ensino da Língua Inglesa que estão relacionados ao desenvolvimento da oralidade;
- e) investigar a importância da ludicidade e do sociointeracionismo como agentes mediadores para o desenvolvimento da oralidade no que se refere ao aprendizado da Língua Inglesa;
- f). propor atividades pedagógicas que potencializem o aprendizado da oralidade nos educandos do quarto ciclo do ensino fundamental;

As novas teorias do processo de ensino/aprendizagem, em destaque a teoria sociointeracionista, os diferentes métodos utilizados para uma melhor aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como a realidade do educando de escolas públicas no Brasil, conduzem a algumas inquietações por parte do corpo docente, tais como: por que apesar de o educando estudar por pelo menos sete anos (5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do 1º ao 3º

ano do ensino médio), este ainda não consegue desenvolver um conhecimento lingüístico necessário para se comunicar oralmente na segunda língua, no caso, na Língua Inglesa?

O educando hoje não mais aceita aprender uma língua estrangeira apenas por meio de aulas expositivas e de exercícios calcados na repetição de vocábulos descontextualizados. O processo de ensino/aprendizagem parte do princípio de que hoje a humanidade vive em permanente interação com o mundo, e que o homem apreende a realidade de várias maneiras e, mais ainda, de que cada um tem o conhecimento dentro de si. Então, ao se tentar ensinar uma língua estrangeira na atualidade o educador não pode esquecer de considerar os aspectos sociais, culturais e históricos da linguagem humana que tornam os significados comunicáveis. O ensino da língua estrangeira deverá ter uma conotação muito mais ampla que simplesmente a aprendizagem de um código através de regras gramaticais e de frases soltas, posto que uma língua carrega signos culturais de um povo ou região. Nesta dimensão, um dos fatores relevantes para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é a imersão do aprendiz no mundo cultural daquele povo que a usa, bem como a percepção da influência desta segunda língua na sua vida diária. O envolvimento do educando em situações comunicativas reais, mais próximas do seu cotidiano, irá ajudar na melhor compreensão daquela língua, aguçando a prática da oralidade e, conseqüentemente, ampliando a sua competência comunicativa como um todo.

É nesta perspectiva que esta pesquisa se desenvolve, pois leva em consideração a realidade da escola pública estadual de Salvador, o perfil e as expectativas dos aprendizes de Língua Inglesa do quarto ciclo do Ensino Fundamental, apresentando o seguinte **problema investigativo**: seria possível melhorar o processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, no quarto ciclo do ensino fundamental, através do desenvolvimento e/ou sensibilização da oralidade no educando, tendo como pressupostos teóricos a ludicidade e o sociointeracionismo?

Sabe-se que para responder a tal problemática muitos fatores limites e/ou desafios devem ser levados em consideração, tais como: os estudos realizados por parte do professor de Língua Inglesa no que se refere à questão da oralidade, a participação e o interesse dos estudantes no aprendizado da Língua Inglesa, a realidade da escola pública estadual (estrutura, quantidade de alunos, material didático etc.), bem como a carga horária disponibilizada para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira nos currículos escolares. Pois, não estando o educando inserido em um contexto em que se fale a língua alvo, a aquisição da língua ocorrerá de forma mais demorada, por isso há que se propiciar atividades pedagógicas que viabilizem um maior contato deste estudante com a Língua Inglesa, principalmente, no que se refere à oralidade, conscientizando-o de sua importância.

O processo de aquisição e de aprendizagem da Língua Inglesa torna-se mais interessante e menos complicado, quando o educando se mostra motivado e envolvido por este. À medida que o aprendiz percebe que está desenvolvendo as habilidades fundamentais para a compreensão de uma língua (audição, fala, leitura e escrita), ele aprende a construir seu próprio conhecimento e passa a interagir com o social. Esta interação pode significar uma oportunidade para que o educando possa acrescentar sua experiência pessoal ao universo da segunda língua, alterando opiniões e conceitos, comparando histórias, analisando e correlacionando dados relevantes entre seu cotidiano e a língua alvo. Neste contexto, esta pesquisa tem como premissa a seguinte **hipótese**: o desenvolvimento e/ou sensibilização da oralidade, através de atividades lúdicas, estimula no educando o aprendizado da Língua Inglesa.

Para buscar responder a estas questões, esta dissertação foi dividida em sete capítulos. O primeiro realiza uma reflexão sobre o processo de aquisição da linguagem. Embora muito discutido, o estudo não pretende ser exaustivo; simplesmente demonstra a complexidade deste conceito que, necessariamente, é imprescindível para qualquer estudo lingüístico.

O segundo capítulo tem o objetivo de realizar uma investigação teórica sobre o ensino e a legislação educacional de línguas estrangeiras no Brasil. Nele, busca-se descrever as razões pelas quais se implantou o ensino de línguas estrangeiras no país, bem como se traça um arcabouço da realidade deste ensino nas escolas públicas nacionais.

Os capítulos três, quatro e cinco pretendem, de um lado, mostrar como o conceito de oralidade é fundamental para a aprendizagem da Língua Inglesa, a partir de uma concepção associada à ludicidade e ao sociointeracionismo, ao mesmo tempo em que discute as principais abordagens, métodos e estratégias para o ensino de Língua Inglesa e, do outro, tensionar o debate sobre a complexa questão da aprendizagem, conceito aberto que envolve problemas de ordem epistemológica.

O capítulo sexto descreve o percurso metodológico adotado e realiza uma sucinta análise dos dados coletados.

O capítulo sete busca tecer algumas considerações finais sobre esta pesquisa, enfatizando a importância do desenvolvimento da oralidade através de atividades que envolvam o lúdico no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa no ensino fundamental.

Esta dissertação não pretende criar uma teoria fechada e uma verdade estabelecida, mas constitui, sobretudo, um esforço teórico-investigativo sobre o exercício da oralidade, da mediação do educador e do lúdico como percursos alternativos para uma maior qualidade no ensino da Língua Inglesa.

## 2 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Os estudos de Lyons (1981) permitem compreender que a aquisição da linguagem pode estar presente em todas as circunstâncias normais, desde o conhecimento até o uso de determinadas línguas. Neste sentido, a terminologia aquisição da linguagem pode ter o sentido não só de aquisição de linguagem, mas também de aquisição de uma língua.

A questão do aprendizado de um sistema lingüístico como instrumento de comunicação, num dado contexto social, figura como sendo uma nova perspectiva para o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira — L2, pois através deste sistema lingüístico o aprendiz pode se auto-construir e representar o modo como suas experiências são percebidas.

É no início da segunda metade do século XX que as idéias sobre a aquisição da linguagem sofrem sérias modificações. Os estudos realizados por Chomsky (1957) tecem sérias críticas à teoria *Verbal Behavior*, de Skinner, que propunha que a aquisição da linguagem se daria de forma idêntica a aquisição de um hábito, sendo possível programá-la cronologicamente. Chomsky vai defender a existência de um dispositivo inato no ser humano para a aquisição da linguagem, que auxiliaria a aquisição de uma gramática abstrata. Esse princípio chomskyniano põe em cheque os fundamentos da *Contrastive analysis*, ou análise contrastiva (AC) para a aquisição de L2, que tinha como base teórica o princípio behaviorista.

A AC foi divulgada e praticada amplamente por meio do guia metodológico denominado de *Linguistics Across Cultures*, de Robert Lado (1957), um lingüista estruturalista, que defendia a aquisição de uma L2 por meio de uma automação de estruturas e pelo desenvolvimento de taxonomias de contraste entre a língua materna e a segunda língua em questão, de modo que se pudesse prever e delimitar as dificuldades do aprendiz. A AC consegue progredir quando esta começa a fazer uso do modelo gerativo-transformacional de Chomsky em detrimento ao modelo estrutural-taxonômico de Bloomfield. Ou seja, um dos principais problemas da AC, apontado por S. Pit Corder (1984), era o de que uma análise científica dos contrastes interlingüísticos não seria necessária, pois tal fato estaria voltado apenas para a análise das gramáticas de dois sistemas lingüísticos, o que poderia vir a acarretar uma imagem de que a língua materna do aprendiz seria um empecilho para a aquisição de uma segunda língua, bem como tais contrastes já seriam conhecidos pelos professores da L2.

É justamente na década de 1960 que surge a questão do *Error Analysis*, ou Análise de Erros (AE), preconizada por S. Pit Corder (1984). Constatase a idéia de que o aprendizado de uma outra língua não implica apenas em adquirir as diferenças existentes entre a L1 e a L2, mas que há outras regras abstratas, a partir do momento em que os erros do aprendiz apresentam uma certa regularidade. É por meio destes estudos que o processo de aquisição e/ou aprendizagem de uma L2 estabelece uma outra forma de se perceber o aprendiz, que passa a interagir no processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua, estabelecendo analogias, usando seu raciocínio, formulando hipóteses sobre o sistema da nova língua e testando-as, num processo de ensaio e erro etc. Para Corder (1984) aprender uma outra língua significava processar conhecimento em uma nova língua, e sobre esta nova língua, implicando num processo de trocas em que o aprendiz desenvolve gradualmente os seus sistemas de signos, estruturando em paralelo o significado.

Segundo Corder, a análise criteriosa dos erros (identificação dos erros, descrição dos erros e determinação dos erros) como parte da aquisição de uma L2 é de fundamental importância para o desempenho do aprendiz. Uma vez que o educador deve sempre estar atento a estes :

A learner errors (...) are significant in [that] they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in discovery of language. (CORDER, 1984)<sup>1</sup>

A identificação dos erros pode ser feita através da análise de qualquer sentença (distorção ou idiossincrasia) produzida pelo aprendiz em processo de aquisição e/ou aprendizagem de uma L2; a descrição dos erros pode ser feita através de categorias como adição, omissão, substituição e ordenação, considerando a língua nos seus diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, lexical, gramatical, discursivo, semântico e sintático). Corder atenta para a dificuldade de distinguir os diferentes níveis de erros, mas afirma que tais categorias servem de apoio na identificação de quais etapas foram criadas pelo aprendiz para a aprendizagem e/ou aquisição de uma L2. A determinação dos erros, já analisados e observados, permite ao educador traçar a regularidade destes durante o desempenho do aprendiz em dada situação, ou, de perceber tal estratégia como uma tentativa bem sucedida de o aprendiz lidar com as regras da língua alvo.

Os estudos de muitos lingüistas voltaram-se para a questão de um aprendiz *gerador* de regras próprias para a sua aprendizagem no que se refere a uma L2. A partir desta premissa, surge a noção de *interlíngua*, que é instaurada por Selinker (1972), referindo-se a um sistema lingüístico estruturalmente intermediário, ou seja, a um sistema lingüístico que caracteriza a produção do falante não nativo em estágio anterior à completa aquisição da língua alvo. A interlíngua de um aprendiz traz consigo elementos da sua língua materna,

---

<sup>1</sup> “Os erros do estudante são significativos quando fornecem evidências para o educador sobre de que maneira a língua alvo está sendo aprendida/adquirida, quais as estratégias ou procedimentos utilizados por este educando para a descoberta do sistema da língua em questão.” (Tradução sob responsabilidade da autora.)

acentuadamente no nível fonológico e da L2 — léxico, estrutura etc, gerando um sistema que representa a intersecção entre a L1 e a L2 .

Selinker (1972) trata da questão da interlíngua relacionada ao estudo do contato entre duas línguas, o bilingüismo. Este contato pode ocorrer durante o processo de aprendizagem do falante sob diferentes perspectivas no que se refere à aquisição da língua alvo, L2: perspectiva semântica, perspectiva gramatical ou perspectiva fonética/fonológica.

O aprendiz de uma língua estrangeira, na maioria dos casos, segue uma regra característica da língua alvo, almejando produzir sentenças, essa regra leva em consideração características da língua de partida e da língua de chegada. É por meio desta regra que se pode sinalizar dados observáveis em situação de desempenho significativa do falante na L2: elocuições produzidas quando o aprendiz busca se comunicar na língua alvo, ocasionando um campo analítico de elocuições hipotéticas muito próximas as do falante nativo. Gera-se a partir destes dados um sistema lingüístico intermediário (interlíngua) que se configura a partir das tentativas de produções lingüísticas realizadas pelo aprendiz na língua alvo, obedecendo a uma regra única que não faz parte ao registro da L1 ou da L2.

Nas situações de desempenho significativas, podem-se descrever alguns dados observáveis no processo de identificação da interlíngua. São eles: elocuições construídas pelo falante nativo na língua estrangeira; elocuições construídas pelo aprendiz de língua estrangeira na interlíngua e elocuições do aprendiz de língua estrangeira em sua língua nativa, L1.

Essas produções lingüísticas no campo da aprendizagem de uma língua estrangeira delineiam, segundo Selinker (1972), a estrutura superficial das sentenças na interlíngua e levam em consideração, não só os aspectos teóricos, mas, também, os aspectos psicológicos do aluno: mecanismos de fossilização; o processo de transferência por indução; o processo de estratégias de aprendizagem na língua alvo; o processo das estratégias de comunicação na língua estrangeira; o processo de ultrageneralização do material lingüístico



da língua estrangeira ou língua alvo. O agrupamento desses processos constitui a competência fossilizada da interlíngua.

A fossilização, conforme relata Selinker (1972), é um fenômeno lingüístico formado por regras, itens e subsistemas igualmente relacionados à língua e à sua prática como meio de comunicação, que se apresentam em alguns alunos de língua estrangeira na fase de interlíngua, preservando determinadas relações que são intrínsecas à língua alvo, independentemente da questão de instrução, tempo de exposição à língua estrangeira ou idade. Essa fossilização ocorrida principalmente no campo fonético pode ser entendida como pequenas inadequações produzidas por falantes não nativos da Língua Inglesa.

O processo de transferência, quando comprovado por métodos experimentais, pode demonstrar que a fossilização foi ocasionada no desempenho da interlíngua, ou seja, que esta é resultante da L1 para a L2; já a transferência por indução ocorre quando as inadequações lingüísticas são resultantes de itens identificados nos procedimentos de treinamento lingüístico. Quando as inadequações lingüísticas do aprendiz são identificadas a partir do material utilizado para a aprendizagem da língua estrangeira, pode-se asseverar que a fossilização ocorre por meio das estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira. Se as inadequações forem identificadas no processo de comunicação do aprendiz com falantes nativos da língua alvo, surgirá o que se denomina de processo de estratégias de comunicação na língua estrangeira. Para arrematar estes processos, a ultrageneralização do material lingüístico da língua estrangeira ocorre quando há uma grande propagação das características semânticas e das regras da língua alvo.

Por outro lado, estudos de Dulay e Burt (1974) chamados de a Construção criativa ou *Creative construction* negam a existência do fenômeno da transferência, pois preconizam que a L1 e a L2 são regidas por Princípios Universais, sendo cada processo de aquisição independente entre si.

## 2.1 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E A TEORIA GERATIVA

Segundo Augusto (1995), a teoria da aquisição da linguagem deve trazer respostas para dois campos essenciais: o problema lógico da aquisição da linguagem e a questão do processo psicológico do desenvolvimento lingüístico do aprendiz.

Na teoria gerativa, o conhecimento da linguagem passa a ser abordado a partir do inatismo, ou problema lógico da aquisição da linguagem, que responde ao problema de Platão<sup>2</sup>. Esta teoria aponta que o tempo muito curto em que uma criança leva para aprender a língua materna é de grande complexidade, apresentando dados pobres e limitados de *input*, não podendo acontecer apenas via aprendizagem de regras. As crianças demonstram um saber muito mais além do que os dados recebidos. Chomsky (1965) estuda a produção do conhecimento como uma seqüência de processos mentais e representações em que o ser humano não acessa diretamente o mundo, mas esse acesso está mediado pelas operações mentais, inserindo, o problema psicológico.

Conforme mostra Fonseca (2005), pode-se assinalar três momentos no desenvolvimento da teoria gerativa. A primeira fase da teoria gerativa é conhecida como Modelo Padrão. Seus tópicos característicos são a presença de regras sintagmáticas, de regras transformacionais, de regras de inserção e pela introdução de noções universais na linguagem. A criança passa a ter a responsabilidade de um lingüista, pois passa a ser a grande pesquisadora das regras de sua língua materna. É a partir desta perspectiva que se desenvolve a noção de Faculdade da Linguagem, que é estudada através do ponto de vista genético, ou seja, é nesta fase que surge a idéia de propriedades comuns a todos os seres humanos no que diz respeito à aquisição da linguagem.

---

<sup>2</sup> Problema que preconizava um conhecimento subjacente, oriundo de vidas passadas, que poderia ser acessado, reconhecido.

O Modelo Padrão Estendido caracteriza a segunda fase do gerativismo. Chomsky (1973) propõe limites às regras e às apresentações. Neste modelo, o resultado da interação da Gramática Universal (GU) com os dados lingüísticos primários, com o ambiente social e afetivo da criança compõe a L1. A língua externa (LE) é um conjunto de sentenças produzidas em uma dada comunidade, que demonstram as regularidades, abstraído-se os mecanismos internos responsáveis pela produção do falante.

Na terceira fase da teoria gerativa, surge o Modelo de regência e ligação (CHOMSKY, 1981), conhecido como Teoria de Princípios e Parâmetros, em que os Princípios seriam propriedades obrigatórias comuns a todas as línguas naturais, e os Parâmetros seriam propriedades de escolha binária responsáveis pela variação entre as línguas.

O gerativismo retoma os clássicos postulados de Platão, impingindo-lhes um olhar lógico, e afirmando que a capacidade da fala é inata, pertencente aos traços genéticos de todos os seres humanos. Fonseca (2005) aponta que essa tese atribui um conhecimento interno ao falante que pode ser comprovada através da capacidade de o ser humano julgar sentenças aceitáveis ou não, por sua habilidade de entender anáforas, sem que tenha havido qualquer instrução formal, bem como pela capacidade de compreensão e produção de frases nunca antes ouvidas.

Segundo Chomsky (1981/1986), no modelo de Princípios e Parâmetros a tarefa da criança no processo de aquisição da linguagem seria basicamente a de fixar os valores dos parâmetros abertos que estão na GU. A criança, exposta a uma língua, deveria conferir um determinado valor a um parâmetro, tido como binário, com possibilidades de marcação para [+] ou para [-], conforme uma dada característica e/ou propriedade da língua. Pensava-se inicialmente que havia uma disposição neutra para os dois valores [+] e [-], isto é, a criança partindo de uma posição neutra, tendo como base sua experiência lingüística, tomaria a decisão em qual dos valores um parâmetro deveria ser conectado.

Fonseca (2005) sinaliza que com os avanços dos estudos gerativistas, nasceu uma nova proposta denominada de *default*, ou marcada, na qual a criança já traria, em sua GU, o parâmetro fixado em um dos dois valores, mesmo antes de ter sido exposta aos dados de sua L1. Caso a língua alvo tivesse um valor oposto, a criança deveria redispôr o parâmetro.

A GU, nesta proposta, é vista como um estágio inicial para a aquisição da linguagem, também conhecida como fase *So*. Os Princípios invariáveis e os Parâmetros estão contidos na GU, e podem estar, ou na posição neutra, ou na posição de *default*. Na posição de *default*, a criança teria que remarcar o parâmetro sob três direções: contra-reassentamento; pró-reassentamento e não reassentamento, mas sim um bilingüismo na aquisição da L1, que é uma contraproposta recente apresentada por Rooper (1999).

Para Lightfoot (1982), a visão de seleção em contraponto à instrução demonstra que o argumento da pobreza de estímulos correlacionados à aprendizagem como instrução não dá conta da aquisição da linguagem e de suas propriedades manifestadas pela capacidade amadurecida do falante. Para este autor, a criança não é ensinada a falar uma língua, mas, antes, esta seleciona a gramática correta uma vez que esta criança é guiada pelo *input* positivo da L1 e pelos princípios genéticos fornecidos pela GU.

O que se pode analisar é que a questão do problema psicológico da aquisição da linguagem, conforme sinaliza Augusto (1995), começa a ser abordado na teoria gerativa a partir da noção de parâmetros, como já explicitado, a criança estará encarregada de fixar os valores. Pois, a GU do falante possibilita que alguns valores fiquem em aberto, viabilizando a constituição de gramáticas núcleos ou gramáticas particulares. Tendo por base estes dados, duas hipóteses são desenvolvidas no seio do gerativismo, conforme explicita a autora:

A hipótese da maturação prevê que os parâmetros são geneticamente programados o que implica que sua fixação em determinado valor esteja restrita a essa programação genética e só se realize uma vez que o parâmetro esteja disponível. A hipótese da continuidade sugere que os parâmetros estão disponíveis desde o início do processo do desenvolvimento lingüístico e serão dificuldades experienciais que impedirão a fixação correta até uma certa etapa do desenvolvimento. Esse redirecionamento apontado pela abordagem de princípios e parâmetros permitiu, portanto, conciliar o problema lógico da linguagem (a aquisição em tempo tão curto) a partir da noção de princípios — ou GU e o problema psicológico do

desenvolvimento, que deve dar conta dos estágios sucessivos do processo, a partir da noção de parâmetros — seja com restrições de maturação ou dificuldades experienciais, como por exemplo a gradação do input. (AUGUSTO, 1995, p. 120)

Esta citação revela com nitidez que a partir dos avanços propostos pelo Modelo de Princípios e Parâmetros da teoria gerativa, pode-se pensar a importância da GU para a questão da aquisição da L2 e a relação entre pensamento e linguagem.

## 2.2 A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA E A GRAMÁTICA UNIVERSAL

Vários estudos foram e estão sendo desenvolvidos sobre a aquisição de uma segunda língua. Estudiosos como Clahsen e Muysken (1986) e Bley-Vroman (1989) defendem a hipótese do *Acesso nulo*, ou seja, essa hipótese nega haver acesso à GU, sendo o processo de aquisição de L2 considerado um fato não lingüístico. Estes pesquisadores acreditam que a aquisição de uma segunda língua pode ser subjugada por faculdades cognitivas que são diferentes daquela do domínio específico da linguagem, ou seja, da GU. Princípios operacionais delimitariam a aprendizagem de L2, e indicariam estratégias para a aprendizagem a partir das idéias de Piaget sobre os princípios formais de operação (habilidades de formular e testar hipóteses, análise distribucional e analogias).

Lenneberg (1967), em sua hipótese sobre aquisição da linguagem, preconiza a existência de um período crítico de aprendizagem de uma língua que varia entre os dois e os doze anos. Tais considerações foram construídas a partir de pesquisas clínicas que relacionavam a lateralização<sup>3</sup> de funções no cérebro com perda da capacidade de aquisição da linguagem na puberdade. Embora, estudos recentes de Carroll (2001) demonstrem que a lateralização é concluída por volta dos cinco anos de idade, a hipótese de Lenneberg torna-se muito importante, uma vez que em pesquisas recentes sobre a aquisição de uma L2 evidenciou-se que a aprendizagem de uma segunda língua aumenta em dificuldade com o

---

<sup>3</sup> A lateralização foi estudada por Lenneberg (1967) através de literatura clínica sobre acidentes que afetavam partes laterais do crânio e análises de casos de remoção de um hemisfério cerebral em crianças.

aumento da idade. Os adeptos desta tese do período crítico asseveram que o aprendiz nunca adquire uma L2 com igual competência de sua L1.

A partir de relatos apresentados por Pinker (2002) sobre o caso de crianças selvagens ou de crianças oriundas de famílias de pais psicóticos, após o período da puberdade, como é o caso da adolescente *Genie* que foi encontrada em 1970, com 13 anos e meio, num subúrbio de Los Angeles, sem o domínio da gramática da Língua Inglesa, possibilitaram a permuta do período crítico preconizado por Lennberg para um período sensível no que se refere ao aprendizado de uma língua. Conforme aponta Fonseca (2005), o caso de *Genie* comprovou que o período crítico também pode afetar a aquisição da L1, o que implica deduzir que o fato de falantes não terem tido a oportunidade de desenvolver uma L1 pode significar a perda da habilidade para a aquisição de uma gramática plena.

Carrol (2001) chama a atenção para o fato de que as pesquisas existentes enfatizam a teoria da estrutura gramatical em detrimento ao processo de aquisição da linguagem. Para esta autora, estrutura e processamento, embora representem modos distintos de se pensar sobre linguagem, são inseparáveis no processo de aquisição da mesma.

Segundo esta estudiosa, no que se refere à GU, diferentemente do caso da aquisição de L1, em que a criança depende da GU, os adultos, na aquisição de L2, possuem sistemas representacionais desenvolvidos no campo sintático e semântico, bem como no que diz respeito a conceitos (proposições, categorias referenciais e expressões quantificadas) e habilidades que estarão presentes na aquisição da L2. Desta forma, Carrol (2001) argumenta que o acesso à GU não seja um fator indispensável para a aquisição de uma L2, esta poderia ser acessada de forma indireta.

### 3 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

É a partir da educação jesuítica que se introduz o ensino de Língua Estrangeira — LE, no Brasil, inicialmente com o Latim e o Grego (NETTO, 2001), prendendo-se à leitura de textos clássicos que funcionavam como subsídio para o aprendizado da língua materna, da História e da Geografia.

Netto (2001) informa que foi no reinado de D. João VI que se introduziu no Brasil o ensino de línguas estrangeiras modernas. O rei reconhece em 22 de junho de 1809, diante dos acordos firmados entre Portugal e Inglaterra, a real importância deste aprendizado. Cita a autora:

(...) mas é apenas na metade do século dezenove que as línguas estrangeiras modernas conquistam a mesma posição privilegiada das línguas clássicas: o ensino do latim é mantido, mas se junta a ele o ensino do francês, do inglês e do alemão, com caráter obrigatório, e do italiano, que assume caráter facultativo. Até o ano de 1870, estas línguas passam a integrar o currículo brasileiro, quando o italiano é, então, excluído. (NETTO, 2001, p. 5)

Corroborando com os estudos de Netto (2001), Chagas (1976) afirma que no Brasil o ensino oficial de línguas estrangeiras modernas inicia-se em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Conforme se pode evidenciar:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse

muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (CHAGAS, 1976, p. 105)

Com a reforma de 1900, intitulada de Reforma Epitácio Pessoa, ocorre a valoração das línguas estrangeiras modernas (Francês, Inglês e Alemão) em detrimento das línguas estrangeiras clássicas (Grego e Latim), ocorrendo sua implementação com uma carga horária bastante reduzida nos três anos da Escola Secundária.

Chagas (1976) relata que em 1915, na República, o grego foi retirado definitivamente dos currículos escolares do Brasil, e que após a Revolução de 1930, quando na era Vargas se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, o ensino das línguas estrangeiras modernas francesas e inglesas, na primeira à quarta série, recebe um aumento considerável de carga horária: 17 horas semanais, sendo que 8 horas foram destinadas para o inglês e 9 horas para o francês.

Netto (2001) relata ainda que a história das leis educacionais brasileiras apresenta pouca ou quase nenhuma preocupação com relação às propostas curriculares para o ensino de Língua Estrangeira — LE. Durante as incontáveis vezes que se buscou regulamentar o ensino de LE no Brasil, ficou evidente, segundo palavras da mesma autora, a desorientação e a descontextualização no que se refere aos valores culturais nacionais, prejudicando profundamente a qualidade de seu processo de ensino/aprendizagem.

No período de Getúlio Vargas a LE moderna adquire um maior prestígio em relação ao latim, o francês e o inglês que continuam a ser consideradas disciplinas obrigatórias, enquanto que o alemão passa a ter caráter facultativo:

Com a Reforma de 1942, a situação do ensino de línguas estrangeiras continua sendo privilegiada. No *ginásio* (1º ciclo), o latim, o francês e o inglês deviam ser ensinados, enquanto que no *colégio* (2º ciclo, dividido em *clássico* e *científico*), os alunos tinham aulas de francês, inglês e espanhol, observando-se que apenas no curso *clássico* o grego e o latim eram ensinados. (NETTO, 2001, p.6)



Em 1942, com a reforma Capanema o prestígio das línguas estrangeiras mantém-se, sendo que no ginásio, o francês tem ligeira vantagem em relação ao inglês. Quatro anos de aprendizagem para o francês e 3 anos para o inglês.

Apesar de as duas línguas estarem inseridas no sistema escolar desde o império, a influência da França em nossa cultura e no campo científico, ocasionou uma maior prestígio para o ensino da língua francesa em nossa sociedade. Este domínio da língua francesa só é abalado com a chegada do cinema falado nos anos de 1920, pois a Língua Inglesa começa a penetrar a cultura brasileira.

Com a crise educacional que se instaura no Brasil durante 1950 a 1960, surge a Lei 4.024 do Conselho Federal de Educação que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, retirando o caráter obrigatório do ensino de LE e delegando esta disciplina a um caráter optativo, ou seja, a implantação de LE, nas unidades escolares, ficava a cargo dos Conselhos Estaduais que tinham a responsabilidade de organizar os currículos. Este período caracteriza o declínio do ensino de LE no Brasil, conforme se pode evidenciar no fragmento abaixo:

Fecha-se o quadro de oferta das línguas estrangeiras em nossos currículos, permanecendo apenas o francês e o inglês.  
Começa então uma etapa de decadência do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, dependente do poder das instâncias estaduais, que evidenciavam, em sua escolha, a ideologia e a política que norteavam a inclusão ou exclusão das línguas estrangeiras em seus currículos (NETTO, 2001, p.6)

Neste arcabouço histórico sobre o ensino de LE no Brasil, pode-se perceber que o ensino de Língua Inglesa — LI, a partir da década de 1960 começa a proliferar a nível comercial, operando nas redes de franquia por força da pressão econômica exercida pelos Estados Unidos — EUA.

No período do golpe militar de 1964 surgem leis de reformas educacionais tanto para os antigos 1º e 2º graus, quanto a nível universitário, fixando leis de diretrizes e bases e a LE passa mais uma vez, em detrimento de interesses econômicos, a um caráter optativo no

currículo.

A partir da década de 1980, mais precisamente, em 1986, o Conselho Federal de Educação delega a obrigatoriedade de pelo menos uma LE moderna para o então 1º grau, preferencialmente a partir da 5ª série. Só por meio da LDB 9394/96 é que finalmente a questão do ensino de LE fica clara. Percebe-se no âmbito da LDB que as línguas estrangeiras modernas voltam a recuperar, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Todavia, embora o Ministério de Educação já tenha demonstrado ter percebido o problema, poucas ações efetivas foram realizadas. Essa situação do ensino das línguas estrangeiras modernas fica bem evidenciada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN:

Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplinas pouco relevantes, elas adquirem, a partir da LDB 9394/96, a configuração de disciplinas tão importantes como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens e Códigos, as línguas estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (PCN, 1998, p.147)

Parece que mesmo após a LDB e dos PCN a comunidade escolar ainda reluta em implementar as mudanças necessárias. Os ensinos fundamental e médio continuam inertes, envolvidos numa abordagem do ensino da língua estrangeira quase igual à do início do século e carentes de metodologias apropriadas e lúdicas, que realmente estejam contextualizadas à vida do educando.

### 3.1 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Atualmente, o sistema de ensino público no Brasil apresenta como disciplina obrigatória nos currículos escolares pelo menos o ensino de uma língua estrangeira moderna (inglês ou espanhol) a partir da quinta série do ensino fundamental e estendendo-se por todo o

período do ensino médio. As escolas públicas oferecem, em sua grande maioria, o ensino da Língua Inglesa, uma vez que o espanhol está presente em muitas poucas escolas. Esta língua estrangeira tem uma carga horária de 90 minutos por semana, distribuídos em dois encontros.

Celani (1996) destaca que as línguas estrangeiras no currículo nacional, em especial da escola pública, em sua grande maioria, estão perpassadas por uma construção ideológica elitista e discriminadora, bem como a organização curricular exclui uma considerável parcela de estudantes de acessá-las com qualidade, pois estas, sem dúvida, são componentes importantes para uma formação educacional sólida. Esta autora afirma que no que se refere à educação brasileira, os principais avanços ocorridos no campo da Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas “passaram ao largo dos gabinetes governamentais” (CELANI, 1996, p. 22), bem como muitos profissionais do ensino de línguas foram mal informados ou não souberam interpretar em suas práxis pedagógicas esses avanços. A pesquisadora salienta que essa questão tem sido pauta de amplos debates e pesquisas no meio educacional e acadêmico.

Com relação ao processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa — LI, a escola pública de ensino continua aplicando métodos de ensino tradicionais que colocam o aprendiz no papel de espectador, posto que o material didático utilizado para o ensino do inglês, quando adotado e viabilizado pelos estudantes, já traz tudo pronto, como: gramática, exercícios, textos, assuntos e situações. Prevaecem os aspectos gramaticais e a leitura, ficando a comunicação oral e auditiva em segundo plano. Esta tendência se deve inclusive pela ausência do uso de recursos tecnológicos (gravador; CD, xerox para acompanhamento dos textos e exercícios, retroprojetores, dentre outros). Esses enfoques são importantes, mas, sozinhos, não permitem uma verdadeira integração entre o educando e a língua estrangeira. Por outro lado, a escola pública hoje se depara com estudantes cada vez mais desmotivados e com um conhecimento precário do inglês ao final do ensino médio. A rede pública de ensino, principalmente no que se refere ao aprendizado do inglês, necessita urgentemente de:

- a) utilização de novas técnicas e de novas abordagens do idioma que viabilizem uma maior qualidade do material didático;
- b) redução de número de alunos por turma;
- c) distribuição de livros didáticos e equipamentos em salas apropriadas;
- d) quota de xerox mensal por professor;
- e) cursos de atualização para professores etc.

De acordo com Canem (1997), a prática educacional, mais especificamente a prática de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, no caso de Língua Inglesa —LI, está fundamentada numa filosofia positivista de apreensão do conhecimento. Isto é, o ensino da LI concentra-se no acúmulo de conteúdos e na conseqüente transmissão destes, feita de forma homogênea e recortada a partir do professor e dos conteúdos pré-estabelecidos, via plano pedagógico que transmite um saber de cuja necessidade até o próprio professor não está convencido. Dessa forma, o conhecimento decorre de uma visão de mundo, difundida pelo crivo de valores do professor ou de valores já pré-estabelecidos socialmente (prestígios econômicos, sociais...), representando uma postura de neutralidade cuja conseqüência maior é a transferência de conteúdos meramente gramaticais que são privilegiados em detrimento de outros (literatura, leitura, oralidade etc.). Tais conteúdos são reproduzidos de uma geração para outra, mecanicamente. Na escola, o professor de LI é o portador e transmissor único da verdade e dos mesmos valores de geração em geração. Longe de atender às necessidades do estudante, a LE, criada para sociabilizar, comunicar, abrir novos campos culturais, tem sido um modelo de afastamento de uma educação mais polifônica com as outras áreas educacionais e com as outras culturas que representa.

Não se trata de menosprezar o livro didático, uma vez que para autores como Coracini (2002) e Souza (1999) o livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição escolar. Ele costuma ser, quase que

exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores nas escolas da rede oficial de ensino para transmissão de conhecimento. Embora alvo de críticas diversas, não se pode deixar de encará-lo como um paradigma que sustenta a transmissão do saber via escola, uma vez que, em muitas regiões do Brasil, ele é a única informação que o aluno e o professor têm. No caso específico do ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas os governos estaduais da Bahia não fornecem livro didático de Língua Inglesa nem para o ensino fundamental, nem para o ensino médio.

A prática pedagógica do educador de LI está voltada para um aluno abstrato, baseada na noção de competência, enquadrada numa espécie de neutralidade de técnicas e habilidade de ensino. Esta forma desconhece a pluralidade cultural e, conseqüentemente, desconhece as diferenças que fazem conceber, portanto, o aluno como um ser abstrato, sem identidade, simples ouvinte do conteúdo programático — que, na maioria das vezes, está descontextualizado—, passando a ser um passivo assimilador dos conteúdos. Esta situação significa apropriar-se, segundo Chauí (1989, p.69) "do uso do saber para exercício do poder, reduzindo os estudantes à condição de coisas, roubando-lhes o direito de serem sujeitos de seu próprio discurso".

Sabe-se que qualquer reflexão sobre o ensino implica numa reflexão sobre a nossa tradição intelectual. Habermas (1984) sustenta a necessidade de se construir uma teoria do conhecimento como uma teoria da sociedade. Em lugar de se tomar o conhecimento como verdade, tomá-lo como construção histórica, cujas verdades são relativas às condições de tal construção, o que desloca a questão da verdade essencial, para o problema do interesse sobre a construção do conhecimento.

Tomado assim, o conhecimento deixa de ser uma substância, não estando contido em nenhum indivíduo, mas surgindo do aprendizado mútuo entre dois discursos, que dizem mais do que sabem. Desenvolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de um diálogo é uma exigência do próprio objeto de ensino.

A práxis pedagógica revela que no espaço escolar, hoje, se encontra um educando com características e anseios próprios, fortemente influenciado e exposto a um imenso volume de informações, que o impele a um comportamento mais questionador e exigente.

Por outro lado, ainda que os professores de LI venham buscando adotar métodos e técnicas que propiciem ao aprendiz do inglês a aquisição necessária de conhecimentos e habilidades lingüísticas, a falta da adoção de metodologias específicas que contemplem a questão da oralidade evidencia a necessidade de adaptações curriculares, na perspectiva desta pesquisa, que visem a atender às especificidades destes alunos na escola regular. Outrossim, além da metodologia, as políticas públicas educacionais, a escola e os professores devem considerar ainda as necessidades específicas dos alunos, objetivando favorecer sua adaptação e integração no que se refere ao aprendizado da LI no espaço público de ensino.

## 4 A ORALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Segundo Alfredo Llanos (1971), a oralidade, num período em que a escrita não era ainda hegemônica, representava a força da pedagogia sofista. A oratória expressava a máxima interpretação dos sons das letras e das palavras (oralidade) entre os gregos, esta era considerada como lugar de conhecimento e, especialmente, como um lugar mediador da emancipação. Os sofistas buscavam ensinar a arte da oratória ao maior número de homens, cita este autor: “para cumprir sua missão educativa, os sofistas necessitavam do cenário público da praça e do mercado fervilhante de vida com todas suas exigências e paixões” (LLANOS, 1971).

A área de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras já apresenta grandes conhecimentos no que diz respeito à pronúncia, ou seja, à questão da oralidade. Estudos como as teorias do processo de aprendizagem/aquisição da L2, análise contrastiva, análise de erros, interferências no plano fonético/fonológico, dentre outros, revelam que através da pronúncia se pode ter uma equivalência direta entre a ortografia e a pontuação no processo escrito. A oralidade representa uma combinação de vários sistemas que oportunizam criar uma linguagem que possa ser compreendida por qualquer falante.

Schütz (2004) afirma que com relação aos aspectos fônicos e estruturais de um processo de ensino/aprendizagem de uma L2, o estudante necessita aprender a articular cada um dos sons de forma a combiná-los, possibilitando a construção de palavras e sentenças. O falante de uma língua materna, neste caso da língua portuguesa, pode encontrar algumas diferenças entre a interpretação fonética da ortografia inglesa em relação ao português, bem como a correspondência entre pronúncia e ortografia é irregular no que se refere às vogais.

No processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, a pouca ou nenhuma ênfase na prática oral pode ocasionar uma grande interferência da ortografia na pronúncia, principalmente entre estudantes que tem contato apenas com textos e, conseqüentemente, não tiveram a oportunidade de desenvolver uma familiaridade com a pronúncia da Língua Inglesa. Para exemplificar o autor diz:

Imagine-se alguém que acabou de aprender a pronúncia da palavra book /bUk/. Muito provavelmente ele irá pronunciar /bIUd/ para blood /blâd/. Uma vez corrigido, bem poderá aplicar a nova regra e pronunciar /bât/ para boot /buwt/, ou talvez /mân/ para moon /muwn/, e assim por diante. Vejamos como segundo exemplo, as seis pronúncias do grafema **i**.  
 /iy/ - machine, elite, pizza  
 /I/ - in, bit, his, liquor  
 /ay/ - bite, hide, night  
 /y/ - noise, toilet  
 /â/ - pencil, bird, firm  
**mudo** - sovereignty, parliament  
 Também o grafema **o** pode ser interpretado de diferentes maneiras:  
 /ow/ - so, go, global  
 /o/ - off, dog  
 /a/ - hot, dot  
 /â/ - of, occur, carton, son  
 /uw/ - do, to

(SCHÜTZ, 2004, p.3)

A compreensão oral no ensino da LI está diretamente vinculada à questão da competência comunicativa do falante. Conforme os PCN (1998), o aspecto sociointeracional da aprendizagem é fundamentado no conceito de que a cognição é construída através de procedimentos interacionais. O ensino de Língua Inglesa com atenção à oralidade deve proporcionar situações em sala de aula em que o aprendiz precise utilizar a língua estrangeira para ter acesso a alguma informação, interagindo com os demais colegas. Os PCN (1998)



destacam que a organização espacial da sala de aula pode favorecer a ação catalisadora do discurso na construção da aprendizagem:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu o enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. (PCN, 1998, p. 27)

A aprendizagem é, então, percebida como ocorrência do que foi denominado por Vygostsky como Zona de Desenvolvimento Proximal. Esse espaço é caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender sob orientações destes parceiros.

Gary Buck (1995) orienta que para uma boa compreensão oral, o aprendiz deve procurar dar sentido ao que está sendo falado pelo interlocutor, sendo que o professor pode ensinar a estrutura da língua, o vocabulário, ler textos ou contar histórias que são do interesse do educando.

Os PCN (1998) atualizam esta questão e dizem que o professor não precisa ser um especialista em pronúncia para trabalhar a oralidade, mas deve usar o sistema fonético/fonológico e fazer comparações entre os sons da língua materna do aluno e a língua estrangeira em estudo, tornando-se necessário também fazer uma relação entre ortografia e pronúncia em ambas as línguas. Além disso, é importante que o professor conheça sobre os processos cognitivos e metacognitivos de aprendizagem para o desenvolvimento da produção oral, pois é preciso reconhecer os traços supra-segmentais como a entonação, identificar os níveis de formalidade da fala e suas adequações a contextos específicos; perceber marcadores e facilitadores de coerência típica da linguagem oral, além de observar procedimentos de iniciar, manter e finalizar a fala, portanto o professor deve incentivar os estudantes a “perceber que a situação de interação oral, não é um contínuo homogêneo e linear” (PCN, 1998, p.102).

#### 4.1 A COMPREENSÃO ORAL E A PRONÚNCIA NA LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS, MÉTODOS E ESTRATÉGIAS

A práxis pedagógica desenvolvida em sala de aula, no que se refere à questão da compreensão oral e da pronúncia deve considerar, na medida do possível, o tipo de abordagem e do método que possam auxiliar no desenvolvimento da habilidade oral do educando, neste percurso a experiência, o conhecimento do educador sobre os estudos da Lingüística Aplicada, bem como do desenvolvimento de atividades lúdicas, serão ferramentas essenciais.

Dutra (1994, p. 79) salienta que "a prática pedagógica transformadora do professor não se alicerça num voluntarismo ingênuo (...), mas no redimensionamento de sua visão de mundo, de homem, num contexto coletivo, socializando o saber e o poder sem perder o caminho, a liberdade". A dinâmica pedagógica transformadora é crítica e se desenvolve a partir de situações da realidade visando a uma formação mais consciente. Portanto os pressupostos de Schon (2000) relativo ao professor reflexivo tais como, reflexão na e da ação, são elementos basilares ao docente.

Nessa perspectiva, a proposta de se utilizar abordagens e métodos que tratam da compreensão oral no processo de ensino/aprendizagem da LI, deve estar inserida nesta reflexão contemporânea. Ou seja, as atividades realizadas para o desenvolvimento da produção oral do aprendiz devem considerar as situações contextuais como mola mestra para a dinâmica da prática educativa, aliadas à visão de totalidade e ao tipo de homem que se pretende formar. A socialização do saber e da produção do conhecimento proporciona ao educando a liberdade de pesquisa e de expressão, conforme enfatiza os PCN:

...fundamental diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à

construção de novos conhecimentos. (PCN, 1998, p. 54)

Foram selecionados alguns métodos e abordagens teorizadas por Larsen-Freeman (1986), de forma sintetizada, que podem ser utilizados para instigar o desenvolvimento e/ou sensibilização da oralidade no processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa.

#### **4.1.1 O Método Direto**

O Método Direto aborda a língua alvo diretamente sem tradução para a língua nativa, ou seja, não permite o uso da língua materna em sala de aula. Seu enfoque converge para a aprendizagem de vocábulos. **Técnicas:** leitura em voz alta de passagens, peças ou diálogos; exercício de pergunta e resposta conduzido na língua alvo; prática de conversação sobre situações reais; ditado de textos na língua alvo; exercícios de completar espaços para avaliar intuição de regras ou vocabulário; desenho induzido por ditado do professor ou dos colegas; composição escrita de assuntos escolhidos em sala.

Neste método os textos literários são lidos pelo prazer da leitura, ocorrendo um aprendizado por indução da gramática e da cultura. Existe uma preocupação em se desenvolver todas as habilidades: leitura, escrita, compreensão oral e fala, sendo que esta última é considerada a habilidade de maior importância.

#### **4.1.2 Método Suggestopedia ou Sugestopedagogia**

Este método parte do princípio de que a aprendizagem lingüística é normalmente *atrasada* em decorrência de *barreiras* que o próprio aprendiz se impõe, por medo ou auto-sugestão. A conciliação do estudo da *sugestão* e da pedagogia, que dá nome ao método, procura ajudar os alunos a superarem essas barreiras. **Técnicas:** adequação da sala a tipo certo de luz, cadeira, decoração etc.; uso de pôsteres nas paredes com informações gramaticais; visualização com olhos fechados de cenas imaginárias; criação de nova identidade descrita pelos alunos; dramatização de situação improvisada; leitura ao ritmo de músicas; escuta de leitura com olhos fechados; leitura dramatizada de pequenos textos (os alunos lêem rindo, chorando, cantando etc.).

### 4.1.3 Método Áudio-lingual

Baseia-se na lingüística descritiva e na psicologia behaviorista. Sua meta é tornar os estudantes capazes de usar a língua alvo comunicativamente. Para isso, eles devem aprendê-la automaticamente, formando novos hábitos na língua alvo e superando os antigos hábitos de sua língua nativa. **Técnicas:** memorização de diálogos; conversação em pares; dramatização de diálogos memorizados; memorização de frases longas parte por parte; jogos de repetição (para memorizar estruturas ou vocabulário); jogos de pergunta-resposta (para praticar estruturas); jogos de completar diálogos; jogo de construção de frases a partir de pistas (palavras) dadas; jogo de transformação de frases negativas em afirmativas etc.; jogos para diferenciar palavras parecidas (sheep/ship).

As atividades que envolvem repetição, reestruturação e reorganização foram as mais usadas nessa experiência; pois, de acordo com Mary Kato (1974, p. 89), a aprendizagem de uma língua também é feita através de estímulo e resposta. Como exemplo, a autora aborda a situação de uma mãe que manda uma criança agradecer a alguém. A criança já conhece a expressão usada para agradecer, no entanto a repetição faz-se necessária até que o ato de agradecer seja incorporado ao seu comportamento lingüístico.

Aprendizagem é o multiprocesso que subjaz o fenômeno comportamental gerado nas relações estímulo, resposta e reforço. O comportamento é condicionado, o sujeito é a figura chave, é dele a resposta. O behaviorismo de Skinner se faz presente no processo de aprendizagem de uma língua através de estímulo-resposta-reforço, sendo o estímulo dirigido diretamente à criança ou, no caso da língua estrangeira em estudo, ao estudante para incentivar um comportamento; a resposta é o resultado do estímulo – a produção oral para que haja comunicação; e o reforço, pode ser manifestado por um gesto, uma atitude, que se caracteriza na comprovação de que o processo de comunicação foi atingindo.

O enfoque, portanto, do Audiolinguismo está centrado nas estruturas gramaticais, sendo um dos seus principais incentivadores o estudioso Charles Fries (1945) que aplicou seus conhecimentos de lingüística estrutural e psicologia, bem como incorporou idéias do behaviorismo, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades orais e auditivas. Fries (1945) baseia-se na Análise Contrastiva, mostrando as diferenças entre a língua materna e a língua alvo. Vale salientar que essa abordagem propicia a prática da pronúncia, contudo os diálogos são utilizados como mecanismos para o desenvolvimento da fala e da memorização do que para habilitar o aprendiz na área da compreensão oral.

#### **4.1.4 Abordagem Cognitiva**

Esta abordagem surge como contraponto aos fundamentos behavioristas do método áudio-lingual, pois é fortemente influenciada pelas idéias de Chomsky (1957) que adota pressupostos do pensamento racionalista, defendendo a natureza inata da aprendizagem de línguas pelos humanos, bem como a capacidade de o falante generalizar sobre suas próprias regras através de sua experiência lingüística. A Abordagem Cognitiva, a partir do legado de Chomsky em sua teoria sobre o gerativismo, coloca o aprendiz no centro das preocupações pedagógicas. O aprendiz é um ser que pensa, pois nasce com uma predisposição inata para a aprendizagem de línguas **Técnicas**: formulação de hipóteses lógicas; formulações de regras; testes das hipóteses e das regras sobre o uso da língua; apresentação, explicação, exposição e prática de linguagem associadas às regras gramaticais.

#### **4.1.5 Community Learning ou Comunidade de Aprendizagem**

Uma das principais crenças desse método é a de que os alunos devem ser vistos como “pessoas por inteiro” (Larsen-Freeman, 1986 p.89), onde não só os sentimentos e intelecto de cada um contam, mas principalmente o modo como relacionam suas reações físicas, instintivas e sua vontade de aprender entre si. O professor precisa estar sempre alerta para a necessidade de apoio que seus alunos têm com relação a seus medos e inseguranças na aprendizagem. **Técnicas**: gravação da conversa dos alunos; transcrição das gravações; uso de

gravações para corrigir ou reforçar pronúncia; formulação de novas frases a partir de outras já gravadas; tarefas em pares ou em pequenos grupos; reflexão aberta sobre as atividades em sala.

#### **4.1.6 A Abordagem Comunicativa**

A meta desta abordagem é tornar os alunos comunicativamente competentes. Assim, a aprendizagem lingüística é vista como um processo de comunicação no qual o simples conhecimento das formas da língua alvo, seu significado e funções, são insuficientes. **Técnicas:** uso de material autêntico; texto com frases desordenadas para os alunos ordenarem; jogos de cartões com pistas para os alunos fazerem perguntas autênticas e obterem repostas também pessoais; uso de figuras com seqüência, sugerindo histórias que os alunos tentam prever; dramatização de cenas propostas pelos alunos ou professor.

A maior contribuição da Abordagem Comunicativa é, sem dúvida, o fato de defender que a aprendizagem de outra língua não ocorre apenas através de estudos sobre a língua, os quais podem ser realizados periféricamente. A aprendizagem se faz presente através da experiência, como sugerem Hilgard e Bower (1966) *apud* Richards e Rodgers (1994, p. 68) “*learning by doing*” (aprender fazendo) ou “*the experience approach*” (a abordagem da experiência). Essa visão aproxima-se bastante da teoria de zona de desenvolvimento proximal referida por Vygotsky (1998), a qual também coloca a aprendizagem como construída na relação com o ambiente e com os demais parceiros.

Esta abordagem enfatiza a importância da presença de *TASK-BASED MATERIALS* (como os de lacuna de informação ou de solução de problemas), com o objetivo de proporcionar, não apenas aprendizagem de uma nova língua, mas, também, para sugerir uma atmosfera agradável e mais propícia para esse processo, através de jogos, simulações, dramatizações e pôsteres.

#### **4.1.7 Total Physical Response ou Total Resposta Física**

Este método está ligado a uma abordagem de ensino de línguas chamada de *abordagem de compreensão*. Ela é assim denominada, pois, ao contrário de outros métodos que enfocam as habilidades de fala primeiramente, ela enfatiza a compreensão auditiva, para depois o desenvolvimento da oralidade. **Técnicas:** uso de comandos pelo professor para ditar um comportamento aos alunos; uso de comandos pelos alunos para o professor executar; ação seqüencial (o professor dita uma série de ações de uma só vez e o aluno a executa, por exemplo: “take out a pen, take out a piece of paper, write an imaginary letter, fold the letter, put it in an envelop, write the address on the envelop, put a stamp on it and mail it”<sup>4</sup>).

#### 4.1.8 A Abordagem Lexical

A Abordagem Lexical considera que a aprendizagem de uma língua é de grande importância e pode significar um bem pessoal valioso. Kramersch (1998, p. 77), endossa essa idéia ao afirmar que “*Language is an integral part of ourselves – it permeates our very thinking and way of viewing the world*”.<sup>5</sup>

O contexto no qual a aprendizagem se desenvolve deve ser levado em consideração na Abordagem Lexical. Fato com o qual Lewis (1999, p. 77) se preocupa: “*But all learning takes place in a wider context – socially as a part of an educational system, individually as part of a person’s self-development. It is not primarily the language which is being learned, but a person who is learning.*”<sup>6</sup> Este autor defende a importância de se focar um “*syllabus*” (conteúdo) funcional e nocional, a partir dos conceitos de funções e noções “[...] *functions are little more than a different way of arranging sentences, and specific notions little more than a new name for vocabulary.*”<sup>7</sup> (LEWIS, 199, p.2)

---

<sup>4</sup> Pegue uma caneta, pegue um pedaço de papel, escreva uma carta imaginária, dobre a carta, bote-a no envelope, escreva o endereço nele, sele e envie ao correio.

<sup>5</sup> “A língua é uma parte integrante de nós mesmos – ela permeia nosso próprio pensamento e a nossa maneira de ver o mundo.”

<sup>6</sup> “Mas toda aprendizagem acontece num contexto mais amplo – socialmente como parte de um sistema educacional, individualmente como parte do desenvolvimento de uma pessoa. Não é fundamentalmente a língua que está sendo aprendida, mas uma pessoa que está aprendendo.”

<sup>7</sup> “[...] funções são um pouco mais do que uma maneira diferente de arrumar orações, e noções específicas um pouco mais do que um nome novo para vocabulário.” (Traduções sob responsabilidade da autora)

Esta abordagem busca enfatizar a importância das palavras, das frases lexicais e das elocuições aprendidas, defende o ponto de vista de que são essas frases lexicais e elocuições que podem promover um elo importante entre a aprendizagem e a aquisição consciente. Sugere também que a aquisição é mais bem sucedida mediante o aumento do repertório do aluno no que diz respeito a frases lexicais, o estudo de *COLLOCATIONS*, como exemplo, pode-se citar expressões do tipo: *arrange a meeting, attend a meeting, cancel a meeting; make a mistake, make friends* (marcar um encontro, ir ao encontro, cancelar um encontro; cometer um erro, fazer amigos) e o aumento do domínio do vocabulário mais básico.

A Abordagem Lexical pode cooperar para o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa em escolas da rede pública enfocando a importância da apreensão de um grande número de palavras e fragmentos (*chunks*).

Algumas das atividades propostas pela Abordagem Lexical são:

- a) quebra-cabeças “*jigsaws*” – podem ser aplicados em níveis diferentes: palavras, frases, diálogos, fragmentos de texto;
- b) exercícios de transformação “*transformation exercises*” – têm valor por permitirem que os alunos comparem maneiras diferentes de expressar uma mesma idéia e de forma contextualizada; como exemplo tem-se: relacionar ou reconhecer as várias maneiras de se despedir de alguém, ou de atender ao telefone ou de pedir desculpas;
- c) disposição de padrões “*pattern displays*” – desenvolvimento de esquemas
- d) caixas com palavras que co-ocorrem “*collocation boxes*”.

#### **4.1.9 Abordagem natural**

A abordagem natural é desenvolvida fundamentalmente por Krashen e Terrell (1983), durante os anos de 1970, uma série de pesquisas investigou o desenvolvimento da

---



interlíngua no aprendizado de crianças. A hipótese da existência de uma ordem fixa de aquisição foi confirmada por meio de estudos, apoiando a idéia de que o ser humano já nasce com o aparato de aquisição de línguas (Language Acquisition Device/ LAD), aprendendo essas línguas de acordo com as regras da gramática universal. Krashen (1981) defende o princípio de que o aprendiz adquire a língua materna e a estrangeira de modo *natura*, através de um *input* pertencente a um nível um pouco mais adiantado do que o nível da competência lingüística. A aquisição, segundo este autor, é resultante do esforço de o aprendiz interpretar mensagens, tendo como foco o sentido e não a forma da linguagem. Havendo, portanto, um filtro socioafetivo que regula o quanto de *input* é processado e não obstruído. Esta noção de filtro socioafetivo possibilita o reconhecimento de que fatores como motivação, interesse e sentimentos do aprendiz são importantíssimos para a questão da aprendizagem, principalmente no campo do desenvolvimento e/ou a sensibilização da oralidade.

Para a rede pública de ensino, considera-se que os pontos mais importantes da *Abordagem Natural* estão relacionados à relevância dada ao grande número de palavras que devem ser apreendidas, desde os estágios iniciais; a hipótese do “*INPUT*  $i + 1$ ”, a qual advoga que um aprendiz pode mudar de um estágio “*i*” para um estágio “ $i + 1$ ”, compreendendo a língua contida em “ $i + 1$ ”; e também a hipótese do filtro afetivo, enunciada por Krashen (1981, p. 110), que prioriza a motivação, pois os aprendizes com grande motivação, geralmente, têm melhor desempenho. Nesta abordagem, os interesses dos alunos devem ser colocados como prioridade, e os jogos ganham um papel fundamental, ou seja, aprendizes com uma alta autoconfiança e auto-estima tendem a ter melhor desempenho, ao mesmo tempo em que o baixo nível de ansiedade conduz a um maior sucesso na aprendizagem de uma segunda língua.

Como se percebe o jogo, as dramatizações, dentre outros elementos lúdicos, estão presentes na maioria dos métodos e técnicas ora apresentados. Tais métodos e técnicas demonstram que a necessidade de mesclar ludicidade com as metodologias é cada vez maior,

principalmente, no que se refere ao ensino da Língua Inglesa, pois os investimentos em novas teorias através da produção de material didático e de apoio feitos pelos Estados Unidos e Grã-Bretanha impulsionam novos rumos para o ensino de Língua Inglesa.

#### 4.2 O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE DO APRENDIZ DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vygotsky (1991) *apud* Rego (2002, p. 103), dedica uma atenção especial à educação escolar, que ele considera fundamental para o desenvolvimento de um determinado tipo de cognição, no qual afirma que: “A escola atua na formação sócio-histórica do indivíduo, ao oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas”. Ou seja, ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma. Vygotsky (1991) *apud* Rego (2002, p. 103), considera ainda que: “As atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos proporcionam novos tipos de abstração e generalização, o que modifica a relação cognitiva do indivíduo com o mundo”.

Sabe-se, todavia, que a presença do indivíduo na escola não garante que ele esteja construindo conhecimentos, pois isso dependerá da qualidade do ensino oferecido. No caso do ensino de língua estrangeira, o aluno além de precisar estar motivado para a aprendizagem, necessita também de cooperação na apropriação desse saber, através do domínio de estratégias de aprendizagem específicas para esse fim. Torna-se, portanto, relevante não só desenvolver no aluno o gosto pela leitura, mas exercitar as quatro habilidades básicas para o aprendizado da língua: ouvir, falar, ler e escrever.

Ensinar o aluno a pensar, possibilitar-lhe formas de acesso a apropriação do conhecimento elaborado é tarefa principal da escola contemporânea frente às exigências das sociedades modernas; portanto, a sala de aula é cenário perfeito para que as interações sociais, as trocas estabelecidas com seus semelhantes proporcionem o desenvolvimento das funções psiquicamente humanas que estão vinculadas ao aprendizado e à apropriação do legado

cultural de seu grupo. Assim, o longo caminho do desenvolvimento humano segue a direção do social para o individual. É necessário também que exista um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unam; como coloca Rego:

Segundo ele [Vygotsky], são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. [...] cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influência recíproca ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade do processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico. (REGO, 2002, p. 122)

É fato conhecido e compreendido no meio acadêmico que as pessoas aprendem, ou seja, percebem, filtram, armazenam e repensam informações de formas diferentes. Cada um tem sua forma própria, traços peculiares de abordar um problema, de aprender e de organizar idéias. No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira também há variações cognitivas, variações de estilos de aprendizagem e de estratégias empregadas pelos indivíduos para tentar solucionar problemas nos mais diversos contextos.

#### **4.2.1 Desenvolvimento de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas**

Quando o aluno passa a significar as coisas que a ele se apresentam, passa para um pensamento lógico de modo a organizar, classificar e seriar suas novas aquisições, logo atribuindo significado, sentindo-se inserido no meio que o envolve. Ele passa a estabelecer novas relações e construir o conhecimento sob outra forma ainda mais significativa e assim sucessivamente. Segundo os PCN, além do domínio dos processos cognitivos, é necessário que o aprendiz tenha o conhecimento de caráter metacognitivo em relação ao que está aprendendo e como, pois quanto melhor for o controle dos estudantes no ato de aprender, maiores são os benefícios do ponto de vista da aprendizagem. O entendimento sobre a teoria de Vygotsky (1998), consiste em que o aluno passa a se perceber como sujeito social e histórico. Os seus estudos e estatísticas propiciaram uma crítica literária no sentido de

provocar um processo de mudança no sujeito. Para tanto, baseou-se, também, na psicologia histórica, fundamentada no materialismo histórico e dialético.

Vygotsky (1998) prioriza o ambiente social. Ao focar o ambiente social em que o aluno nasceu, reconhece que, em variando o ambiente, o desenvolvimento também variará. Isto é, ele não aceita a visão única universal para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano. Diante de tal realidade, para compreendermos o que são estratégias, considera-se a definição dada por H. Douglas Brown:

*Strategies are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information. They are contextualized 'battle plans' that vary from moment to moment, or day to day, or year to year. Strategies vary intraindividually; each of us has a whole host of possible ways to solve a particular problem and we choose one- or several of those in sequence – for a given problem.* (BROWN, 1994, p. 104)

Isto é,

Estratégias são métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para alcançar um determinado fim, planejamentos de como controlar e manipular certa informação. São ‘planos de batalha’ contextualizados que podem variar de um momento para outro, de um dia para o outro ou de um ano para o outro. As estratégias variam intra-individualmente; cada um de nós tem uma grande variedade de formas de solucionar um determinado problema e nós escolhemos uma – ou várias delas em seqüência – para um dado problema.<sup>8</sup>

Em algum momento, porém, estratégias confundem-se com estilo de aprendizagem ou estilo cognitivo, pois a forma pela qual nós aprendemos algo parece depender de uma união entre personalidade e cognição, os quais aparecem no contexto educacional, no qual os fatores cognitivos, afetivos e psicológicos se inter-relacionam.

A internalização de conhecimentos não é um processo estritamente cognitivo; sabe-se que os domínios afetivos, físico e cognitivo fundem-se em estilos de aprendizagem.

Brown, define “estilo” da seguinte forma:

*Style is a term that refers to consistent and rather enduring tendencies or preferences within an individual. Styles are those general characteristics of intellectual functioning (and personality type, as well) that especially pattern to you as an individual, that differentiate you from someone else. For example, you might be more visually oriented more tolerant of ambiguity, or more reflective than*

---

<sup>8</sup> Tradução sob responsabilidade da autora.

*someone else- These would be styles that characterize a general pattern in your thinking or feeling. (BROWN, 1994, p. 104*

Isto é,

Estilo é um termo que se refere a tendências consistentes e até certo ponto duradouras ou preferências de um indivíduo. Estilos são aquelas características gerais de funcionamento intelectual (e de tipos de personalidade, também) que pertencem a alguém como indivíduo, que diferenciam esse alguém de outros. Por exemplo, uns podem ser mais orientados visualmente, mais tolerantes à ambigüidade, ou mais reflexivos do que os outros. Esses seriam estilos que caracterizam um padrão geral do pensamento ou sentimento de alguém.<sup>9</sup>

Entretanto, levando-se em consideração o exposto por Brown (1994), neste mesmo período Freeman e Long (1994, p. 192), resumem a idéia de estilo da seguinte forma: “[...] *the preferred way in which individuals process information or approach a task*”. Isto é: “[...] a maneira preferida pela qual os indivíduos processam informações ou abordam uma tarefa”.

Como traços que determinam as tendências no estilo de uma pessoa, podem-se citar: o sentimento de independência ou de dependência, a tolerância à ambigüidade ou não, a reflexão ou a impulsividade, estilos predominantes visuais ou auditivos e o domínio do lado esquerdo ou do lado direito do cérebro, sendo o primeiro responsável pelo pensamento lógico e analítico e o segundo pela percepção de imagens visuais, tácteis e auditivas e pela capacidade de obter informações de maneira holística, integrativa e emocional. Na percepção de Vygotsky (1998), o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente; isto é, quanto mais se aprende, mais se desenvolve.

Dessa forma, Oxford (1990), afirma que as estratégias de aprendizagem dividem-se em duas categorias principais: diretas e indiretas. “As diretas subdividem-se em: estratégias de memória; estratégias cognitivas e estratégias de compensação. As estratégias indiretas subdividem-se em: estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais”. O esquema abaixo explica estas subdivisões:

#### **4.2.2 Estratégias Diretas**

---

<sup>9</sup> Ibid, idem.

## II. Estratégias de Memória:

- a) fazer ligações na mente: agrupar; associar; colocar palavras novas em um contexto;
- b) usar imagens e sons: formar mapa semântico, usar palavra-chave; representar sons na memória associando com outras palavras;
- c) revisar: rever as estruturas para que as mesmas se tornem automáticas;
- d) empregar ação: usar resposta física; criar cadernos ou cartões com os conteúdos que estão sendo estudados.

## III. Estratégias Cognitivas:

- a) praticar: repetir, praticar, usar formulas e padrões, recombinar;
- b) receber e enviar mensagens: detectar a idéia rapidamente; usar recursos para receber e enviar mensagens (cartas, e-mail, telefones e etc);
- c) analisar e raciocinar: aplicar regras gerais em atividades específicas; dividir expressões em partes; fazer análise contrastiva da língua materna com a língua estrangeira; traduzir; transferir regras.
- d) criar estrutura para “*input*” e “*output*”: fazer anotações; resumir; chamar atenção de palavras ou pontos gramaticais.

## IV. Estratégias de compensação:

- a) adivinhar de forma inteligente: usar pistas lingüísticas (palavras semelhantes) e outras pistas (contexto, situação);
- b) superar limitações ao falar e escrever: mudar no meio do discurso para a língua materna, pedir ajudar ao interlocutor para fornecer vocabulários apropriados; usar mímica e gestos; evitar a comunicação total ou parcialmente em tópicos difíceis; direcionar a conversa, selecionando o assunto; ajustar a mensagem omitindo alguns dados; criar expressões para substituir palavras desconhecidas ou usar sinônimo.

### 4.2.3 Estratégias Indiretas

#### I. Estratégias Metacognitivas:

- a) centralizar a aprendizagem: ter uma visão geral do material em estudo, comparando-o com o material já conhecido; prestar atenção; retardar a produção oral para praticar a escuta e a compreensão;
- b) organizar e planejar a aprendizagem: inteirar-se sobre o processo de aprendizagem de línguas em geral; organizar-se traçar metas e objetivos; identificar o objetivo das tarefas sugeridas; procurar oportunidades para praticar fora da sala de aula (ler, conversar, ver filmes, ouvir música, etc);
- c) avaliar a aprendizagem: praticar auto-avaliação e monitoramento.

#### II. Estratégias Afetivas:

- a) diminuir a ansiedade: fazer relaxamento; exercício de respiração ou meditação; usar música; usar o riso;
- b) encorajar-se: falar frases positivas; correr riscos; recompensar-se;
- c) tomar a temperatura emocional: ouvir o corpo; escrever um diário; discutir seus sentimentos com alguém.

#### III. Estratégias Sociais:

- a) Fazer perguntas: pedir esclarecimentos ou correção;
- b) cooperar com os outros: cooperar com os colegas do mesmo nível e também com os mais proficientes;
- c) solidarizar-se com os outros: ficar consciente dos pensamentos, sentimentos e diferenças culturais dos outros.

Quando se imagina, portanto, uma sala de aula de Língua Inglesa típica de escolas públicas (com mais ou menos 35 alunos), as estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas podem predominar, cooperando com o desenvolvimento intelectual desses

indivíduos. Ademais, quando os alunos adquirem novas formas de linguagem, modificam suas funções mentais superiores, isto é, passam a dar forma definida ao pensamento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Sendo assim, a linguagem sistematiza a experiência direta dos alunos, por isso adquire função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos anteriormente organizados.

Acrescenta-se que o desenvolvimento do pensamento atua como processo essencialmente dialético, em que o sujeito transforma e é transformado seja na realidade física ou na social cultural em que se encontra.

De acordo com Oxford (1990, p. 9), as estratégias de aprendizagem permitem que “os alunos se tornem mais autônomos; envolvem muitas atitudes tomadas por eles, sustentam a aprendizagem tanto direta como indiretamente; não são sempre observáveis, são sempre conscientes; podem ser ensinadas e são flexíveis”. Por outro lado, outros autores, como Robin e Thompson, consideram que:

Os aprendizes eficientes têm a capacidade de encontrar seu próprio caminho; organizam informações sobre a língua; são criativos e fazem experimentos sobre a língua. Procuram oportunidades para usá-las dentro e fora da sala de aula; conseguem compreender pelo contexto sem precisar analisar cada palavra; utilizam processos mnemônicos para associar e memorizar o que foi aprendido; refletem sobre os próprios erros; usam o conhecimento da língua materna e aprendem a produzir “chunks” (pedaços) da língua. (ROBIN, THOMPSON, 1999, p. 58)

Um estudo realizado por O’Malley et. al (1985) *apud* Brown (1994, p. 116) não só agrupa as estratégias de aprendizagem (metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas), como também se refere a algumas decisões que o aprendiz pode tomar para ampliar o domínio da língua estrangeira em estudo. As diretrizes apontadas por esses autores são as seguintes:

a) para auxiliar no desenvolvimento de estratégias metacognitivas, os aprendizes devem, por exemplo, fazer uso de organizadores antecipatórios; prever conceitos e princípios; direcionar a atenção para as atividades propostas, evitando possíveis distrações; monitorar sua aprendizagem e sua avaliação;



b) para desenvolver as estratégias cognitivas, os alunos poderão fazer uso de repetição, tradução, agrupamento, dedução, recombinação, contextualização, transferência e inferência;

c) para desenvolver estratégias sócio-afetivas, os alunos devem procurar trabalhar com um ou mais companheiros (para obter bons resultados) e também pedir, tanto ao professor quanto aos falantes nativos para repetirem, parafrasearem, explicarem ou darem exemplos, para que a compreensão e a conversação possam ser desenvolvidas com sucesso.

Concorda-se com David Taylor (1985, p. 34-41), quando ele afirma que:

*In fact, learning is a process which deals with the student as a whole human being. We need to get to know him/her, know the way he/she learns, what he/she likes. Then we are prepared to bring the best out of him/her.*

Isto é:

De fato, aprender é um processo que lida com o estudante como um ser humano completo. Nós precisamos conhecê-lo/la, conhecer as necessidades dela/dela, conhecer a maneira como ele/ela aprende, o que ele/ela gosta, então, nós estamos preparados para tirar o melhor deles.<sup>10</sup>

Fica, portanto, explícito que a utilização de estratégias de aprendizagem promove não apenas a independência e autonomia dos alunos no estudo de uma nova língua, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo deles, de forma geral. A aplicação dessas estratégias deve fazer parte do processo de ensino/aprendizagem levando-se em consideração que elas devem atuar para desenvolver as características ou traços de personalidade que ainda não foram marcados pelo estilo de aprendizagem de cada aluno.

Diante dessa realidade é que Taylor *apud* Gower et. al. (1995, p. 118), no processo de ensino/aprendizagem, afirma que:

Os professores precisam saber como cada aluno aprende e de que tipo de atividade ele gosta, mas não podemos deixar de conscientizá-lo de procedimentos a que ele deve submeter-se ou executar para desenvolver-se de forma mais independente autônoma e consciente na busca do sucesso como usuário de uma nova língua.

---

<sup>10</sup> Tradução sob responsabilidade da autora.

A Escola, no contexto da sociedade, torna-se um meio para a perpetuação destes conceitos de forma sistemática, intencional, continuada e progressiva, produtiva e ordeira, uma vez que, nos dias atuais um grande contingente de indivíduos necessita da escolarização para viver em um mundo com grandes e imediatas mudanças.

## **5 LUDICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis.

(ALENCAR, 1990 p. 27)

Apesar de todo o avanço tecnológico presente, o ensino de línguas estrangeiras, principalmente nas escolas públicas, esteve, e em muitos casos está, dominado por um tipo de tecnologia bastante rudimentar: quadro de giz e livros. Com o surgimento de novas teorias sobre aprendizagem, principalmente de Vygotsky, e o desenvolvimento de equipamentos modernos, o ensino de Língua Inglesa passou a utilizar-se de um número crescente de diferentes aparelhos que dão suporte às teorias vigentes.

As aulas de Língua Inglesa têm características próprias que as diferenciam de outras situações cotidianas de uso da linguagem. No entanto, é para aprender a usar a língua nessas outras situações que freqüentemente se voltam os objetivos da aprendizagem. Por esse motivo é que se buscam os recursos didáticos ao longo dos anos, procurando trazer para dentro da sala de aula elementos lúdicos: imagens, sons, dramatizações que permitam

reproduzir cenas cotidianas de uso da linguagem ou criar contextos para o uso da oralidade no ensino de Língua Inglesa em sala de aula.

A proposta educacional iniciada a partir do final da década de 90, por meio das Leis de Diretrizes e Bases —LDB 9394/96, aliada ao princípio de inserção de uma educação que deve estar voltada para a realidade do educando, para a sua vida cotidiana, interligada à questão cultural e regional, almeja promover experiências criadoras que indiquem que o saber se constrói, não devendo ser transmitido por um mero discurso repetitivo, mecanicista e enciclopédico. Pressupõe-se a partir desta abordagem um equilíbrio entre atividades educacionais e a vida, bem como o envolvimento do lúdico, do afetivo etc.

Em seu capítulo II intitulado **Da educação Básica**, a LDB 9394/96 apresenta na seção **I Sobre as disposições gerais** o seguinte texto:

**Art. 26.** Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de **pelo menos**<sup>11</sup> uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

**Art. 36** O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.

(BRASIL, 1997, p.33-35)

Portanto, torna-se inegável que o ensino de pelo menos uma LE esteja presente nas mais diversas experiências do processo de ensino/aprendizagem do educando, contribuindo para o desenvolvimento do potencial criativo de todos os participantes da práxis educativa. A Língua Estrangeira de certa forma responde a um apelo interno, próprio de cada povo inserido

<sup>11</sup> Grifo de responsabilidade da pesquisadora.

em mundo cada vez mais interligado, sendo explicada, portanto, por uma espécie de sociabilização universal, por um sentimento e/ou necessidade humana, estando diretamente vinculados à própria comunicação entre povos e ao conhecimento de outras culturas.

Assim, no cotidiano escolar é possível verificar que todos são afetados, em diferentes escalas e proporções, pela *experiência lúdica*, mas que, freqüentemente, no entanto, mediante as manifestações não convencionais — específicas dos atos criativos — muitos dos responsáveis pela orientação e mediação do processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira *desqualificam* a sua relevância neste campo.

Segundo TEIXEIRA (1995, p. 23), vários são os motivos que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino/aprendizagem:

- As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário;
- As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento;

- As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.

Enfim, conforme palavras do autor:

o jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino/aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado". (TEIXEIRA, 1995, p. 49)

No processo de ensino/aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

Compartilhando deste mesmo ideário, nos últimos cinco anos no Brasil, em pesquisas recentes, Luckesi (1999, p.119), demonstra que a educação lúdica está diretamente vinculada a “a experiência vivida e compreendida, ao mesmo tempo”, isto é, tais pesquisas têm demonstrado que a ludicidade na sala de aula pode auxiliar no desenvolvimento de uma prática de ensino colaborativa de línguas e, especialmente, para propor um material didático mais rico e contextualizado à realidade do aluno. Tal proposta passa a ser um desafio para os professores de LE.

Compreendo o lúdico como um elemento interligado, originado na vivência do ser humano, Luckesi (1999, p. 123) afirma:

O ser humano é muito mais do que um ser racional, um ser que pensa, um ser que fala ou um ser que usa símbolos. Ele é um ser que se manifesta por meio de um corpo na posição ereta, com constituição e metabolismos próprios, com processos psico-sociais inconfundíveis, também, com razão, fala, símbolos,... É esse ser humano que interessa compreender e trabalhar, quando atuamos com atividades lúdicas. É um ser que está ereto, mas pode sentar-se, deitar-se, andar graciosamente, dançar, criar coreografias, agarrar, puxar, empurrar, levantar, dar cambalhotas, rir, pensar, falar, partilhar, chorar, se emocionar, sentir, amar, odiar, manifestar força, manifestar fragilidade, traumatizar-se, curar-se, orar, ser grato,... É um ser na sua totalidade. Para isso precisamos romper com o modo aristotélico de compreender o ser humano, por gênero e espécie. Ele é mais, muitíssimo mais, do que a expressão racionalidade; evidentemente, incluindo-a. Para atuar com atividades lúdicas, importa compreender e assumir o ser humano nesta dimensão. (LUCKESI, 1999, p. 123)

O elemento lúdico, portanto, pode ser mais um operador pedagógico para a sensibilização e/ou desenvolvimento da oralidade, produzindo efeitos de sentido para o discente, propiciando uma prática significativa de aprendizagem, sendo que esta produção de sentido se dá no educando por meio de um significante posto nas aulas de LE, mais especificamente nas aulas de LI, que para ele faça um sentido aliado ao prazer, à sua realidade de vida e percepção sensitiva.

É por meio de atividades lúdicas que o professor de Língua Inglesa vai vivenciar junto aos alunos situações reais de um contexto já existente. Entretanto, para que possa desempenhar a tarefa de uma aprendizagem da oralidade por meio de elementos lúdicos, faz-se necessário uma preparação sólida, isto é, há que se realizarem investimentos para obtenção de recursos didáticos-pedagógicos que viabilizem a proposta metodológica ora pleiteada. Esta nova visão de um educar de Língua Inglesa que instigue o campo lúdico do estudante é considerada por todos aqueles que a desenvolve como elemento desencadeador para a formação do aprendiz.

Neste sentido, o lúdico, por si só, não propicia uma melhor aprendizagem, segundo Freitas (2003, p. 4) para que isto ocorra, há que se ter uma combinação *metodológica*, o que significa uma combinação de *princípios e técnicas*. Os princípios representariam a estrutura teórica do método e envolveriam cinco aspectos do ensino de

Língua Inglesa, tomados em conjunto: o professor, o aluno, o processo de ensino, o processo de aprendizagem e a cultura da língua alvo. As técnicas seriam atividades feitas em sala de aula, derivadas da aplicação de certos princípios. Quando dois métodos compartilham princípios em comum, uma técnica particular poderá se repetir em ambos. Por outro lado, algumas técnicas podem estar associadas a métodos de princípios não conjugados, neste caso, provavelmente haverá variação na forma como serão usados por cada um.

### 5. 1 O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS

O ato lúdico se revela extremamente importante na práxis educativa, uma vez que se admite a idéia de que a ludicidade passa a ser mais um instrumento construtor de conhecimento.

A atividade lúdica é definida pela professora Bernadete Porto, como toda atividade plena de significado.

Quando a ludicidade está presente, encontramos a dimensão totalizante do ser, pois as atividades lúdicas são aquelas que integram cognição, sentimentos e ação. Enquanto participantes de uma atividade lúdica, os alunos/aprendizes experimentam uma sensação de plenitude, de entrega total do corpo e da mente, portanto, falar em ludicidade é falar em prazer, emoção e criatividade. (PORTO, 2002, p. 7)

As principais características da ludicidade apontadas por esta autora são:

- a) plenitude da experiência – alegria corporal pelo momento presente;
  - b) intencionalidade do brincar – participar e entender a atividade;
  - c) absorção – valorização de todos os indivíduos;
  - d) flexibilidade – controle interno, regras recombinaíveis pelos participantes com transparência;
  - e) espontaneidade – liberdade dos participantes;
  - f) incerteza dos resultados e abertura para a instabilidade;
- relevância dos processos – avaliação constante.

De acordo com as afirmações de Kishimoto (1997, p. 93), considera-se o lúdico como uma oportunidade de criação de ambientes de interesse; a partir daí, o interesse pessoal transforma-se em crescimento social, através de jogos e de atividades interessantes como pôsteres, dramatizações e festas comemorativas. Dessa forma, proporciona-se a possibilidade de formação de uma zona de desenvolvimento proximal, mediante a troca de saberes entre os alunos (os mais fracos, os regulares e os mais competentes) e também com o professor. É preciso, no entanto, que a ludicidade esteja presente para que os alunos se sintam estimulados a ampliar seu leque de conhecimentos.

Algumas das atividades que proporcionam o desenvolvimento e/ou sensibilização da oralidade para os estudantes de Língua Inglesa, proporcionando um melhor aprendizado da mesma, pode acontecer por meio de jogos, de músicas e de brincadeiras, enfim através do elemento lúdico. Definir jogo não é tarefa fácil Kishimoto (1997) explica que:

Aquilo que é considerado jogo em uma cultura, pode não ser em outra. Diferenciar jogo de brinquedo também é tarefa difícil, mas, generalizando, pode-se dizer que, no jogo, há regras que podem ser definidas previamente pelos jogadores, enquanto na brincadeira entram a ilusão e o faz-de-conta. (KISHIMOTO, 1997, p. 15)

Huizinga (1997, p. 5-6) considera o jogo como “uma totalidade, mas não como uma realidade especificamente humana”; porém, de forma autônoma que ultrapassa os limites da realidade física. Este mesmo autor considera “que a ficção e o jogo podem ser usados em si próprios como forma de criatividade ou como atividade educacional”.

Uma das contribuições para se tentar reverter o problema do denominado “fracasso escolar” que a escola pública enfrenta hoje, está no investimento aplicado para a formação de professores, uma vez que bons mediadores podem ser capazes de criar atividades que estimulem e propiciem o desenvolvimento dos educandos, bem como, se este educador tiver acesso a recursos lúdicos, poderá colaborar na construção do conhecimento do educando.



Em muitas atividades lúdicas estão presentes: a imitação, a perspicácia, a observação, a memória, o raciocínio, os aspectos verbais e não-verbais, os melódicos e os harmônicos, automatismos e relaxamentos. A brincadeira influencia tanto a cognição quanto a afetividade e a socialização. A escola não pode e nem deve estar separada da vida, da realidade dos alunos.

Moscowitz (1978, p. 7-14) afirma que “infelizmente, a tendência tem sido colocar como objetivo da escola um único item, a aprendizagem de conteúdos, e isso causa apenas sinais de ‘stress’ nas crianças e nos adolescentes”. Esta autora defende uma educação humanística, na qual os conteúdos estejam relacionados a sentimentos, experiências, memórias, desejos, aspirações, crenças, valores, necessidades e fantasias dos estudantes, tentando integrar no currículo o conteúdo com o crescimento pessoal.

O papel do professor no desenvolvimento desse trabalho como mediador do processo de ensino/aprendizagem, é de fundamental importância; ele precisa construir uma atmosfera de aceitação, focando sempre os pontos positivos e evitando os negativos, proporcionando atividades de baixo-risco, que aumentam a auto-estima dos aprendizes, atividades que tragam para a sala de aula sentimentos positivos. Esta autora considera o ambiente como fator importante e sugere que a sala seja decorada com dizeres e provérbios interessantes, além dos trabalhos desenvolvidos pelos próprios alunos.

Como exemplos, podem-se citar: bingos, “*brainstorms*” (depois de selecionado um tema, dizer-se tudo que vem à cabeça que esteja relacionado ao tema), jogos de categorias, cruzadinhas, “*find someone who*” (encontrar alguém que), jogos de adivinhações, ditados com ilustração e muitas outras. As palavras de Guy Cook (2000) informam que:

A brincadeira com a língua estrangeira em estudo envolve padrões lingüísticos variados. As rimas, por exemplo, usam a língua em diversos níveis (léxico, sintático, fonológico e morfológico). Elas padronizam sons e estruturas, usam personagens e eventos fictícios e favorecem a relação do falante com o receptor. (COOK, 2000, p. 205)

Rimas, portanto, promovem o contato com ritmo, entoação, fonemas, morfemas, léxico, sintaxe, além de possibilitarem uma maior interação. Cook (2000) considera que “os adultos também precisam de fantasia como escapismo, relaxamento e satisfação de desejos”. A fantasia, quando compartilhada, torna-se ficção ou jogo, permitindo experiência que a mente, presa em suas rotinas, pode não perceber. O jogo torna-se uma atividade livre, consciente diferente da vida comum; não é séria, absorve o jogador, tem limites de tempo e de espaço, é regida por regras, não serve a nenhum interesse material nem a lucros, promove o relacionamento em grupo e pode exigir sigilo, fingimento e repetição.

Os jogos podem ser classificados em jogos de competição, como o futebol e a dama; jogos de sorte, como cara a cara, roleta ou loteria; jogos de simulação, como dramatização e o uso de fantasias; e jogos de movimento, como danças, carrossel e pega-pega. O jogo lúdico é uma atividade que tem valor educacional intrínseco. Leif (1978), diz que “jogar educa, assim como viver educa: sempre sobra alguma coisa”. A utilização de jogos educativos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, entre elas:

- a) o jogo é um impulso natural da criança, funcionando assim como um grande motivador;
- b) a criança através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo do mesmo;
- c) o jogo mobiliza esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço;
- d) o jogo integra várias dimensões da personalidade: afetiva, social, motora e cognitiva;
- e) o jogo favorece a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força, concentração, etc.

f) a participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal.

g) o jogo é o vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. O ensino utilizando meios lúdicos cria ambientes gratificantes e atraentes servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

Na aula de língua estrangeira, o jogo, o trabalho e a aprendizagem se misturam e podem proporcionar bons resultados, desde que sejam observadas as necessidades, sem desprezar os desejos dos alunos. A realização de projetos, como sugere Sades (2003, p. 294), pode proporcionar não apenas a ludicidade em sala de aula, mas também a autonomia dos aprendizes por meio da utilização de estratégias de aprendizagem variadas. Acredita-se, portanto, que é através do uso dos jogos que poderemos introduzir conceitos aos educandos e estimular o seu desenvolvimento lógico, permitindo que este defina e faça relações, chegando a uma conclusão e concretização do conteúdo apreendido, de forma interessante.

Para Vygotsky (1998): “[...] o jogo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para exercitar-se no domínio do simbolismo”. A razão fundamental para o preenchimento dessas necessidades, consiste na utilização da teoria do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1998). Este autor tem sido bastante referenciado nos cursos e disciplinas de Educação, levam-se em consideração, essencialmente, os aspectos da sua teoria que se centram no desenvolvimento e na aprendizagem da criança em idade escolar.

A ludicidade se materializa em todo o processo de humanização do homem, no qual se expressam principalmente os sentimentos de prazer e de alegria como inspiração, impulso para os diversos jogos. Segundo Santin (1994, p. 28), “a ludicidade se constitui por uma atmosfera de total liberdade e autonomia”. Para o autor, a ludicidade surge da vontade de “querer brincar”, de forma espontânea e surpreendente: para que o lúdico desapareça basta

não querer mais. Ressalta ainda que a ludicidade não possa ser apreendida pela palavra, mas pela fruição.

A educação através do lúdico vem sendo mais discutida nesses últimos anos, permitindo-se a escolha de um ou a mistura de métodos de ensino. Um deles é o formal, comumente conhecido como tradicionalista e aplicado em escolas, que tem como função extraordinária a transmissão de conteúdo. Um outro método é o não-formal, que pode ser aplicado em acampamentos de férias educacionais para crianças e adolescentes, utilizando-se da ludicidade como principal instrumento para sua formação em indivíduos críticos e emancipados, permitindo-se, ainda, que valores éticos, sociais, afetivos, cognitivos e ecumênicos sejam trabalhados.

Esta metodologia funciona como uma filosofia, que busca o engrandecimento pessoal e coletivo pela vivência real de diferentes tipos de oportunidades. Acrescenta-se que os próprios saberes, além de utilizados, são transformados pelos professores ao longo dos processos singulares de (trans)formação e das vivências nos diversos contextos de sua prática pedagógica junto ao aluno. O sentido de formação profissional implica entender a aprendizagem interdisciplinar como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evoluções, avanços e concretizações. Requer redimensionamento dos conceitos que alicerçam tal possibilidade na busca da compreensão de novas idéias e valores.

Sousa Santos (1999) é quem assume papel de relevo na formulação de um novo paradigma científico. No seu último livro “A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência”, salienta que no limiar do terceiro milênio se vive um tempo de transição paradigmática (epistemológica e societal), designa o paradigma emergente por “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Refere ainda que “[...] na transição paradigmática, o pensamento utópico tem um duplo objetivo: reinventar mapas de emancipação social e subjetividades com capacidade e vontade de os usar”.

Percebe-se que é possível e emergente reencontrar a educação, pensando em sua ludicidade. Por isso é que a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e as intuições na construção do conhecimento tem vindo a ser salientada por diversos autores. Snyders (1986) afirma que “quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo, a descobri-lo. O amor não é o contrário do conhecimento e pode tornar-se lucidez, necessidade de compreender, alegria de compreender”.

Mauco (1986) afirma que a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é ela que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. Outros autores referem que os atos de sentir, pensar e decidir pressupõem um trabalho conjunto das dimensões cognitivas e emocionais do cérebro. Essa ligação entre os processos emocionais e racionais é salientada entre outros por Csikszentmiholyi (1990), Damásio (1998 e 2000), Goleman (1997 e 1999), Best (1996), Filliozat (1997), Martin & Boeck (19997), Miranda (1997), Gottman e DeClaire (1999), Morin (1999).

Goleman (1997) desenvolve o conceito de inteligência emocional e salienta que:

Aprendemos sempre melhor quando se trata de assuntos que nos interessam e nos quais temos prazer. A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais – inteligência emocional – confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação. (GOLEMAN, 1997)

A afetividade é estimulada por meio da vivência, na qual o educador estabelece um vínculo de afeto com o educando. A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do sujeito e a ludicidade, em parceria, um caminho estimulador e enriquecedor para se atingir uma totalidade no processo do aprender.

A ludicidade tem conquistado um espaço no panorama da educação infantil. O brincar é a essência da infância e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento e também a estimulação da afetividade na criança. A criança

estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e paixões; suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades. É por isso que Kishimoto (1999) afirma: “Independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem”. Assim, o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

## 5.2 O LÚDICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A ênfase à formação lúdica nos cursos de Pedagogia e Licenciatura pode propiciar duas dimensões preponderantes: a formação do educador e a formação lúdica do educador. A primeira envolve o aspecto geral teórico-prático do acadêmico do curso de Licenciatura e de Pedagogia em sua prática educativa. A segunda envolve o acadêmico e os professores que já atuam na Educação Infantil e que se encontram na realidade-escolar, bem como os aspectos metodológicos que envolvem a criança – sujeito do conhecimento em construção.

A formação do sujeito não é um quebra-cabeça com recortes definidos, depende da concepção que cada profissional tem sobre a criança, homem, sociedade, educação, escola, conteúdo, currículo. Neste contexto as peças do quebra-cabeça se diferenciam, possibilitando diversos encaixes.

Negrine (1994) sugere três pilares que sustentariam uma boa formação profissional: a formação teórica, a prática e a pessoal – formação lúdica interdisciplinar, onde afirma que:

Este tipo de formação é inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador, entretanto, algumas experiências têm-nos mostrado sua validade e não são poucos os educadores que têm afirmado ser a

ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio. (NEGRINE, 1994, p. 22)

A formação lúdica interdisciplinar se assenta em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam à ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora.

A capacidade de inovação e criação é primordial para construção do conhecimento. É preciso pensar no ensino, como um processo permanente de investigação e descoberta, construindo novos conhecimentos, partindo dos valores da visão que se tem da prática educacional.

Na busca constante para a construção do conhecimento, a preocupação em como ensinar e de como o educando aprende é enfatizada frente a uma dimensão pedagógica. É preciso dar conta de que a missão de ensinar só tem sucesso, quando parte do próprio educando a motivação para aprender. Para que isso aconteça, os educadores devem trabalhar em conjunto, visando preparar cidadãos conscientes do seu papel, levando-os à construção do conhecimento e aprimoramento intelectual e emocional do sujeito.

## **6 A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM E O SOCIOINTERACIONISMO: O CASO DA ORALIDADE NA LÍNGUA INGLESA**

Ferreiro e Teberosky (1985) trazem uma séria contribuição para o debate pedagógico brasileiro a respeito da aprendizagem. Suas críticas às concepções de conhecimento e aprendizagem realizados na educação nacional, se mostram contrárias à compreensão da aprendizagem (no caso específico, da leitura e da escrita) como uma questão mecânica, em que o conhecimento é tratado como um problema de adquirir a técnica para decifrar o texto (corpo de saberes) já acabado, concebendo o conhecimento e a linguagem como uma transcrição linear de algo pronto e codificado por uma mente vazia.

Tal questão tem feito com que muitas noções concernentes ao fazer educacional confundam os métodos e as técnicas de ensino, bem como o foco nos conteúdos como processos de aprendizagem. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 21), a aprendizagem pode ser caracterizada por dois momentos lógicos e cronologicamente descontínuos: um primeiro



momento quando não se sabe (ponto inicial) e um segundo momento quando já se sabe (o conhecimento se encontra ao nível de conteúdo e estruturalmente concluído). Este esquema é identificado como modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem. Nele se concebe o ator do conhecimento (o aprendiz) apenas como portador de uma tendência à imitação, e o meio social que o cerca como uma estrutura propensa a reforçar ostensivamente arranjos de saberes e palavras.

Lakatos (1998, p. 39) sugere que a pesquisa psicogenética, lingüística e histórico-social acaba por inventar uma heurística que define como pauta geral o princípio que afirma que o conhecimento é uma construção sócio-simbólica, um processo dinâmico, inventivo, fabulista e significativamente conduzido:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que o acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p.22)

Por meio desta abordagem há uma nova recepção na pesquisa em educação, em que o conhecimento não é um espelhamento imediato do mundo, mas se aproxima do *sujeito do conhecimento* ou da *construção do conhecimento* preconizado pela Epistemologia. O sujeito que aprende, nesta interpretação, é capaz de realizar operações através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e em relação com outros atores. Por *sujeito* deve-se entender aquele que constrói suas próprias categorias cognitivas ao mesmo tempo em que organiza seu mundo e por *conhecimento*, a organização simbólica do real: o mundo real e concreto que se oferece à compreensão passa a ser uma teia de fenômenos que são interpretados e reescritos continuamente, segundo narrativas, interesses, esquemas conceituais e crenças. “Aprender não é adquirir *conteúdos*, mas uma reelaboração dos *conteúdos* que a cultura e a linguagem nos

oferecem.” (COLL, 1997, p. 88).

Surge a partir dos estudos de Piaget e Vygotsky uma atenção que atribui tanto ao desenvolvimento lógico-matemático, quanto ao moral, uma ação do sujeito como origem de todo conhecimento. No fundo, não há algo como *objeto do conhecimento* ou *realidade objetiva* exterior e independente da atividade construtiva do sujeito que faz comparações, infere, elabora hipóteses e manipula categorias. A idéia de realidade e ação é organizada por meio de mediações simbólicas e a linguagem é adquirida por meio da internalização de atividades socialmente organizadas. Em consequência, todas essas operações e *processos cognitivos* não podem ser concebidos independentemente da vida social:

A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. [...] Um sujeito intelectualmente ativo que não é um sujeito que ‘faz muitas coisas’, nem um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 29)

Ferreiro e Teberosky (1985) defendem a idéia de que não há um ponto de partida absoluto da aprendizagem, pois todos os conteúdos se inscrevem na experiência do sujeito e nos "esquemas assimiladores" à sua disposição que lhe servirão para interpretar tais conteúdos.

O conhecimento, nessa perspectiva, é dinâmico e processual, torna-se uma construção e não um dado disponível num grau zero. O modo como os sujeitos dele se aproximam (principalmente no caso de crianças em idade escolar) não é linear: "não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são 'errôneas' [...], porém construtivas." (*ibid.*, p. 30). Por isso, Ferreiro e Teberosky falam de *erros construtivos* que indicam que a criança descobriu uma regra:

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um *conflito cognitivo*, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar o esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma perturbação). (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 31)

Isabel Sol (apud COLL et al., 1997, p. 31) responde: "Quando aprendemos, nos envolvemos globalmente na aprendizagem, e o processo e seu resultado também repercutem em nós de maneira global". Ou seja, nas situações de ensino, no contexto dos problemas educacionais, algo se forja além da possibilidade de construir significados sobre conteúdos concretos e repetitivos. Aprende-se, neste pensar, um modo de organizar a experiência futura.

## 6.1 SOCIOINTERACIONISMO: LINGUAGEM, PENSAMENTO E SOCIEDADE

A hipótese de que a linguagem passa a ser um *mediador universal* e de que a mente e o mundo interagem lingüístico-simbolicamente transformou o curso da aprendizagem. A interdependência entre *pensamento e linguagem* arrasta consigo fatores sócio-históricos, segundo Lev S. Vygotsky<sup>12</sup>.

A teses de Vygotsky se inscrevem no campo da neurociência e defendiam a idéia de que o desenvolvimento psicológico não se encontrava nem no comportamento nem no sistema nervoso isoladamente. Seus estudos vão de encontro com as posições que defendiam funções mentais estáticas e determinadas. Segundo Oliveira (1992, p. 24), é a partir dos estudos de Vygotsky que surge a noção de cérebro como sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

A partir das pesquisas com crianças de um a dois anos, Vygotsky (2002, p. 33) confirma que antes mesmo de "controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala", possibilitando novas relações com o entorno e

---

<sup>12</sup> L. S. Vygotsky nasceu em 1896, na cidade de Moscou, e viveu intensamente o período revolucionário da União Soviética. Seus estudos, ou melhor, sua obra foi praticamente ignorada por mais de quatro décadas por lingüistas, psicólogos, filósofos americanos e europeus. A. R. Luria foi um dos principais responsáveis pela divulgação e pesquisa da obra de Vygotsky. Grande parte da neuropsicologia de Luria foi dedicada a encontrar as bases cerebrais das idéias vygotskianas.

consigo mesma: "A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos”.

Os processos psicológicos superiores que caracterizam o ‘afazer propriamente humano’, segundo Vygotsky (2002) deve ser entendido como algo que tenha uma forma simbólica e uma origem histórica e social. Para ele, o controle da natureza e o controle do próprio comportamento estão intimamente interligados:

O uso de meios artificiais — a transição para a atividade mediada— muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre instrumento e signo na atividade psicológica. (VYGOTSKY, 2002, p. 73)

Há muitos sistemas de sinais na cultura: os de medição, os cromáticos, a cronologia, a matemática, mas o mais comum é a linguagem falada. Diferentemente dos instrumentos-mediadores-ferramentas, a linguagem não modifica materialmente o estímulo, mas modifica o indivíduo que a aprende e a utiliza na sua ação relacionada diretamente com o meio em que está inserido. No desenvolvimento da criança, a presença da fala, enquanto *mediador simbólico*, além de ampliar e desobstruir a sua manipulação com os objetos, também estabelece um certo controle sobre o seu próprio comportamento: diferentemente dos macacos e de outros seres vivos, por meio de sistemas simbólicos, notadamente a fala, as crianças "adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento" (*ibid.*, p. 36).

Mesmo que a cultura seja a provedora da linguagem (dos instrumentos-mediadores-sinais), a aquisição da linguagem não se caracteriza apenas em um episódio no qual a criança *toma* o mundo social externo (no modelo estímulo-resposta); mas, ao contrário,

é quando a criança interioriza o mundo social.

Para Vygotsky a mais expressiva transformação que se opera na capacidade de a criança utilizar a linguagem como instrumento para a solução de problemas, acontece quando a fala social é internalizada. Para este estudioso o que caracteriza o pensamento e tais processos não é uma herança biológica nem o determinismo externo, mas o processo de internalização ou de interiorização de práticas sociais por meio de ferramentas e signos: interiorização é a "reconstrução interna de uma operação externa" (VYGOTSKY, 2002, p. 74).

Através da reflexão de Baqueiro (1998, p. 31) sobre Vygotsky, pode-se perceber que o desenvolvimento do sujeito se caracteriza pelo fato, entre outros, de transcorrer sob condições de mudanças dinâmicas no organismo e na interação deste organismo com o mundo, sob o ponto de vista de hábitos de ação que se consolidam. O desenvolvimento social e simbólico se acha sobreposto aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico e mental do indivíduo. Não é possível, inclusive, separar o processo cultural do processo natural e biológico; eles fazem uma unidade, coincidem e se confundem entre si.

Não somente as pessoas possuem ferramentas mentais, mas, sobretudo, são possuídas por elas. A linguagem, desse modo, não pode ser concebida como algo externo à mente humana, pois o processo típico da inteligência humana nasce no momento em que a linguagem passa a operar autonomamente na criança. O domínio dos meios culturais, da linguagem e dos conceitos transforma aparelhos cerebrais em mentes.

Ao reconstruir um processo interpessoal em um processo intrapessoal, a atividade de interiorização/internalização de informações culturais implica a (re)estruturação da atividade psicológica sobre a base das operações com signos. Todos os processos psicológicos superiores envolvem necessariamente o indivíduo, outras pessoas, a cultura e o mundo. A criança desde a fase pré-escolar já se encontra no árduo trabalho de investigação da linguagem através do mundo adulto e cada momento desta relação é marcado por novas

descobertas e conexões que modelam a mente. Ao observar esses processos, percebe-se que, mesmo na intimidade da aprendizagem da criança, há a força do *social, coletivo, intersubjetivo*.

Para Vygotsky, posto que aquilo que é externo se identifica com o social, a internalização se refere sempre à reorganização interior de uma operação psicológica posta em jogo no meio social e, portanto, ligada à linha cultural de desenvolvimento. A interiorização não é um processo de cópia da realidade externa num plano interior existente; a realidade é de natureza social transacional; o mecanismo de funcionamento é o domínio das formas simbólicas externas; o plano interno da consciência é, assim, de natureza social.

Ele desenvolveu uma severa crítica aos reducionismos da psicologia associacionista e gestaltista caracterizados por métodos de análise atomísticos e funcionais, predominantes no tratamento dos processos psíquicos como fatos isolados (BAQUEIRO, 1998, p. 35). Para Vygotsky, a relação entre conhecimento, pensamento e mundo se instala, primeiramente, no modo como se forma a relação entre pensamento e fala:

Em todas essas teorias a questão da relação entre pensamento e fala perde o significado. Se são uma única e mesma coisa, nenhuma relação pode haver entre eles. [...] Considerando o pensamento e a fala independentes e 'puros', e estudando cada um separadamente, são forçados a ver a relação entre ambos como uma mera conexão mecânica e externa entre dois processos. (VYGOTSKY, 1998, p.1)

A unidade do pensamento e fala se dá no *significado* da palavra, pois é nele que podemos encontrar as respostas às questões sobre como se desenvolve nossa capacidade de categorizar e organizar a experiência no mundo.

Vygotsky (1998, p. 6-7) está muito próximo do princípio pragmatista segundo o qual os problemas do conhecimento devem ser tratados na análise semântica, de que a racionalidade extrai seu modelo da forma da linguagem e da fala e de que a "função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social".

Assim como a experiência é contínua e processual, os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento na medida em que os processos psíquicos se integram e se expressam por meio da fala, e, do mesmo modo, só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada a um pensamento em operação:

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. [...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. (VYGOTSKY, 1998, p.156-7)

Nesta perspectiva, o conhecimento e o aprendizado só podem ser compreendidos neste sentido, pois o fazer humano consiste numa atitude interativa, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra.

Com relação à aprendizagem, o próprio Vygotsky via vários problemas e inconsistências no debate da sua época sobre este tema, principalmente na questão do desenvolvimento. De um lado, defendia-se a idéia de que os processos de desenvolvimento da criança eram independentes do aprendizado; do outro lado, acreditava-se que os processos de aprendizado e desenvolvimento eram a única e mesma coisa, indistinguíveis. Mesmo quando se aventava a idéia de que essas concepções pudessem se combinar, esta possibilidade partia do princípio de que um processo poderia influenciar o outro, o que deixava latente uma certa dicotomia (VYGOTSKY, 2002, p. 103-6).

Para enfrentar e tentar resolver o problema do conceito de aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento psicológico, Vygotsky (2002) investigou precisamente aspectos específicos desta relação em crianças na idade escolar. Realizando uma inversão sutil, mas decisiva: até então, as teorias da aprendizagem normalmente concebiam o conceito geral de aprendizagem como um fenômeno psicológico e, posteriormente, aplicavam-no à situação escolar. Vygotsky, ao contrário, defendeu a idéia de que a experiência da criança no

ambiente escolar — quando estão em questão procedimentos explicitamente ocupados com a transmissão da cultura, das normas sociais e dos conceitos científicos — é o melhor experimento para se compreender o conceito de aprendizagem em geral. E isso se dá por um dos aspectos constitutivos do aprender, seu caráter processual e reconstrutivo, pois a aprendizagem começa antes do ingresso da criança na escola e qualquer situação de aprendizagem terá uma história prévia.

Todavia existe uma questão crucial: para que a aprendizagem se dê (mesmo a aprendizagem anterior à experiência escolar), é necessário que a criança disponha de determinadas capacidades desenvolvidas no aspecto neuro-físico-cerebral, que Vygotsky (2002, p. 110) chama de "nível de desenvolvimento real" aquele estágio "de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de ciclos de desenvolvimento já *completados*" no decurso da sua vida concreta, na sua relação objetiva e real com o mundo que a cerca. Neste "nível de desenvolvimento" estão presentes elementos que não são diretamente psicológicos e que podem estar relacionados com a nutrição e a formação física. A intervenção de um adulto, oferecendo problemas e indicando procedimentos, modelando as circunstâncias para experimentos cognitivos da criança, porém, cria um horizonte de possibilidade de desenvolvimento que será conhecido como "zona de desenvolvimento proximal":

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2002, p. 112)

Vygotsky (2002, p. 113) descreve que a *zona de desenvolvimento proximal* estabelece as operações sobre as funções que, já caracterizadas potencialmente na mente, ainda não foram amadurecidas, mas que estão em processo de maturação. Por isso o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* oferece aos psicólogos e educadores "um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento". A relação entre



desenvolvimento e aprendizado, possibilita uma nova configuração para estes conceitos, uma vez que, não são processos coincidentes, mas concomitantes, pois o desenvolvimento (enquanto processo lento e contínuo) progride através do processo de aprendizagem - num contínuo que constitui a *zona de desenvolvimento proximal*. Nesse contínuo, a aquisição da linguagem é o paradigma do conceito de aprendizado e desenvolvimento.

As questões da aprendizagem e dos pressupostos teóricos do sociointeracionismo conduzem a uma reflexão crítica sobre o ensino da Língua Inglesa e o desenvolvimento e/ou sensibilização da oralidade, uma vez que é por meio da linguagem, da interação com o social e com os outros que as crianças vão ampliando seus conhecimentos. A interatividade e a influência mútua são imprescindíveis, no caso da aprendizagem de uma língua, pois a natureza da língua é social. O aprendizado de uma língua tem um objetivo claro que é o de se comunicar com os outros seja por meio da oralidade ou da escrita.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, mesmo que tenha sido desenvolvido para explicar a aprendizagem, pode auxiliar enormemente no processo de ensino/aprendizagem de um educando no que se refere à Língua Inglesa.

Um estudante de Língua Inglesa é capaz de utilizar algumas funções já conhecidas por este a respeito desta língua, mas pode ainda não ser capaz de utilizar ou processar outras funções que para ele são mais difíceis, porque ainda não teve acesso a estruturas lingüísticas ou mesmo a vocabulários mais complexos. No entanto, com a ajuda do educador, através de atividades lúdicas, de negociação de sentido e de testagem de hipóteses, esse mesmo aprendiz pode obter sucesso em situações comunicativas, sejam elas via interação oral ou escrita.

## 7 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada nesta investigação terá como eixo norteador uma abordagem de enfoque quantitativo e qualitativo<sup>13</sup>. O viés qualitativo é muito bem explicado por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) que enumeram como os pontos básicos da investigação qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...) Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (...)
2. A investigação qualitativa é descritiva. (...) A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é

---

<sup>13</sup> Termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos e de complexo tratamento estatístico. Sobre a temática conferir a obra de LUDKE e ANDRÉ denominada de *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (...)

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...)

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (...)

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentidos às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes (...).

A adoção da perspectiva metodológica qualitativa aliada à metodologia quantitativa se deve ao fato de esta pesquisadora acreditar que um percurso não inviabiliza o outro. O viés quantitativo permite que o pesquisador não trate os dados de forma simplificada e reducionista, nem tampouco os conduza a uma conclusão superficial ou equivocada, possibilitando que o pesquisador consiga perceber os significados revelados a partir dos dados, já o enfoque qualitativo se aproxima dos significados e das relações humanas (MINAYO, 2004, p. 67).

O tipo de pesquisa adotado é de carácter exploratório, tendo como enfoque o **estudo de caso** (GIL, 1999), pois tal percurso faz uso de metodologias específicas de modo a permitir levantamentos de dados mais contundentes (tabelas, gráficos, literatura pertinente etc), atendendo o objetivo maior do pesquisador que é abrir o tema para discussão, dada a sua relevância e importância para a área educacional e para a sociedade baiana e brasileira como um todo.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Professor Carlos Santana I, situada em Salvador, Estado da Bahia. A população foi constituída a partir de uma amostra de

32 alunos da turma da 7ª série do ensino fundamental, cuja faixa etária variou entre 13 e 16 anos.

A coleta dos dados foi realizada durante as aulas ministradas na 2ª e 3ª unidades, do ano de 2001. Vale ressaltar que em qualquer área do conhecimento humano e, por mais eficiente que seja o método de pesquisa, deve sempre observar as seguintes questões: as limitações do campo investigado, as a dimensão tempo e contexto estudado, o caráter do objeto investigado, as variáveis ambientais e a subjetividade inerente entre a relação sujeito/objeto, bem como a manutenção da confiabilidade, a validade da pesquisa e a consideração dos padrões científicos.

Como perspectiva qualitativa trabalhou-se com a leitura prévia da documentação efetuando-se pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Godoy (1995) defende o argumento teórico abaixo:

A análise documental representa uma forma de pesquisa que pode revestir-se de caráter inovador, sugerindo principalmente a utilização de documentos científicos que estão menos sujeitos a vieses, por serem produzidos com vistas à investigação social e que, ao mesmo tempo, esse tipo de pesquisa mostra-se vantajosa para casos onde se busca identificar uma ou, mais tendências do comportamento ou ainda, para desvelar aspectos novos de um determinado tema ou problema. (GODOY, 1995, p.29)

Diante da análise documental, foi possível melhor caracterizar o estudo de caso, uma vez que foi possível realizar várias observações sobre o processo de ensino/aprendizagem na perspectiva da priorização da oralidade do ensino de Língua Inglesa através de atividades que envolviam a ludicidade, o que facilitou a compreensão da realidade investigada.

Com relação à perspectiva quantitativa foram utilizadas como técnicas a observação direta extensiva, a aplicação de questionário<sup>14</sup> e a análise de gráficos para investigação da temática. Optou-se por tais ferramentas devido ao fato da possibilidade de participação direta dos sujeitos envolvidos com a pesquisa, que podem representar seus pensamentos.

---

<sup>14</sup> Vide anexo A

Os principais aspectos extraídos foram então desdobrados em afirmações, trabalhadas teoricamente a partir das questões consideradas nos objetivos e problema desta pesquisa.

### 7.1 A PESQUISA DE CAMPO: O DIRECIONAMENTO DAS AULAS

Neste capítulo serão apresentadas as atividades que foram realizadas por esta pesquisadora<sup>15</sup> nas 2ª e 3ª unidades do ano 2001, na turma de 7ª série M1, do ensino fundamental, no Colégio Estadual Professor Carlos Santana I, no turno matutino, com 32 alunos, dentro de uma faixa etária que variou, em sua maioria de 13 a 16 anos.

As atividades pedagógicas realizadas por esta pesquisadora em sala de aula utilizaram-se da ludicidade e de quatro abordagens para o ensino da Língua Inglesa: o Método Audiolingual, em especial a repetição por meio de estímulo-reposta-reforço, sendo o último endossado pelo professor através de elogios e da valorização das produções dos alunos; a Abordagem Comunicativa através de TASK – BASED – MATERIALS e as atividades quase-comunicativas, com o objetivo de promover situações, nas quais os alunos necessitem usar a Língua Inglesa para se comunicarem; a Abordagem Natural, a qual prioriza a aprendizagem de um vocabulário vasto, a importância do “*input i+1*”, sendo “*i*” o conteúdo da língua que determina a ampliação do conhecimento dos alunos em relação a mesma; a hipótese do filtro afetivo, a qual privilegia uma atmosfera agradável na sala de aula, pois, alunos com a auto-estima elevada têm maior sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira; e a abordagem Lexical, a qual enfoca a importância do treino de pedaços de língua (*chunks*), representando funções comunicativas variadas e não de palavras soltas descontextualizadas.

As atividades propostas em sala de aula foram bastante lúdicas, tendo como objetivo proporcionar e manter o nível de motivação dos alunos. Outra característica importante ao longo do desenvolvimento dos trabalhos foi a preocupação constante em se possibilitar formas de acesso de apropriação do conhecimento por parte do aluno: foram apresentadas

---

<sup>15</sup> Vale ressaltar que a pesquisadora é professora desta turma, neste estabelecimento de Ensino.

dicas sobre semelhanças entre palavras, ênfase para a importância de agrupá-las e combiná-las com seus respectivos verbos, bem como seus contextos.

No campo da oralidade chamou-se a atenção dos alunos para a semelhança entre sons já conhecidos em outras palavras da Língua Inglesa, e presentes no vocabulário que foi introduzido nas 2ª e 3ª unidades.

Enfim, houve um empenho constante em tornar os alunos mais autônomos, para que eles conseguissem realizar as tarefas mais complexas (como por exemplo, as dramatizações, produção de diálogos etc.), da melhor forma possível.

### **7.1.1 Descrições das aulas da 2ª Unidade — Projeto Racionamento de Energia**

O desenvolvimento das aulas aconteceu em doze encontros programados para a 2ª unidade, cuja temática envolveu o projeto sobre o racionamento de energia.

a) Aula 1: primeiramente foi feito um “*brainstorm*” sobre os eletrodomésticos conhecidos pelos alunos; em seguida, ensinamos mais alguns nomes de eletrodomésticos existentes numa casa, dividimos a turma em dois grupos e fizemos um jogo de forca, no quadro, com o vocabulário estudado; o terceiro passo foi relacionar os eletrodomésticos com a parte da casa onde estes se localizam, para isso, colocamos duas colunas no quadro, uma com os nomes dos eletrodomésticos e outra com os nomes das partes da casa e chamamos voluntários para relacioná-los.

b) Aula 2: os alunos foram divididos em grupos com mais ou menos cinco componentes. Foi entregue, a cada grupo, seis gravuras com pessoas em ambientes diferentes numa casa; os alunos foram solicitados a organizar “*pôsteres*” com gravuras, criando frases que mencionassem em que parte da casa as pessoas estavam; as frases poderiam ser iniciadas com THERE IS (existe) e THERE ARE (existem), ou com nomes atribuídos aos personagens.

Alguns exemplos foram:

“*THERE IS A WOMAN IN THE KITCHEN*” (Existe uma mulher na cozinha).

“*THERE ARE TWO GIRLS IN THE LIVING ROOM*” (Existem duas garotas na sala de estar).

“*A BOY IS IN HIS BEDROOM*” (Um menino está em seu quarto).

No decorrer do trabalho, surgiu o desejo de alguns alunos, de grupos variados (na maioria, os mais competentes) de mencionarem o que as pessoas estavam fazendo; no entanto, nem todos lembravam os verbos relativos a essas ações; por isso, fomos cooperando com eles.

Algumas das frases resultantes foram:

– “*There is a boy reading a book in his bedroom*”. (Existe um menino lendo um livro em seu quarto);

– “*There are two boys fixing a car in the garage*”. (Existem dois meninos consertando um carro na garagem);

– “*A girl is drying her hair in the bathroom*”. (Uma menina está secando seu cabelo no banheiro);

– “*There is a woman using the blender in the kitchen*”. (Existe uma mulher usando o liquidificador na cozinha).

– “*Two girls are watching TV in the living room*”. (Duas meninas estão assistindo TV na sala de estar).

Os alunos apresentaram as suas frases.

c) Aula 3: os alunos receberam um mini-texto xerocopiado, tratando sobre o racionamento de energia.

#### *LET'S USE LESS ENERGY*

*Fernando Henrique Cardoso is our president and Pratino de Moraes one of our ministers. He is the one that is responsible for the energy. The minister wants us to use less energy because the level of water in our rivers is very low.*

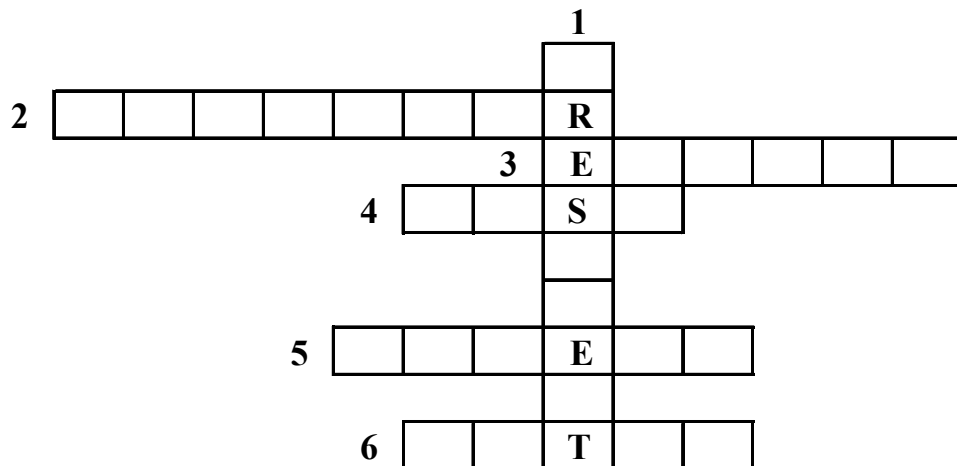
*The problem is: What can we do to use less energy?*

*Think about it and prepare some tips. Prepare a board with the tips and some pictures. Don't forget to write the title: Let's use less energy.*

### ACTIVITY

Complete the puzzle with words from the text above:

1. Fenando Henrique Cardoso is our \_\_\_\_\_.
2. Pratino de Moraes in the \_\_\_\_\_ of energy.
3. Let's save \_\_\_\_\_.
4. I have five reais. Paul has two. He has \_\_\_\_\_ money than I do.
5. São Francisco and Amazonas are long \_\_\_\_\_.
6. We drink \_\_\_\_\_ every day.



- d) Aula 4: os alunos trouxeram gravuras e começaram com a nossa ajuda e com a ajuda de dicionários, a tentar elaborar dicas para diminuir o consumo de energia, utilizando a Língua Inglesa.

Alguns exemplos:

- Don't use your microwave oven;
- Make sure you closed your refrigerator door after using it;



- Don't take long showers;
- Use the iron only once or twice a week;
- Exchange the incandescent lights for fluorescent ones;
- Turn off the TV and the VCR as soon as you stop watching them.

e) Aula 5: conclusão do mural.

f) Aula 6: elaborou-se um jogo da memória com as gravuras, utilizando eletrodomésticos em uma casa e, mais ou menos, as mesmas frases do mural. A turma foi dividida em grupos de cinco componentes; cada grupo recebeu um conjunto contendo gravuras e frases para serem usadas no jogo. As gravuras foram organizadas em uma coluna e as frases em outra, ambas as colunas com o verso para cima. As frases são as mesmas já citadas na "Aula 4", porém com a omissão dos nomes dos eletrodomésticos; se o aluno retirasse, por exemplo, a frase "*DON'T USE YOUR OVEN*" e a gravura do microondas, ele retiraria esse par de cartões. No final, aquele que tivesse mais pares seria o vencedor.

g) Aula 7: sugeriu-se que os alunos continuassem organizados nos mesmos grupos da aula anterior e pedimos que elaborassem um pequeno diálogo, do qual todos participassem como membros de uma mesma família; o tema do diálogo também foi o racionamento de energia.

h) Aula 8: continuou-se a elaboração dos diálogos e de ensaio com repetição e treino da pronúncia para dramatização na aula seguinte.

Exemplo de um dos diálogos:

- MOTHER: – Ana, please, turn off the light and go to sleep.
- DAUGHTER 1: – Sorry Mom, but I need to study.
- MOTHER: – OK, but please, before you go to sleep turn off the light.
- DAUGHTER 1: – All right, Mom.

– FATHER: – Paulo, turn off the shower. You're staying too long in the shower.

Remember? It's important to use less energy.

– SON: – Sorry, Dad.

– GRANDMOTHER: – Cesar, please, don't use the microwave oven to boil the water for coffee.

– DAUGHTER 2: – *Oh, dear. Yes, you're right. It's important to save energy.*

i) Aula 9: foram apresentadas as dramatizações.

j) Aula 10: não houve aula de inglês porque os alunos assistiram a uma palestra sobre o racionamento de energia.

k) Aula 11: nesta aula foi feita a avaliação, que procedeu com a checagem do teste do vocabulário (APÊNDICE A) e as expressões usadas nos trabalhos sobre o racionamento de energia (múltipla escolha).

l) Aula 12: entrega e comentário das avaliações e reflexão sobre todo o desenvolvimento dos trabalhos.

#### **7.1.1.1 Estratégias Utilizadas para Cada Atividade das Aulas da 2ª Unidade**

As estratégias utilizadas foram diversificadas para propiciar aos alunos um maior percentual de apreensão dos conteúdos transmitidos em sala de aula.

a) na 1ª. aula, foram utilizadas as seguintes atividades:

– Brainstorm-agrupamento, que consiste na estratégia direta de memória;

– Apresentação de vocabulário-repetição, que consiste na técnica do método audiolingual, estratégia direta cognitiva;

– Forca, que consiste numa estratégia direta de memória e jogo para trazer a ludicidade para a sala de aula;

– Associação dos eletrodomésticos com as partes da casa onde eles ficam, consiste na estratégia direta de memória.

b) na 2ª. aula, utilizou-se:

– Colocação de palavras em contexto, que consiste na estratégia direta de memória.

c) na 3ª. aula, utilizou-se:

– Cruzadinha, que consiste na estratégia direta cognitiva.

d) na 4ª. aula, utilizou-se:

– Poster, que consiste na estratégia direta cognitiva e estratégia indireta social.

e) na 5ª. aula, utilizou-se:

– Poster, que consiste na estratégia direta cognitiva e estratégia indireta social.

f) na 6ª. aula, utilizou-se:

– Jogo de memória, que consiste na estratégia de memória e jogos para trazer a ludicidade para a sala de aula.

g) na 7ª. aula, utilizou-se:

– Elaboração de Diálogos, que consiste na estratégia direta de memória, estratégia indireta social; ludicidade (quando o objetivo é dramatização, os alunos da rede pública sentem-se extremamente motivados).

h) na 8ª. aula, utilizou-se:

– Elaboração de Diálogos, que consiste na estratégia direta de memória, estratégia indireta social e ludicidade.

i) na 9ª. aula, utilizou-se:

– Apresentação das dramatizações, que consiste no uso de estratégia direta cognitiva e estratégia indireta social.

j) na 10ª. aula, utilizou-se:

– Palestra sobre o racionamento de energia, que consiste na utilização da técnica de ludicidade (fase de culminância do projeto “Racionamento de Energia”).

k) na 11ª. aula, utilizou-se:

– Avaliação: avaliar a aprendizagem, que consiste na utilização da estratégia indireta metacognitiva.

l) na 12ª. aula, utilizou-se:

– Feedback, que consiste na estratégia indireta social.

### **7.1.2 Descrição do desenvolvimento das aulas da 3ª Unidade —Projeto Halloween**

O desenvolvimento das aulas aconteceu em decorrência das quinze aulas programadas para a 3ª unidade, cuja temática envolveu o projeto halloween.

a) Aula 1: foram utilizadas duas transparências para ensinar o vocabulário referente ao Halloween; a primeira somente com gravuras (APÊNDICE B) e a segunda com gravuras e respectivo vocabulário (APÊNDICE C):

SKULL, JACK-O-LANTERN, SPIDER WEB, BLACK CAT, MONSTER, GHOST, CALDRON, BROOM, WITCH, MOON, BAT, CANDLE, COFFIN, OWL, RAT, HAUNTED HOUSE, SPIDER, PUMPKIN, LIZARD, TRICK OR TREAT, MUMMY, LOLLY POP, CAKE, CANDY.

Em seguida foram distribuídas aos alunos umas cartelas em branco para um jogo de bingo. As cartelas eram divididas da seguinte forma:

<b>B</b>	<b>I</b>	<b>N</b>	<b>G</b>	<b>O</b>
<b>X</b>				<b>X</b>
		<b>X</b>		

Cada aluno escreveu uma palavra referente ao vocabulário do halloween em cada quadrinho, perfazendo um total de sete palavras; a etapa seguinte foi o jogo, propriamente

dito; começamos a sortear palavras que estavam dentro de uma caixinha e os alunos marcavam na cartela, se eles tivessem a palavra escrita na cartela deles; aquele aluno que completou primeiro gritou BINGO e, após a conferência, ganhou um pirulito.

b) Aula 2: distribuiu-se, com os alunos, uma cruzadinha para ser preenchida com o vocabulário Halloween (APÊNDICE D); os alunos preencheram a cruzadinha e, em seguida, confirmaram as respostas com os colegas e, por fim, corrigiram-na com a ajuda de uma transparência como mostra o modelo (APÊNDICE E).

c) Aula 3: distribuiu-se um texto falando sobre o Halloween e pediu-se que os alunos lessem silenciosamente e, em seguida, respondessem ao exercício de compreensão (APÊNDICE F); ao final da aula, o exercício foi corrigido.

d) Aula 4: vídeo – One Dark Night (duração de oito minutos, APÊNDICE G); primeiramente, escreveu-se o título no quadro e perguntou-se aos alunos: “What do you think it’s about?” (De que se trata o filme?). Eles deram algumas opiniões (inverno, fantasma, etc.); em seguida, utilizou-se um cartaz para introduzir o vocabulário novo: petrol, litre, freezing, corner, tower, corredor, cloak, frightened; após o término da pronúncia do vocabulário novo, os alunos assistiram ao filme pela primeira vez; em seguida, distribuiu-se uma atividade sobre o filme (APÊNDICE H), a qual foi lida com eles, para que compreendessem o conteúdo que estava sendo cobrado; após a leitura da atividade, os alunos assistiram ao filme mais uma vez e, em seguida, completaram o exercício; depois checaram as respostas com as dos colegas e assistiram ao filme pela terceira vez; por fim, foi feita a correção com toda a turma.

e) Aula 5: foram apresentados cinco diálogos diferentes sobre o halloween; estes tinham lacunas, que deveriam ser preenchidas de acordo com o desejo dos alunos; os cinco diálogos tinham uma seqüência lógica entre eles e os alunos após completá-los deveriam ensaiar e apresentá-los (APÊNDICE I).

f) Aula 6: ensaio com repetição das frases para treino da pronúncia; definição do figurino e do cenário.

- g) Aula 7: continuação do ensaio.
- h) Aula 8: dramatização em sala de aula.
- i) Aula 9: foi apresentada a dramatização para toda a escola.
- j) Aula 10: elaboração do mural para a ornamentação da escola para a festa do halloween (com gravuras e o respectivo vocabulário).
- k) Aula 11: continuação da elaboração dos murais, que contêm gravuras, vocabulários e títulos.
- l) Aula 12: conclusão dos murais.
- m) Aula 13: festa do Halloween.
- n) Aula 14: avaliação com aplicação de questionário sobre o Halloween (APÊNDICE J).
- o) Aula 15: devolução e comentário das avaliações e reflexões sobre todo o desenvolvimento dos trabalhos.

#### **7.1.2.1 Estratégias Utilizadas para Cada Atividade das Aulas da 3ª Unidade**

Assim como na 2ª unidade, as estratégias utilizadas na 3ª unidade também foram diversificadas para propiciar ao aluno um maior percentual de apreensão dos conteúdos transmitidos em sala de aula e, principalmente, ratificar a importância da ludicidade no estudo da Língua Inglesa.

- a) na 1ª aula, utilizou-se:
  - apresentação de vocabulário-repetição, que consiste na técnica do Método Audiolingual;
  - BINGO, que consiste na estratégia direta de memória e jogos para trazer a ludicidade para a sala de aula.
- b) na 2ª aula, utilizou-se:
  - Cruzadinha, que consiste na estratégia direta cognitiva.
- c) na 3ª aula, utilizou-se:

– Texto e exercício de compreensão-colocar palavras em contexto, que consiste na estratégia direta de memória.

d) na 4ª aula, utilizou-se:

– Vídeo-advinhar de forma inteligente, que consiste na estratégia direta de compreensão; ludicidade, o uso do vídeo não é freqüente, por isso aumenta o interesse dos alunos.

e) na 5ª. aula, foram utilizados:

– Diálogos, que consistem na estratégia direta de memória, estratégia indireta social; ludicidade (quando o objetivo é dramatização, os alunos da rede pública sentem-se extremamente motivados).

f) na 6ª. aula, foram utilizados:

– Diálogos, que consistem nas estratégias apresentadas neste texto..

g) na 7ª aula, foram utilizados:

– Diálogos, que consiste nas estratégias já citadas.

h) na 8ª aula, foram realizadas:

– Dramatizações, o que consiste na estratégia direta cognitiva e estratégia indireta social.

i) na 9ª aula, , foram realizadas :

– Dramatizações, o que consiste na estratégia direta cognitiva e estratégia indireta social.

j) na 10ª aula, utilizou-se:

– Mural Halloween, que consiste na estratégia direta cognitiva e estratégia indireta social.

k) na 11ª aula, utilizou-se:

– Mural Halloween, que consiste na estratégia direta cognitiva e estratégia indireta social.

l) na 12ª aula, utilizou-se:

– Mural Halloween, que consiste na estratégia direta cognitiva e estratégia indireta social.

m) na 13ª aula, utilizou-se:

– Festa do Halloween, que consiste na ludicidade na culminância do Projeto Halloween, cuja estratégia utilizada foi a indireta social.

n) na 14ª aula, utilizou-se:

– Avaliação-Avaliar a aprendizagem, que consiste na estratégia indireta metacognitiva.

o) na 15ª aula, utilizou-se:

– Feedback, que consiste na estratégia indireta social.

Para uma melhor compreensão das estratégias e técnicas utilizadas em sala de aula nas duas unidades, abaixo um quadro demonstrativo das mesmas.

**QUADRO 1 – ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS UTILIZADAS NA 2ª. UNIDADE**

<b>Ludicidade</b>	<b>Estratégia Direta de Memória</b>	<b>Estratégia Direta Cognitiva</b>	<b>Estratégia Indireta Metacognitiva</b>	<b>Estratégia Indireta Social</b>	<b>Estratégia Direta de Compensação</b>
AULA 1	AULA 1	AULA 3	AULA 11	AULA 4	
AULA 6	AULA 2	AULA 4		AULA 5	
AULA 7	AULA 6	AULA 5		AULA 7	
AULA 8	AULA 7	AULA 9		AULA 8	
AULA 10	AULA 8			AULA 9	



				AULA 12	
--	--	--	--	---------	--

Fonte: elaborado pela autora (2004)

## QUADRO 2 – ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS UTILIZADAS NA 3ª. UNIDADE

Ludicidade	Estratégia Direta de Memória	Estratégia Direta Cognitiva	Estratégia Indireta Metacognitiva	Estratégia Indireta Social	Estratégia Direta de Compensação
AULA 1	AULA 1	AULA 2	AULA 14	AULA 5	AULA 4
AULA 4	AULA 3	AULA 8		AULA 6	
AULA 5	AULA 5	AULA 9		AULA 7	
AULA 6	AULA 6	AULA 10		AULA 8	
AULA 7	AULA 7	AULA 11		AULA 9	
AULA 13		AULA 12		AULA 10	
				AULA 11	
				AULA 12	
				AULA 13	
				AULA 15	

Fonte: elaborado pela autora (2004)

Percebeu-se, em ambas as unidades, que a utilização de estratégias e técnicas diferenciadas para despertar o interesse do aluno nas aulas ministradas da disciplina de Língua Inglesa propiciou que os mesmos tivessem um maior contato com a oralidade dessa língua, quando da utilização da ludicidade em sala de aula. No entanto, a análise da presença da oralidade nas aulas, ainda que em atividades semi-controladas ou pré-comunicativas, não levou em consideração os processos de repetição, feitos pelos alunos. Os quadros abaixo

evidenciam a utilização de atividades orais semi-controladas, conforme estudos de Littlewood (1991).

QUADRO 3 – PRESENÇA DE ORALIDADE NAS ATIVIDADES COMUNICATIVAS SEMI-CONTROLADAS

<b>2ª. UNIDADE</b>	<b>3ª. UNIDADE</b>
AULA 2	AULA 5
AULA 7	AULA 6
AULA 8	AULA 7
AULA 9	AULA 8
	AULA 9

Fonte: elaborado pela autora (2004)

## 7.2 ANÁLISE DOS DADOS: PRESENÇA DA LUDICIDADE E DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NAS AULAS

A análise dos dados compreendeu duas partes:

a) a primeira, que correspondeu a aplicação do questionário com dez perguntas abertas, sobre a importância de se estudar a Língua Inglesa; entre outros, foram levantados questionamentos sobre exercícios gramaticais, sobre sua compreensão da língua, sobre a pronúncia, através de diálogos em sala de aula, e o que eles achavam da comunicação em inglês;

b) a segunda, compreendeu a estatística de rendimento escolar na turma da 7ª série do Colégio Estadual Professor Carlos Santana I, na disciplina de Língua Inglesa.

A tabulação abaixo mostra os dados referentes à presença da ludicidade e das estratégias de aprendizagem nas atividades que foram propostas, porém convém salientar que

interna, automática e espontaneamente os alunos sempre utilizam suas próprias estratégias de aprendizagem.

Percebeu-se que a presença da ludicidade torna-se mais freqüente quando as atividades propostas são mais interessantes, pois a ludicidade também depende intrinsecamente da maneira como o professor, facilitador do processo de ensino/aprendizagem, propõe os trabalhos.

### 7.2.1 Análise dos Questionários

Apesar de ter sido feito um questionário com perguntas abertas, foi necessário quantificá-lo, para demonstrar em percentual, o interesse dos alunos pela Língua Inglesa e, principalmente, o contexto que insere a comunicação nesta.

Quanto ao primeiro questionamento, este foi relacionado ao interesse em estudar a Língua Inglesa, nas aulas dessa disciplina na escola.

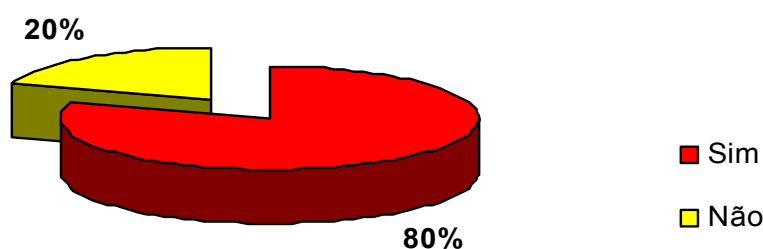


Gráfico 1 – Interesse em estudar Língua Inglesa na escola e nas aulas da disciplina  
Fonte: Pesquisa de Campo, Salvador (2001)

Em relação a esse questionamento, percebeu-se que 80% dos alunos afirmaram que sim, que acham interessante estudar a Língua Inglesa, nas aulas dessa disciplina, na sua escola.

Embora 20% tenham dito o contrário, leva-se em consideração, também, o desinteresse do próprio aluno, tendo em vista suas condições sócio-econômicas, embora essa não seja uma realidade evidenciada nesta pesquisa, não se pode deixar de retratar, uma vez que como educadora, de certa forma, participo do cotidiano de cada aluno.

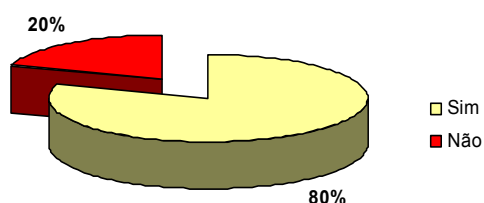


Gráfico 2 – Importância do estudo da Língua Inglesa oralmente  
Fonte: Pesquisa de Campo, Salvador (2001)

Em relação ao que os alunos responderam sobre a importância do estudo da Língua Inglesa de forma oral, era de se esperar que esta resposta fosse relativamente parecida com a resposta evidenciada na questão anterior. Assim, 80% dos alunos responderam que sim, sendo que 20% disseram não ser importante o estudo da Língua Inglesa priorizando a oralidade.

Nesta resposta o que me chamou a atenção não foi, tão somente, o número maior de alunos que a achou importante o estudo da Língua Inglesa, mas principalmente, a falta de perspectiva futura para aqueles que não acharam importante a oralidade da Língua Inglesa.

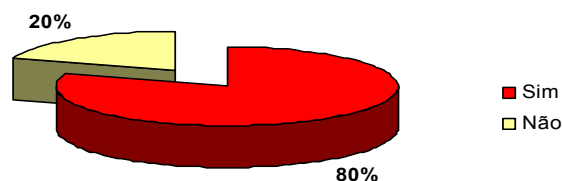


Gráfico 3 – Interesse e compreensão ao utilizar novas palavras através de músicas e filmes  
Fonte: Pesquisa de Campo, Salvador (2001)

Para o questionamento sobre o interesse e compreensão ao utilizar novas palavras através de músicas e filmes, também, 80% dos alunos que responderam ao questionamento afirmaram ser importante. Ressalta-se que os mesmos 20% negaram essa importância.

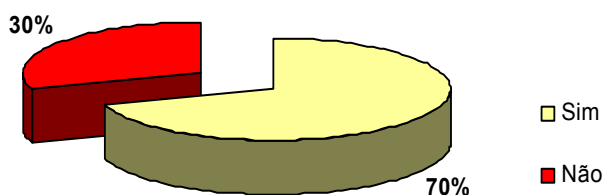


Gráfico 4 – Organização de frases em inglês, ainda que em pensamento, sem pronunciá-las  
Fonte: Pesquisa de Campo, Salvador (2001)

No que diz respeito ao questionamento feito sobre a organização de frases em inglês, ainda que em pensamento, sem pronunciá-las, cerca de 70% dos alunos afirmaram que a curiosidade propicia que se pense continuamente na pronúncia sim. Obviamente, leva-se em consideração a dificuldade de assimilação de alguns alunos, tendo em vista que é um número grande de alunos por sala de aula, por isso, que 30% dos alunos afirmaram que não tentam.

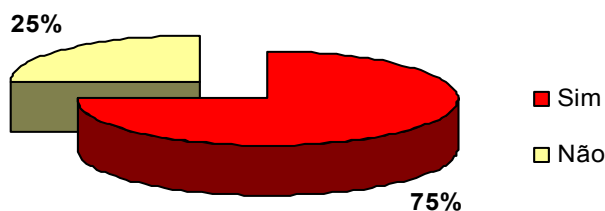


Gráfico 5 – Se é interessante a elaboração de diálogo em sala de aula solicitados pelo professor  
Fonte: Pesquisa de Campo, Salvador (2001)

Para o questionamento feito sobre se é interessante a elaboração de diálogo em sala de aula, quando o professor pede, 75% afirmaram que sim, pois essa forma de ensino ajuda a memorizar mais rápido as palavras que são efetivamente desconhecidas. Porém, 25% afirmaram que não é interessante. Contudo, atribui-se a esse contingente que nega essa importância não somente o desinteresse, mas prioritariamente a vergonha de estarem pronunciando as palavras de forma errônea, pois na maioria das vezes, os próprios colegas criticam, criando um “bloqueio” e assim dificultando o diálogo.

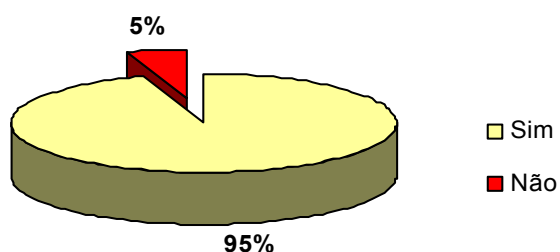


Gráfico 6 – Se os alunos sentem-se privilegiados quando o colega ou professor ajuda na elaboração da tarefa  
Fonte: Pesquisa de Campo, Salvador (2001)

Em relação ao questionamento sobre se o aluno se sente privilegiado<sup>16</sup>, quando o colega ou professor ajuda na elaboração da tarefa, 95% dos alunos afirmaram que sim, afinal de contas eles vivem em sociedade e têm que socializar o conhecimento, embora 5% tenham respondido que não se sentem privilegiados.



Gráfico 7 – Se preferem realizar as tarefas sozinhos  
Fonte: Pesquisa de Campo, Salvador (2001)

Levando-se em consideração o questionamento anterior, foi levantada a questão se ele (aluno) prefere realizar as tarefas sozinhos e, por incrível que pareça, mesmo tendo afirmado se sentirem privilegiados, pela ajuda dos colegas ou do professor, 60% responderam que preferem realizar sozinhos e 40% afirmaram que não.

Como educadora e observadora sistemática da conduta dos alunos em sala de aula, esta pesquisadora acredita que, aqueles estudantes que preferem realizar tarefas sozinhos estão descobrindo as possibilidades de acerto, mesmo que a princípio errem. Já com relação aos alunos que precisam de ajuda, associa-se o conceito de mediação da teoria sociointeracionista, enfatizando a importância da mediação do educador no processo de ensino/aprendizagem.

<sup>16</sup> O privilégio aqui refere-se à questão da mediação e do trabalho coletivo, uma vez que ambos podem auxiliar para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa.

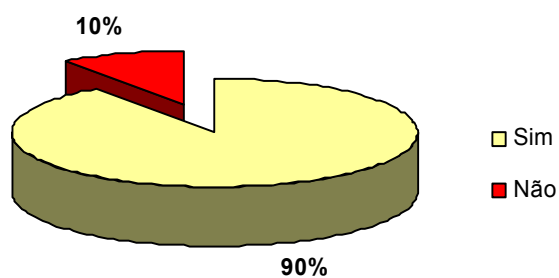


Gráfico 8 – Se há memorização do significado/pronúncia através de associação com palavras conhecidas

Fonte: Pesquisa de Campo, Salvador (2001)

A memorização do vocabulário e da pronúncia são pontos fundamentais para que os alunos desenvolvam a oralidade da língua estrangeira.

Assim, diante de tal fato, questionou-se sobre o assunto e se os mesmos desenvolviam estratégias de memorização para fixar o vocabulário novo e para pronúncia-lo, levando em consideração a associação com outras palavras; 90% dos entrevistados afirmaram que sim, que preferem associar para memorizar e, conseqüentemente, pronunciar, mesmo que a associação seja feita com palavras na língua materna; embora 10%, um percentual relativamente pequeno, tenham dito o contrário.

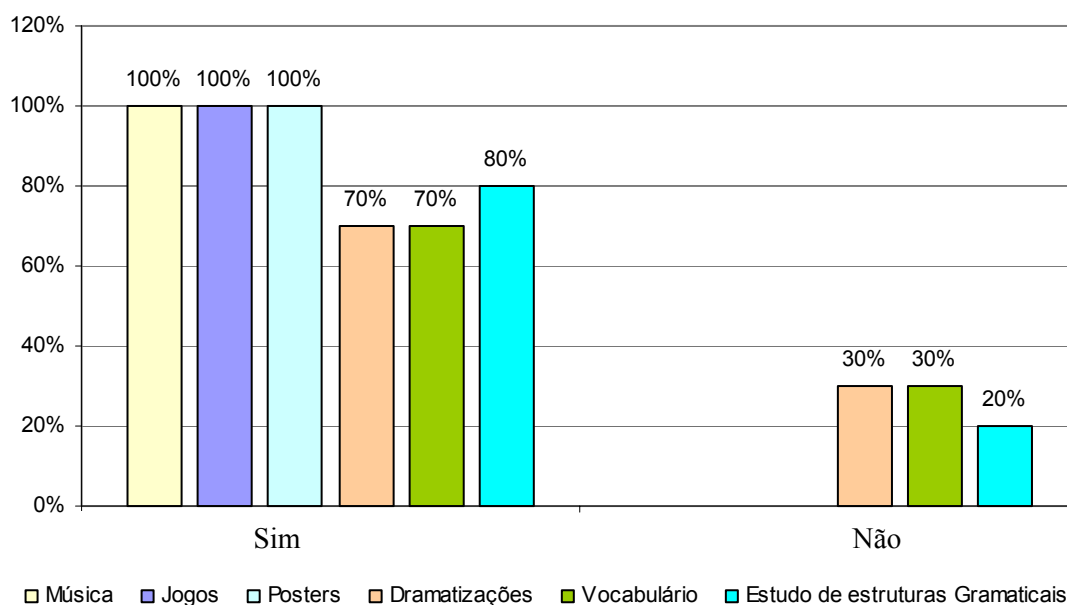




Gráfico 9 – Atividades desenvolvidas na sala de aula em Língua Inglesa  
 Fonte: Pesquisa de Campo, Salvador (2001)

No questionamento que envolveu as atividades realizadas em sala de aula e as preferências dos alunos, obteve-se o seguinte resultado:

- a) em relação às atividades com música, jogos e pôsteres, 100% dos alunos afirmaram serem as que mais gostaram;
- b) em relação às atividades de dramatizações e vocabulário, 70% aprovaram, enquanto que 30% afirmaram que não gostam, porque efetivamente puxam mais da oralidade, embora seja importante o treino da Língua Inglesa;
- c) em relação ao estudo das estruturas gramaticais, 80% afirmaram que gostam e 20%, o contrário.

Percebeu-se nesta análise, mesmo não havendo unanimidade nos resultados de determinadas atividades, que há sim, uma preferência pelas atividades lúdicas, pois elas propiciam um melhor aprendizado do conteúdo programático.

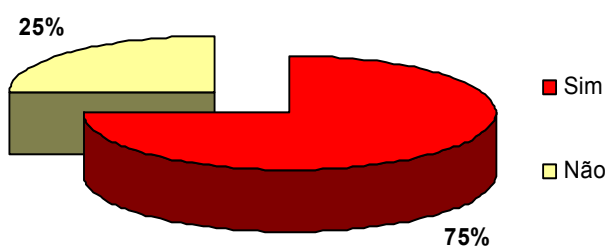


Gráfico 10 – Aprofundar os conhecimentos em Língua Inglesa, priorizando a comunicação oral  
 Fonte: Pesquisa de Campo, Salvador (2001)

Para o último questionamento, foi perguntado se eles (alunos) gostariam de aprofundar os conhecimentos em Língua Inglesa, priorizando a comunicação oral e, não sendo surpresa, 75% dos alunos questionados afirmaram que sim; embora 25% destes tenham dito que não havia interesse.

### 7.2.2 Análise das Estatísticas do Rendimento Escolar dos Alunos da 7ª Série

Levando-se em conta a análise dos dados dos questionamentos feitos aos alunos no subitem anterior, necessário se faz que se tenha idéia da estatística de rendimento desses alunos, quando do ensino da disciplina de Língua Inglesa.

Ressalta-se que a estatística a seguir mostra como o desenvolvimento da oralidade na Língua Inglesa auxiliou no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos, demonstrando o número de alunos aprovados e reprovados da turma 7ª M1, a qual participou das atividades propostas em Língua Inglesa, e da turma 7ª M2, que não teve participação oral direta nas atividades desenvolvidas, pois o resultado dessa estatística comprova, a influência positiva e motivadora do desenvolvimento da oralidade no ensino da língua estrangeira.

No que diz respeito à estatística dos alunos da **7ª.M1**, do Colégio Estadual Professor Carlos Santana I, obteve-se o seguinte resultado:

- a) número de alunos matriculados: 32;
- b) número de alunos transferidos: 02;
- c) número de alunos que abandonaram o curso: 04;
- d) número de alunos aprovados ao final da 4ª unidade: 22;
- e) número de alunos que fizeram recuperação: 03;
- f) número de alunos que foram aprovados na recuperação: 02;
- g) número de alunos reprovados na recuperação: 01;
- h) número de alunos aprovados ao final da 4ª unidade com média de curso igual ou superior a 6,0 (seis pontos): 15

Conclui-se, portanto, que destes alunos **68% foram aprovados** ao final da 4ª Unidade, com média do curso igual ou superior a 6,0 (seis pontos). Convém lembrar que a média mínima exigida para a provação direta, na rede pública, é de 5,0 (cinco pontos).

No que diz respeito à estatística dos alunos da **7ª.M2**, do mesmo Colégio, obteve-se o seguinte resultado:

- a) número de alunos matriculados: 20;
- b) número de alunos transferidos: 01;
- c) número de alunos que abandonaram o curso: 05;
- d) número de alunos aprovados ao final da 4ª. Unidade: 12;
- e) número de alunos que fizeram recuperação: 02;
- f) número de alunos que foram aprovados na recuperação: 02;
- g) número de alunos reprovados na recuperação: 00;
- h) número de alunos aprovados ao final da 4ª unidade com média de curso igual ou superior a 6,0 (seis pontos): 05

Conclui-se, portanto, que destes alunos **apenas 41% foram aprovados** ao final da 4ª unidade, com média do curso igual ou superior a 6,0 (seis pontos). Convém lembrar que a média mínima exigida para a provação direta, na rede pública, é de 5,0 (cinco pontos).

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Têm-se a convicção de que os aspectos abordados nesta dissertação servem de ponto de partida para uma reflexão e/ou debate sobre de que forma podem ser desenvolvidas atividades que apreciem a oralidade e o lúdico no ensino da Língua Inglesa. Esse tema,

portanto, foi escolhido com a intenção de esclarecer pontos favoráveis e demonstrar a importância do desenvolvimento e/ou sensibilização da oralidade, tendo como fundamentação a ludicidade e o socioconstrutivismo de Vygotsky em sala de aula para o ensino da Língua Inglesa.

Esta pesquisa resulta de preocupações e inquietações referentes à temática em foco, considerando-se que esta abordagem pode se tornar subsídio para todos aqueles que, de alguma forma, estão envolvidos com o processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, e que vislumbram uma participação efetiva do educando na produção do conhecimento, isto é, o caso em que o educando não apenas tenha contato com conhecimentos pré-estabelecidos, mas que passe a produzi-los, a questioná-los, tendo o direito de aceitá-los ou refutá-los.

E é nessa perspectiva que se pretende tomar a oralidade e a ludicidade, com base nas reflexões advindas de um novo ensino de Língua Inglesa, que esteja calcado na pedagogia sociointeracionista, que propõe uma nova forma de lidar com o conhecimento, e reconheça que educar implica em muito mais do que transmitir conteúdos, implica na possibilidade de se fazer reconhecerem sujeitos, pois o lugar de aprendiz se faz ativo, sua história pessoal interessa, e serve como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem. Hoje as diferenças contam, pois o eixo da competência pedagógica recai sobre a pluralidade cultural, bem como abrange o campo ético **da e na** Educação, evidenciando o exercício da liberdade e da construção de um conhecimento para o benefício da sociedade.

Em decorrência disso, foi possível utilizar os procedimentos dos métodos de aprendizagem. Um dos procedimentos foi o Método Audiolingual que se mostrou indispensável para o desenvolvimento da oralidade porque permite que a aprendizagem se caracterize como um multiprocesso que subjaz o fenômeno comportamental gerado nas relações estímulo e resposta (S-R); assim como a Abordagem Comunicativa, cuja maior contribuição é, sem dúvida, o fato de defender que a aquisição de uma L2 não ocorre apenas

através de estudos sobre a língua, os quais podem ser realizados perifericamente, mas defende o aspecto de que a aprendizagem também se faz presente através da experiência oral.

A abordagem Natural e a Abordagem Lexical auxiliam no processo de motivação dos aprendizes, geralmente, estes conseguem um melhor desempenho — conforme as análises dos dados coletados demonstraram — para tanto, os fatores que delineam o interesse do educando devem ser tidos como elementos prioritários para a aprendizagem, neste caso os jogos ganham um papel fundamental.

As atividades propostas foram pré-comunicativas, as quais levaram à produção comunicativa de alguns alunos. Salienta-se, ainda, que, no contexto em que se insere esta pesquisa, essas atividades, por terem como objetivo a comunicação, foram todas realizadas em sala de aula em pares ou em grupos. Notou-se como a interação entre os estudantes foi um fator determinante para o processo de aprendizagem. Os mais capacitados expressavam seu discurso na língua alvo, colaborando com os colegas que sentiam mais dificuldade, muitas vezes até sem precisarem da intervenção do professor, coadjuvante, por sua vez, no papel de facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

Dessa forma, notou-se que, de modo geral, os alunos da turma 7<sup>a</sup> M1 estavam completamente empenhados nas atividades e que, através delas, não apenas ampliaram o vocabulário, mas também aprenderam várias frases no imperativo e perguntas, com suas respectivas respostas, sobre os assuntos abordados. Dos tópicos escolhidos, o primeiro foi selecionado por estar associado ao tema que estava sendo trabalhado em outras disciplinas na ocasião (o racionamento de energia), onde inclusive teóricos argumentam como sendo de fundamental importância ligar o conteúdo com a realidade e experiência dos próprios alunos; e o segundo (Halloween) foi escolhido por ter sido a ocasião da comemoração desta data nos Estados Unidos e na Inglaterra, sendo importante para os alunos terem algum contato com a cultura dos povos de língua inglesa.

Algumas estruturas gramaticais foram abordadas, mas sempre de forma contextualizada e com o objetivo final de alcançar o desenvolvimento da pronúncia, e da produção oral na língua estrangeira, através de diálogos e dramatizações. Quando dos questionamentos feitos na pesquisa de campo, obteve-se o seguinte resultado:

- a) 80% dos alunos consideram interessante e importante estudar a língua inglesa;
- b) os alunos utilizam estratégias cognitivas de análise e raciocínio e estratégias de compensação, quando tem acesso à língua inglesa através de vídeos, músicas ou textos;
- c) a maioria dos alunos sente tranquilidade e prazer em realizar tarefas com a colaboração dos colegas e do professor, independente das atividades, sejam elas, jogos, exercícios, elaboração de pôsteres e apresentação de diálogos; sinaliza que possivelmente a aprendizagem esteja ocorrendo na zona de desenvolvimento proximal classificada por Vygotsky;
- d) a maioria usa estratégias de memória para gravar a pronúncia de palavras novas, criando “*links*” (ligações) com outras palavras já estudadas na língua alvo, ou até mesmo com a estrutura fonológica de palavras na própria língua materna;
- e) a maioria dos alunos sente-se entusiasmada, quando exposta à atividades que envolvem música, jogos, pôsteres e dramatizações; o que evidencia que através delas a ludicidade está presente, embora alguns tenham demonstrado, também, desinteresse, ou até mesmo uma maior comodidade ao realizar o estudo de vocabulário e de estruturas gramaticais em um ambiente mais lúdico;
- f) 75% dos alunos demonstraram, através do questionário aplicado, o desejo de continuar e de aprofundar seus conhecimentos em língua inglesa, dando prioridade à comunicação oral.

A descontração promovida pela ludicidade durante as aulas na 7ª M1, do Colégio Estadual Professor Carlos Santana I, foi de extrema importância no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente para o desenvolvimento da oralidade.

Considerando o grande número de alunos por turma das escolas estaduais de Salvador, observou-se que logo após a utilização de atividades pré-comunicativas na aula de língua inglesa, surgiram algumas produções espontâneas, utilizando a língua alvo, embora nem todo o grupo de estudantes tivesse tido a oportunidade de se manifestar, e praticar o que aprendeu, devido, sobretudo, à timidez ou à falta de tempo.

No entanto, no processo de observação sistemática, percebeu-se que, mesmo entre os estudantes tímidos, os mais interessados permaneciam atentos, tentando produzir mentalmente o seu discurso na língua alvo, esperando a ocasião e a coragem para entrarem em cena. Tal comportamento leva a dedução de que os estudantes estavam seguindo, inconscientemente, o postulado vigotskiano, ou seja, utilizavam a língua inglesa para a produção de seu pensamento.

Essa afirmação também se baseia no comparativo das análises das Estatísticas do Rendimento Escolar dos Alunos da 7ª série, turmas 7ª.M1 e 7ª.M2, descritas no estudo de caso, onde se evidenciou que na primeira turma em que foram desenvolvidas atividades que propiciaram a oralidade, seus alunos se sobressaíram perante àqueles da segunda turma que não desenvolveram atividades orais através das abordagens e estratégias já mencionadas. O resultado foi que 68% dos alunos da 7ª.M1 foram aprovados ao final da 4ª unidade, com média do curso igual ou superior a 6,0 (seis pontos). Enquanto que apenas 41% dos alunos da 7ª.M2 foram aprovados ao final da 4ª unidade, com média do curso igual ou superior a 6,0 (seis pontos). Ressalta-se que a média mínima exigida para aprovação direta, na rede pública é de 5,0 (cinco pontos).

Dessa forma, tem-se que o papel do professor e da educação continua sendo importante. O acesso ao conhecimento torna-se, cada vez mais, uma das ferramentas para se exercer a cidadania de forma autônoma, participativa e crítica.

É importante ter consciência do papel que o educador exerce, ou deve exercer, nas práticas educativas. Ter iniciativas que visem à extensão do acesso de outras camadas da

população ao conhecimento de uma língua estrangeira, como uma estratégia de democratização, é essencial. Por isso é tão importante que professores de língua estrangeira levem a sério esta tarefa que é ajudar o aluno à superação de preconceitos para levá-lo à inclusão social que nada mais é do que seu direito como cidadão deste país e do mundo.

O conhecimento em língua estrangeira é hoje considerado um direito, um requisito para o exercício de uma cidadania plena, não apenas para os alunos em fase escolar, mas para a maioria da população. Entretanto, para que se viabilize como um instrumento eficaz, nesta época em que se encurtam as distâncias físicas, mas, em muitos casos, se aprofundam as distâncias sociais, é preciso pensar na construção de alternativas concretas que representem, na prática, iniciativas de democratização em todos os níveis, e, relevantemente, no campo do acesso ao conhecimento.

Levar as considerações aqui apresentadas também a outras línguas estrangeiras em que a metodologia é questionada ou, pelo menos, observada, talvez seja uma forma de se contribuir para a busca de possíveis soluções para o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental.

Por outro lado, chamar a atenção de educadores de Língua Inglesa para uma renovação de sua prática pedagógica a partir da oralidade, proporciona um elo entre as práticas de ensino de Língua Inglesa com contextos específicos da vida do educando. Tais práticas pedagógicas poderão mediar, nesta perspectiva, a reflexão do estudante sobre seus valores e conceitos, levando-o a construir formas de conhecimento singulares, que através da ludicidade poderão ser modificadas, reelaboradas, negociadas e/ou contestadas no cotidiano das aulas de Língua Inglesa.

Por meio das abordagens Audiolingual, Comunicativa, Natural, Lexical e atividades lúdicas, bem como de estratégias (meta)cognitivas se pode constatar, de forma muito particular, que o cotidiano das aulas de Língua Inglesa está repleto de extraordinários



saberes e relações, e que a articulação que possibilita a aprendizagem significativa das crianças pode vir por meio da oralidade e da ludicidade.

Finaliza-se esta investigação com, no mínimo, uma certeza básica: a educação de Língua Inglesa deve investir cotidianamente no que de maior valor existe para a criança: a comunicação, o sonho, a fantasia, o lúdico. Aliada a esta perspectiva foi sugerido a seguinte proposta de Projeto de Aprofundamento dos Conhecimentos de Língua Inglesa, tendo como público-alvo os alunos do Colégio Estadual Professor Carlos Santana I, em parceria com a Escola Baiana de Expansão Cultural (EBEC), sob responsabilidade desta pesquisadora, o que em oportunidade, poder-se-á apresentar para outras escolas da rede pública, buscando parcerias juntamente com outras escolas ou entidades particulares, que estão inseridas na comunidade das escolas que aderirem ao referido Projeto.

**PROPOSTA DE PROJETO PARA O APROFUNDAMENTO DOS  
CONHECIMENTOS DE LÍNGUA INGLESA TENDO COMO PÚBLICO-ALVO OS ALUNOS  
DO COLÉGIO ESTADUAL CARLOS SANTANA I, EM PARCERIA COM A ESCOLA  
BAIANA DE EXPANSÃO CULTURAL**

**Professora Responsável: Sônia Maria de Souza Alcântara**

**I. APRESENTAÇÃO**

Este projeto propõe a ampliação dos conhecimentos de Língua Inglesa para alunos da rede pública, através do desenvolvimento das quatro habilidades paralelamente- ouvir, falar, ler e escrever.

**II. OBJETIVO**

O objetivo do projeto é oportunizar aos alunos o aprofundamento dos estudos já realizados em Língua Inglesa e a inserção dos mesmos num processo de inclusão social, através da ampliação de seus conhecimentos.

**III. JUSTIFICATIVA**

Diante dos trabalhos desenvolvidos em língua inglesa, ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, no terceiro e quarto ciclos, os quais correspondem à 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, surgiu um interesse, por parte do alunado na ampliação dos conhecimentos já adquiridos na disciplina supracitada, dentro de um enfoque mais comunicativo. Sendo assim a professora responsável propõe

acordo com a escola de idiomas em que trabalha, EBEC – Escola Baiana de Expansão Cultural para formar um grupo com alunos da rede pública, ao qual ministrará aulas voluntariamente.

Os alunos interessados (7ª e 8ª séries) assinarão em uma lista, pois apenas 18 (dezoito) serão selecionados para formar uma turma de adolescentes iniciantes- TE-1.

Os pré-requisitos serão, além do interesse em participar do projeto, boas notas em língua inglesa e bom comportamento dentro e fora do ambiente escolar.

#### **IV. OBSERVAÇÕES**

A direção do Colégio Estadual Professor Carlos Sant'anna I ficará responsável em subsidiar o material didático de cada aluno (livro e caderno de atividade), enquanto que a EBEC- Escola Baiana de Expansão Cultural colocará à disposição da professora responsável, o espaço físico e os recursos didáticos que a escola dispõe para esse fim.

Os alunos, por sua vez, ficarão comprometidos a comparecer às aulas, por meios próprios, com o material doado pelo Código Estadual, além de seu material individual (lápiz, caneta, caderno).

A média dos alunos ao final de cada semestre deverá ser de no mínimo 8,0 (oito) pontos.

Aquele que não alcançar a média final estipulada ou ultrapassar o número máximo de faltas permitido (25% do número de aulas por semestre) estará automaticamente desvinculado do projeto.

O aluno selecionado terá livre acesso à EBEC, pois além da sala de aula, deverá freqüentar outros espaços como: a biblioteca, a galeria de arte e a cantina, propiciando-os a oportunidade de relacionamento com outros alunos, professores e funcionários.

Salvador, \_\_\_\_\_ de 2004.

---

SÔNIA MARIA DE SOUZA ALCÂNTARA

#### **PARCERES FAVORÁVEIS**

ESCOLA BAIANA DE EXPANSÃO CULTURAL (EBEC)

---

Diretoria

**COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR CARLOS SANTANA I**

---

Diretoria

Diante dessa sugestão, entende-se que o educador, acima de tudo, deve ter coerência para discernir os diferentes métodos a serem aplicados, conforme o ambiente pedagógico que o circunda. A escolha de cada teoria a ser mais aprofundada e trabalhada deve ser uma decisão pessoal e intransferível de cada educador, mas este mesmo educador deve ter consciência de que cada teoria, por mais distinta que possa parecer, tem em sua essência o objetivo de aplicar o melhor processo de desenvolvimento da aprendizagem possível. O respeito pelo trabalho de cada teórico deve ser verdadeiro e o educador não deve impor sua preferência sobre o meio que convive, ele pode sugerir, não ordenar!

Abordagem, conteúdo, moral, disciplina, ética etc., a discussão pedagógica é extensa, por isso, a harmonia ainda é um caminho coerente para o avanço da educação.

Saibamos, educadores e educandos, utilizar um pouco de cada processo, adequando-o ao ambiente pedagógico e, sem dúvida, a construção de uma nova escola estará mais próxima de ser concluída.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A, LUDKE, Menga,. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

AUGUSTO, Marina R. A. **Teoria gerativa e aquisição de linguagem**. Feira de Santana: *Sitientibus*, n.13, p.115-120, jul./dez. 1995.

EVERY, Peter, EHRLICH , Susan. **Teaching American Pronunciation**. New York: Harper, 1995.

BOGDAN, R., BILKEN, SARI. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAQUEIRO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ermani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAQUEIRO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ermani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BLEY-VROMAN, R. What is the logical problem of foreign language learning? In.: **Linguistic perspectives on second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BOHN, H. VANDERESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**. Florianópolis: UFSC, 1988.

BRASIL, MEC/SEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Secretária de Ensino de 1º e 2º graus**. Legislação brasileira do ensino. Coletânea dos atos federais. 2. ed. Brasília, 1979.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 3.ed. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BUCK, Gary. How to become a good listening teacher. In: MENDELSON, D., DAVID, J. RUBIN, J. **A Guide for the teaching of second language listening**. California: Dominic Press, 1995.

CANEM, Ana. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores. **Caderno de pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1992.

CARROL, S. **Input and evidence, the raw material of second language acquisition.** Amsterdam: Benjamins Publishing Company, 2001.

CARVALHO, C. **Para Compreender Saussure.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p.35.

CELANI, M. A. A. **A Integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua (s) estrangeira (s) no 1º e 2º graus.** São Paulo: PUC. ABRALIN, 1996, p. 24-25.

CELANI, Maria A. A. **A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º graus.** In.: ABRALIN - Boletim da associação brasileira de lingüística, , boletim 18, Maceió: Imprensa Universitária, agosto de 1996.

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte da ciência à morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos (org). **O educador: vida e morte.** 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

CLASHEN, H., MUYSKEN, P. The availability of universal grammar to adult and child learners: a study of the a acquisition of german word order. In: **Second language research.** S/L, 1986.

COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula.** 3 ed. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1997.

COOK, G. **Language play, language learning.** Hong Kong: Oxford, 2000. p. 205.

CORACINI, Maria José R. Faria., **Interpretação, Autoria e Legitimação: língua materna e língua estrangeira.** 1 ed. Campinas: Pontes, 1999.

CORDER, S. P. The significance of learner's error's. In.: RICHARDS, JACK C. et al. **Error analysis: perspectives on second language acquisition,** 12 ed. New York: Longman, 1984.

DE OLIVEIRA, Ariovaldo. **Revista Nova Escola.** Parâmetros Curriculares Nacionais: fáceis de entender. São Paulo: Editora Abril, junho 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** 4ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DULAY, H. C., BURT. Natural sequences in child second language acquisition. In.: **Language learning.** S/L, 1974, p. 24-53.

DUTRA, Eli. O papel do professor para uma metodologia transformadora.In. **Educação para crescer.** Porto Alegre: Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, 1994.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition.** 3 ed. Oxfor: OUP, 2000.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana M. Liechtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLEGE, James Emil. *The Phonological Basis of Foreign Accent: a hypothesis*. *Tesol: Quarterly*, 1981.

FONSECA, Hely D. C. **Aquisição da sintaxe da negação no português brasileiro como segunda língua (L2)**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, fev./2005.

FREEMAN, D. L. LONG, M. H. **An Introduction to second language acquisition research**. 7.ed. Malasia: Longman, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa**. *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, 1995.

GOLEMAN, D. **Trabalhar com a Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1999.

GOWER, R. PHILLIPS, D. WALTERS, S. **Teaching practice handbook**. 3.ed. Great Britain: Heinemann. 1995.

HABERMAS, J. **Conocimiento e interés**. *La ciencia y tecnologia como ideologia*. Espanha: Tecnos, 1984.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

KATO, M. Teoria de aquisição e concepção da língua. LET 678. Seminários avançados III. 2002.2. UFBA: Salvador, fevereiro de 2003.

KISHIMOTO, T. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p.86.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. 3. ed. Great Britain: Pergamon Press, 1984.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LAKATOS, Imre. **História da ciência e suas reconstruções racionais e outros ensaios**. Trad. Emília P. T. Mendes. Lisboa: Edições 70, 1998.

LARSEN- FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 9. ed. Hong Kong: Oxford University Press, 1986. p. 46.

LEIF, J. **O Jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. New York: Wiley, 1967.

LEWIS, M. **The Lexical approach**. 4 ed. London: Language Teaching Publications, 1999, p. 4-5.

LIGHTFOOT. **The language lottery**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1982.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: an introduction**. 3.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p. 86.

LLANOS, Alfredo. **Los viejos sofistas y el humanismo**. Buenos Aires: Juarez Editor, 1971.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e ludicidade**. Salvador: EDUFBA, 2000.

\_\_\_\_\_. Ludicidade e atividades lúdicas. In: PORTO, B. (org.) **Educação e ludicidade**. 2 ed. Salvador: FAGED, 2002. p. 31.

LYONS, J. **Language and linguistics**. England: Cambridge University Press, 1981.

MARCUSCHI, L. A. É possível ensinar a fala? In.: ABRALIN - **Boletim da associação brasileira de lingüística**, , boletim 15, Maceió: Imprensa Universitária, julho de 1994.

MARTINS, D.S. **Português Instrumental**. Porto Alegre: Sagra, Dc Luzzatto, 1994.

MATALLO JR, H.; POZZEBOO, A. A Problemática do Conhecimento. In: **Construindo o Saber**. Org. por Carvalho, M.C.M. São Paulo: Papyrus, 2002.

MAUCO, G. **Educação da sensibilidade na criança**. Ensaio sobre a evolução da vida afetiva. Lisboa: Moraes Editores, 1986.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2004.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOSCOWITZ, G. **Caring and sharing in the foreign language class**. USA: Newbury House Publishers, 1978. p. 7 -14.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Simbolismo e Jogo**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

NETTO, Lúcia Regina. **A formação do profissional de Língua Inglesa: as necessidades regionais e sua atuação na educação básica**. 2001.151 f. Dissertação, (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Santa Cruz ,. Ilhéus.

NUNAN, D. **Second language teaching**. Boston: Heinly & Heinly. Publishers, 1999.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um Processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

\_\_\_\_\_. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de, Martha K. de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Trad. Maria Alice D' Amorim & Paulo Silva. 24 ed. Rio de Janeiro Forence Universitária. 2001. p. 26-28.

PINKER, S. **O instinto da linguagem.** Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PORTO, B. Educação e lucidicidade. **Revista do GEPEL.** Salvador: UFBA/ FAGED; 2002, p.7

REGO, T. C. **Vygotsky. Uma Perspectiva histórico-cultural da educação.** 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 55-122.

RICHARDS, J. RODGERS, T. **Approachs and methods in language teaching.** 3. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1994. p. 68

RIVERS, Wilga Marie. **A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras.** Tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROOPER, T. On universal bilingualism. In.: **Bilingualism: language and cognition.**S/L,1999.

SADES, L. Anatomia do aprendiz no processo de ensino/aprendiz de língua estrangeira. In: FERNANDES, C. & SANTOS, J. (org.) **Teoria lingüísticas: problemáticas contemporâneas.** Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 294-295.

SANTIN, Silvino. **Da Alegria do Lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÜTZ, Ricardo. **A Correlação Ortografia x Pronúncia.** English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-interfer.html>>. Online. 12 de junho 2004.

SELINKER, L. Interlanguage. In: **International review of applied linguistics.** S/L,1972.

SKINNER, B. **About Behaviorism.** USA: Knopf, 1974. p.89

SNYDERS.G. **La Joie à L'école.** Paris: PUF, 1986.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente.** Lisboa: Gradiva Publicações, 1999.

\_\_\_\_\_. **Reinventar a Democracia.** Lisboa: Gradiva Publicações, 2000.



SOUZA, Maria Beatriz Dias, MEDEIROS Regina Lúcia R. de., **Motivating Learners: Using songs in the Classroom.** 1999

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M., MADDEN, C. G. **Input in second language acquisition.** Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.

TAYLOR, D. S. **The Place of methodology in the training of language teachers and the integration of theory and practice.** University of Leeds, 1985. Artigo publicado em System 13, 1:37- 41, 1985.

TOSTA, Antônio Luciano de A. Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. In: Kátia Mota e Denise Scheyerl (org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.** Salvador: EDUFBA, 2004. p. 106 -144.

UR, P. WRIGHT, A. **Five-minute activities:** a resource book of short activities. UK: Cambridge University Press, 1992. p. 105

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 6 ed. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. Trad. Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998,

VINEY, P. VINEY, K. Grapevine. **One Dark night.** Cassette 2. Oxford: Oxford University Press, 1989.

WINDDOWSON, H. **Teaching language as communication.** 12. ed. Hong Kong: Oxford University Press, 2001. p. 16.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Teste de Vocabulário

## TESTE 1

**I. Complete the sentences. Choose the best alternative.**

1. It's important to save \_\_\_\_\_.  
 fun             energy             love
  
2. Let's use \_\_\_\_\_ energy.  
 more             less             a lot of
  
3. The level of water in San Francisco \_\_\_\_\_ is low.  
 river             bar             beach
  
4. Our \_\_\_\_\_ is worried with the problem.  
 dog             mechanic             president
  
5. Don't use the \_\_\_\_\_ oven to boil water for coffee.  
 refrigerator     blender             microwave
  
6. Don't take long \_\_\_\_\_.  
 showers         meals             water
  
7. Close the \_\_\_\_\_ door.  
 kitchen         bathroom         refrigerator
  
8. \_\_\_\_\_ the lights.  
 Turn off         Turn on             Switch on

9. \_\_\_\_\_energy

( ) Buy

( ) Save

( ) Use

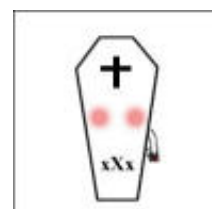
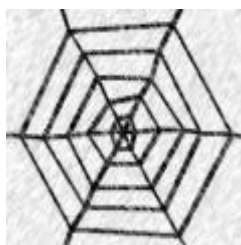
10. \_\_\_\_\_your clothes only once or twice a week.

( ) Sell

( ) Buy

( ) Iron

## APÊNDICE B – Vocabulário Halloween (somente com gravuras)



*Mus musculus*





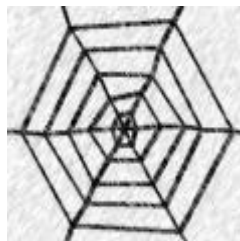
## APÊNDICE C – Vocabulário Halloween (com gravuras e respectivo vocabulário)



**Skull**



**Jack-o-lantern**



**Spider web**



**Black cat**



**Monster**



**Ghost**



**Candy**



**Caldron**



**Broom**



**Cake**



**Witch**



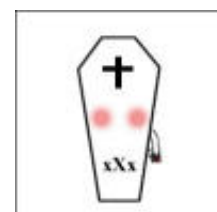
**Moon**



**Bat**



**Candle**



**Coffin**



*Mus musculus*



Owl

Lizard

Rat

Haunted house



Spider

Pumpkin

Trik or Treat

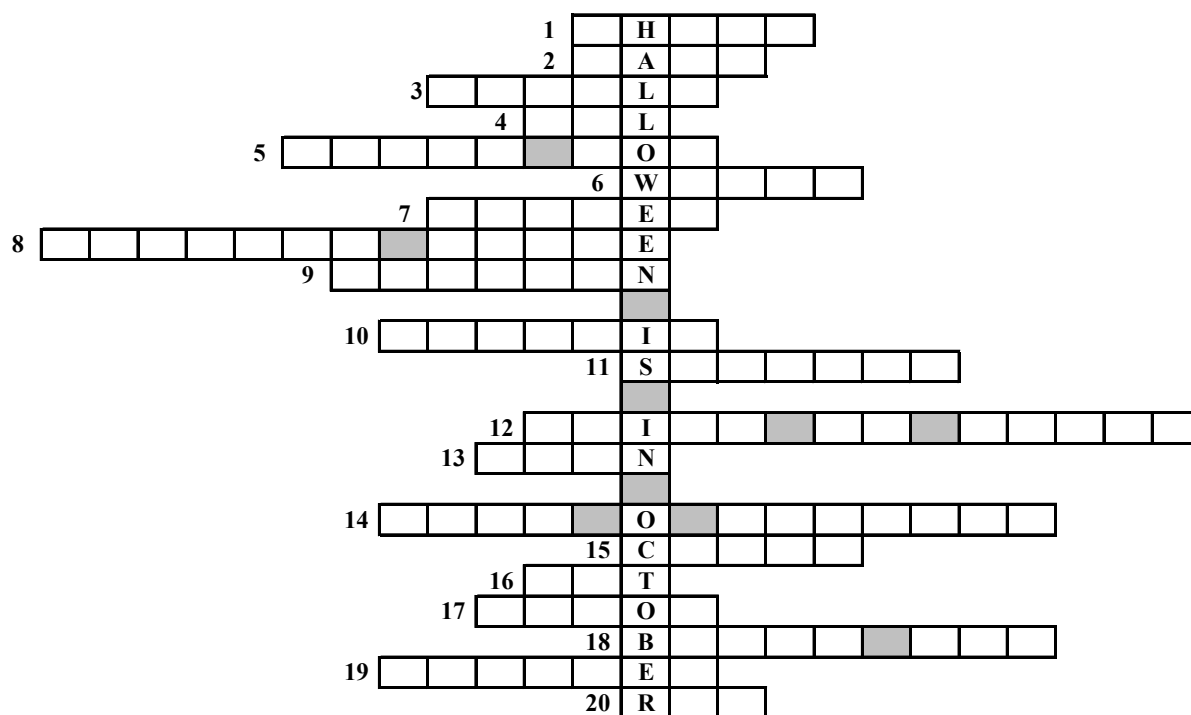
Mummy

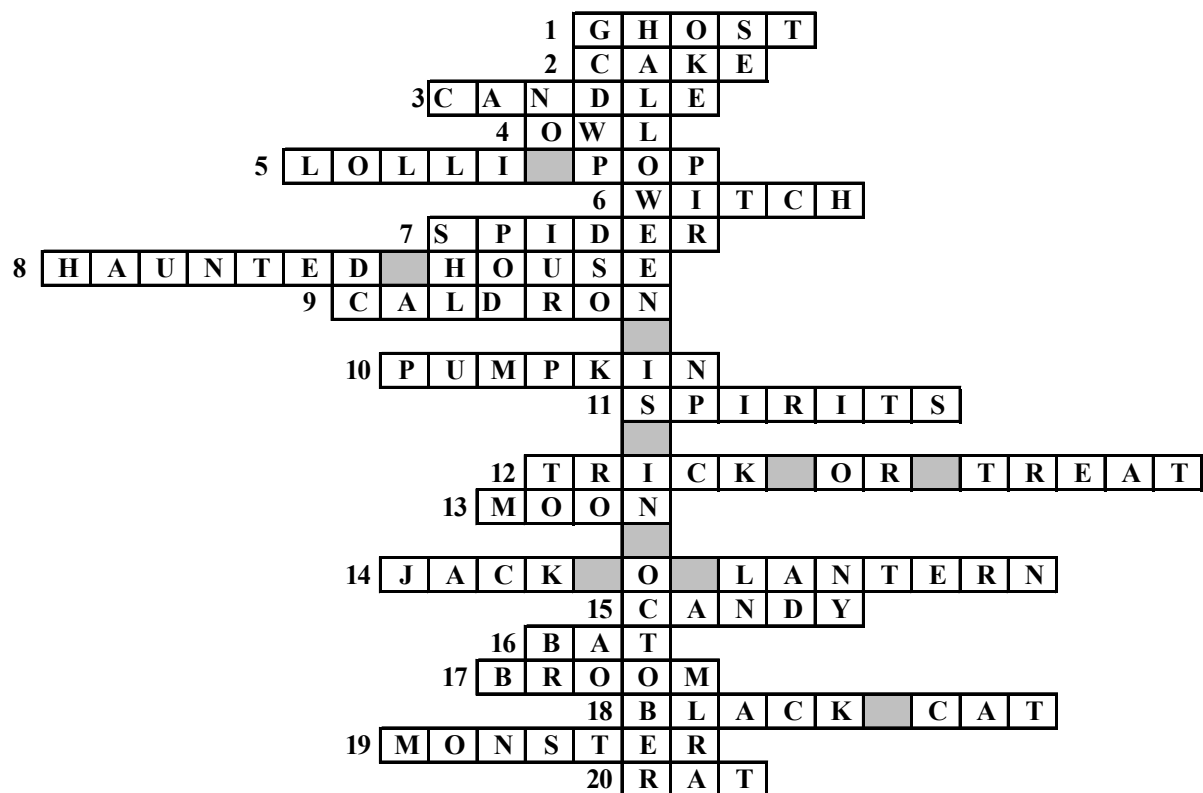
Lolli pop

## APÊNDICE D – Cruzadinha do Vocabulário Halloween

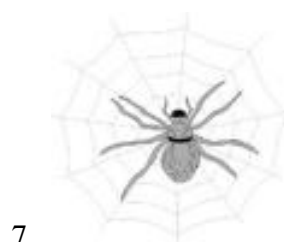
### HALLOWEEN ACTIVITY

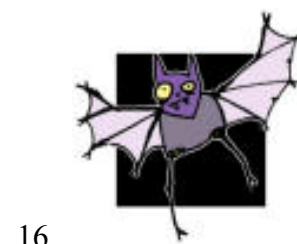
Complete the puzzle.





### APÊNDICE E – Transparência da Cruzadinha – Correção





## APÊNDICE F – Exercício de Compreensão

SCHOOL:

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

Data:        /        /        TEACHER: \_\_\_\_\_ SUBJECT – ENGLISH.

UNIT: III

GROUP: \_\_\_\_\_

### TEXT

### HALLOWEEN

Halloween is a very popular American and English party. It started with the Celts and later with the Irish. It is celebrated on October 31<sup>st</sup> because it is the last day before winter. People wear costumes – ghosts, witches, black cats, monsters- to protect themselves from the evil spirits.

On October 31<sup>st</sup> children go to house and say “Trick or Treat?” and people give them candy.

### VOCABULARY

PARTY = CELEBRATION

SAY = SPEAK



1. Where is Halloween from?  
 The United States     England     The United States and England
2. When is Halloween?  
 In December     In October 31     On October 31
3. Halloween is in \_\_\_\_\_ in The USA and in England.  
 Spring     Summer     autumn/ fall
4. Evil spirits are \_\_\_\_\_ spirits.  
 Bad     Good     Happy
5. One of the costumes people wear at Halloween is \_\_\_\_\_.  
 A clown     A zebre     A witch
6. At Halloween people give children \_\_\_\_\_.  
 Games     Candy     pizza

## APÊNDICE G – Vídeo – *One Dark Nighth*

### VIDEOSCRIPT ONE DARK NIGHT

- Jenny - What's wrong with it?  
 Barry - I don't know  
 Jenny - Is there any petrol?  
 Barry - Yes. I put some in this afternoon. I got thirty litres.  
 Jenny - What are we going to do?  
 Barry - I'm going to find a telephone.  
 Jenny - No, it's freenzing! You wait here.  
 Barry - Barry, I'm frightened...
- Barry - Jenny... it's me. Open the door! Sorry. Did I frighten you?  
 Jenny - No. Did you find a telephone?  
 Barry - No, I didn't find a telephone...But I found a hotel. I went round that corner and I saw it.
- Man - Yes?  
 Barry - Mr. And Mrs Harker. You've got a room for us.

Man - Ah, yes.

Barry - Well, what do you think?

Jenny - I don't like it. Barry! Did you hear that?

Barry - What?

Jenny - I heard something. It was a laugh. It was horrible.

Barry - I didn't hear anything.

Jenny - You were in the bathroom.

Barry - Yes, and there aren't any towels. I'm going down to reception.

Jenny - Ok.

Barry - Don't worry, Jerry. I'm not frightened.

Barry - Jenny!

Jenny - What's the matter?

Barry - I went outside... and I saw someone in the corridor. He was wearing a long back cloak... like Count Dracula.

Jenny - Don't be silly, Barry. I was frightened, but I'm not stupid.

Barry - He was there! I saw him. He had big teeth, and...

Jenny - This isn't funny, Barry

Barry - Look...he went round the corner. And I went after him... and there wasn't anyone there.

Jenny - What?

Barry - I didn't see anyone!

Jenny - What did you say?

Barry - Barry! That was you!

Barry - I said 'Be quiet'! Did you hear that? Come on! I'm not staying here... Lets' go.

## **APÊNDICE H – Atividade Sobre o Filme**

SCHOOL: \_\_\_\_\_

STUDENT'S NAME: \_\_\_\_\_

TEACHER: \_\_\_\_\_ GROUP: \_\_\_\_\_

### **VIDEO ONE DARK NIGHT**

Watch the video and then complete the paragraph with the words from the box below:

BATHROOM	HELP	HALLOWEEN	NIGHT	BEDROOM	
BLACK	SCARED	DRACULA	SLEEP	HOTEL	CAR

Barry and Jenny's \_\_\_\_\_ has a problem. He gets out of the car and goes to look for some \_\_\_\_\_. He finds a small \_\_\_\_\_ and they decide to \_\_\_\_\_ in the hotel for one \_\_\_\_\_. When they get in they notice that there aren't any towels in the \_\_\_\_\_.

Barry goes to the reception to ask for some towels but on his way he sees count \_\_\_\_\_ wearing a \_\_\_\_\_ cloak. He feels very \_\_\_\_\_ and goes back to his bedroom. They decide to go away. When they go down the stairs they see that there is a \_\_\_\_\_ party in living room.

## APÊNDICE I – Diálogos Sobre o Halloween Com Lacunas

### DIALOGUE 1

ST. 1: - Hi, \_\_\_\_\_.

ST. 2: - \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. (Hi/ Hello).

ST.1: -When is Halloween?

ST.2: - \_\_\_\_\_. (It's October 31<sup>ST</sup>. It's next month).

ST.1: -So, it's on \_\_\_\_\_ (Thursday/ Friday, etc.) A good day for a \_\_\_\_\_ (party/ celebration).

ST.2: - Yes, \_\_\_\_\_ (That's good idea/ good idea).

ST.1: - \_\_\_\_\_ (Let's talk to our classmates/ Let's share the idea with our classmates).

ST.2: - \_\_\_\_\_ (Let's go/ Let's do it).

### DIALOGUE 2

- ST.2: - Hey, folks
- ST.3: - \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (Hi/Hello)
- ST.2: - Let's have a Halloween party?
- ST.4: - \_\_\_\_\_. (That's a good idea / That's a wonderful idea).
- ST.5: - Yes, let's do it.
- ST.6: - \_\_\_\_\_ (When is it going to be? / When is Halloween going to be?).
- ST.3: - On Friday.
- ST.2: - \_\_\_\_\_. (Let's talk to the director/ We need to talk to the director).

### DIALOGUE 3

- ST.2: - Marilene.
- DIR: - Yes, dear.
- ST.3: - \_\_\_\_\_? (Can we talk to you for a moment?/ Can you give us five minutes, please?).
- DIR: - \_\_\_\_\_. (Yes, sure/ Yes, come in)
- ST.4: -Next month is Halloween and \_\_\_\_\_. (We want to have a party/ we'd like to have a party/ Can we have a party? / Let's have a party?)
- DIR: -What do you need for the party?
- ST.5: - \_\_\_\_\_. (We need music, light, costumes, candy, something to eat and to drink/...).
- DIR: - \_\_\_\_\_. (When is the party going to be?/ When is it going to be?)
- ST.2: - On October 31<sup>ST</sup>
- ST.6: - On Friday.
- DIR: - \_\_\_\_\_? (What time is it going to start? / At what time?)
- ST.4: - At 6 o'clock
- DIR: - Yes, That's ok but you prepare the decoration.
- ST.7: - Wow. It'll be great.

### DIALOGUE 4

- ST.3: - \_\_\_\_\_. Let's talk about the costumes now/ We need to decide about our costumes).
- ST.4: - \_\_\_\_\_ ( I'll be a.../ I want to be a.../ I'd like to be a...)
- ST.5: - How about you?
- ST.6: - \_\_\_\_\_.
- ST.1: - How about the students that don't have costumes. What will they wear?

ST.3: - Dark clothes. Black, purple, brown or even orange. They're all Halloween colors.

ST.2: - Yes, Good idea.

### DIALOGUE 5

ST.3: - Wow. The party \_\_\_\_\_ (is great/ is wonderful/ is marvellous).

ST.4: - \_\_\_\_\_ (yes, it is/ It really is)

ST.5: - The decoration is very beautiful in the dark.

ST.6: - Yes, and the D. J. is very good.

ST.7: - Let's dance.

ST.8: - Let's have fun.

## APÊNDICE J – Questionário Sobre o Halloween

### 11ª AULA – Avaliação

1. When is Halloween celebrated?

---

2. Which colors represent Halloween?

---

3. Which are some of the characters?

---

4. Do you like Halloween? Why?

---

5. Do you want to celebrate Halloween next year again? How?

---

# ANEXOS

## **ANEXO A – Questionário de Investigação**

### **Questionário de Investigação para ser respondido pelos alunos de Língua Inglesa do Colégio Estadual Professor Carlos Santana I**

- 1) Você acha interessante estudar a língua inglesa?
- 2) Além dos exercícios gramaticais e de estudo de texto, você acha importante ter a oportunidade de usar a língua inglesa oralmente?
- 3) Quando você está estudando inglês na sala de aula ou em casa e até mesmo quando você está ouvindo música em inglês, você se interessa em compreender e em utilizar novas palavras?
- 4) Você se depara, em algum momento, tentando organizar frases em inglês, ainda que só no pensamento, sem pronunciá-las?

- 5) Na sala de aula, por exemplo, você acha interessante quando o professor pede a você para elaborar um diálogo em grupo?
- 6) Como você se sente quando você precisa de ajuda de outros colegas ou do professor pra realizar uma tarefa em língua inglesa?
- 7) Você se sente gratificado (a) quando um colega ou quando o próprio professor te ajuda a realizar uma tarefa ou você se sentiria melhor realizando tudo sozinho (a)?
- 8) De todas as atividades que já foram desenvolvidas na sala de aula de língua inglesa nessa escola, qual ou quais você achou mais interessantes e por quê? (Você pode escolher no máximo três delas).
- Estudo de vocabulário
  - Estudo de estruturas gramaticais
  - Estudo de texto
  - Elaboração de diálogos
  - Elaboração de pôsteres
  - Comemorações
  - Jogos
  - Música
  - Dramatizações
- 9) Você gostaria de aprofundar seus conhecimentos em língua inglesa dando prioridade à comunicação oral ? Por quê?
- 10) Quando você quer memorizar a pronúncia e o significado de uma palavra da língua inglesa, que tipo de estratégia você usa?

## ANEXO B – Tabelas da Quantificação dos Dados

Tabela 1 – Você acha Interessante estudar a língua inglesa, nas aulas dessa disciplina na sua escola?

	Nº	%
Sim	26	80%
Não	16	20%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pela autora (2004)

Tabela 2 – Você considera importante estudar a língua inglesa oralmente?

	Nº	%
Sim	26	80%
Não	16	20%



<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>
--------------	-----------	-------------

Fonte: elaborado pela autora (2004)

Tabela 3 – Ao estudar a língua inglesa na sala de aula, ou através de músicas e filmes, você se interessa em compreender e utilizar novas palavras?

	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sim	26	80%
Não	16	20%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pela autora (2004)

Tabela 4 – Você se depara em algum momento, tentando organizar frases em inglês, ainda que só em pensamento, sem pronunciá-las?

	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sim	22	70%
Não	10	30%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pela autora (2004)

Tabela 5 – Na sala de aula, por exemplo, você acha interessante quando o professor pede a você para elaborar um diálogo em grupo?

	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sim	24	75%
Não	8	25%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pela autora (2004)

Tabela 6 – Você se sente privilegiado(a) quando conta com a colaboração de outros colegas e do professor na elaboração de uma tarefa?

	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sim	30	95%
Não	2	5%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pela autora (2004)

Tabela 7 – Você prefere realizar todas as tarefas sozinho(a)?

	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sim	19	60%
Não	13	40%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pela autora (2004)

Tabela 8 – Quando você quer memorizar o significado ou a pronúncia de uma palavra na língua inglesa, você tenta associá-la a uma palavra conhecida?

	Nº	%
Sim	29	90%
Não	3	10%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pela autora (2004)

Tabela 9 – Você gosta de realizar atividades que envolvam:

	Sim		Não	
	Nº	%	Nº	%
Música	32	100%		
Jogos	32	100%		
Pôsteres	32	100%		
Dramatizações	22	70%	10	30%
Vocabulário	22	70%	10	30%
Estudo de estruturas Gramaticais	26	80%	6	20%

Fonte: elaborado pela autora (2004)

Tabela 10 – Você gostaria de aprofundar seus conhecimentos em língua inglesa dando prioridade à comunicação oral?

	Nº	%
Sim	24	75%
Não	8	25%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pela autora (2004)