



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**HELENICE APARECIDA DE OLIVEIRA**

**ANÁLISE DO VÍNCULO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE  
APRENDIZAGEM E O LÚDICO NO ENSINO DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA**

**BRASÍLIA - DF  
Maio/2017**

**HELENICE APARECIDA DE OLIVEIRA**

**ANÁLISE DO VÍNCULO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E  
O LÚDICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbaumen

**BRASÍLIA- DF**

**Maio/2017**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

OLIVEIRA, Helenice Aparecida de. **Análise do vínculo entre as estratégias de aprendizagem e o lúdico no ensino-aprendizagem de língua espanhola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017, 142f.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

## FICHA CATALOGRÁFICA

**HELENICE APARECIDA DE OLIVEIRA**

**ANÁLISE DO VÍNCULO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E  
O LÚDICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

---

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbaumen - Universidade de Brasília  
(Orientador)

---

Prof. Dr. Gilberto Paulino de Araújo – Universidade Federal do Tocantins  
(Examinador Externo)

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Janaína Soares Alves - Universidade de Brasília  
(Examinadora Interna)

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Maria Luisa Ortiz Álvarez - Universidade de Brasília  
(Examinadora Suplente)

Brasília, 19 de maio de 2017.

Aos meus filhos Guilherme Santiago e Vinícius Santiago, filhos amados, o amor por  
você me deu forças para prosseguir e concluir este trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, porque sempre me apoiou, compreendeu minhas ausências e sacrifícios para a conclusão deste trabalho.

Ao professor Alessandro Rezende que me inspirou, me incentivou a participar, crescer, avançar em conhecimentos e fazer o mestrado.

Aos colegas de trabalho: professor Juwaity pelo incentivo, ao Professor Robson Montegomeri que tão gentilmente leu meu trabalho, deu boas contribuições para concluí-lo.

Ao meu professor orientador Enrique Huelva Unterbaumen que me acolheu como orientanda, me ajudou a chegar até aqui com toda calma e sabedoria que ele tem.

À professora Nelma Melani pelos conselhos, exemplos, orientação e força nos momentos difíceis para prosseguir com os estudos.

A todos os professores do PGLA especialmente o Professor Almeida Filho e Yuki Mukay que tantas contribuições deram com seus estudos para a conclusão desta pesquisa.

A todos os colegas de turma que se dispuseram a me ajudar e me incentivaram a continuar a caminhada, especialmente as colegas: Tatiane Gomes de Sousa, Ingrid Sinimbu e Jane Ferreira.

Aos professores e alunos participantes da pesquisa que gentilmente colaboram para a coleta de dados e responderam aos questionários.

*“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossa palavra.*

*Professor assim, não morre jamais.” (Rubem Alves)*

## RESUMO

Educadores de todo o mundo vêm se dedicando aos estudos sobre estratégias de aprendizagem para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, não só de línguas, mas também, sobre a aprendizagem dos alunos de maneira geral. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo investigar como a presença do lúdico utilizado como uma estratégia de aprendizagem para o ensino de línguas pode levar o aluno a praticar o novo idioma de forma prazerosa e, em consequência, de forma mais motivadora, com resultados mais proveitosos; mostrando por meio da descrição de atividades lúdicas aplicadas, que quando elas são incorporadas ao cotidiano docente podem trazer benefícios para a aprendizagem de língua. Outro objetivo que norteia esta pesquisa é analisar se há um vínculo entre as atividades lúdicas e as estratégias de aprendizagem e verificar quais estratégias podem ser alcançadas após a aplicação do lúdico. O foco principal é o ensino de língua espanhola (LE). O cenário para a aplicação desta pesquisa foi uma escola pública da periferia do Distrito Federal e o público-alvo foram alunos e professores do Ensino Fundamental II. A fundamentação teórica deste trabalho parte do conceito de Linguagem usado por Moita Lopes (1996), seus usos em vários contextos sociais e interacionais, conceitos de Bakhtin (1997; 2006), Vygotsky (1998), Almeida Filho (2010), Oxford (1991), Brown (1990); O'Malley & Chamot (1990). Amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental (OCEFs), analisei os processos de ensino-aprendizagem de língua tal como acontece na prática nas esferas da Educação Básica e a importância do lúdico como estratégia para facilitar este processo. Para isso, fiz uma pesquisa de base qualitativa com investigação detalhada das etapas da execução do trabalho feito por meio da pesquisa-ação, visto que, os professores envolvidos no processo foram agentes participantes desta pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários para alunos e professores, gravação e observação das aulas e entrevista semiestruturada.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Ensino de línguas. Ensino do espanhol. Estratégia. Língua. Lúdico. Linguagem. Pesquisa-ação. Taxionomias.

## ABSTRACT

This research aims mainly to investigate the relation between learning strategies and ludic activities used as a learning strategy for teaching Spanish as a foreign language, observing how its use can lead students to practice the new language in a pleasurable and more motivating way, with better results. For the analysis and collection of the results, there will be the description and application of ludic activities to verify what strategies can be reached after this process. The main focus is the teaching of Spanish as a Second Language (L2). This study will be conducted in a public school in the outskirts of the Brazilian Federal District (DF) and the target audience are students and teachers of lower secondary education. The research will consider the concept of language by Moita Lopes (1996), its uses in various social and interactional contexts, Bakhtin (1997, 2006), Vygotsky (1998), Almeida Filho (2010), and Villaça (2005). In the comparisons, concepts and taxonomies of learning strategies by Oxford (1991) and O'Malley & Chamot (1990) will be used to verify the main strategies used during the application of the ludic activities. In the concepts of language by Brown (1982), among others supported by the National Curriculum Parameters (PNCs) and the Curriculum Guidelines for lower secondary education (OCEFs), I will analyze the processes of teaching and learning in Basic Education on-site and the importance of ludic activities as a strategy to facilitate this process. For this, a qualitative research with a detailed sketch of the stages of the execution of the work will be conducted through action research, as the teachers will be agents taking part in this research. The data collection instruments are questionnaires that both students and teachers will complete, recording and observation of classes, as well as semi-structured interviews. At the end, for result analysis, there will be a triangulation of the data to prove the research questions after the application of the selected ludic activities.

**Keywords:** Learning. Language teaching. Teaching Spanish. Strategy. Language. Playful. Language. Action research. Taxonomies.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Diagrama com a classificação das Estratégias de Aprendizagem.....	52
<b>Figura 2</b> - Visão geral dos 13 alunos sobre as estratégias mais eficazes para a realização da atividade lúdica: Caderno de Receitas .....	91
<b>Figura 3</b> - Estratégias de aprendizagem utilizadas na atividade lúdica 2: Dicionário...	95
<b>Figura 4</b> - Visão geral dos 16 alunos sobre as estratégias mais eficazes para a realização da atividade lúdica: Jogo da memória. ....	98
<b>Figura 5</b> - Visão geral dos alunos sobre as estratégias mais eficazes para a realização da atividade lúdica: Grados de parentesco. ....	101

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1** - Estratégias de Aprendizagem utilizadas pelos alunos participantes ..... 104

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Grados de parentesco .....	100
--	-----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - O caminho do ensino de LE na legislação. ....	29
<b>Quadro 2</b> - Teóricos e conceitos sobre Aprendizagem .....	42
<b>Quadro 3</b> - Classificação das estratégias de aprendizagem segundo a função.....	52
<b>Quadro 4</b> - Classificação das estratégias de aprendizagem indiretas .....	53
<b>Quadro 5</b> - Estratégias de Aprendizagem Diretas. Subgrupo 1: Memória.....	54
<b>Quadro 6</b> - Estratégias de Aprendizagem Direta. Subgrupo II: Estratégias Cognitivas	55
<b>Quadro 7</b> - Taxionomias da Classificação das Estratégias de Aprendizagem segundo O'Malley e Chamott (1990) .....	56
<b>Quadro 8</b> - Taxionomias da Classificação das Estratégias de Aprendizagem segundo O'Malley & Chamott (1990). Subgrupo 2: Estratégias de Aprendizagem Cognitivas ..	56
<b>Quadro 9</b> - Taxionomias das Estratégias de Aprendizagem segundo O'Malley & Chamott (1990). Subgrupo 2: Estratégias de socioafetivas. ....	57
<b>Quadro 10</b> - Pseudônimos dos alunos participantes.....	80
<b>Quadro 11</b> - Cruzamento entre as atividades lúdicas e o número de ocorrência das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos .....	102

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**APEs** - Associação de Professores de Língua Espanhola

**ASL** - Aquisição de língua

**DF** - Distrito Federal

**EA** – Estratégias de Aprendizagem

**L1** - Primeira língua

**L2** - Segunda língua ou Língua 2

**LA** - Linguística Aplicada

**LE** - Língua Estrangeira

**MERCOSUL** - Mercado Comum do Sul

**OCEFs** - Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**P-A** -- Pesquisa-ação

**PGLA** – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada

**UNICAMP** – Universidade de Campinas

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
1. Introdução.....	17
1.2 Perguntas de pesquisa.....	22
1.3 Objetivos.....	23
1.3.1. <i>Geral</i> .....	23
1.3.2 <i>Específicos</i> .....	23
1.4 Justificativa, relevância da pesquisa e resultados esperados .....	23
1.5 Estrutura da dissertação .....	26
<b>CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>27</b>
2.1 O ensino do espanhol no Brasil .....	27
2.2 Conceitos de Aquisição de Segunda Língua (ASL) .....	32
2.3 O contexto histórico das estratégias de aprendizagem .....	37
2.4 Diferenças entre os conceitos de estratégia e estratégias de aprendizagem de línguas.....	38
2.5 A competência comunicativa e sua importância para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem .....	45
2.6 Classificações das estratégias de aprendizagem de línguas.....	49
2.7 Taxionomias das estratégias de aprendizagem de Oxford.....	51
2.8 Taxionomias de O'malley e Chamott.....	55
2.9 Comparações entre as estratégias de Oxford e O'Malley e Chamot .....	58
2.10 - Definindo o lúdico.....	59
2.11 A interação, o lúdico e o papel afetividade no ensino e aprendizagem de L2....	64
<b>CAPÍTULO 3 – O REFERENCIAL METODOLÓGICO .....</b>	<b>70</b>
3.1 A pesquisa-ação como abordagem metodológica .....	74
3.2 O cenário e os participantes da pesquisa .....	78
3.3 Os instrumentos para coleta de dados e a preocupação ética .....	80

3.4 A descrição das atividades lúdicas como estratégias de aprendizagem .....	82
3.5 Procedimentos de Análise de Dados .....	86
<b>CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>88</b>
4.1 Análise das atividade lúdicas aplicadas.....	90
4.1.1 <i>Caderno de receitas</i> .....	90
4.1.2 <i>Atividade lúdica 2: dicionário</i> .....	94
4.1.3 <i>Atividade lúdica 3: Jogo da memória</i> .....	96
4.1.4 <i>Atividade lúdica 4: Encaixe de palavras com os graus de parentesco</i> .....	99
4.2 Classificações das estratégias de aprendizagem identificadas durante a realização das atividades lúdicas.....	102
4.3 Análise dos questionários e da entrevista semiestruturada .....	106
<b>CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
5.1 Retomada das perguntas de pesquisa.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
5.2 Limitações da pesquisa.....	116
5.3 Contribuições da pesquisa e sugestões de estudos futuros .....	117
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>139</b>

## CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

*“As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo.”*

*(Ludwig Wittgenstein)*

### 1. Introdução

A Linguística Aplicada (doravante, LA) tem como objetivo principal os problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social de ensino aprendizagem ou fora dele desde que o uso da linguagem e da comunicação estejam envolvidos. Assim, a LA, como ciência social, segundo Moita Lopes (1996, p. 20-22), “vem ganhando destaque ao longo dos anos devido à sua preocupação em solucionar e pesquisar sobre os aspectos sociolinguísticos relacionados à aprendizagem de línguas”.

Ainda de acordo com Moita Lopes (1996), a “teoria linguística que interessa ao linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato da interação linguística” (ibidem).

Ancorada nestes pressupostos da LA, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a utilização do lúdico como estratégia de aprendizagem na sala de aula de LE e o vínculo entre eles, para propiciar a interação, o aprendizado eficaz e efetivo da Língua Espanhola. Para isso, usarei como referencial teórico vários estudiosos dos processos de ensino e aprendizagem de línguas entre eles: Almeida Filho, Moita Lopes, Paiva, Bakhtin, Vygotsky, Ellis, Fernandez, Durão, Oxford, entre outros. Começarei mostrando os objetivos dos estudos em Linguística Aplicada voltados para a prática de uso da língua na interação entre os sujeitos em um contexto social.

Nesse sentido, Almeida Filho (2011, p.114) afirma que:

[...] quando o aluno interage para comunicar-se na L-alvo, em que há um maior envolvimento em atividades interativas, propicia que essa língua se torne viva, no sentido de ser ativa, criadora e cultural, aumentando as chances de aquisição pelo aluno.

Bakhtin (1997, 2006) e Vygotsky (1998) afirmam em seus estudos que a língua é sempre vista na e por meio da interação entre os interlocutores do discurso resultando no desenvolvimento pleno do indivíduo e, também, como forma de dimensionar o ensino da língua para o uso interacional entre os interlocutores do discurso.

Ainda segundo esses autores, o que importa no estudo da língua é o seu caráter interacional, enunciativo e discursivo, ou seja, a língua está sempre a serviço de um locutor que a usa em uma determinada condição de enunciação. As mudanças que ocorrem no meio social são refletidas na língua, pois ela é uma ferramenta de uso interacional, sustenta-se pela interação verbal, referindo-se tanto à produção oral quanto à escrita.

Lev Semyonovich Vygotsky dedicou-se à análise do desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, via linguagem, por meio da interação social. Para Vygotsky (1998, 2003), a linguagem é uma questão central, visto que ocupa um lugar de destaque em sua teoria. O autor aborda a linguagem não como um sistema linguístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional e psicológico. Por isso, interessava-lhe estudá-la como constituidora do sujeito, em uma relação pensamento-linguagem na interação social.

Para esse autor, o uso da linguagem e da língua possibilitam a comunicação e a interação entre as pessoas. Segundo a teoria de Vygotsky, a língua e a linguagem exercem duas funções importantes: em um primeiro momento, a função interpessoal favorece as trocas comunicativas entre os aprendizes de L2; e em um segundo momento, quando a língua é internalizada, ela passa a guiar as pessoas na construção de seus próprios pensamentos além de promover a interação humana.

Cardoba (2006, p. 3), ao referir-se à língua, diz que ela “é o elemento primário na vida de uma comunidade, é o instrumento fundamental da interação entre homem e homem e é impossível imaginar um grupo social que não se sirva pelo menos de uma variedade linguística nos seus intercâmbios quotidianos”.

É indiscutível a importância que tem uma língua na vida das pessoas de uma sociedade ou de um país, principalmente quando existe a oportunidade de estudo e aprendizagem de línguas estrangeiras, que dão ao aprendiz a possibilidade de interpretar o mundo de uma nova maneira.

A visão de ensino de línguas defendida por documentos oficiais entende que o aprendizado de línguas está voltado para a sua função social. Essa noção, advinda dos estudos de Bakhtin e Vygotsky, entende a língua como uma ferramenta simbólica

utilizada pelas pessoas para interagir com o meio social e ordenar e estruturar as esferas do pensamento humano.

Os parâmetros e orientações curriculares (PCNs) partem da concepção de língua como parte inerente do ser humano devendo ser apreendida em toda a sua extensão social, cultural e da interação entre os agentes do discurso, para que ela seja utilizada para e na comunicação na relação social. De acordo com esses documentos, o ensino de uma língua deve privilegiar o entendimento de que aprender qualquer língua significa ser capaz de fazer uso dela em diferentes âmbitos sociais para a interação com os outros sujeitos do discurso. Mas o que observamos é uma situação adversa à descrita nos documentos, pois a oferta de ensino de língua espanhola é maior nas escolas particulares que nas instituições públicas em que o ensino de LE é obrigatório somente no ensino médio.

Da mesma forma, vemos outras dificuldades não somente para o aprendizado de uma língua materna que ainda se encontra, em ocasiões, debaixo do estigma do falar bem, impregnado por noções de prestígio social como também de uma língua estrangeira. Tal questão justifica a grande quantidade de estudantes, falantes nativos do português, que afirmam sentir dificuldade no estudo de uma língua estrangeira porque, segundo dizem, *não sabem nem falar português*. Para além de atribuições puramente comunicativas, dominar – ou aparentar dominar – a norma culta da língua é um fator que não apenas aporta prestígio, como também autoconfiança.

É inegável a responsabilidade do educador com a aprendizagem dos seus alunos. Para alcançar os objetivos de uma aprendizagem satisfatória, o docente deve pensar e repensar suas estratégias para que o aluno aprenda de forma mais prazerosa. Uma dessas estratégias é fazer a integração dos conteúdos curriculares propostos com o lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras), porque todos têm o direito de aprender e aprender com prazer. Assim, o resultado será bem melhor. Assim justifica-se o uso do lúdico nesta pesquisa,

Conforme Piaget citado por (Wadsworth, 1984, p. 44) corrobora para a pesquisa:

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura seqüencial que especifica a sua moralidade.

Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação

no ensino às necessidades do educando. Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

De acordo com (Vygotsky, 1984, p. 27),

[é]na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Conforme a citação acima, as atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento da cognição nos aprendizes porque são realizadas de forma mais descontraída. Os alunos aprendem na interação com os outros colegas, nas trocas, na competitividade em grupo. Através do lúdico, a criança se sente estimulada porque se envolve na brincadeira de forma espontânea.

Friedman, 1996, p. 41 considera que:

[o]s jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

De acordo com essas perspectivas, a aplicação de atividades lúdicas fundamentam-se em bases pedagógicas, porque envolve vários critérios entre eles : os novos signos lingüísticos que se fazem nas regras, uma maior flexibilidade a partir de novas combinações de ideias e comportamentos, a ausência de pressão no ambiente, ajuda na aprendizagem de noções e habilidades e a função de literalidade e não-literalidade. Dessa forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando.

Desse modo, surge a necessidade de o educador preparar atividades diferenciadas mesclando o lúdico às atividades formais como o ensino de formas gramaticais, análise e interpretação de textos entre outros para que o aluno sinta vontade de aprender tal conteúdo exercitando a imaginação e a criatividade.

Segundo Fernández (2012), as atividades lúdicas têm a finalidade de levar o aluno a praticar o novo idioma de forma contextualizada tanto na forma oral quanto na escrita de uma maneira prazerosa e, em consequência, mais motivadora. O professor deve utilizar o lúdico com um objetivo bem definido e com uma perspectiva crítica, envolvendo o aluno nas atividades que não devem ser encaradas como pretexto para não haver aula formal. Os alunos, segundo a autora, devem entender bem os objetivos das atividades lúdicas para que o aprendizado seja efetivo.

Os exercícios lúdicos podem envolver dupla de alunos, outros indivíduos e até pequenos grupos. O que realmente importa é a cooperação e interação entre os alunos com a finalidade de tornar a aprendizagem mais efetiva, agradável e significativa. As atividades lúdicas devem ser adaptadas ao contexto de ensino e aprendizagem dos alunos e aos objetivos do curso ou de uma aula específica, bem como às características do público-alvo.

Então a aplicação do lúdico não pode significar a exclusão de outros tipos de atividades que têm foco na forma linguística por exemplo. O planejamento e o equilíbrio entre uma modalidade são fundamentais para que os aprendizes assimilem ambas as formas e uso da língua.

Assim como ocorre com qualquer recurso didático, a inclusão de atividades deve manter relação direta com os objetivos do curso, com os conteúdos e com a metodologia adotada. Antes de iniciar qualquer atividade lúdica é preciso esclarecer os objetivos, os conteúdos e o resultado.

Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo verificar como o uso de atividades lúdicas pode funcionar como uma estratégia de aprendizagem nas aulas de Língua espanhola para melhorar a aprendizagem de uma língua no Ensino Fundamental II, como alternativa de dinamização das aulas.

Busca-se identificar e analisar através da aplicação de atividades lúdicas, coleta dos dados e análise dos resultados, qual o vínculo existente entre a presença do lúdico e as estratégias de aprendizagem para melhorar o ensino e o aprendizado de uma segunda língua (L2), no caso o espanhol. Quais estratégias de aprendizagem os alunos usam mais no ato comunicativo em sala de aula durante a aplicação das atividades lúdicas?

Assim, um dos objetivos do lúdico em sala de aula é levar o aluno a focar sua atenção nos usos linguísticos, socioculturais, discursivos ou estratégicos do idioma, de maneira contextualizada e prazerosa. Então sua aplicação não pode significar a exclusão

de outros tipos de atividades que têm foco na forma linguística por exemplo. Ao contrário, deve estar aliado a eles, tendo como foco principal a interação para o uso da língua.

Antes de se ressaltar a importância das estratégias de aprendizagem, é indispensável destacar que a capacitação dos professores é indispensável para a realização e sucesso de suas práticas pedagógicas e a construção do saber.

Então, inserir o lúdico nas aulas não é um trabalho aleatório. Essa ação deve ser planejada. O aluno não pode ver na atividade apenas uma brincadeira para “passar tempo”. Ela tem de ser explicitada aos alunos em todas as suas fases, bem como os conteúdos, métodos e os objetivos. Esse estudo corrobora para que essa premissa se concretize, visto que, analisa o vínculo entre as estratégias de aprendizagem ativas durante a aplicação de atividades lúdicas nas aulas de língua estrangeira espanhol.

Desse modo, o ensino da Língua Espanhola deve, portanto, ter esse viés tanto teórico quanto prático. Os alunos devem perceber e compreender a língua como algo social e interativo bem como uma ferramenta para o desenvolvimento mental e a estruturação do pensamento. O professor deve buscar estratégias que facilitem esse aprendizado de modo mais prazeroso e eficiente e possa refletir sobre sua postura em relação ao ensinar, aprender e ao avaliar seu educando dentro da metodologia lúdica. No papel de linguistas aplicados estamos envolvidos com linguagem e educação, uma junção de dois aspectos essencialmente políticos da vida.

## **1.2 Perguntas de pesquisa**

- Qual o vínculo entre as estratégias de aprendizagem para o ensino de língua espanhola e as atividades lúdicas?
- Como o uso de atividades lúdicas pode funcionar como uma estratégia de ensino e aprendizagem nas aulas de língua espanhola e melhorar a interação?
- Quais estratégias de aprendizagem são mais recorrentes durante a aplicação de atividades lúdicas?
- Quais aspectos podem ser melhorados nas aulas com a aplicação de atividades lúdicas?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1. Geral**

- Analisar o vínculo entre o lúdico e as estratégias de aprendizagem.

### **1.3.2 Específicos**

- Propor sugestões de atividades lúdicas para dinamizar as aulas de L2.
- Aplicar atividades lúdicas e descrever como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.
- Observar a interação e aprendizagem da língua durante a aplicação de atividades lúdicas.
- Analisar como a utilização do lúdico, como estratégia de aprendizagem na sala de aula, pode propiciar a interação e aprendizado eficaz e efetivo da língua espanhola.

## **1.4 Justificativa, relevância da pesquisa e resultados esperados**

Em minha prática docente, sempre me gerou certa inquietude e desconforto a preocupação e a reflexão sobre as formas para melhorar o ensino aprendizagem dos alunos. Como professora de Língua Portuguesa, me deparo cotidianamente, com as várias dificuldades enfrentadas por nós professores de línguas, sejam elas de forma estrutural, como a falta de material didático adequado, ou até a falta total deles; salas de aulas mal equipadas e de péssimas qualidades; ou de forma social: salas heterogêneas e lotadas, alunos indisciplinados, desinteressados, falta de incentivo à prática docente entre tantos outros.

Desde a infância quando nem sabia que profissão iria seguir, a paixão pela aprendizagem da Língua Portuguesa já se mostrava em meus sonhos e minhas atitudes, já que, a partir dos primeiros estudos no ensino fundamental, já me juntava aos colegas para ensinar-lhes as tarefas que eram escritas com um pedaço de carvão no tanque de lavar roupas de casa. Minha preocupação com uma forma mais fácil de ensinar já se mostrava latente. Hoje com tantos anos de profissão como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e Fundamental, essas inquietações não diminuíram. Ao planejar as aulas, procuro uma estratégia mais fácil para ensinar a língua aos meus alunos.

Assim, esta pesquisa é mais que justificada, visto que, tendo trazer, analisar e descrever estratégias que sirvam de incentivo para as aulas de LE. Acredito que se eu conseguir mudar a realidade de meus alunos, já será um grande triunfo para mim.

O professor deve buscar vencer os desafios da sala de aula e sair da rotina com aulas maçantes que visam o ensino repetitivo de regras gramaticais, as traduções de textos e realização de exercícios usando apenas como recurso o livro didático. Deve implementar o uso da competência comunicativa em suas aulas através da utilização de estratégias como o lúdico para facilitar a interação entre os aprendizes. Talvez seja uma filosofia ultrapassada ou um clichê a frase de Paulo Freire (1996) no livro “Pedagogia da Autonomia”, em que o educador diz tão sabiamente que para ensinar é preciso entender o outro, é preciso amar o outro, educar com amor e amar o que fazemos. Por isso, aprendemos sempre porque ninguém sabe tudo e quanta coisa aprendemos no dia a dia com nossos alunos?

Assim, antes de selecionar as atividades lúdicas para serem aplicadas nas turmas, observei o comportamento e o nível de desenvolvimento dos alunos na disciplina de Língua Espanhola; selecionei as atividades lúdicas que poderiam gerar melhorias na aprendizagem de acordo com o conteúdo e os recursos disponíveis. Observei que os alunos não estavam acostumados com aulas diferenciadas, com dinâmicas. A realidade da escola pública, de forma geral, é o ensino de línguas realizado de forma tradicional com o foco na gramática e nas constantes traduções de textos. Por esses e outros fatores, entre eles a falta de estrutura e recursos didáticos da escola, os alunos se sentem desestimulados e desinteressados com relação ao aprendizado de uma LE. Era preciso pensar em estratégias para melhorar essa situação.

Então, selecionei, apliquei as atividades e posteriormente analisei os resultados por meio da triangulação dos dados coletados. Pude perceber que as atividades aplicadas enriqueceram as aulas e melhoraram o interesse dos alunos para com a LE. As atividades foram executadas durante todo o 3º bimestre de 2016 (um mês cada atividade) visto que, há somente uma aula por semana de Espanhol e tive de adaptar o conteúdo ao planejamento dos bimestres.

Durante a aplicação das atividades lúdicas selecionadas, notei que as aulas foram mais produtivas e menos cansativas. Notei um interesse maior deles em aprender o novo idioma e por consequência, maior interação na aprendizagem de Língua Espanhola.

O público alvo deste trabalho são alunos da escola pública, estudantes do Ensino Fundamental II. Alguns deles são repetentes há mais de três anos; outros estão fora da

idade padrão para a série. Muitos se encontram desmotivados, desinteressados. Busco com esta pesquisa, melhorar a triste realidade desses alunos. Quero observar após as análises dos dados, quais estratégias foram alcançadas após a sua aplicação. Espero também, instrumentalizar o professor com atividades de fácil confecção e que servirão de exemplos com descrições exitosas dos resultados obtidas após a aplicação das atividades. Assim, fornecer ao professor uma experiência rica para melhorar sua prática docente no dia a dia e um aprendizado mais prazeroso para o aluno e menos trabalhoso para o professor.

Segundo Fernández (2012), O uso de atividades lúdicas justifica-se como estratégia de aprendizagem para melhorar de forma efetiva e dinâmica a interação e aprendizagem de línguas, no caso, a língua espanhola. Deve ser inserido no planejamento do professor, não apenas de forma aleatória para complementar o tempo vago de uma aula. Estudos e depoimentos de alunos e professores constataam a diferença na aprendizagem a partir do uso de estratégias específicas de aprendizagem de acordo com o perfil do aluno e do ambiente de estudo da língua.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, pois ao incentivar os alunos a usarem estratégias de aprendizagem, como as atividades lúdicas, realça o papel do aprendiz em relação ao envolvimento com seu próprio processo de aprendizagem. Ao serem encorajados a essa prática, os alunos podem vir a se engajar de maneira mais ativa e responsável a tornarem-se mais autônomos e mais bem sucedidos na aprendizagem da língua em estudo.

Assim, como assevera Fernández (2008), a função principal do professor não é apenas transmitir informação, mas trazer ferramentas, estratégias e contextos adequados em que seja possível a construção de conhecimentos. Para ela, o lúdico permite que o aprendiz interaja com o conhecimento e sinta ao mesmo tempo prazer, pois o “aprender, o jogar e o trabalho criativo nutrem-se da mesma seiva e apropriam-se do mesmo saber-sabor (p.31)”. A autora ainda afirma que toda atividade humana deve girar em torno do prazer pessoal, já que tal sensação facilita o processo da aprendizagem e apropriação do conhecimento.

Portanto, reitera-se aqui, a importância da inclusão de estratégias de aprendizagem, como o lúdico, não só na compreensão oral da linguagem, mas em qualquer outra área associada ao ensino de aprendizagem de LE.

## 1.5 Estrutura da dissertação

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No **capítulo 1**, faço uma resenha sobre os conceitos de Linguística Aplicada, linguagem, língua de acordo com os estudos de Moita Lopes, Almeida Filho (2001), Bakhtin (1997, 2006) e Vygotsky (1998) entre outros, bem como, exponho as perguntas, a relevância da pesquisa; a metodologia usada para a coleta de dados, o público alvo e o local da aplicação da pesquisa.

No **capítulo 2**, faço a fundamentação teórica sobre os conceitos que norteiam este estudo como: aquisição de segunda língua; diferenças entre os conceitos de estratégia e estratégia de aprendizagem de segunda língua baseada nos estudos de Wenden e Rubin (1987); O'Malley e Chamot (1990); Oxford (1990, 2001, 2002); Nunan (1995); Paiva (1998, 2005); Cohen (1998, 2003); Ellis, (2000, 2002); Brown, (1994, 200); Almeida Filho (2009). Abordo, também, a importância da competência comunicativa para o uso das estratégias de aprendizagem. Ainda neste capítulo, apresento as taxinomias das estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1991) e O'Malley e Chamot (1998); fazendo uma comparação entre as estratégias usadas pelos dois autores. Finalmente, defino o lúdico ligando-o às estratégias de aprendizagem para tentar estabelecer o vínculo entre eles.

O **capítulo 3**, Metodologia trata do tipo de pesquisa adotado, dos instrumentos de coleta e análise dos dados, do cenário e dos participantes da pesquisa, da descrição das atividades lúdicas aplicadas e dos procedimentos para a análise dos resultados.

O **capítulo 4**, trata das análises da coleta dos dados que tem como referência a pesquisa qualitativa. Faço a análise interpretativa dos dados segundo o método da pesquisa-ação para verificar quais estratégias foram acionadas durante a aplicação das atividades lúdicas. E por fim, analiso se há o vínculo entre as estratégias de aprendizagem de Oxford e O'Malley e Chamot (1990) e as atividades lúdicas aplicadas durante as aulas de espanhol no ensino fundamental II – anos finais e a triangulação dos dados.

O **capítulo 5** traz as considerações finais sobre este estudo. As conclusões encontradas; se houve respostas às perguntas de pesquisa feitas e se os objetivos foram alcançados, as limitações da pesquisa e as contribuições para as pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, farei primeiramente, a contextualização histórica sobre o Espanhol no Brasil e sobre a importância do estudo desta língua nos últimos anos de acordo com os documentos oficiais PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II - documentos e leis que amparam o ensino do espanhol no Brasil. Em seguida, analisarei alguns conceitos de aquisição de segunda língua (ASL) à luz de teóricos como Brown (1993); farei um esboço sobre a competência comunicativa e sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas; definirei os termos estratégias de aprendizagem e suas taxinomias segundo Oxford e O' Malley (1990) e Chamot (1990, 2001, 2002) e por último, falarei sobre o lúdico usado como estratégia de aprendizagem. O foco central desta pesquisa é procurar, através da aplicação das atividades lúdicas, estabelecer o vínculo entre as estratégias de aprendizagem e o lúdico.

### **2.1 O ensino do espanhol no Brasil**

O interesse pelo aprendizado de determinada língua cresce conforme aumenta o poder e importância econômica de determinado país e, ao mesmo tempo, promover o aprendizado de determinada língua também se transforma em ferramenta na extensão do poderio econômico, cultural e simbólico de uma nação sobre outras.

Não por acaso, o ensino do espanhol como língua estrangeira ao redor do mundo tem sido largamente fomentado pelo Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, e também pelo Ministério de Indústria, Energia e Turismo, como um dos pontos relevantes no fortalecimento da Marca Espanha<sup>1</sup> no mundo. Por influência do Mercosul (Mercado Comum dos Países Sul-Americanos), o ensino de Língua Espanhola, uma das línguas oficiais do Mercosul, vem crescendo no Brasil nos últimos anos, não somente nos níveis básicos, mas também no ensino superior. Segundo Durão (2000), em 1994 o espanhol era a segunda língua preferencial de quarenta por cento dos estudantes na prova do vestibular para o ingresso na universidade. Atualmente, os estudos da língua

---

<sup>1</sup> Marca Espanha é uma política do governo espanhol que tem por objetivo afiançar uma imagem da Espanha como potência econômica e política e entre os primeiros países do mundo (cf. <http://marcaespana.es>)

espanhola vêm tomando proporções ainda maiores no que concerne ao âmbito educacional.

Contudo, esse panorama de aparência tão favorável para a língua espanhola supõe também dificuldades notáveis no aprendizado. Durão (2004), enfatiza que segundo a Embaixada da Espanha, no Brasil faltam professores, instrumentos didáticos adequados e, sobretudo, investigações específicas destinadas a melhorar o ensino-aprendizagem do espanhol por luso-falantes, já que as políticas educacionais em nosso país, especialmente em se tratando de línguas estrangeiras, além de lentas são pouco eficazes e lamentavelmente a inserção destas de maneira qualitativa em nossas escolas é uma demanda de longa data, tanto de educadores quanto da comunidade escolar. No entanto, é complicado, mas, há que se corroborar a afirmativa de Vieira (2009, p.48):

[...] as políticas educacionais são sempre desafios de longo prazo e, no Brasil, a descontinuidade das iniciativas tende a marcar as ações do Poder Público.[...] Vencer o desafio da educação, em nosso país, pressupõe um pacto de toda a sociedade pela educação. Somente assim, esta deixará de ser prioridade nos discursos dos políticos e da política, transformando-se em prioridade na prática da gestão pública.

Podemos considerar que no Brasil, depois da criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e da publicação da Lei 11.161/2005, conhecida como a “*Lei do Espanhol*”<sup>2</sup>, a língua espanhola de certo modo, com a abertura promovida por este bloco econômico e a obrigatoriedade de oferta criada pela *Lei do Espanhol* houve muitas discussões dentro das universidades, das associações de professores de língua espanhola (APEs) e também a produção de vários estudos relacionados a ela, tais como o de Jaeger (2009) que trata do ensino de espanhol dentro das escolas brasileiras e das políticas adotadas quando da aprovação da referida lei, o de Oliveira (2010) que discute as políticas linguísticas e o ensino de língua espanhola na gestão pública ou o de Kulikowski (2005) que trata de pontuar sobre o futuro promissor do ensino de espanhol.

No Brasil, devido não somente à preocupação dos envolvidos no processo, que já havia começado muito antes tanto da criação do MERCOSUL e da sanção da Lei 11.161/2005, mas também devido à percepção da necessidade latente de melhorar-se a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas com a finalidade de contribuir com a estrutura organizacional houve a inclusão do idioma espanhol no ensino médio.

---

<sup>2</sup> Lei decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva que torna de oferta obrigatória na Educação básica, no currículo pleno de **Ensino médio**, a disciplina de língua espanhola e que previu processo de implantação nas escolas de 5 anos a contar a partir da implantação da referida lei.

Para exemplificar, segue abaixo o quadro 1, que retrata o processo histórico e político passado pelo espanhol no Brasil feito com base no texto de Márcia Paraquett: *O papel que cumpre os professores de espanhol como língua estrangeira (LE) no Brasil*, datado de 2008, o qual nos traz uma visão ampla e resumida, porém objetiva, do que foi institucionalizado nos documentos oficiais e o que foi feito sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira ao longo dos anos no Brasil.

**Quadro 1** - O caminho do ensino de LE na legislação.

<b>O Processo de Implantação Histórica de Espanhol no Brasil</b>		
<b>Ano</b>	<b>O que foi institucionalizado</b>	<b>O que foi feito</b>
1919	Institucionalização do ensino de E/LE no Colégio Dom Pedro II (RJ).	Manteve-se como disciplina optativa até o ano de 1925.
1941	Criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro.	Primeira vez que o espanhol como língua estrangeira era estudado num curso de formação de professores.
1942	Assinatura do decreto-lei número 4.244	Reconhecimento do espanhol como uma das línguas do ensino médio ao lado do português, latim, grego, francês e inglês.
1958	Projeto de lei (4.606/58)	Alteração do decreto anterior, obrigando o ensino de espanhol nas 37 mesmas bases do ensino de inglês.
1961	1ª versão Lei de Diretrizes e Bases (LDB).	Não se especifica a língua estrangeira a ser estudada nas escolas.
1971	2ª versão Lei de Diretrizes e Bases.	Segue sem especificar a língua estrangeira a ser estudada nas escolas deixando a cargo da comunidade escolar a LEM a ser ofertada.
1979	Criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (RJ)	Modalidade que substituiu o compromisso que das escolas regulares da rede pública estadual.
1981	Fundação a 1ª Associação de Professores de espanhol do Brasil (APERJ).	Fomentou a criação de outras associações e criou-se uma rede em todo o país no tocante a E/LE.
1991	Assinatura do Tratado de Assunção, que resultou no Acordo do MERCOSUL.	Fomentou, a longo prazo, mudanças nas relações políticas e culturais entre países da América do Sul.
1996	Atual Lei de Diretrizes e Bases	Sugere a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar.
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais	Ressalta o caráter político e

		humanístico da aprendizagem de línguas estrangeiras.
2000	Fundação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)	Administra os interesses políticos e acadêmicos da comunidade de pesquisadores e professores de espanhol em âmbito nacional.
2005	Promulgação da Lei 11.161/2005	Determina a oferta obrigatória do espanhol pela escola e de matrícula facultativa por parte do aluno do ensino médio. Faculta também a obrigatoriedade de oferta ao ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) nas 38 redes pública e privada de ensino.
2006	Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)	Apresenta um capítulo específico para o ensino de espanhol com vistas a contribuir para a formação de indivíduos.

**Fonte:** A autora inspirada em Paraquett (2008).

A forma simplista como foi pensada a questão da inclusão do ensino de língua espanhola (LE)<sup>3</sup> pelas autoridades, que deveriam ser responsáveis também por este processo, bem como a proposição de uma inclusão sem um olhar profundo ao contexto social e as especificidades de nosso sistema público de ensino, nos leva à percepção de que a disparidade na oferta de LE dentro das escolas públicas e privadas acabou por tornar-se um elemento contribuinte a mais a favorecer o indivíduo que possui uma condição econômica e social mais privilegiada e que, portanto, se mantenha aí. E que aquele que dependa do Estado para romper com tais barreiras sociais permaneça inerte, ou que minimamente, lhe seja mais difícil o acesso a oportunidades, tais como estudar em uma universidade pública de qualidade, somente para mencionar um aspecto.

De modo geral, percebe-se certo descompasso entre a política linguística expedida pelo Ministério da Educação para implantação do ensino de língua espanhola ao que de fato é praticado nas escolas, tendo-se em vista ainda o abismo existente entre as redes públicas e privadas no tocante a oferta bem como no desenvolvimento de projetos pedagógicos sequenciais e adequados do ensino de espanhol. Enquanto na rede

<sup>3</sup> L2: O termo “segunda língua” é geralmente usado para se referir a qualquer língua que não seja a primeira língua. (ELLIS, 1994, p. 11). O termo “segunda língua” pode se referir a qualquer outra língua ensinada depois da língua materna, podendo ser considerado terceira ou quarta língua. (ELLIS, 1997, p. 3). Cook (2003), por exemplo, critica esse termo, e sugere outro termo *additional language* (língua adicional). Nesta pesquisa, usarei a abreviatura LE para se referir à aprendizagem de Língua Espanhola.

privada a oferta vem sendo feita desde o 6º ano pela grande maioria das escolas particulares com propostas pedagógicas que tendem a levar a uma aprendizagem ampla e consistente de língua espanhola durante este considerável período escolar de sete anos, a oferta LE na rede pública ainda aparece de maneira discreta, onde somente a partir do ensino médio os alunos terão o “privilégio do oferecimento” para cursá-lo por tão somente três anos.

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs surgidos em 1997 e elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) contribuíram na correção de falhas em nosso sistema educacional, visto que, deram uma pequena melhoria no ensino de Língua Espanhola, pois segundo esses documentos, a partir do Ensino Fundamental II, pelo menos uma língua estrangeira deva configurar no currículo escolar. Isso possibilitou ao aluno o acesso às fontes de pesquisa para facilitar sua comunicação cada vez mais com o mundo globalizado. Em julho de 2004, houve a aprovação do projeto de Lei nº 3.987/00 pela Câmara dos Deputados. Essa Lei discorre sobre a inclusão do Ensino do Espanhol no ensino médio como disciplina obrigatória nas escolas públicas e privadas, sendo optativo no ensino fundamental conferindo ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira espanhol maior importância no mundo educacional.

Assim, devido a esses fatores descritos, o ensino da língua espanhola vem se tornando mais forte nas últimas décadas com o desenvolvimento de algumas pesquisas cujo foco é o ensino e aprendizagem desta língua. Assim também, as pesquisas nesta área de ensino e aprendizagem de LE vêm se aprimorando com a criação de cursos de graduação e especialização, porém o número ainda é pequeno frente à demanda existente. No entanto, os estudos ainda são incipientes frente à realidade brasileira como afirmam diversos autores descritos ao longo desta pesquisa.

Dado o contexto pós- moderno em que vivemos, é preciso pensar o ensino de línguas para além da língua como instrumento, como ferramenta para o mercado de trabalho ou para um fim específico, mas como meio para a que o aluno seja capaz de pensar criticamente e de forma autônoma, estruturando seu pensamento e se engajando em diferentes âmbitos na sociedade, conforme asseveramos repetidas vezes nesse texto e que é o que defendem os documentos oficiais e a realidade dos professores engajados no ensino de LE. Ainda assim, há muitas dificuldades a serem enfrentadas, como a carga horária da LE Espanhol que é de uma aula semanal.

Curiosamente, o currículo de Língua Espanhola proposto pelas Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é

consideravelmente mais extenso que o currículo de Língua Inglesa, disciplina que possui duas aulas semanais. Logo, como trabalhar e vencer um extenso currículo em somente 4 ou 5 aulas ao mês? Qual será a qualidade da transmissão do conteúdo em uma aula de praticamente meia hora (levando em consideração a chegada dos alunos à sala de aula, sua acomodação, considerações pertinentes do professor e dúvidas dos alunos)? E quando o professor necessitar corrigir algum exercício, ou dar atenção específica a determinados alunos, será este tempo suficiente? Esses são somente alguns questionamentos, dentre os vários que continuam sem respostas. Ao refletir acerca das quatro habilidades linguísticas que visamos obter ao aprender uma língua estrangeira (ler, escrever, falar e compreender), percebe-se que é impossível trabalhá-las de forma eficaz com a carga horária proposta.

Dessa maneira, a deficiência no ensino de Espanhol começa pela carga horária destinada à disciplina. Dessa forma, o professor buscar estratégias de aprendizagem para lidar com todas essas dificuldades. Por isso, esta pesquisa justifica-se como uma alternativa a mais para que instrumentalizar o docente em suas práticas. Entender como ocorrem os processos de ensino aprendizagem de línguas pode ser o ponto de partida para que alguns problemas sejam resolvidos.

No próximo subitem, descreverei como ocorrem os processos de Aquisição de Segunda Língua, suas origens e finalidades à luz de modelos de estudos de alguns teóricos como: BROWN (1993); KRASHEN (2005); IAKOTA(2005); ALMEIDA FILHO(2010). Para a fundamentação teórica desta pesquisa, fazer a distinção entre os conceitos de Língua Estrangeira(LE) e Segunda Língua (L2) é importante para que se possa entender algumas taxionomias adotadas como LE – abreviatura que será citada em todo o trabalho quando me referir aos processos de aprendizagem de língua estrangeira, no caso o espanhol.

## **2.2 Processos de Aquisição e Aprendizagem de L2 X LE**

Compreender como ocorre o processo de aquisição da linguagem é primordial para Teoria Linguística e o estudo da cognição humana. Segundo Correa (1999, p.13), os termos aquisição e aprendizagem, aplicados às línguas, se referem ao processo de interiorização das regras da nova língua e neste sentido, são sinônimas. A aquisição é um processo inconsciente, idêntico em seus aspectos fundamentais ao processo que

utilizam as crianças ao adquirir sua primeira língua, enquanto que a aprendizagem é um processo inconsciente que tem como resultado o conhecimento sobre a linguagem.

O processo de aquisição de segunda língua (ASL) é algo muito complexo e constituído por um número variável de modelos que tentam explicar como ocorre esse processo. Alguns modelos de aprendizagem e estudos em ASL buscam explicar os aspectos que interagem nesse processo tais como: a metodologia, as diferenças individuais do aprendiz (como aptidão e estilo cognitivo, por exemplo), o contexto da aprendizagem, as características do professor, os desafios relativos à língua a ser adquirida, os processos cognitivos dos educandos e sua produção real (CORREA, 1999, p.14). Percebe-se que ao longo das últimas décadas de pesquisa na área de aquisição, não se conseguiu chegar a uma conclusão sobre a maneira como se deve compreender a língua a ser adquirida e o momento de partida do processo de aquisição.

Nesta pesquisa, não pretendo chegar a esse consenso sobre o processo de aquisição de segunda língua (ASL), mas pretendo, neste subitem, expor alguns conceitos e estudos de teóricos que tentam elucidar como isso ocorre a partir dos conceitos de linguagem, língua e especificamente, o ponto central de meus estudos é como acontece a aquisição, de maneira geral, de língua estrangeira (LE). Esses conceitos servem para fundamentar meus estudos sobre as estratégias de aprendizagem mais usadas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de LE, especificamente, o espanhol.

Segundo Brown (1993, p.23-26) em seu livro *Principles of language learning*, a compreensão dos componentes da linguagem determina em grande medida como se ensina uma língua. Se, por exemplo, se acreditarmos que a comunicação não verbal é a chave para o sucesso da aprendizagem de uma segunda língua, iremos dedicar alguma atenção no currículo a sistemas não verbais e sugestões. Se percebemos a linguagem como um fenômeno que pode ser desmontado em milhares de pedaços discretos e as peças de programação ensinam uma por uma, assistiremos com atenção a uma compreensão das formas discretas de idioma. Se acharmos que língua é essencialmente cultural e interativa, na metodologia usada em sala de aula estará imbuída de estratégias sociolinguísticos e de tarefas comunicativas.

Mas o que é aprender uma língua? Como e para que se aprende uma língua? Precisamos entender o que é a aquisição e como este processo ocorre. A teoria behaviorista defende que a aquisição da linguagem seria resultado da exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta.

Para Krashen ( *apud* YOKOTA 2005), aprendizagem e aquisição são processos distintos nas suas origens e finalidades, que podem ocorrer ao mesmo tempo, mas que não estão relacionados entre si. Podemos entender que a aquisição é a maneira natural de como as habilidades linguísticas são internalizadas. Essa internalização decorre de um processo de “construção criativa em que uma série de etapas comuns a todos os que adquirem uma determinada língua passam e que é resultado da aplicação de regras universais” (YOKOTA, 2005, p.16).

Portanto, a aprendizagem ocorre de modo consciente, algo advindo de um programa de estudos formais e explicitação de regras. Essa abrange atividade mental mais complexa, pois durante o processo estudam-se regras e correções de erros, faz-se um estudo mais detalhado e minucioso de como a língua se comporta. Já a aquisição acontece subconscientemente, e tem a ver com a captação e internalização de conceitos e habilidades.

Além da hipótese de diferenciação entre aquisição e aprendizagem, a autora explica em seu artigo outras quatro hipóteses a serem consideradas no estudo de aquisição de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), contribuições de Krashen(1988).

Uma delas é a hipótese de ordem natural, que “estabelece que a ordem de aquisição da segunda língua (ASL) é semelhante, mas não é igual à da aquisição dessa mesma língua pelos falantes nativos.” Há sim uma correlação entre a ordem de aquisição das regras da língua e o grau de correção no seu uso. Isto é, o reforço de correção de certa estrutura prevalece à simplicidade de uma regra.

A hipótese de *input* sugere que o indivíduo que estuda uma LE passa por um período de silêncio, em que ele observa a fim de compreender a língua antes de se aventurar a falar. Durante esse período, ele permanece absorvendo mensagens que preferencialmente devem ser “relevantes, interessantes e em quantidade suficiente”. Esse é um comportamento que pode ser observado em adultos aprendendo uma LE, por exemplo. Diferentemente de crianças, que não se importam em correr riscos, eles geralmente precisam se sentir mais seguros e confiantes antes de arriscarem os primeiros passos, por isso passam por essa fase silenciosa, estudando como a língua se comporta.

Outro comportamento também presente na aprendizagem de LE por adultos é a constante monitoração dos erros e a autocorreção. Esta é outra hipótese levantada por

Krashen(1988), na qual o falante de LE e L2 age como monitor, corrigindo-se a partir do conhecimento consciente das regras gramaticais.

A última hipótese é a do filtro afetivo. Fatores como ansiedade, motivação, autoconfiança podem facilitar ou impedir o recebimento de *input*. Quanto maior for o filtro afetivo, mais fácil será o processo de aquisição da LE ou L2. Em contrapartida, se houver baixo filtro afetivo, o aprendizado pode ser bloqueado e pode ainda haver fossilização. Isto explica porque um aluno que tem como motivação para aprender inglês o interesse em entender as canções dos *Beatles*, pode ter uma relativa facilidade em relação àqueles que têm que aprender o idioma como uma obrigação imposta pelo trabalho, por exemplo.

Assim, para adquirir uma língua é necessário receber um input compreensível. Porém, para adquirir uma língua, mais um fator é necessário. É o que Krashen(1985) chama de filtro afetivo. Filtro afetivo “é um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o input compreensível que eles recebem para a aquisição da língua” (KRASHEN, 1985, p. 3 apud FIGUEIREDO, 1995, p. 52).

Almeida Filho (2010) salienta que a aquisição é uma concepção mais natural e humanista do que a pragmática abordagem gramatical, tão amplamente difundida no contexto de aprendizado de LE. Mais do que sistematicamente memorizar regras de uso, os interesses do aprendiz-adquiridor são levados em consideração. A sistematicidade da memorização de regras não garante competência de uso da língua-alvo. Ou seja, não necessariamente atende às demandas do que é “saber” uma língua e não garante que o aprendente consiga fazer uso dela em práticas sociais, por exemplo. Afinal, estudamos uma língua para desenvolvermos uma competência de uso e para construirmos sentidos.

Portanto, a aquisição seria mais compatível às necessidades contemporâneas de saber e usar uma língua. Ademais, a aquisição, com o tempo, permite o desenvolvimento da fluência e se mostra também mais duradoura. Se o aluno desenvolver a competência comunicativa desenvolverá as habilidades para interagir na nova língua.

Assim sendo, os professores deveriam se atentar mais para as reais necessidades dos alunos e se preocuparem em garantir uma repercussão mais proveitosa do que ensinam a eles. É importante lembrar que não há garantias no complexo processo de ensino e aprendizagem, visto que, a responsabilidade do sucesso em aprender uma LE não recai somente aos ombros dos docentes, mas ao ensinar para aquisição, o professor

demonstra um maior esforço em equipar os alunos com ferramentas que sejam realmente úteis e transformadoras.

Dessa forma, a presente pesquisa propõe-se a verificar como as atividades lúdicas usadas como estratégias de aprendizagem nas aulas de língua espanhola podem melhorar o aprendizado do aluno. Analisarei também, quais os tipos de atividades o professor, como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, pode usar para alcançar o processo de aquisição de segunda língua (ASL) de forma produtiva. A seguir, analisaremos os conceitos de competência comunicativa e sua importância para a aquisição de línguas, diferenciando os termos lúdico e estratégias segundo os estudos de vários teóricos.

Dentro dessa concepção, está subentendido que a linguagem é uma habilidade cognitiva complexa podendo ser descrita dentro de um contexto da teoria cognitiva. Ainda, nessa concepção, o lúdico abrange dois aspectos: a atividade individual/livre e a coletiva, sendo que as atividades coletivas utilizadas em sala de aula permitem que os alunos entrem no processo de interação e negociação em que a língua é parte viva.

Como se pode notar, há muitas diferenças nas definições dos autores em relação aos termos estratégias de aprendizagem.

Assim, favorece que os aprendizes de uma LE usem a língua como instrumento de comunicação real durante toda a atividade lúdica através da negociação e da interação com os seus pares de forma significativa. Portanto, qualquer jogo empregado na escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas. As atividades lúdicas devem ser planejadas pelo professor para alcançar objetivos de ensino. Nesse sentido, as atividades lúdicas desta pesquisa têm esse objetivo, justamente o de favorecer a aprendizagem e o maior engajamento dos alunos no aprendizado mais efetivo e prazeroso.

Neste estudo, percebe-se que o jogo envolve ação, movimento, alegria e que transforma a aprendizagem em algo agradável e significativo. Para isso, faz-se necessário que o potencial do lúdico seja explorado em toda a sua plenitude para que a atividade se dê de forma que faça sentido aos aprendentes de uma língua.

Portanto, a aprendizagem de uma língua, seja ela qual for, se dá quando desenvolvemos a capacidade de compreender o que nos é dito e sermos compreendidos efetivamente quando nos expressamos, seja por meio da língua escrita ou falada. Scarpa (2001) diz que a aquisição da língua é uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar, pois envolve muitas indagações. É uma área multidisciplinar que

aborda diferentes campos de pesquisa, desde a psicologia e a linguística até as neurociências, a filosofia e outros.

### **2.3 O contexto histórico das estratégias de aprendizagem**

O uso das estratégias de aprendizagem sempre existiu desde a antiguidade quanto os contadores de história usavam artifícios de memorização para se lembrar de trechos de textos. Contudo, somente a partir do século passado foram nominadas e investigadas por pesquisadores, principalmente nas áreas de Psicologia, da Educação, da Linguística e da Linguística Aplicada. Esse tipo de estudo surgiu, segundo O'Malley e Chamot (1990) com o intuito de caracterizar os bons aprendizes. Assim, foi observado que durante o processo de aprendizagem de línguas os aprendentes usavam estratégias e que elas podiam ser classificadas.

Aoron Carton citado por Moura (1992, p.25) foi quem realizou, em 1966, o primeiro estudo oficial sobre estratégias que podem auxiliar na aprendizagem de uma segunda língua (L2). Já as tentativas de se observar aprendizes bem sucedidos e de identificar as estratégias que eles usam ocorreu em 1975 por Rubin e Stern, e 1978 por Naimam et al (apud O'MALLEY; CHAMONT, 1990, p.3). Desde então, outros pesquisadores deram continuidade à investigação e à classificação das estratégias de aprendizagem de línguas: O'Malley e Chamont, 1990; Oxford, 1990; Ellis, 1994; Vandergrift, 1996, entre outros. O estudo sobre as estratégias de aprendizagem é um muito pesquisado e discutido em Linguística Aplicada e na literatura do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (WENDEN; RUBIN 1987; O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990, 2001, 2002; NUNAN, 1995; PAIVA, 1998, 2005; COHEN, 1998, 2003; ELLIS, 2000, 2002; BROWN, 1994, 2001; ALMEIDA FILHO, 2010).

No Brasil, não há uma produção vasta de estudos sobre as estratégias de aprendizagem de línguas catalogadas em livros. Entretanto, há varias dissertações de mestrado, teses de doutorado, resenhas, artigos com foco nos estudos sobre as estratégias de aprendizagem de línguas entre eles: Paiva, 1996; Freitas, 1998; Borges, 2001; Vilaça, 2003; Costa e Costa, 2003 entre tantos outros com contribuições importantes, inclusive um vasto levantamento feito por Ortiz Alvarez e Almeida Filho com auxílio de alunos da UnB e da Unicamp em 1990. Esses estudos focalizam a

relação entre as estratégias de aprendizagem de línguas e a habilidade de leitura, principalmente devido ao desenvolvimento das pesquisas na área de inglês instrumental.

Na década de 60, os estudos iniciais sobre estratégias de aprendizagem estavam ligados a pesquisas em Psicologia, especialmente em trabalhos relacionados à cognição (WENDEN, 1985, 1991; O'MALLEY; CHAMOT, 1990). Influenciados por novas teorias e pesquisas nessa área, diversos autores passaram a pesquisar e defender diferentes fatores além dos cognitivos relacionados ao uso de estratégias de aprendizagem. Outros elementos como sociais, interacionais, contextuais, afetivos e de identidade, entre outros, foram incluídos como foco nas pesquisas de diversos autores permitindo que os estudos sobre as estratégias de aprendizagem fossem abordados com diferentes metodologias e teorias, conforme defendem Oxford (1990) e O'Malley e Chomott (1990).

Portanto, nas últimas décadas, as pesquisas sobre aprendizes de línguas têm direcionado seu foco de interesse no aprendiz e nos processos de aprendizagem. Durante as décadas de 60 e 70 o sucesso da aprendizagem, segundo as pesquisas, era sobre os métodos e abordagens que posicionavam o professor ora como instrutor ora como mero transmissor de conhecimentos. Isso cedeu lugar a uma abordagem mais comunicativa em que a aprendizagem é vista como resultado das inter-relações, das negociações do insumo, dos papéis adotados pelos professores e pelos alunos que têm o papel principal nesse processo.

Como uma peça de teatro, onde cada pessoa e cada objeto tem sua importância, na aprendizagem a responsabilidade para se obter o sucesso está nas mãos de todos os atores envolvidos: dos dirigentes da escola, dos materiais didáticos, das abordagens de ensinar dos professores e das abordagens de aprender dos alunos.

#### **2.4 Diferenças entre os conceitos de estratégia e estratégias de aprendizagem de línguas**

Segundo pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas (NUNAN, 1993; ELVIMAN; DÖRNYEL, 1998), os fracassos escolares de maneira geral são recorrentes e ficam mais evidentes se analisarmos os processos no ensino de línguas cujo foco foi centrado durante décadas nas formas tradicionais de ensino, com foco na gramática e na

memorização que vêm se perpetuando ao longo dos anos e à falta de capacitação dos professores para o uso de estratégias que dinamizem todo o processo.

Assim, com o objetivo de contribuir para melhorar esse processo, esta pesquisa buscou encontrar estratégias que melhorem o dia a dia em sala de aula e a interação entre professor e aluno e do aluno com o novo idioma. Educadores de todo o mundo buscam estratégias que dinamizem e facilitem o processo de aprendizagem de línguas de forma geral para que o aluno não encontre tantas dificuldades frente ao novo idioma e se tornem falantes mais eficientes no novo idioma. Mas, o que significa a palavra estratégia? Existem diferenças entre estratégias e estratégias de aprendizagem? Para responder a essas perguntas, busco na literatura os conceitos respectivos das palavras “estratégias” e “estratégias de aprendizagem” para chegar a um consenso.

Podemos encontrar na literatura variadas classificações e definições para as palavras “estratégias” e “estratégias de aprendizagem de línguas”. Isso ocorre porque há abordagens específicas de estratégias defendidas pelos estudiosos. Iniciando os estudos do termo “estratégia”, Oxford (1990, p.7) parte da origem da palavra que vem do grego e significa condução de expedições em geral ou a arte de guerrear das tropas, navios, ou artefatos em campanhas muito bem planejadas.

Assim, o significado de planejamento de ações evoluiu para a área educacional, deixando de lado o sentido áspero de arte de guerrear e inserindo o sentido de características processuais de negociação com o “input e output” através da seleção de escolha dos passos que podem melhor conduzir os aprendizes ao seu objetivo como podemos observar nas várias definições de estratégias defendidas por muitos estudiosos e que serão discutidas ao longo desta pesquisa.

Observando algumas definições trazidas pelos dicionários de Língua Portuguesa sobre o termo “estratégia”, como exemplo no Dicionário de termos da Língua Portuguesa temos:

Es.tra.té.gi.a(i)/trɐˈtɛʒjɐ . Nome feminino. Ciência que, tendo em vista a guerra, visa a criação, o desenvolvimento e a utilização adequada dos meios de coação política, econômica, psicológica e militar à disposição do poder político para se atingirem os objetivos por este fixados. 2- Conjunto de meios e planos para atingir um fim. 3 Estratagema. Do grego strategia “comando do exército” prefeitura militar.

Na definição de Brown, (2000, p.13), "estratégias são métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para encontrar um fim específico, projetos planejados para controlar e manipular certas informações."

No dicionário GLOSSA - Glossário de Linguística Aplicada publicado na página do Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada – PGLA, elaborado pelos linguistas aplicados Almeida Filho e Jonh Robert Schmitz e organizado pela Editora Pontes em 1998 - encontramos duas definições diferenciando os termos “estratégias” e “estratégias de aprendizagem”:

Estratégia: Estratagem ou modo preferencial de agir empregado consciente ou subconsciente pelo aprendente de uma nova língua com o intuito de aprendê-la ou adquiri-la; atividade prevista pelo professor de língua destinada a desenvolver a interlíngua no aluno.

Estratégia de Aprendizagem: modo preferencial de agir de um aprendiz, buscando adquirir de maneira consciente ou subconsciente, uma língua."

Segundo Vilaça (2009), a variedade de definições para os termos estratégias e estratégias de aprendizagem refletem as diferentes abordagens e orientações teóricas e práticas sob as quais as estratégias são estudadas e pesquisadas e que há uma linha muito tênue entre as variadas definições. Por isso, alguns autores já não buscam afirmar a existência na aprendizagem, mas sim reconhecê-las.

Essas diferenças reforçam a ideia de que os estudos sobre o uso de estratégias para o ensino e aprendizagem podem se desenvolver por meio de diversas teorias de aprendizagem de línguas (CHAMOT, 2005).

Na literatura do ensino/aprendizagem de línguas, encontram-se diferentes termos usados para definir o termo “estratégia” como: atividades, estilos, habilidades, processos, técnicas entre outros. Vários autores têm comentado sobre a falta de consenso geral sobre a definição desses vocábulos (BROWN, 1993, p.103-104; ELLIS, 1994, p. 531-532). Isso é decorrente principalmente, devido a visões específicas de estratégias defendidas pelos autores e pesquisadores.

A fim de classificar algumas das definições usadas por pesquisadores como estratégias de aprendizagem, Brown (1993, p. 104-114) fez alguns comentários em relação ao processo, ao estilo e às estratégias de aprendizagem. Para ele, aprendizagem é um conceito mais amplo dentre os mencionados e justifica dizendo que todos os seres humanos são envolvidos em determinados processos universais.

Já o estilo de aprendizagem está relacionado às tendências e preferências individuais caracterizadas dentro de um padrão de pensamento e de sentimento e que fazem diferenciar um indivíduo do outro. E as estratégias “são métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para alcançar um fim particular, planos feitos para controlar e manipular certas informações.” (BROWN, 1993, p.104-114)

Brown (2000, p. 113), utiliza “Processos” como um conceito geral em relação às estratégias. Sob uma visão behaviorista os apresenta como características universalmente pertinentes a todos os seres humanos com inteligência normal ao se ocuparem de certos níveis ou tipos de aprendizagem, como associar, transferir, generalizar e reduzir. Acrescenta que todos os seres humanos realizam uma conexão entre estímulo-resposta e reforço.

Ainda segundo esse autor, as estratégias de aprendizagem são interindividuais variam de momento a momento, e dependendo da circunstância podemos usar uma ou várias delas para solucionar problemas apresentados e postos pelo insumo (“input”) e produção (“output”). Uma maneira de compreender melhor o que são as estratégias de aprendizagem é estudando as suas características em relação ao ensino e aprendizagem de línguas e como elas podem melhorar a aquisição que é o foco desta pesquisa: compreender como o uso do lúdico, como uma estratégia, pode efetivar o aprendizado de línguas.

Vários pesquisadores têm atribuído características à importância do uso de estratégias de aprendizagem em relação à aprendizagem/aquisição de línguas, dentre eles, Oxford (1990, p.1-11) realça a contribuição do uso das estratégias de aprendizagem para o alcance da competência comunicativa, afirmando que as estratégias são importantes, pois orientam rumo a um envolvimento ativo, auto direcionado, o qual é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa. Essa autora relaciona as seguintes características para as estratégias de aprendizagem:

- 1- Contribuem para o objetivo principal, a competência comunicativa.
- 2- Permitem aos aprendizes tornarem-se mais auto direcionados.
- 3-Expandem o papel dos professores.
- 4- São orientadoras para a solução de problemas.
- 5- São ações específicas realizadas pelos aprendizes.

- 6- Envolvem muitos aspectos do aprendiz e não somente o cognitivo.
- 7- Sustentam a aprendizagem tanto direta quanto indiretamente.
- 8- Não são sempre observáveis.
- 9- São frequentemente conscientes.
- 10- Podem ser ensinadas.
- 11- São flexíveis.
- 12- São influenciadas por uma variedade de fatores.

Portanto, “as estratégias de aprendizagem são meios especiais de processar a informação, os quais realçam a compreensão, a aprendizagem, ou a retenção de informação” (O’ MALLEY; CHAMOT, 1988, p.1). Para Cook (1990) as estratégias são “escolhas”. Chamot (1987) estratégias são como “abordagens”. Cohen (1998) também usou o termo “abordagens” como sinônimo de “estratégias gerais” em oposição à sub-estratégias. Ele cita Lansen-Freeman e Long (1991) que uma divisão entre “macro estratégias” e “micro estratégias” e Sarig (1987) que as considera como “movimento”.

Villaça (2003) desenvolveu um quadro com as definições de estratégias utilizadas pelos principais estudiosos desse assunto:

**Quadro 2 - Teóricos e conceitos sobre Aprendizagem**

<b>Definições</b>	<b>Robin (1975)</b>	<b>O’Malley e Chamot (1990)</b>	<b>Oxford (1990)</b>	<b>Cohen (1998)</b>	<b>Ellis (2001)</b>	<b>Brown (1994)</b>	<b>Wenden (1987)</b>
Ações				X			
Atividades					X		
Comportamentos		X					X
Dispositivos							
Ferramentas			X				
Métodos						X	
Modos de Operação		X					
Passos						X	
Pensamentos		X					
Processos				X			
Técnicas	X			X			

Fonte: Villaça, 2003.

Com a intenção de diminuir as dificuldades de entender conceitos referentes às taxonomias dos conceitos de estratégias de aprendizagens usadas por muitos autores, alguns conceitos, como exemplo a palavra “tática”, muitas vezes, é usada como sinônimo de estratégias e vice-versa. Oxford (1990) esclarece que ambas implicam em planejamento, competição, manipulação consciente e movimento em direção ao objetivo. Enquanto as “estratégias” são comandos, ferramentas para a realização destes comandos. No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, as estratégias têm sentido mais amplo como planos para aprender que adotam uma ou mais táticas para a realização.

As palavras “Técnicas e aprendizagem”, usadas por Stern (1996, p. 405) para definir estratégias de aprendizagem, referem-se às formas específicas do comportamento de aprendizagem observável de forma mais ou menos conscientes empregadas pelo aprendiz. Os hábitos de estudo ou procedimentos detalhados na negociação com aspectos específicos da aprendizagem de línguas tais como: procurar palavras no dicionário. Nesse sentido, as estratégias são tendências gerais de uma abordagem empregada pelo aprendiz de línguas.

Portanto, quanto às definições, as estratégias de aprendizagem têm recebido várias acepções que diferem em relação a sua taxonomia - atividade, métodos, modos especiais, operações, passos, rotinas, técnicas, ferramentas e processo (Vilaça, 2003) -, mas basicamente convergem para o mesmo ponto: maneiras de se abordar um problema, uma atividade ou a aprendizagem de um determinado conteúdo, estrutura ou ainda itens lexicais que contribuem direta ou indiretamente para a aprendizagem.

Para Oxford e Crockall (1989) o que importa não são as pesquisas se referirem às definições de estratégias como técnicas, comportamentos, ações, solução de problemas, habilidades de estudo, mas sim que as estratégias podem tornar a aprendizagem de línguas mais eficaz e efetiva. Há um consenso entre os autores de que o uso de estratégias favorece a aprendizagem de línguas. Entretanto, essas muitas definições dificultam o entendimento do leitor, a escolha apropriada para aplicação na sala de aula e os progressos nas pesquisas. Para Oxford (1990, p.6), as estratégias de aprendizagem são as chaves para uma maior autonomia e uma aprendizagem mais significativa. Apesar de as estratégias serem usadas pelos alunos, os professores representam um papel importante ao ajudarem os alunos a desenvolverem e usarem as estratégias de maneira mais eficazes.

Nesta pesquisa, usarei como foco principal, as definições de estratégias de aprendizagem voltadas para o ensino e aprendizagem de língua de língua estrangeira, no caso o espanhol. Os autores que serão mais referenciados serão Oxford e O'Malley e Chamot porque seus estudos se enquadram nos contextos desta pesquisa e por serem citados nas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Para O'Malley e Chamot (1990, p.1), estratégias de aprendizagem são pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, apreender ou reter nova formação. Assim, as estratégias melhoram a compreensão da aprendizagem ou retenção de informações.

Oxford (1990, p. 39) define estratégias de aprendizagem da seguinte forma:

Estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. São especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam em proficiência aperfeiçoada e maior autoconfiança.

Essa definição é a mais citada na literatura sobre o uso de estratégias de aprendizagem. Para a autora, estratégias são, portanto ações ou comportamentos específicos empregados pelos alunos para a aprendizagem e uso da língua. A análise das definições de O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990) evidenciam o caráter mediador e instrumental das estratégias entre o aluno e a aprendizagem de língua, já que as estratégias possibilitam a aprendizagem.

O caráter instrumental está relacionado à capacitação do aluno para resolução de tarefas e problemas. Além disso, funcionam como ferramentas que facilitam a comunicação em situações reais de interação e uso da língua. Entretanto, conforme aponta Oxford (2001) a maioria dos estudos sobre estratégias aprendizagem ocorre em contextos nos quais o aprendiz tem maior contato com a língua e, portanto, tem maior possibilidade de empregar estratégias de aprendizagem em situações comunicativas.

As estratégias de aprendizagem possibilitam a melhor compreensão dos processos, ações e comportamentos empregados pelos alunos em situações de aprendizagem. Assim, as estratégias indicam como os alunos lidam com as tarefas de aprendizagem. O interesse por este tipo de pesquisa, segundo Vilaça (2009), é motivado

por diversas razões, entre elas, a mais frequente, é a busca de alunos bem-sucedidos e a possibilidade de ensino das estratégias de aprendizagem.

De maneira geral, ainda de acordo com esse autor, os pesquisadores na área questionam o que faz com que alguns alunos aprendam e usem uma língua estrangeira com mais competência, rapidez e facilidade que outros. Estudos indicam que o maior ou menor sucesso na aprendizagem está relacionado ao emprego de diversas e apropriadas estratégias de aprendizagem. Ainda, vários autores defendem em seus estudos que o emprego das estratégias está relacionado aos fatores que contribuem para a maior autonomia na aprendizagem, já que possibilitam que o aluno assuma um papel mais ativo na sua aprendizagem, diminuindo, portanto a sua dependência do professor. As pesquisas sobre estratégias aprendizagem focalizam o aprendiz de línguas.

## **2.5 A competência comunicativa e sua importância para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem**

A Competência Comunicativa traz cada vez mais contribuições para o ensino e a aprendizagem de línguas por ser um conceito abrangente que envolve noções de cultura, identidade e práticas de uso da língua. Ao discutirmos o tema podemos abordar os diferentes aspectos intrínsecos ao mesmo tempo nos questionando inicialmente sobre o que seria, de fato, uma Competência.

O conceito de competência não é exclusivo das áreas da Linguística e da Linguística Aplicada. Muitos pesquisadores como Perrenoud (2002) e Morin (1977) já aprofundaram os seus conhecimentos desvendando as diversas nuances por trás do conceito. O termo competência foi utilizado pela primeira vez na dicotomia *Competência e desempenho* proposto por Noam Chomsky em 1965.

Segundo o autor, a *competência* corresponde à capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, de compreender e de reconhecer a estrutura de todas as frases de uma língua. O *Desempenho*, por sua vez, é percebido pelo mesmo autor como relacionado ao uso, sendo determinado pelo contexto onde o falante está inserido. Os estudos chomskianos sobre a linguagem contemplam um falante-ideal desconsiderando os aspectos socioculturais presentes nos contextos de uso da linguagem.

Hymes (1972) no texto *On Communicative Competence*, manifesta sua discordância em relação à dicotomia defendida por Chomsky (1965). O autor argumenta

que não há aquisição de língua fora do contexto social, mostrando a importância de observar o falante e o ambiente real e não o idealizado/perfeito, trazido por Chomsky (1965) para o desenvolvimento da Competência Comunicativa. Em sua teoria, a Competência Comunicativa pode ser entendida como o aspecto da competência de uso de uma língua que possibilita ao falante transmitir e interpretar mensagens, e negociar significados interpessoalmente dentro de determinados contextos.

Ao explorar o conceito de Competência para entender a dificuldade relacionada às crianças com problemas de fala, Hymes (1972) avança no estudo trazendo duas subdivisões; a Competência Linguística - abrangendo aspectos gramaticais - e a Competência Sociolinguística – abrangendo a comunicação em um contexto social. Almeida Filho (1993) desenvolveu um importante estudo ampliando o constructo das competências, envolvendo não somente o conceito de Competência Comunicativa, mas também das demais competências necessárias a um profissional do ensino de línguas, iniciando os estudos sobre competências no Brasil.

Para auxiliar a compreensão de como e por que atuam da maneira como atuam os professores e alunos de línguas, Almeida Filho (1993) propôs o reconhecimento de cinco competências. As duas primeiras e mais básicas são: (a) a competência linguístico-comunicacional e (b) a competência espontânea implícita. Com estas duas habilitações um professor já pode começar a ensinar embora de uma maneira pouco profissional.

Segundo esse autor, dentre essas competências estudadas figuram também: a Competência Linguístico-Comunicativa, a Competência Implícita, a Competência Aplicada associada a Subcompetência Teórica, e a Competência Profissional. O pesquisador supracitado define competência como “capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor”. Sendo assim, é inegável que estas carreguem características individuais, sofrendo, portanto, influência na capacidade de ensinar dos professores.

As três outras competências são refinamentos da base, a saber: (c) a competência teórica, (d) a competência aplicada ou sintética e (e) a competência profissional. A competência de comunicação é a única de natureza distinta das demais. Ela se refere à capacidade e uso efetivo da língua-alvo em contextos de comunicação social. Estão localizados nessa competência diversos aspectos do uso apropriado da língua-alvo.

A competência teórica produz um referencial de conhecimentos científicos ou pelo menos formais que poderá reagir com aspectos correspondentes da competência

implícita para fazer emergir a inovação possível revelada por uma competência aplicada. A competência profissional começa por reconhecer o valor de ser professor de língua e segue oferecendo momentos de reflexão e análise que fazem avançar a atuação geral do professor. O poder de reflexão da competência profissional é de vital importância para o desenvolvimento do professor.

Para sustentar a capacidade de reflexão dos professores é necessário que haja algo mais do que o saber implícito (a competência implícita, na verdade). Isso se obtém por meio da competência teórica, ou seja, dos conhecimentos teóricos resultantes de pesquisa sobre o objeto vivo que representam os processos interdependentes de ensinar e de aprender línguas. O saber teórico relevante e central para a reflexão que faz evoluir o professor é o conhecimento sobre o processo de ensinar e de aprender língua (s) que ocorre nas salas de aula e suas extensões. Não é todo conhecimento teórico, portanto, que vai ser relevante para o professor.

A maneira de representar o conhecimento teórico para professores, e ainda mais para os alunos e terceiros agentes é crucial. Muitas vezes esse conhecimento não está disponível em linguagem acessível para a compreensão de professores, aprendizes e terceiros. Quando isso ocorre, professores profissionais com essa percepção e acesso à teoria relevante têm de interferir para mudar o cenário.

Almeida Filho (1993, p.14) menciona que as competências “abrange conhecimentos, habilidades de ação e atitudes adequadas numa dada configuração”. Sendo assim, é inegável que estas carreguem características individuais, sofrendo, portanto influência da personalidade e motivações.

Hymes (1972) dá um grande passo para o estudo da Competência Comunicativa. O contexto social passa a constar no conceito trazendo de fato a comunicação para o primeiro plano, priorizando as regras de “uso” ao invés das regras gramaticais.

Mais adiante, Canale e Swain (1980) retomam as discussões sobre o assunto trazendo a Competência Comunicativa para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas. A teoria desses autores sugere que a Competência Comunicativa se relaciona à teoria de ação humana e a outros sistemas de conhecimento. O referido termo foi, então, subdividido por eles em: Competência Gramatical, Competência Sociolinguística, Competência Estratégica e Competência Discursiva. A primeira competência está relacionada ao domínio do código, ao conhecimento de termos lexicais e às regras de morfologia e sintaxe. A segunda, por sua vez, envolve as regras socioculturais de uso e as regras do discurso. A terceira está relacionada às estratégias que compensam a

competência insuficiente e contribuem para tornar a comunicação mais eficiente. Por fim, a quarta competência refere-se à capacidade de combinar formas gramaticais para tecer um texto coeso e coerente.

A partir daí, muitos autores buscaram aperfeiçoar a conceito e suas subdivisões trazendo grandes contribuições para a Linguística Aplicada. O ambiente de ensino/aprendizagem também sofreu influências positivas com esse avanço. Assim, o conceito de Competência Comunicativa passa a abranger aspectos sociais que ultrapassaram a reducionista gramática e a aprendizagem ganhou vantagens de conteúdos significativos e usuais.

O ambiente de ensino-aprendizagem também sofre influências a partir de tantos construtos favoráveis à aquisição da língua imersa em um contexto social. A partir daí a Competência Comunicativa passa a abranger também a sala de aula que consequentemente modifica a sua inicial ação e ultrapassando os aspectos simplesmente gramaticais e garantindo a significação de conteúdos usuais e contextualizados.

Vale ressaltar nesse processo que os professores também precisam estar preparados para a prática dessa comunicação, priorizando em seu exercício aspectos sociais, reais e comunicacionais. “Um professor de língua com o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver Competência Comunicativa, deve ter consciência e saber explicar o que está fazendo. Compreender a abordagem que guia sua prática pode ajudá-lo sobremaneira nessa tarefa”. (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009)

O ambiente de aprendizagem comunicativo deve então priorizar a comunicação, trazendo aspectos gramaticais apenas quando requeridos pelo contexto ou por dúvidas eventuais. Dessa forma, o ensino e aprendizagem de línguas avançam para o contexto em que deveria estar imerso desde o início, com o propósito de linguagem para a comunicação. Através do uso das estratégias de aprendizagem que pode levar o aluno a adquirir a competência comunicativa, pois com ela os aprendizes e falantes de língua conseguem comunicar-se melhor dentro da língua alvo que é o objetivo principal da comunicação.

Sabe-se pelos estudos, que a competência comunicativa não envolve apenas a habilidade de falar, mas abrangem também as quatro habilidades cognitivas: ouvir, falar, ler e escrever. Oxford (1991) cita quatro componentes da competência comunicativa envolvidos no uso das estratégias de aprendizagem para o aprendizado de línguas: competência gramatical ou precisão, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

De forma geral, segundo a autora, o desenvolvimento da competência comunicativa é encorajado pelas estratégias de aprendizagem, pois ajudam os aprendizes a regularem suas cognições e a focarem, planejarem, avaliarem seus progressos na competência comunicativa. Por outro lado, as estratégias afetivas desenvolvem a autoconfiança e perseverança necessárias aos aprendizes para se envolverem na aprendizagem de línguas.

Ainda de acordo com Oxford (1991), com o uso das estratégias sociais há maior interação e um entendimento mais empático na aprendizagem. Algumas estratégias cognitivas, como as de análise e algumas específicas de memorização, como a técnica da palavra-chave são altamente úteis no entendimento e lembrança de uma nova informação que é importante no processo de o aprendiz se tornar competente no uso da nova língua e desenvolver a competência comunicativa.

Outro aspecto importante é que as estratégias de aprendizagem ajudam os alunos a superarem as lacunas de entendimento e permitem o emergir da competência comunicativa, principalmente, tentar adivinhar quando o significado de uma palavra não é conhecido ou a usar sinônimos ou gestos para expressar o significado de uma palavra ou expressão desconhecida. Esses exemplos constituem o centro da competência comunicativa.

## **2.6 Classificações das estratégias de aprendizagem de línguas**

As classificações das estratégias de aprendizagem apresentam taxionomias variadas. Isso é decorrente principalmente, devido a visões específicas de estratégias defendidas pelos autores e pesquisadores. As classificações mais referenciadas são as de O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), sendo a de Rebeca Oxford a mais popular, tomada como parâmetro para muitas pesquisas. Assim, para facilitar a compreensão sobre o tema, é comum encontrar a divisão das estratégias de aprendizagem em quatro tipos: cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas.

A popularidade de publicações em Educação e Linguística Aplicada a esse tipo de referência permite que esta abordagem de classificação seja considerada clássica. Cohen (2002) defende que as estratégias podem ser descritas e classificadas seguindo diferentes teorias e metodologias. O autor aponta que, na maioria das vezes, as estratégias são classificadas de acordo com três critérios: a função da estratégia, a

habilidade linguística e o propósito da estratégia. Entretanto, Cohen (2002), adverte que há certa confusão ao distinguir uma estratégia da outra dentro dessas divisões, se são cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais. Por exemplo, a estratégia de resumir um texto pode ser interpretada tanto como cognitiva quanto metacognitivas que ajudam no planejamento e na avaliação dos resultados. Ambas atuam na reconstrução de um parágrafo.

O autor esclarece ainda que a divisão entre as estratégias cognitivas e metacognitivas não é nítida, pois ambas podem ser utilizadas em diferentes níveis de abstração de resultados de uma ação. O autor adverte que as estratégias são classificadas segundo três critérios: a função da estratégia, a habilidade linguística, e o propósito da estratégia, na maioria dos casos.

De acordo com o critério da função, discutido por Cohen (2002), as estratégias são divididas em estratégias de uso linguístico e estratégias de aprendizagem. Oxford (1990) prefere não usar essa divisão entre aprendizagem e uso comunicativo, empregando em seus estudos de forma abrangente, os termos estratégias de aprendizagem para se referir às estratégias de uso que são empregadas por aprendizes ou usuários de uma língua, tanto de forma oral quanto de forma escrita, para aperfeiçoar o uso comunicativo.

Cohen (2002) sugere que o termo “estratégia” seja usado para abranger todos os tipos em qualquer nível de abstração. Esse autor assevera que as estratégias podem ser descritas e classificadas seguindo diferentes teorias e metodologias. O autor aponta que, na maioria das vezes, as estratégias são classificadas de acordo com três critérios: a função da estratégia, a habilidade linguística e o propósito da estratégia.

A lista de classificação das estratégias de aprendizagem é enorme. No intuito de evitar-se a exaustiva descrição e listagem do inventário extenso delas, nesta pesquisa, optei por descrever os conceitos de estratégias e as classificações gerais porque demonstram ser os mais adequados aos objetivos desta dissertação: identificar o vínculo entre o uso das estratégias de aprendizagem de línguas mediante a aplicação do lúdico. Farei uso daquelas que se mostraram mais expressivas para esta pesquisa. Optei por destacar pontos que parecem mais relevantes, que estão em consonância com os objetivos desta dissertação e com os estudos mais recentes da Linguística Aplicada de acordo com a abordagem de ensino e aprendizagem de espanhol como LE das turmas observadas durante a pesquisa.

Segundo Brown (1993, p.125) a classificação de O'Malley et al. (1985) é muito semelhante à de Oxford (1990) sendo as duas amplas e práticas. Entretanto, O'Malley e Chamot (1990, p.103) criticam Oxford (1990) pelo fato de ter tentado incorporar todas as estratégias classificadas anteriormente em sua taxonomia tornando a lista muito extensa e não se encaixando bem em uma teoria cognitiva. Ademais, criticam também, a falha da autora em priorizar o que as estratégias têm de mais importante para a aprendizagem e gerar subcategorias que parecem coincidir. Por outro lado, Ellis (1994, p.539) e Brown (1994, p.125) concordam que Oxford talvez tenha feito a classificação das estratégias de forma mais abrangente até o momento, categorizando sessenta e quatro delas.

## **2.7 Taxionomias das estratégias de aprendizagem de Oxford**

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) tem como objetivo o desenvolvimento da comunicação por meio dessa língua e tem um papel fundamental na construção do conhecimento (GRADDOE, 2000). Com base nesta afirmação, as pesquisas em Linguística Aplicada têm investigado os processos de aprendizagem de língua estrangeira (LE). Dentre elas estão as taxionomias de Estratégias de Aprendizagem (EA).

Oxford (1990, p. 46) define estratégias aprendizagem como “um conjunto de planejamentos que possibilitem ao aluno o desenvolver ações, elaborar atitudes, tomar decisões relativas ao sucesso da aprendizagem em termos de cognição, metacognição, compensação, afetividade e interação social.”

Essas estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas ao aluno dependendo da abordagem do professor. Vale lembrar que o desenvolvimento da competência estratégica é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa, segundo Canale (1983). De forma geral, Oxford (1990) classificou as estratégias de aprendizagem de acordo com o diagrama abaixo, em dois grupos: estratégias de aprendizagem diretas e indiretas. As estratégias de aprendizagem diretas se subdividem em estratégias de memória, cognitivas e de compensação. As estratégias indiretas se subdividem em metacognitvas, afetivas e sociais.

As estratégias diretas estão relacionadas ao processamento e uso da língua. Enquanto que as indiretas estão relacionadas à preocupação com o monitoramento e gerenciamento da aprendizagem. De acordo com a autora, o uso de estratégias de aprendizagem diretas deve ser complementado com o uso de estratégias indiretas que

são responsáveis pelo gerenciamento da aprendizagem da língua. A seguir há um diagrama com a divisão geral das estratégias de aprendizagem segundo Oxford.

**Figura 1** – Diagrama com a classificação das Estratégias de Aprendizagem



Fonte: Oxford (1990, p.16)

A partir desses dois subgrupos das estratégias de aprendizagem diretas e indiretas, Oxford (1990), subdividiu as estratégias **diretas e indiretas** em subgrupos que serão definidos e classificados abaixo de acordo com a função de cada uma.

Oxford (1990) subdividiu as estratégias de aprendizagem (EA) diretas de acordo com as funções em três tipos: memória, cognitivas e compensatórias que serão definidas no quadro abaixo com as respectivas definições de cada uma de forma geral e que serão observadas nas análises dos dados desta pesquisa.

**Quadro 3** - Classificação das estratégias de aprendizagem segundo a função

FUNÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DIRETAS		
MEMÓRIA	COGNITIVAS	COMPENSATÓRIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliam na memorização e armazenamento de informações por meio de associações, agrupamento e categorizações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliam no processamento de informações a partir do texto. Como exemplo, análise de palavras e busca de padrões da língua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliam o aprendiz no momento em que lhe falta conhecimento ou quando ele não consegue se lembrar de algo já estudado anteriormente. Como exemplos: uso de sinônimos, gestos ou maneiras alternativas de comunicar sentidos.</li> </ul>

Fonte: Oxford (1990, p.15).

O uso das estratégias de aprendizagem diretas deve ser complementado, segundo Oxford (1990, p.15), com o uso das estratégias de aprendizagem indiretas, pois essas são responsáveis pelo gerenciamento da aprendizagem indiretas. Oxford dividiu as estratégias de aprendizagem indiretas em três categorias ou tipos, segundo o quadro 4.

**Quadro 4 - Classificação das estratégias de aprendizagem indiretas**

<b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM INDIRETAS</b>		
<b>METACOGNITIVAS</b>	<b>AFETIVAS</b>	<b>SOCIAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliam na organização e avaliação da aprendizagem.</li> </ul> <p><b>Exemplos:</b></p> <p>1- Revisão e estabelecimento de relação com o conteúdo aprendido.</p> <p>2- Relação com o reconhecimento dos objetivos das propostas de atividades; autoavaliação e a busca pela prática constante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliam o aprendiz da língua:</li> </ul> <p>1- a lidar com as questões emocionais que envolvem a aprendizagem da língua;</p> <p>2- a diminuir a ansiedade;</p> <p>3- na motivação;</p> <p>4- na reflexão sobre o pensamento positivo acerca da própria aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliam no processo de aprendizagem cooperativa.</li> </ul> <p><b>Exemplos:</b></p> <p>1- Os alunos pedem ajuda, aprendem em conjunto, envolvem-se na interação para a aprendizagem.</p>

**Fonte:** Oxford, 1990, p. 37-51; 135-173.

Embora haja essas divisões ou grupos de estratégias diretas ou indiretas, a autora ressalta que ambas as divisões são interdependentes e complementares. E ainda, compara a relação entre as duas divisões das estratégias de aprendizagem com a exibição de um filme no qual o aprendiz da língua assume dois papéis: o de ator, que usa estratégias diretamente envolvidas em seu desempenho e ao mesmo tempo em que indiretamente, controla ou dirige a sua atuação.

Assim, vale ressaltar, que o professor dessa área do conhecimento, esteja consciente do seu papel e esteja preparado para articular a construção de conhecimento por meio dessa habilidade para auxiliar na formação de bons aprendizes de língua. As pesquisas nessa área têm demonstrado que as estratégias de aprendizagem citadas anteriormente auxiliam o aprendiz de LE a se tornarem mais proficientes na língua e a terem mais controle sobre sua própria aprendizagem. A partir destes dois grupos de estratégias de aprendizagem diretas e indiretas, seguem outros 62 subtipos de estratégias

catalogadas e classificadas pela autora. Neste trabalho optei por escolher aquelas, dentro das subdivisões das estratégias diretas e indiretas, às que se enquadraram melhor dentro desta pesquisa e de acordo com a classificação das estratégias, evitar a exaustiva descrição das várias taxionomias descritas pela autora.

Assim, começarei pelos **subgrupos Estratégias de Aprendizagem Diretas** relacionadas com a aprendizagem de línguas. Relacionei-as em quadros para melhor visualização e identificação da função de cada uma.

**Quadro 5** - Estratégias de Aprendizagem Diretas. Subgrupo 1: Memória

<b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DIRETAS</b>			
<b>SUBDIVISÕES DO GRUPO 1: MEMÓRIA</b>			
<b>A- CRIAÇÃO DE ELOS</b>	<b>B- APLICAÇÃO DE IMAGENS E SONS</b>	<b>C- REVISÃO EFETIVA</b>	<b>D- EMPREGO DE AÇÃO</b>
a) Agrupar sinônimos, ou campos semânticos.  b) Associar/elaborar: relacionar informação da língua nova com conceitos já existentes na memória.  c) Colocar palavras novas em um contexto.	a) Usar imagens, gravuras, desenhos, representação mental de letras de uma palavra. b) Usar mapa semântico: ligar figura com palavras ou conceitos. Usada para contextualização de uma palavra ou conceito. c) Usar palavras-chave: elos auditivos, ou seja, associar novas palavras através do uso de ligações visuais. d) Representação de sons da memória. Ex.uso de rimas.	Revisão estruturada: acontece em intervalos de tempo. No início em intervalos mais aproximados e depois mais distanciados.	a) Uso de sensação ou resposta física. Desempenhar a expressão. Ex. Caminhar rapidamente, ou relacioná-la com a sensação física. Ex. calor.  b) Uso de técnicas mecânicas. Ex. colocar palavras separadas em seções.

**Fonte:** Oxford, 1990, p. 37-51; 135-173.

**Quadro 6** - Estratégias de Aprendizagem Direta. Subgrupo II: Estratégias Cognitivas

<b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DIRETAS</b>			
<b>SUBDIVISÕES DO GRUPO II: COGNITIVAS</b>			
<b>A- PRATICAR</b>	<b>B- RECEBER E ENVIAR MENSAGENS</b>	<b>C- RELACIONAR E ANALISAR</b>	<b>D- CRIAR ESTRUTURA PARA “INPUT” E “OUTPUT”</b>
a) Repetir: ouvir algo; imitar; falar; fazer repetidamente. b) Praticar formalmente os sons e o sistema escrito. c) Reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaica. c) Praticar de forma natural.	a) Aprender a ideia rapidamente; achar a ideia principal. b) Usar recursos para captar e enviar mensagens através de meio impresso: gramática, dicionário; ou meio não impresso: vídeo, rádio, cinema.	a) Raciocinar dedutivamente: a aplicação de regras; b) Analisar expressões e dividi-las em partes. c) Analisar constrativamente: comparar sons, vocabulários etc. d) Traduzir. e) Transferir conceitos da L1 para produzir e entender expressões na L2.	a) Tomar notas; b) fazer resumos; c) Focar a atenção, sublinhar, marcar, colocar asteriscos.

Fonte: Oxford, 1990, p. 37-51; 135-173.

## 2.8 Taxionomias de O’malley e Chamott

Nas classificações dos autores O’Malley e Chamott (1990) as estratégias de aprendizagem são divididas em três grupos. Logo após, os autores subdividem esses grupos, assim como o fez Oxford (1990). Assim, essas divisões são para melhorar as análises e observação das estratégias de aprendizagem utilizadas nos processos de ensino aprendizagem de línguas. Assim, a classificação geral das estratégias de aprendizagem segue o esquema de divisão:

**1- Estratégias Metacognitivas** – requerem avaliação, planejamento, reflexão e monitoramento do processo de aprendizagem;

**2- Estratégias Cognitivas** – mais limitadas a realização de tarefas específicas e envolvem manipulação direta da aprendizagem;

**3- Estratégias Socioafetivas** – relacionadas à interação social.

Neste trabalho, como realizei uma pesquisa aplicada durante a realização de atividades lúdicas, irei enfatizar as estratégias dos autores O'Malley & Chamott que melhor se adaptaram a essa pesquisa. A seguir, apresento as subdivisões das estratégias gerais dos autores e suas funções nas tabelas abaixo.

**Quadro 7** - Taxionomias da Classificação das Estratégias de Aprendizagem segundo O'Malley e Chamott (1990)

<b>Grupo 1: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM METACOGNITIVAS</b>	
● Organização antecipada:	● Prever a linguagem necessária para uma tarefa oral ou escrita.
● Planejamento organizacional:	● Planejar as partes, sequências, ideias principais ou funções da linguagem expressas oralmente ou por escrito.
● Atenção seletiva:	● Decidir, antecipadamente, prestar atenção a aspectos específicos do insumo linguístico ou a detalhes situacionais que ajudam no desempenho de uma tarefa.
● Atenção direcionada:	● Decidir, antecipadamente, prestar atenção ao conteúdo geral de uma tarefa e ignorar distrativos irrelevantes, mantendo a atenção durante a execução da tarefa.
● Autogerenciamento:	● Compreender e buscar condições que ajudem na realização de uma tarefa com sucesso, controlando o desempenho linguístico para maximizar o uso que já se sabe.
● Auto monitoração:	● Checar, verificar, corrigir a compreensão ou o desempenho durante uma atividade linguística.
● Identificação de problemas:	● Identificar, explicitamente, o ponto central que necessita de resolução numa tarefa problema ou identificar o aspecto de uma tarefa que impede uma execução bem sucedida.
● Autoavaliação:	● Checar os resultados do desempenho linguístico a partir de medidas internas sobre integridade e precisão, verificando o repertório linguístico, o uso de estratégias, ou a habilidade para se executar uma tarefa.

**Fonte:** O'Malley & Chamot, 1990, p. 137-9.

**Quadro 8** - Taxionomias da Classificação das Estratégias de Aprendizagem segundo O'Malley & Chamott (1990). Subgrupo 2: Estratégias de Aprendizagem Cognitivas

<b>Grupo 2: ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</b>	
● Repetição:	● Repetir uma palavra ou frase durante a execução de uma tarefa.
● Recursos:	● Usar material de referência como dicionários, livros-texto e trabalhos anteriores.

● Agrupamento:	● Colocar em ordem, classificar ou nomear/rotular material usado numa tarefa linguística.
● Tomar nota	● Anotar palavras-chave ou conceitos de modo abreviado, gráfico ou com números para ajudar na execução de uma tarefa.
● Dedução/indução:	● Aplicar conscientemente regras próprias ou aprendidas para compreender a língua alvo.
● Elaboração:	● Relacionar as novas informações com o conhecimento prévio; relacionar as suas diferentes partes de novas informações entre si; fazer associações pessoais com as novas informações apresentadas. (Tipos: pessoal, de mundo, criativa etc.)
● Tradução:	● Traduzir ideias de uma língua para a outra de uma maneira relativamente literal.
● Inferência:	● Usar informações disponíveis para adivinhar o significado ou o uso de itens não familiares associados à tarefa, para prever resultados ou para preencher as lacunas de informações não presentes.
● Transferência:	● Usar o conhecimento de uma língua, adquirido previamente, para facilitar uma tarefa.
● Imagens:	● Usar imagens visuais (mentais ou reais) para compreender e lembrar as novas informações ou para fazer a representação mental de um problema.

**Fonte:** O'Malley & Chamot, 1990, p. 137-9.

**Quadro 9 - Taxionomias das Estratégias de Aprendizagem segundo O'Malley & Chamott (1990). Subgrupo 2: Estratégias de socioafetivas.**

<b>Grupo 3: ESTRATÉGIAS SOCIOAFETIVAS</b>	
● Pedir esclarecimentos:	● Pedir explicações, verificações, paráfrase ou exemplos sobre o material, a tarefa, fazer perguntas a si mesmo.
● Cooperação:	● Trabalhar junto com colegas para resolver um problema, trocar informações, checar uma tarefa ou ter "feedback" sobre o desempenho oral ou escrito.
● Falar consigo mesmo:	● Reduzir a ansiedade usando técnicas mentais que aumentam a autoestima.
● Autorreforço:	● Promover motivação pessoal através de recompensa para si próprio quando uma atividade de aprendizagem de línguas foi executada com sucesso.

**Fonte:** O'Malley & Chamot, 1990, p. 137-9.

## 2.9 Comparações entre as estratégias de Oxford e O'Malley e Chamot

Podemos perceber, nas taxionomias classificadas acima pelos autores Rebeca Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990) que há semelhanças nas divisões feitas. Em todas elas, os autores trabalham com o lado cognitivo, metacognitivo, social e afetivo das estratégias de aprendizagem. Os autores O'Malley e Chamot (1990) explicitam os elementos sociais e afetivos como mais diretamente inter-relacionados. Assim, é possível perceber que, apesar adotarem uma abordagem cognitivista, os mesmos autores não rejeitam o papel da interação social na aprendizagem.

Ao unirem as estratégias sociais e afetivas, O'Malley e Chamot (1990) reconhecem que a interação social afeta o lado afetivo do aluno e vice-versa e, conseqüentemente, a aprendizagem. Eles reconhecem, assim como Oxford, a existência de estratégias sociais e afetivas. No entanto, os autores tratam os elementos sociais e afetivos como mais diretamente inter-relacionados, incluindo-os em categoria comum (estratégias sócio-afetivas), diferentemente de Oxford, que separa as estratégias em duas categorias: sociais e afetivas.

Para Rebeca Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem são divididas em dois grandes grupos: as diretas e as indiretas e logo após, como foi demonstrado acima, essa autora subdivide as estratégias dentro desses grupos de forma mais detalhada, não deixando de lado a importância das estratégias afetivas, sociais e cognitivas. Em termos gerais, as estratégias diretas visam a possibilitar ou aperfeiçoar a aprendizagem, por meio de aquisição, retenção e emprego de conhecimentos e competências variadas. Por outro lado, as estratégias indiretas têm por objetivos básicos planejar, monitorar e avaliar a aprendizagem com base em diferentes processos metacognitivos, sociais e afetivos.

Percebe-se que a classificação das estratégias de aprendizagem de Oxford é mais completa. Isso facilita a identificação das estratégias utilizadas pelos aprendizes de língua estrangeira durante o momento de interação. No que se refere à visibilidade do emprego das estratégias – identificação – algumas estratégias cognitivas são de fácil identificação, por se manifestarem em certos casos por comportamentos do aprendiz. Em outras palavras, elas dependem menos dos relatos verbais dos alunos para que possam ser identificadas. Certamente por este motivo muitos pesquisadores focam suas pesquisas nas estratégias cognitivas.

O ponto em comum para todas as taxionomias dos autores descritas acima é que todos reconhecem que fatores sociais e afetivos, além dos cognitivos, influenciam a aprendizagem. Na análise dos dados que serão descritos no próximo capítulo, tentarei fazer a identificação das estratégias de aprendizagem descritas por esses autores acima, bem como, quais são mais utilizadas pelos alunos durante a aplicação das atividades lúdicas para responder ao objetivo central desta pesquisa que é estabelecer o vínculo entre as estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos e o uso do lúdico no ensino de língua estrangeira – espanhol.

## **2.10 - Definindo o lúdico**

A palavra Lúdico, de forma geral, nos dicionários de Língua Portuguesa quanto à classificação morfológica é um adjetivo masculino com origem no latim *Ludos* e remete aos jogos e divertimento. Uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. Partindo dessa definição, é necessário buscar nos estudos de teóricos, outras definições para fundamentar os objetivos que esta pesquisa se propõe a analisar sobre o lúdico.

Muitos autores tiveram o lúdico como foco em seus estudos. Entre eles, podemos destacar: Rosseau (Século XVIII), Pestalozzi (Século XVIII); Froebel (Século XVIII); Dewey (Século XIX e XX); Friedmann (1996), Vygotsky (1998); Almeida Filho(2009) Brown (1984), entre outros. Esses autores deram contribuições importantes na organização de concepções pedagógicas em que a atividade lúdica é percebida como um processo pelo qual a criança enriquece o senso de responsabilidade, desenvolve a auto expressão e desenvolve-se física, cognitiva e socialmente.

Rousseau, no século XVIII, demonstrou que cada criança tem sua própria maneira de ver, pensar e sentir e que lhe são próprias; demonstrou que não se aprende nada senão por meio de uma conquista ativa. Valorizou também a experiência concreta, sugerindo que o aluno não deve receber lições verbais e, sim, vivenciar experiências concretas: “não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber” (ROUSSEAU, 1973, p. 78).

Pestalozzi, no final do século XVIII e início do XIX, abriu um novo rumo para a educação moderna, através de suas observações sobre o desenvolvimento psicológico dos alunos e sobre o êxito ou o fracasso das técnicas pedagógicas. Ele destacou o jogo

como valor social que fortalece as normas de cooperação e amplia o senso de responsabilidade.

Froebel, também no final do século XVIII e meados do XIX, fortaleceu os métodos lúdicos na educação, fez do jogo uma arte, um importante instrumento para promover a educação para crianças. Uma observação de Kishimoto (1998b, p. 64), pode ajudar a compreender esta ideia: “Froebel foi influenciado pelo grande movimento de seu tempo em favor do jogo. Percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança”.

Dewey, no final do século XIX e meados do XX, desistiu das atividades abstratas e reforçou as formas de ocupação ativa. A educação não tem outro caminho senão organizar seus conhecimentos, partindo das necessidades e interesses da criança. Com isso, valorizou o jogo. Para ele, o jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança.

Friedmann (1996), por outro lado, define atividade lúdica como abrangendo os conceitos de brincadeira, jogo e brinquedo. Nas palavras da autora:

Brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores. (FRIEDMANN, 1996, p.12).

Vygotsky traça um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, firmando que ambos criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vygotsky (1998, p.112):

A zona de desenvolvimento proximal 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.

Assim, na perspectiva de Vygotsky (1998) “é papel do professor ser o mediador do processo ensino aprendizagem responsável por promover a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento diversos processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam difíceis de ocorrer”. Durante as brincadeiras, todos os aspectos da vida

da criança tornam-se temas de jogos, e, sendo assim, na escola, tanto o conteúdo a ser ensinado quanto o papel do adulto, especialmente formado para ensinar, devem ser cuidadosamente planejados para atender as reais necessidades da criança.

Apesar da enorme quantidade de definições sobre o lúdico, percebemos em nossos estudos, que muitos ainda discriminam o ato de ensinar como atividade séria e a aplicação do lúdico como uma brincadeira, com objetivo único de divertir a criança, substituir a falta de professor na sala de aula, e ainda, o veem como algo trivial que pode ser aplicado sem qualquer planejamento, cabendo unicamente nas aulas de Educação Física.

Assim, a aprendizagem de LE no ensino fundamental, público-alvo desta pesquisa, deve ser estimulante e levar ao aluno a praticar o novo idioma de forma mais significativa. Ele deve aprender por meio da realização de atividades apropriadas ao contexto e que o levem à interação com o outro na sala de aula ou fora dela para que possa realizar atividades simples entre outras, como escrever um bilhete a um amigo na nova língua ou comunicar-se em um aeroporto internacional ou na internet, nas redes sociais. Devem contribuir para que saiba ao ouvir uma música estrangeira, os significados das frases. Por isso, o aprendizado não pode ser somente o estudo das estruturas formais da língua. Deve levar o aluno a desenvolver a Competência Comunicativa na LE.

Nesse sentido, destaco que as atividades lúdicas devem ser adequadas ao planejamento e são importantes para o desenvolvimento cognitivo e social da criança promovendo a interação entre outras coisas. Trabalhar com atividades lúdicas, mesmo tendo como objetivo, conteúdos curriculares, pode ser algo fantástico e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor.

Então como ocorre com qualquer recurso didático, a inclusão de atividades deve manter relação direta com os objetivos do curso, com os conteúdos e com a metodologia adotada. Antes de iniciar qualquer atividade lúdica é preciso esclarecer os objetivos, os conteúdos e o resultado.

O componente lúdico faz parte da formação e do desenvolvimento do ser humano, no que diz respeito à sua subjetividade e à sua relação social com o seu meio. Quando pensamos em lúdico, logo nos vêm à mente palavras como diversão, compartilhamento, alegria e tantas outras. Também, está diretamente relacionado às crianças, já que a especialidade da criança é brincar, entretanto entendemos que ele traz consigo algumas

dimensões que nos permitem entendê-lo como elemento indispensável para o processo educativo.

Segundo Fernández (1997, p.8), se a comunicação supõe a interação entre os envolvidos no ato comunicativo, o jogo mostra-se também, nesse aspecto, um grande aliado porque permite ao aluno que busque em conjunto a solução para um determinado problema, permite a troca de informações e socializa o conhecimento.

Assim, quando o aluno passa a fazer associações entre o conhecimento já adquirido e os novos, quando faz reflexões sobre o funcionamento da LE, quando faz o contraste entre as estruturas gramaticais de forma mais lúdica seu interesse e motivação tendem a aumentar. O uso de atividades lúdicas em sala de aula deve ter como foco central tornar o aluno mais autônomo para se comunicar no novo idioma, colocando-o diante de situações de aprendizagem em que precise utilizar a língua-alvo, progredindo e sentindo mais segurança a cada realização de uma nova tarefa. E não apenas memorizar as regras formais ou fazer as traduções das sentenças e textos, mas sim que as situações de aprendizagem façam sentido para ele.

Segundo o psicólogo suíço Jean Piaget (2004), os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o lúdico é eminentemente cultural. Por meio da ótica desse autor, pode-se notar que a concepção dos jogos não é apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar energias das pessoas, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Nessa perspectiva, pode-se observar que a ludicidade é uma atividade que valor educacional intrínseco, mas além desse valor que lhe é inerente, a ludicidade tem sido utilizada como recurso pedagógico. Dessa forma, várias razões levam os educadores a empregarem as atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Teixeira(1995):

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. (Teixeira, 1995, p. 23).

De maneira geral, Segundo Teixeira (1995), o elemento que separa um jogo pedagógico de outro caráter apenas lúdico pode ser caracterizado segundo Teixeira, com a intenção explícita de provocar a aprendizagem significativa e estimular a construção de novos conhecimentos e principalmente despertar a aptidão ou a capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilite a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais para ajudá-lo a construir conexões.

Quando o professor escolhe aplicar atividades lúdicas em sala de aula, ele deve ter a consciência de que não há possibilidade de dar receitas prontas, uma vez que a atividade proposta estará envolvida com múltiplos fatores sociais, os quais irão variar de acordo com o grupo. Cabe então, ele fazer adaptações naquilo que pretende ensinar. Com isso, a articulação de sua teoria/prática será inteiramente responsabilidade docente. Ao propor atividade lúdica, deverá analisar as possibilidades de utilização em sala de aula e também adotar critérios para avaliar o valor educacional das atividades que deseja trabalhar. Enfim, tudo deve ser planejado.

Obviamente, uma atividade lúdica, nunca deve ser aplicada sem que se tenha um benefício educativo, ou seja, nem todo jogo pode ser visto como material pedagógico, até porque, Kishimoto (1998) e Szundy (2005) apontam que a atividade lúdica no processo de aquisição é um dos fatores que integra aquisição de uma LE que o aprendiz esteja em contato, o qual ocorre gradativamente e inconscientemente de forma a resultar uma comunicação natural.

Assim, as atividades lúdicas podem ter função de motivação e suscitação do desejo de aprender nos alunos que é algo que todos os professores têm. Mesmo sabendo que é uma tarefa difícil devido à diversidade de pensamento e interesse.

É preciso preparar atividades que resgate conhecimentos prévios em relação aos conteúdos de aprendizagem e, que esses sejam significativos e que provoquem um conflito cognitivo e faça o aluno estabelecer uma relação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. Por isso, o professor precisa saber e compreender, para agir de modo eficaz, seduzindo o aluno a participar com entusiasmo.

Quando o professor utiliza uma atividade lúdica em suas aulas, é necessário conhecer tal atividade, e, o mais importante é deixar claro aos alunos o objetivo da atividade que é não é o ato de ganhar ou perder, mas sim elaborar hipótese embasada no conhecimento prévio. Nesta pesquisa, não optei por atividades ou jogos competitivos, mas sim, optei por aqueles que estimulem a colaboração e interação da LE, proporcionando o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim aquisição e prática de uma nova língua precisam acontecer de maneira divertida para os alunos, pois atividades prazerosas desejam ser repetidas por aquelas que as executam.

O emprego das atividades lúdicas podem trabalhar as quatro habilidades linguísticas de uma LE juntamente com as estratégias de aprendizagem tais como as metacognitivas, cognitivas e sócio afetivas (Oxford, 1989,p.12). Essas estratégias serão descritas e definidas nos próximos subitens.

## **2.11 A interação, o lúdico e o papel afetividade no ensino e aprendizagem de L2**

Começo este subitem, definindo os papéis da interação e da afetividade para o ensino e aprendizagem de línguas segundo vários autores que pesquisaram sobre o assunto. Entre eles, destaco os trabalhos de Paiva (2013); Long (1990); Hatch (1978); Ellis (1999); Brown e Arnold (2000); Almeida Filho (2011); Fernández (2008) entre outros.

Recorrendo, primeiramente, à análise etimológica da palavra “interação”, ela é formada por um prefixo: inter – que significa união – e um substantivo – “ação” – atividade mútua, recíproca. Na Linguística Aplicada, interação é o comportamento social que ocorre quando uma pessoa se comunica com outra. Ellis (1999, p.1), afirma que a interação pode ocorrer dentro de nossas mentes quando nos envolvemos com um tipo de 'fala privada'. Como apontado por Leffa (2003, p 2), “ninguém aprende sozinho, como também ninguém cresce, vive, sofre ou morre sozinho; estamos sempre agindo e reagindo com o contexto que nos cerca.”

Vídeos, imagens e até experiências pessoais de animais interagindo entre si, ou plantas que se movem para absorver luz solar; exemplos de bebês interagindo,

produzindo sons específicos para se comunicar e vários outros exemplos, podem ser usados para mostrar experiências de interação. Barnhart (2003) afirma que as interações positivas auxiliam as crianças a construir uma estrutura emocional para a vida adulta e que as interações negativas fazem com que a criança se sinta mal amada e insegura, o que provocará repercussões negativas na vida adulta. Paiva (2007, p.6) explica que a interação é essencial para a aprendizagem de uma nova língua. Talvez isso ocorra porque o objetivo principal da autora seja mostrar que a necessidade de interação é inata ao homem e está “no cerne da aprendizagem de línguas” (Paiva, 2007, p.6) e nos acompanha em todas as fases da vida.

Outras contribuições, como os estudos de Long (1990) sobre a interação em sala de aula para aprendizagem de uma L2 demonstram que os aprendentes de língua precisam ser participantes ativos quando recebem *input*, pois ouvir novas estruturas gramaticais e memorizá-las não é o suficiente para que a aprendizagem seja bem sucedida. Ninguém duvida dessa teoria. Mas será a interação a única forma eficaz para a aprendizagem de línguas?

O aprendiz de segunda língua, segundo Hatch (1978), apesar de não ter tanta necessidade de chamar a atenção do interlocutor, utiliza estratégias semelhantes à da criança aprendendo a primeira língua. O aprendiz de L2, quando em interação com o falante da outra língua, se vale de repetições, reparos (correção ou reconstrução da fala), pedidos de repetição e de esclarecimento. Ele se vale também de elementos do contexto e de gestos. Hatch (1978, p.423) explica: "Nos estágios iniciais da aquisição da segunda língua, o aprendiz adulto tem bastante dificuldade em identificar tópicos conversacionais com precisão" e, para enfrentar esse problema, utiliza estratégias de pedidos de repetição e de esclarecimento.

Ela acrescenta que após identificar o tópico da conversa, o aprendiz pode usar seu conhecimento de mundo e do discurso em sua própria língua para prever a continuidade da conversa e assim tentar se engajar na interação.

Vários trabalhos sobre o papel da interação na ASL têm sido desenvolvidos. Segundo Paiva (2014, p.111) entre eles, Pica (1987, 1992, 1994, 2002, 2005, 2008), que estudou incansavelmente a interação com base em tarefas comunicativas; Hall (2004, 2007, 2009, 2010) e Hall e Verplaetse (2000) em estudos sobre interação na sala de aula. No Brasil, destacam-se as pesquisas de Lima (2000), Lima e Fontana (2003), Sturm e Lima (2008), Consolo (2000, 2006) e Consolo e Vani (2003), todas elas sobre a interação no contexto escolar.

A interação parece ser uma das premissas básicas da ASL, mas outros elementos destacados em outras teorias também precisam ser levados em conta como a afetividade e o uso de estratégias, como o lúdico, podem contribuir que o aprendizado de LE possa ocorrer de forma concreta. Ademais, assevera Paiva (2007, p.12), um ambiente muito competitivo em sala de aula, pode inibir a aprendizagem de alguns alunos.

Além disso, as oportunidades de interação não são as mesmas para todos os alunos e a interação em sala de aula, quando é insuficiente, pode trazer constrangimentos para alguns alunos, pois os filtros afetivos que os aprendizes trazem para a sala de aula são diferentes. Outro aspecto importante para aquisição, é que para ela ser efetiva, segundo os estudos, tem de sair dos muros da escola. A autora traz vários relatos de estudantes que conseguiram sucesso nesse quesito, pois começaram a usar a língua em outros ambientes com diferentes objetivos.

A autora em seus estudos, destaca relatos de estudantes que conseguiram sucesso nesse quesito, pois começaram a usar a língua em outros ambientes com diferentes objetivos. Como o caso de um aluno de língua espanhola que começou a pesquisar informações sobre as equipes sul-americanas em diferentes países. Ele diz que, fazendo pesquisa sobre os diversos times, entrou em contato com as músicas que os fãs costumavam cantar durante as competições. Ele, então, decidiu aprender espanhol para entender as letras.

A interação comunicativa em sala de aula para o aprendizado de línguas ainda não recebeu a atenção merecida, visto que, são comuns ainda a queixa de alunos que não vivenciaram a interação merecida dada ao aprendizado de línguas e relatam que houve a maior atenção para o uso das estruturas formais da língua, no caso as gramaticais. Como afirma um deles "Eu não acho que meu curso era bastante comunicativo. Faltou mais interação, linguagem funcional, dramatizações e dinamismo. O foco foi mais sobre gramática".

Além disso, os fatores afetivos positivos favorecem o aprendizado de línguas, já que, aprendizes no ensino de uma LE demonstram a sua afetividade, quando apresentam intenções positivas ou negativas no processo de aprender a L-alvo, no que se refere ao desejo de querer ou não aprender algo porque lhes chama a atenção ou, mesmo, porque lhes parece interessante. Assim, o aprendiz se esforça para se envolver nas atividades. Vários estudos demonstram que aprendizes com filtro afetivo baixo têm maior condição de desenvolver as atividades propostas e os conteúdos explicitados pelo professor.

Segundo Arnold e Brown (2000), o termo “afetividade está relacionado com aspectos de nosso ser emocional” (p. 19). Esses autores asseveram que as emoções podem ser tanto positivas quanto negativas e que dependem da situação vivenciada pelo aprendiz no momento de uso da língua. Segundo Arnold e Brown, a afetividade se relaciona com os aspectos da emoção, do estado de ânimo ou da atitude que condicionam a conduta. Os autores ressaltam, ainda, que a dimensão afetiva no ensino não se opõe à cognição, porque a afetividade afeta diretamente a aprendizagem.

Ainda de acordo com esses autores, o contrário também produz resultados, só que negativos. As emoções excessivamente negativas como a ansiedade, a tensão, o desinteresse, o temor e a ira colocam em perigo a aprendizagem.

Ademais, Arnold e Brown (2000, p.20) concordam entre si quando afirmam que “estimular diferentes fatores emocionais positivos como a autoestima, a empatia ou a motivação facilita extraordinariamente o processo de aprendizagem de idiomas.” Sendo assim, a relação entre afetividade e ensino de línguas tem um caráter bidirecional, no sentido de que a afetividade pode melhorar a aprendizagem e o ensino da LE, além de contribuir de forma significativa no desempenho do aprendiz. Muitos alunos demonstram ter medo da exposição em sala de aula. Prova disso é quando eles vão apresentar trabalhos ou seminários individuais em um contexto de avaliação.

Outros alunos relatam não conseguir nem falar durante a realização de uma atividade oral em sala de aula. Outros têm febre, insônia, tensão nervosa só de pensar no processo de exposição oral e medo da avaliação dos colegas. Portanto, as variáveis afetivas podem afetar a aprendizagem dos alunos porque dificultam o envolvimento dos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Almeida Filho (2011, p.4) somente o ensino com qualidades específicas, em contextos propícios para aprendizes com filtros afetivos baixos pode ter chance de ajudar o aluno a melhorar seu desempenho comunicativo na aprendizagem. Assim, depreendo da afirmação de Almeida Filho que cabe ao professor trazer abordagens e estratégias endereçadas à aprendizagem que facilitem a aquisição da nova língua.

Arnold e Brown (2000), afirmam ainda sobre o assunto que a motivação tem a ver com os motivos dos alunos para tentar adquirir uma segunda língua, porém eles questionam o que cria essa motivação e classificam a motivação de acordo com as variáveis extrínsecas e/ou as intrínsecas.

Nessas definições, a motivação extrínseca está relacionada ao desejo do aprendiz em conseguir algo externo à aprendizagem, como um elogio ou recompensa e evitar um

castigo ou exposição negativa. Assim, o meio pode ser primordial para aumentar ou diminuir a motivação extrínseca, pois os fatores externos determinam esse tipo de motivação. Já a motivação intrínseca, diz respeito à experiência de aprendizagem que é sua própria recompensa, visto que, “a motivação intrínseca é o resultado evidente da curiosidade e o interesse natural dos alunos potencializa a aprendizagem”.

Para que a motivação seja estimulada no processo de ensino de LE, Arnold e Brown (2000, p. 32) sugerem para o professor, ações que estimulem os aprendizes a terem mais motivação para aprender, como:

1. Ajudar para que os alunos desenvolvam a autonomia fazendo com que aprendam a estabelecer metas pessoais e a utilizar estratégias de aprendizagem;
2. Animar os alunos a encontrarem sua própria satisfação na tarefa bem feita;
3. Facilitar a participação dos alunos na hora de estabelecer alguns aspectos do programa e dar-lhes oportunidades para realizar uma aprendizagem em cooperação;
4. Implicar os alunos em atividades baseadas no conteúdo que se relacionem com seus interesses e que centrem sua atenção no significado e a intenção.

Dessa forma, o uso de atividades lúdicas é mais que justificado como estratégia de aprendizagem de LE pode contribuir para diminuir o filtro afetivo negativo dos alunos, porque promovem a descontração, a criatividade, a autonomia e a interação entre os pares para maior desenvolvimento na L2.

Para Fernández (2008), a função principal do professor não é transmitir informação, mas propiciar ferramentas e espaço adequado (lúdico), onde seja possível a construção do conhecimento. Para ela, o lúdico permite que o aprendiz interaja com o conhecimento e sinta ao mesmo tempo prazer, pois “o jogar, o aprender e o trabalho criativo nutrem-se da mesma seiva e apropriam-se do mesmo saber-sabor.” (FÉRNANDEZ, 2008, p. 31). A autora afirma ainda que toda atividade humana deve girar em torno do prazer pessoal, já que tal sensação facilita o processo da aprendizagem e da apropriação do conhecimento.

Portanto, o uso de atividades lúdicas no ensino-aprendizagem de uma LE deve ocorrer de forma sistemática e objetiva, visando sempre à apropriação da língua e, também, para o desenvolvimento da competência comunicativa através da interação social. Cabe ao professor observar sua turma, seus alunos, o tipo de filtro que eles

trazem e adequar o uso de atividades lúdicas ao contexto da realidade de sala de aula. É sabido que as atividades lúdicas podem ser usadas como uma das estratégias de aprendizagem em sala de aula porque proporcionam ao aluno maior possibilidade de comunicação e interação com os colegas e na língua alvo.

### CAPÍTULO 3 – O REFERENCIAL METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta e descreve o percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa cuja abordagem é qualitativa. O procedimento de investigação será a Pesquisa-ação. Há também elementos quantitativos nos gráficos e tabelas que possuem relevância no tocante às análises de dados, estes completam e se mostram necessários para a constituição de modelos estudados. O que de forma alguma descaracteriza a pesquisa qualitativa, como pondera Chizzotti (2006 p.84):

Algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares.

A preocupação com os métodos e processos sobre o que é uma pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa, serve para definir a forma pela qual a pesquisa será aplicada de acordo com os objetivos, o foco da pesquisa e o público alvo. Sendo assim, devido à necessidade de apresentar uma pesquisa que refletisse a realidade vivenciada por nós professores e as dificuldades enfrentadas na sala de aula e, sobretudo, o papel importante desta pesquisa para a melhoria no aprendizado de línguas para o aluno e principalmente, a preocupação com a escolha de estratégias de aprendizagem para facilitar as aulas do professor, e qual seria o papel deste estudo para influenciar nas mudanças de um contexto educacional recheado de desinteresses e conflitos sempre estiveram presentes em meus estudos enquanto professora.

Portanto, a presente pesquisa será realizada no contexto escolar de uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal, situada na periferia, seu público alvo são alunos do Ensino Fundamental II, tem caráter qualitativo e quantitativo visto que, em alguns momentos, como na análise das tabelas, farei a quantificação dos dados. Além de utilizar a observação, serão utilizadas de entrevistas, aplicação de questionários, entrevistas e gravações de áudio na tentativa de triangular e interpretar os dados para a análise na perspectiva de observar como o lúdico usado como estratégia de aprendizagem pode influenciar o ensino de língua espanhola e melhorar a interação dos alunos.

Conforme preconiza Chizzotti (2006, p. 19), começarei por definir o que é pesquisa e justificar o porquê da escolha dos métodos:

As pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações atentas ou outros recursos adequados de se coligir os dados singulares para que se possa fundamentar afirmações mais amplas.

De acordo com esse autor, a pesquisa reconhece o saber acumulado na história humana e se investe de interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas a favor da vida humana. Para isso, o pesquisador deve ter em mente os objetivos de pesquisa que orientam sua ação, as práticas que irão orientar sua investigação, as técnicas e os procedimentos que dispõe para auxiliar sua pesquisa.

Ainda de acordo com esse autor, “a pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de explicar ou compreender os dados encontrados através do uso de critérios claros, explícitos e estruturados e eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas. A pesquisa, de modo geral, pressupõe teorias ou visões do mundo, que, em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa científica”, Chizzotti (2006, p. 23).

Em resumo, a pesquisa deve seguir uma metodologia de trabalho, ou seja, deve obedecer a uma lógica no encadeamento de ideias e passos que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade coerente com sua concepção de acordo com seu conhecimento, adotando um procedimento – um conjunto de regras necessárias para atualizar a metodologia assumida que responda na pesquisa qualitativa, às exigências de credibilidade, consistência e confiabilidade. Para isso, obedece a algumas técnicas ou instrumentos de coletas de dados subordinados aos procedimentos adotados na pesquisa.

O pesquisador precisa perceber a busca do saber como algo prazeroso, que lhe proporcione um olhar diferente do que tinha antes. A pesquisa tem papel ativo no ensino, e é por meio dela que se dará o processo de investigação. Para tanto, o professor pesquisador deve estar sempre em busca de novos horizontes, de novos conhecimentos, de análises reflexivas, enfim, de um novo saber. Por meio da pesquisa os futuros professores podem compreender e melhorar seu cotidiano escolar. Os fundamentos da pesquisa atual em ciências humanas e sociais, segundo, Chizzotti (2006, p. 27), “seguem duas orientações básicas a partir dos fundamentos e práticas de pesquisa, modos de abordar a realidade e meios de colher informações diferentes”. São elas a pesquisa qualitativa ou quantitativas.

A pesquisa quantitativa é conhecida como pesquisa experimental porque pressupõe que a teoria deve ser testada com critérios rígidos a partir de dados empíricos para análise desses dados, pois é imprescindível a quantificação a fim de estabelecer a frequência das ocorrências sendo necessário recorrer às estatísticas para auxiliar a pesquisa. Já a pesquisa qualitativa, de modo geral, adota multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados dados a eles (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Segundo outros autores como Gil (1999, p. 42), o qual define pesquisa como “um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir resposta para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Ainda, segundo esse mesmo autor, a pesquisa é desenvolvida por meio de conhecimentos disponíveis através da utilização de métodos e técnicas de investigação científica, sendo que o sucesso de uma pesquisa depende de certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, tais como: conhecimento do assunto a ser pesquisada, curiosidade, disciplina, criatividade, atitude autocorretiva, perseverança, paciência, ética, entre outros. Sendo que, o planejamento é a etapa essencial para o êxito de toda atividade de pesquisa. De modo geral, o planejamento é a primeira fase da pesquisa, segundo Gil (2010, p.4), e envolve a formulação do problema, a explicitação dos objetivos, a construção das hipóteses, a fundamentação teórica entre outros.

A fim de permitir a construção de novos conhecimentos e para obter um melhor desenvolvimento nesta pesquisa, que mais que uma análise e interpretação do contexto escolhido tem por principal foco as relações sociais e a observância de como a mudança ocorrida no contexto da pesquisa se efetuou, escolhi trabalhar com a pesquisa qualitativa, que confere relevância para a vida cotidiana e assevera Chizzoti (2006, p.79) que esta “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, também é de “particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida.” (FLICK, 2009).

A abordagem qualitativa relaciona o mundo real e o sujeito, que interpreta fenômenos e atribui significados aos quais Chizzotti (2008) define esse tipo de pesquisa como:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2008, p. 26).

O método qualitativo vem se firmando como uma promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo. Desse modo, as técnicas de investigação não constituem o método de investigação (ERICKSON, 1989).

A pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural, por isso é também denominada pesquisa “naturalística” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Entre os tipos de pesquisa qualitativa está a etnografia, o estudo de caso e a pesquisa-ação. Para que uma pesquisa seja reconhecida como do tipo etnográfico, deve preencher, antes de tudo, os requisitos da etnografia que tem como premissas a observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações.

Nesta pesquisa, justifica-se o uso da pesquisa qualitativa para verificar como o uso do lúdico como estratégia de aprendizagem pode favorecer a aprendizagem investigando-se de forma detalhada como ocorreu o fato. Logo após a aplicação das atividades lúdicas farei a análise da coleta de dados, através da observação das aulas, aplicação de questionários aos alunos e aos professores, entrevista semiestruturada com um professor e posteriormente farei a triangulação dos dados.

Trata-se de gerar dados aproximando-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la. Para conseguir captar esse sentido, as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma como as ações das pessoas observadas. Assim sendo, todo processo é interpretativo. Ainda são aspectos de relevância para considerar-se uma pesquisa qualitativa, quando presente os aspectos essenciais deste tipo de pesquisa que segundo Flick (2009, p.23) consistem:

[...] na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Essas concepções de pesquisa permitem perceber que o componente subjetivo é um aspecto relevante na pesquisa qualitativa. Porém, embora a pesquisa quantitativa seja considerada objetiva, nela também existe o componente subjetivo, pois apesar de todos os controles metodológicos, a pesquisa quantitativa e suas descobertas são inevitavelmente influenciadas pelos interesses e pelas formações social e cultural dos envolvidos. Tais fatores influenciam a formulação de questões e hipóteses da pesquisa, assim como a interpretação de dados e relações (ANDRÉ, 1995).

No contexto escolar no qual esta pesquisa foi aplicada, este tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam os mecanismos de dominação e resistência no seu dia a dia, os mecanismos de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo na aprendizagem de uma nova língua. Por isso, mergulhar na realidade cotidiana da escola e tentar compreender os processos de ensino e aprendizagem de línguas é uma condição para que se possa compreender o que se passa dentro dela.

É no cotidiano que a escola se revela como um espaço de confrontos e interesses entre um sistema oficial que distribui funções determina modelos, definem hierarquias, e outro, o dos sujeitos – alunos, professores, funcionários – que não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Em seu fazer cotidiano, esses sujeitos, por meio de uma complexa trama de relações que inclui alianças e conflitos, transgressões e acordos, fazem da escola um processo permanente de construção social.

### **3.1 A pesquisa-ação como abordagem metodológica**

Nesta pesquisa, usarei como método investigativo a pesquisa-ação por considerar que em todo processo de ensino aprendizagem há uma reflexão, ação e reflexão. Ressalta-se que estive envolvida em todas as etapas da pesquisa, inclusive como professora e agente observadora das ações planejadas e incitada a agir para aperfeiçoar minha prática docente. Começo por definir o termo pesquisa-ação, suas etapas e processos.

A pesquisa-ação teve origem com os trabalhos de Kurt Lewin em 1946, ao qual se atribui também a origem do termo. Segundo esse autor, esta abordagem

metodológica está relacionada à conceituação de problemas, o planejamento e a avaliação de ações para resolvê-los, seguida da repetição desse ciclo de atividades.

Além da contribuição social, a pesquisa de Lewin sobre pesquisa-ação foi considerada inovadora por seu caráter participativo e democrático, já que a pesquisa se desenvolve com a participação dos sujeitos, no caso desta pesquisa alunos e professores, envolvidos na solução dos problemas apontados no ambiente selecionado: a sala de aula de uma escola pública. Vale ressaltar a preocupação com a validade científica e ética dos resultados da pesquisa, ao considerar os diagnósticos da situação antes e depois das ações, bem como o registro detalhado das etapas do processo.

Assim, utilizei neste trabalho, a pesquisa-ação como método de pesquisa para aplicação dos instrumentos de pesquisa para obtenção de resultados sobre este estudo e aprimorar a prática para o ensino e aprendizagem de línguas, visto que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent, 1985, p.14).

Segundo Michel Thiollent (2011), o método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos relevantes por intermédio de grupos em que se encontram a situação problema ou outros grupos interessados na solução dela. Ainda segundo esse autor, “no processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos dados colhidos, nas linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação”.

Assim, pode-se dizer que a pesquisa-ação foi usada como uma ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa aplicável a este trabalho por traçar um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos sobre como as estratégias de aprendizagem, no caso do lúdico, podem melhorar a aprendizagem de L2.

A pesquisa-ação visa fornecer aos pesquisadores e grupos sociais os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de estratégias de ação transformadora e, ainda, facilitar a busca de soluções face aos problemas para os quais os procedimentos convencionais têm contribuído pouco.

Segundo Haguetti (2003) na pesquisa-ação os processos de investigação, de educação e de ação acontecem ao mesmo tempo. Por razões científicas e metodológicas, o conhecimento é produzido quando os sujeitos participam ativamente do processo de investigação. Desse modo, a investigação leva ao saber e este ao poder, instigando as mudanças na realidade por meio da ação. Para Thiollent (2011, p.28):

a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, interferem no que está sendo observado. Apesar disso, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidência dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.

O planejamento da pesquisa-ação deve necessariamente compreender a flexibilidade porque segundo pesquisas sobre o assunto, ela não compreende fases ordenadas e lineares como as metodologias tradicionais a exemplo da pesquisa quantitativa. Porém, podem se destacar, para a aplicação desta pesquisa, algumas etapas que poderão auxiliar no desenvolvimento do processo, segundo Lewin (1965):

- a) **Fase exploratória:** é a fase em que se realiza o diagnóstico da realidade e onde se estabelece um primeiro levantamento da situação, dos problemas de primeira ordem, e das eventuais ações. No caso desta pesquisa, serão observadas as aulas de Espanhol em uma escola pública da rede estadual de ensino, antes da aplicação das estratégias de aprendizagem para o ensino de línguas e também serão observados os resultados da aprendizagem após a aplicação das estratégias. A partir dos resultados, pesquisadores e participantes se dedicam a estabelecerem os principais objetivos da pesquisa, os quais devem estar interligados ao campo de observação, aos atores e ao tipo de ação que se pretende focalizar no processo investigativo.
- b) **A colocação dos problemas:** é o momento em que é definida uma problemática na qual o tema escolhido ganhe sentido. A colocação dos problemas abarca os seguintes pressupostos: análise e delimitação da situação inicial; delineamento da situação final, em função da identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) para (b);

planejamento das ações correspondentes; execução e avaliação das ações. Nesta pesquisa, o problema inicial a ser observado é principalmente, analisar como o lúdico pode funcionar como uma estratégia de aprendizagem para melhorar a aquisição de uma L2 nas aulas de Língua Espanhola.

- c) **O lugar da teoria:** o projeto de pesquisa-ação precisa estar articulado dentro de uma determinada realidade com um quadro de referências teóricas que é adaptado de acordo com o setor em que se dá a pesquisa. As informações serão analisadas e interpretadas à luz de uma determinada teoria.
- d) **Hipóteses:** apesar da falsa concepção de que na linha interpretativista de pesquisa não existem hipóteses, é chegado o momento de pensar com cuidado acerca desta proposição. É fundamental compreender as hipóteses como suposições formuladas pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções para um problema colocado na pesquisa. Elas assumem um caráter de condutoras do pensamento e não são testadas. Como exemplo de hipótese desta pesquisa está: O lúdico pode ser usado como estratégia nos processos de ensino e aprendizagem em qualquer contexto.
- e) **Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa:** a pesquisa-ação pode abranger uma comunidade geograficamente concentrada e/ou espalhada. No caso deste trabalho, compreende uma comunidade concentrada em salas de aulas de uma escola pública localizada na periferia do Distrito Federal. O público-alvo consiste em adolescente de 13 a 18 anos. Os alunos em sua maioria, são repetentes, muitos estão fora da idade série e demonstram muito desinteresse quanto ao aprendizado de LE.
- f) **Coleta de dados:** as principais técnicas utilizadas são as entrevistas coletivas e/ou individuais, os questionários convencionais, o estudo de arquivos, entre outros. Na sequência, as informações coletadas pelos diversos grupos de observação e pesquisadores de campo são transferidas para o seminário central, onde são discutidas, analisadas e interpretadas em conjunto. Nesta pesquisa, serão aplicadas atividades lúdicas individuais ou em grupo de alunos para observar como ocorre o processo de interação para a aquisição de uma língua.
- g) **Aprendizagem:** na pesquisa-ação tem-se a associação entre a capacidade de aprendizagem e o processo de investigação. Vale lembrar, que muitas vezes é possível entrever a colaboração entre os participantes apenas na perspectiva do pesquisador para com os pesquisados. Assim, após a aplicação de estratégias

de aprendizagem como o uso de atividades lúdicas, serão observados como ocorreu o progresso da aprendizagem de L2.

- h) **Saber formal e saber informal:** partindo da suposição de que há diferentes formas de saber, os pesquisadores, num primeiro momento, são levados a descrever a situação ou o problema focalizado, buscando explicação e solução possíveis. Deve ocorrer, nessa fase, a comparação de temáticas a fim de mostrar as zonas de compatibilidades e incompatibilidades e, conseqüentemente, as estratégias de compreensão e intervenção.
- i) **Plano de ação:** a elaboração do plano de ação consiste em definir com precisão: quem são os atores e/ou as unidades de intervenção? como se relacionam os atores e as instituições? Quem toma as decisões? Quais os objetivos a serem alcançados e os critérios de avaliação? Como dar continuidade à ação na emergência de possíveis intercorrências? Como assegurar a participação dos diferentes atores e como incorporar suas sugestões? Como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados?

Há várias modalidades de pesquisa que auxilia o professor a entender sua prática docente. O importante é lembrar que essas modalidades podem levar tanto pesquisadores e professores à produção de conhecimentos relevantes tanto para o contexto acadêmico como para o contexto da prática. O método de pesquisa escolhido dependerá do objeto ou do contexto social a ser estudado.

Independentemente da escolha por métodos qualitativos ou quantitativos de pesquisa, o professor deverá utilizar sua capacidade de interpretação dos números ou da qualidade dos dados, ou seja, deverá construir significados a partir de elementos informativos que ele coletará na escola, junto aos seus alunos e colegas. O importante é que o professor tenha sempre em mente que esses dados dizem respeito à realidade na qual ele convive diariamente na escola. E que podem ser usados como subsídios para mudar essa realidade.

### **3.2 O cenário e os participantes da pesquisa**

Esta pesquisa foi aplicada em uma escola pública, localizada no entorno do Distrito Federal. O público alvo são alunos do Ensino Fundamental II com idades entre 14 e 17 anos, muitos são repetentes, não conseguem um bom desenvolvimento nos conteúdos, a maioria demonstra desinteresse e desmotivação por esses e outros fatores.

Essa escola possui aproximadamente, 1600 alunos, funciona nos três turnos, sendo que, no horário noturno, há oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui uma estrutura precária, pois as salas são pequenas, algumas sujas, desorganizadas, muito quentes e lotadas. Alguns alunos são repetentes e demonstram muitas dificuldades com o ensino aprendizagem.

Como professora regente das turmas escolhidas, 49 anos, licenciada em Língua Portuguesa há 17 anos pela Universidade Católica de Brasília, participei ativamente da aplicação da pesquisa. Primeiro observei o cenário, as turmas, os professores de línguas, os métodos e abordagens de ensino utilizadas na escola; os alunos em sua aprendizagem diária. Sou professora regente das quatro turmas de 9º anos às quais apliquei a pesquisa e que funcionam no turno matutino.

As turmas no início do ano começam cheias. No decorrer dos bimestres, os alunos vão evadindo, desistindo por vários motivos. Entre eles: desinteresse, dificuldades de transporte, pois a escola fica longe de casa e o Estado não disponibiliza recursos. Os alunos se mudam de cidade, entre outros.

Quanto à escolha das atividades lúdicas, procurei associá-las aos conteúdos e adequá-las ao planejamento de acordo com a heterogeneidade das turmas e o tempo disponível. Foram quatro meses de observação e aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Após a aplicação de cada atividade, fiz uma avaliação com a turma e anotei os relatos e considerações dos alunos. As aulas de Língua Espanhola ocorrem uma vez por semana de acordo com a carga horária curricular do Ensino Fundamental II.

Também foram convidados para participar desta pesquisa, três professores de Língua Estrangeira de outras turmas. Para preservar a identidade dos participantes, e usarei os seguintes pseudônimos quando me referir a eles nesta pesquisa:

- Professora Ana – 30 anos – Formada em Letras/ Espanhol. Professora entrevistada por questionário.
- Professora Maria – 50 anos – Formada em Letras/Espanhol. Professora entrevistada por questionário.
- Professor Carlos Andreas – 33 anos – Formado em Letras/ Inglês. Entrevistado por gravação de áudio em uma entrevista semiestruturada.
- Os alunos participantes da pesquisa que responderam ao questionário foram 13, com idade entre 14 e 17 anos, alunos da pesquisadora e frequentadores da escola onde a pesquisa foi aplicada.

Para preservar a identidade deles e o respeito quanto à questão ética, serão identificados pelos seguintes pseudônimos:

**Quadro 10** - Pseudônimos dos alunos participantes

<b>Aluno</b>	<b>Idade</b>
José	13 anos
Juan	16 anos/ há dois anos no 9º ano.
Pedrito	15 anos/ repente
Julia	17 anos/ dois no 9º ano.
Juliana	16 anos
Verônica	16 anos
Inácia	15 anos
Lúcio	16 anos/ repetente
Sançolez	14 anos
Gonzalez	15 anos
Rubia	17 anos
Antônia	17 anos
Pérola	17 anos/ repetente

**Fonte:** A autora

### **3.3 Os instrumentos para coleta de dados e a preocupação ética**

Antes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, procurei a direção da escola e expliquei à Diretora sobre a minha pesquisa, bem como mostrei as atividades que seriam aplicadas e a importância dos resultados deste trabalho para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos.

A preocupação ética esteve presente em todas as etapas da realização deste trabalho. Para tanto, primeiramente, antes da observação e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, pedi à Diretora e aos pais dos alunos menores que assinassem um termo de consentimento, enfatizando que todo o trabalho a ser realizado com os alunos

teria uma postura ética visando à garantia de sua credibilidade e validade acadêmico-científica (vide anexo termo de consentimento). Para corroborar com esse procedimento, em todos os nomes dos participantes da pesquisa serão usados pseudônimos quando eu me referir a eles.

Os instrumentos para a coleta de dados utilizados foram:

- Atividades lúdicas aplicadas para os alunos: dicionário; caderno de receitas; jogo da memória; fichas de palavras com os graus de parentesco.
- Questionários respondidos por 13 alunos após a aplicação das atividades;
- Questionários respondidos por dois professores de Língua Espanhola sobre o uso de estratégias de aprendizagem de línguas.
- Entrevista semiestruturada gravada com um professor de língua estrangeira.

O uso de questionários foi escolhido porque houve a necessidade de coletar informações precisas e opiniões dos participantes e entrevistados a fim de observar os resultados e opiniões dos participantes da pesquisa após a aplicação das atividades lúdicas. Segundo Gil (2006, apud MAGALHÃES, 2009, p.30) “o questionário é uma técnica de pesquisa na qual se utiliza um número considerável de perguntas escritas com o intuito de colher informações sobre um dado assunto ou fenômeno.”

Quanto à entrevista semiestruturada com um professor de LE, Gil (2012, p.109) considera que:

[e]nquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informação acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Ainda segundo esse autor, a entrevista por ser flexível “é adotada como técnica fundamental de investigação nos diversos campos e pode-se afirmar que é parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças a sua aplicação.”

As entrevistas podem ser: estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas, painel, etc. Nesta pesquisa usarei a entrevista semiestruturada que segundo a perspectiva de FLICK (2009, p. 149), elas trabalham basicamente com três elementos:

1- **Questões semiabertas:** Trata-se, primeiramente, de apresentar ao entrevistado questões semiabertas que serão respondidas com base no conhecimento que o entrevistado possui sobre o tema.

2- **Questões controladas:** Em um segundo momento são apresentadas questões direcionadas para a teoria e para as hipóteses. Para o autor “na entrevista, as relações formadas nessas questões servem ao propósito de tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado” (FLICK, 2009, p. 76)

3- **Questões confrontativas:** São questões referentes às teorias e às relações apresentadas pelo entrevistado até aquele ponto, com a finalidade de reexaminar criticamente as teorias à luz da experiência do entrevistado.

Depois da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, farei a análise dos resultados, e a triangulação dos dados para responder às perguntas desta pesquisa.

### **3.4 A descrição das atividades lúdicas como estratégias de aprendizagem**

Descreverei a seguir, algumas sugestões de atividades propostas pela professora Gretel Eres Fernández - explicitadas em seu livro *Atividades lúdicas para aula de língua estrangeira – Espanhol* – (2012, p. 53-59). Fernández lista uma série de atividades, procurei selecionar aquelas que se adaptaram melhor de acordo com os objetivos do plano de aula e público alvo: alunos do Ensino Fundamental II – séries finais. O cenário para a aplicação será uma sala de aula convencional, com poucos recursos didáticos e audiovisuais.

O objetivo principal de todas as atividades aplicadas é observar quais estratégias de aprendizagem serão alcançadas mediante a aplicação do lúdico para melhorar a aquisição de segunda língua (ASL).

Pesquisei várias atividades para serem aplicadas. Selecionei estas porque percebi que elas se encaixavam melhor dentro das estratégias de aprendizagem para o ensino de LE; do contexto social do meu público alvo e dentro dos escassos recursos didáticos que temos ao nosso alcance, como professores, na escola carente em todos os sentidos. Com isso temos que abraçar a criatividade e disposição para incentivar os

alunos a alcançar a interação de forma comunicativa e produtiva e com essas estratégias, tentar levá-los a se interessarem mais pelas aulas.

### **Atividade 1: Caderno de receitas**

- Confeção de um caderno de receitas da culinária espanhola e realização de uma feirinha de degustação.
- **Objetivos:** memorizar palavras, produzir frases em espanhol, interagir com os colegas de forma organizada, degustar comidas típicas da cozinha espanhola.
- **Tempo estimado:** ocorrerá de forma variada entre uma semana para a pesquisa e confeção do caderno de receitas. A degustação e organização da feirinha ocorrerão durante o período de 150 minutos.
- **Orientações do professor:** observar se os alunos obedeceram à estrutura correta da composição do caderno como: capa, contra capa, índice, introdução, desenvolvimento, conclusão; se os alunos entregaram na data estipulada o caderno e se escolheram as receitas bem como, as cozeram de forma adequada ao grupo.
- **Descrição:** O professor irá propor aos alunos a escolha de receitas de comidas típicas espanholas aos alunos para a confeção de um caderno de receitas em duplas que deverá ser composto com os ingredientes e o modo de preparo de cada prato. O aluno deverá obedecer ao prazo de entrega do caderno, as normas de composição de acordo com a estrutura definida pelo professor. Na data de entrega, os alunos deverão ter escolhido algumas receitas para serem feitas e degustadas pela turma em uma feirinha de exposição de comidas típicas. Ganhará as duplas com melhor aceitação de pratos pela turma.
- **Avaliação:** ocorrerá durante todo o processo. Observando a organização, interação, interesse e participação dos alunos durante o evento.

### **Atividade lúdica 2 : Dicionário**

Para aplicação da atividade do dicionário, segui os critérios abaixo para o desenvolvimento desta atividade:

- **Objetivos:** revisar o vocabulário, desenvolver a habilidade de memorização de palavras e a produção escrita de frases em Espanhol.

- **Tempo estimado:** 30 minutos
- **Descrição:** Os alunos estarão divididos em dois grupos. Cada grupo deverá escolher uma palavra previamente selecionada pelo professor. Os alunos de cada grupo deverão dar três definições para aquela palavra: duas falsas e uma verdadeira. Os dicionários deverão ser usados para os alunos procurarem as definições das palavras e orientação da produção correta das frases. Após a fase de elaboração, um grupo por vez deverá apresentar ao grupo adversário as três definições para a escolha da correta. O grupo, sem o apoio do dicionário, deverá escolher a definição correta. Assim cada grupo deverá se revezar até a finalização das palavras escolhidas pelo professor. Vencerá o grupo com maior quantidade de acertos.
- **Orientações do professor:** verificar se as definições estão escritas corretamente e se o dicionário foi usado somente na primeira fase.
- **Avaliação:** A avaliação ocorrerá durante todo o processo observando se os alunos se organizaram; se pesquisaram as palavras corretamente; se respeitaram as regras estabelecidas; se elaboraram corretamente as definições, se houve interação e correção linguística.

### Atividade lúdica 3: Jogo da memória

- **Objetivos:** Introduzir e/ou revisar o vocabulário referente às partes do corpo.
- **Tempo estimado:** 30 minutos
- **Descrição:** Em duplas, os alunos deverão relacionar as fichas que contêm desenhos de determinadas partes do corpo com as fichas que representam seus respectivos nomes e que serão distribuídas pelo professor. Organizados em duplas, cada um receberá um conjunto de 20 fichas misturadas que deverão ser espalhadas sobre a mesa de cabeça para baixo. Uma vez estabelecido um aluno para dar início à atividade, ele deverá virar uma das fichas, que conterà um nome ou uma figura. Em seguida, deverá encontrar seu “par” entre as demais fichas. Se conseguir, fica com o par e segue jogando. Se não conseguir, passa a vez para o colega da direita, que repete o procedimento. Ao final, ganha quem conseguir formar mais pares.
- **Orientações do professor:** para a elaboração do material, selecione 10 partes do corpo com as quais queira trabalhar. Faça 20 fichas, sendo 10 com ilustrações ou fotos

das partes do corpo e 10 com seus respectivos nomes. O ideal é que cada dupla de alunos possa receber um conjunto dessas fichas. Como se trata de um material que poderá ser utilizado outras vezes é útil fazê-lo em um material mais resistente que o papel sulfite.

- **Avaliação:** O professor deverá avaliar se os alunos jogaram conforme as regras explicitadas se pronunciaram bem as palavras encontradas e se souberam o seu significado.

#### **Atividade lúdica 4: Jogo das fichas de palavras com os graus de parentesco**

- **Objetivos:** Revisão, ampliação do vocabulário e fixação do conteúdo.
- **Tempo estimado:** 50 minutos
- **Descrição:** Antes do início da atividade, o professor deverá trabalhar o conteúdo sobre os graus de parentesco em espanhol. Elaborar e xerocar o texto que será completado com as palavras que fazem parte do léxico dos grupos de parentesco como exemplo: Abuela(o), bisabuela(o), primo(a); sobrinho(a); marido/mujer; esposo(a), entre outros, durante a aplicação desta atividade. Fazer fichas com palavras chaves dos graus de parentesco do texto que deverão estar dispostas sobre a mesa com a parte escrita para baixo para que os alunos não saibam do que se trata contando graus de parentesco da família A e B. Cortar estes pedaços em cartolina com tamanhos iguais. Em cada uma das fichas, escreva o nome do parentesco em letras grandes, bem legíveis. A seguir, selecione o número de alunos que participarão da atividade e peça-os que escolham uma das fichas e explique a eles que cada um desempenhará um dos papéis no grau de parentesco das famílias no texto designado para completar a ficha. Assim, quando a leitura do texto propuser: “João é marido de Maria e eles têm dois filhos: Pedro e Júlia”, eles estejam agrupados corretamente. Ganhará o jogo, aquele aluno que souber preencher e falar corretamente a palavra correspondente ao grau de parentesco. Os alunos da turma serão selecionados por sorteio dos seus nomes pela professora para participar da atividade em ordem sequencial das frases da atividade.
- **Orientações do professor:** Preparar o material previamente. Explicar como funcionará a atividade, distribuir as fichas de forma igual entre os alunos. Explicar que todos os alunos, um de cada vez quando selecionado, deverão observar as famílias e o seu grau de parentesco para completar as frases corretamente no texto. Organizar os

nomes dos alunos participantes em pequenos papéis dobrados e cortados para o sorteio na ordem de participação.

●**Avaliação:** Avaliar a correta associação entre os graus de parentesco e as partes preenchidas no texto, bem como a pronúncia adequada.

### **3.5 Procedimentos de Análise de Dados**

Para analisar os resultados obtidos, farei a triangulação dos dados das fontes: análise dos resultados obtidos das atividades lúdicas aplicadas aos alunos e observações em da professora pesquisadora; um questionário de pesquisa aplicado aos professores e aos alunos; entrevista semiestruturada gravada com um professor. Por esta pesquisa ter caráter qualitativo, é fundamental aplicar vários instrumentos para coleta de dados e assegurar a validade do processo porque envolve as relações subjetivas e interativas por meio do uso do lúdico no ensino e aprendizagem da língua espanhola. Procurei observar durante a realização das atividades quais as estratégias de aprendizagem os alunos procuravam utilizar para analisar se há um vínculo entre as estratégias usadas pelos alunos e o lúdico. Para isso, fiz previamente uma lista com as principais estratégias de aprendizagem categorizadas nesta pesquisa e fui anotando a ocorrência delas.

Ademais, ao se desenvolver pesquisas de caráter qualitativo, deve-se procurar oferecer diferentes pontos de vista do objeto analisado. Muitos autores entre eles Denzin & Lincoln (2006, p.19) asseveram que a triangulação é uma forma de validação da pesquisa, já que expõe ao mesmo tempo “realidades múltiplas retratadas”, porque é capaz de representar diversos pontos de vista da mesma história e situação. Isso permite ao leitor explorar visões paralelas do mesmo fenômeno emergente que se funde em novas realidades a serem compreendidas

Na visão de Gibbs (2009, p. 120), a triangulação é uma técnica de análise de dados utilizada nas Ciências Sociais para tratar da validação ou da precisão da pesquisa. Consiste na aplicação da pesquisa em forma geométrica triangular para alcançar uma interpretação do problema, confrontando as diversas visões envolvidas. Assim, constrói-se um triângulo e se observam os ângulos que se formam entre a linha da base e o objeto distante. As diferenças são postas nas extremidades do triângulo com a intenção de localizar o ponto de convergência entre todas elas.

O autor citado esclarece que essas óticas de observação e análise podem ser baseadas em formas distintas, tais como: 1) amostra de dados; 2) investigadores; 3) metodologias e teorias de pesquisa. Nesta pesquisa, a triangulação dos dados foi realizada por diferentes instrumentos de pesquisa: questionários para alunos e professores; entrevistas semiestruturadas com professores. A coleta dos dados foi feita após a aplicação de atividades lúdicas durante as aulas de espanhol para alunos do ensino fundamental de uma escola pública do entorno do Distrito Federal.

Com isso, não pretendo que a triangulação dos dados leve a uma visão unificada do problema, mas sim, que ela mostre uma visão múltipla dele nos diferentes aspectos ocorridos durante a aplicação dos instrumentos e na obtenção de seus resultados. A questão central é a observação de quais estratégias de aprendizagem são acionadas após a aplicação das atividades lúdicas e se há um vínculo entre as estratégias e o lúdico.

Como pesquisadora ativa em todo o processo, utilizei o método da pesquisa-ação por ser o mais apropriado às questões propostas por esta pesquisa, a fim de analisar os fenômenos que emergem, ante o uso do lúdico como estratégia de aprendizagem que visa fomentar a interação comunicativa entre os alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Sou professora regente das turmas e parte integrante ativa de todo o processo. Elaborei e apliquei os instrumentos de coleta de dados.

Nesse sentido, segundo Barbier (2007, p. 96), não há pesquisa-ação sem participação coletiva, premissa que considero ser de suma importância para o desenvolvimento da P-A, já que todos participam ativamente de todo o processo de maneira igualitária para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesta metodologia de investigação, todos os agentes influenciam e são influenciados pelos atores do processo, tornando-se colaboradores do processo em um curto espaço de tempo.

Assim, durante todo o processo, houve ajustes progressivos nos planejamentos da investigação, caso seja necessário, “fortalecendo a questão da pesquisa com ação” (THIOLLENT, 2011, p. 75). Os ajustes contribuem para que a pesquisa-ação seja viabilizada no decorrer de sua prática para a reflexão de seus participantes, que podem propor sugestões de mudanças quanto aos instrumentos de dados, conforme a necessidade da pesquisa. Assim, os objetivos desta metodologia devem estar relacionados à produção voltados à prática.

## **CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo faço a análise dos resultados obtidos e as observações feitas durante a aplicação das atividades lúdicas para responder às perguntas de pesquisa apontando possíveis caminhos e alternativas para melhorar o ensino e aprendizagem de LE com esta pesquisa. Como já ressaltai anteriormente, esta pesquisa é de caráter qualitativo, com alguns dados quantitativos contidos nas tabelas e gráficos sobre ocorrências das estratégias usadas pelos alunos durante a pesquisa. Como estratégia investigativa para análise dos dados utilizei a pesquisa-ação por ser agente ativa em todo o desenrolar da pesquisa e neste tipo de pesquisa, exige-se a ação e reflexão de todos os sujeitos envolvidos e a interpretação dos dados e resultados durante todo o processo.

A análise dos resultados foi dividida em duas categorias. Na primeira, faço a descrição de como as atividades lúdicas foram aplicadas e a avaliação dos resultados sobre a observação da ocorrência das estratégias de aprendizagem categorizadas por Oxford (1990) e O'Malley e Chamott (1990) e utilizadas pelos alunos durante a aplicação das atividades lúdicas.

Na segunda categoria, faço a relação entre os questionários respondidos pelos alunos e professores, com a entrevista semiestruturada, as perguntas e os objetivos da pesquisa para assim, proceder e analisar os resultados esperados.

Com o propósito de facilitar a compreensão do leitor sobre os procedimentos de análise dos dados desta pesquisa, é necessário retomar os objetivos, as perguntas de pesquisa, bem como os instrumentos de análise e coleta de dados:

Objetivos da Pesquisa	Perguntas de pesquisa	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar como a utilização do lúdico como estratégia de aprendizagem, na sala de aula, pode propiciar a interação e aprendizado eficaz e efetivo da língua espanhola.</li> <li>● Propor sugestões de atividades lúdicas e descrever como ocorreu o processo de ensino aprendizagem.</li> <li>● Analisar o vínculo entre as atividades lúdicas aplicadas e as estratégias de aprendizagem utilizadas.</li> <li>● Observar a interação e aprendizagem da língua durante a aplicação das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Qual o vínculo entre as estratégias de aprendizagem de LE?</li> <li>● Como o uso de atividades lúdicas pode funcionar como estratégia de aprendizagem de língua espanhola e melhorar a interação?</li> <li>● Quais estratégias de aprendizagem são mais recorrentes durante a aplicação de atividades lúdicas?</li> <li>● Quais aspectos podem ser melhorados nas aulas após a aplicação de atividades lúdicas como estratégia de aprendizagem de L2?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionários</li> <li>● Entrevista semiestruturada</li> <li>● Relatos dos alunos e da pesquisadora.</li> </ul>

**Fonte:** A autora.

Conforme assevera Creswell (2007), qualquer técnica de análise dos resultados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação. Como tal, possui procedimentos peculiares envolvendo a preparação de análise de dados, visto que, esse processo “consiste em extrair sentido dos dados e da imagem.” (CRESWELL, 2007, p.194).

Assim, as técnicas de coleta e análise de dados utilizadas nesta pesquisa têm como objetivo principal responder à problemática proposta por esta pesquisa. Nas seções abaixo procederei à análise dos dados.

## **4.1 Análise das atividades lúdicas aplicadas**

### **4.1.1 Caderno de receitas**

Esta atividade foi aplicada para 13 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do entorno de Brasília. A turma é composta por alunos com idade entre 14 e 17 anos, muitos deles repetentes da série. Antes de iniciar a aplicação das atividades, elaborei um termo de consentimento que foi autorizado assinado pelos pais dos alunos envolvidos na pesquisa. Informei-lhes que os nomes dos alunos envolvidos nesta pesquisa seriam totalmente preservados e que usaria pseudônimos quando fosse me referir a eles (vide termo de consentimento no apêndice D).

Ademais, vale lembrar que todos os conteúdos retomados nas atividades aplicadas estavam previstos nos planejamentos para o bimestre. O desenvolvimento desta atividade demandou duas semanas de prazo. Durante as aulas, trabalhei a estrutura dos textos instrucionais, no caso da receita culinária, ingredientes contendo palavras em espanhol com os nomes de alimentos que compõem uma receita como frutas, legumes carnes e modo de preparo deles.

Inicialmente, o conteúdo sobre os textos instrucionais foi trabalhado no livro didático dos alunos, através de pesquisas, realização de exercícios. Após, pedi a eles que procurassem receitas de comidas em espanhol em livros e na internet e que trouxessem todo esse material para a sala de aula. Logo após, eu os dividi em duplas para que falassem sobre as receitas que haviam trazido, e fizessem leituras delas para observar se as receitas continham ingredientes fáceis de encontrar em nossa culinária ou se eram muito diferentes.

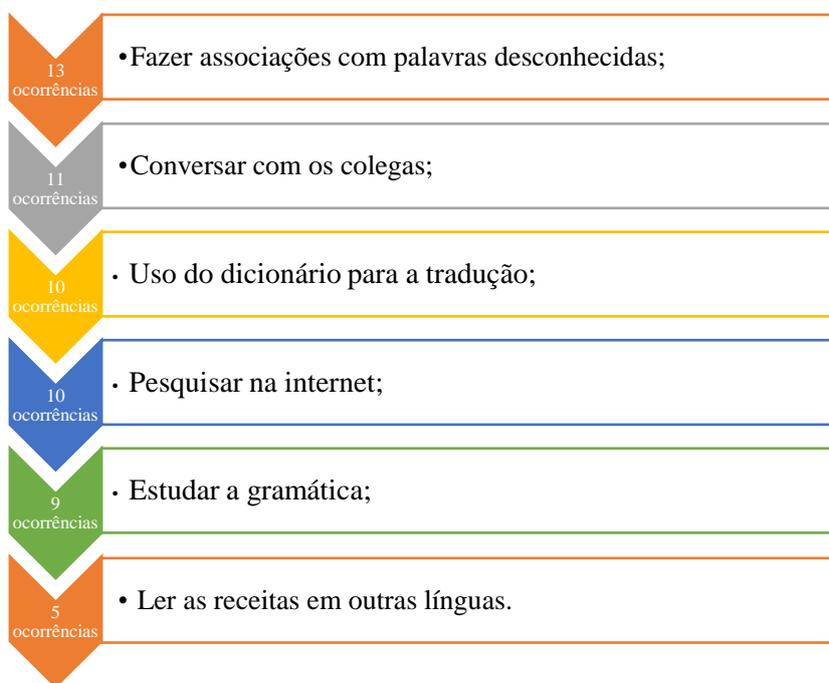
Meu objetivo com essa proposta foi observar a interação deles no momento da fala no novo idioma. Feito isso, eles fizeram a seleção de dez receitas juntamente com todo o procedimento de preparo e confeccionassem um caderno de receitas em Língua Espanhola obedecendo às normas previstas para a composição de trabalhos: capa – ilustrada e coerente com o conteúdo do caderno; contra capa com a identificação do aluno; índice; introdução; desenvolvimento – com uma receita em cada página, conclusão e bibliografia. Determinei o prazo de entrega dos cadernos de 15 dias.

Fiz a correção dos cadernos e na devolutiva, eles deveriam falar os ingredientes e o modo de preparo da receita para todos da turma em Espanhol. Logo após, colhi alguns depoimentos acerca da avaliação desta atividade e fiz muitas observações sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos durante a realização desta

atividade, de acordo com as classificações das estratégias de aprendizagem categorizadas por Oxford e O'Malley e Chamott (1990) e descritas no capítulo 2 da fundamentação teórica.

Durante a realização desta atividade, procurei observar as ações concretas que os alunos realizaram para a construção do caderno de receitas e analisei dos resultados. Observei quais estratégias eles mais utilizaram em grupos. Ao término das atividades, pedi a eles que preenchessem os questionários. Colhi também relatos das fichas ao fazer a avaliação em grupo sobre as atividades. A figura 2 a seguir demonstra os resultados:

**Figura 2** - Visão geral dos 13 alunos sobre as estratégias mais eficazes para a realização da atividade lúdica: Caderno de Receitas



**Fonte:** Dados da pesquisa

Nota-se que as atividades de uso do dicionário, fazer associações com as palavras conhecidas em português e o uso da internet foram as estratégias mais recorrentes nesse quadro. Isso se deve pelo grau de facilidade ao acesso do dicionário e da internet para resolver a proposta. Por outro lado, a estratégia de ler com os colegas foi a menos recorrente. Isso comprova o grau de dificuldade e inibição dos alunos em interagir em outra língua.

Quanto aos relatos feitos pelos alunos sobre a atividade acima, a maioria respondeu que a elaboração do caderno foi bem divertida e proporcionou maior envolvimento:

● **Inácia – 15 anos:** *“No começo, achei estranha a palavra “Tapas” significar tira-gosto em espanhol. Nada a ver com o português. Achei que seria difícil ler as receitas para os colegas, mas acabou ficando divertido ler palavras como: lechuga (alface), calamar (lula), gamba (camarão), berro (agrião). Muito curioso porque fiz associação com outros significados em português e vi que são diferentes na nossa língua.”*

● **Sansoléz – 16 anos:** *“Ler os nomes dos ingredientes da receita em espanhol para a turma foi “massa” ver como todo mundo ria das palavras diferentes e ficava curioso para saber o que era em português. A gente fez um patê (coronilla) de “queso” com “galleta”, patê com bolacha bem gostoso e divertido participar. Nunca vou esquecer.”*

● **Pedrito 15 anos:** *“Tinha muito nome engraçado e curioso de comida como: “muslos de pollo deshuesados” (coxas de frango desossadas); “papas rabanadas” (batatas cortadas), “tapas de caldo de galinha Knor” (tira gosto com caldo knor). Engraçado ver os colegas falando as palavras da receita. Tudo interessante. Nunca pensei que fosse isso.”*

Pela análise dos dados acima, pude observar que as estratégias de aprendizagem que os alunos utilizaram têm relação com as classificações das estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) e de O'Malley e Chamott (1990). Entre elas, as estratégias de aprendizagem diretas tiveram o maior índice de ocorrência. As mais utilizadas pelos alunos na execução da atividade do Caderno de Receitas foram:

● **Estratégias Diretas (subgrupo II: cognitivas):** envolveram a prática de repetição das palavras desconhecidas, audição, fala; uso de recursos como a gramática e o dicionário para captar e enviar mensagens; análise e comparação dos sons; transferência de conceitos da L1 para produzir e entender expressões na L2; produção de resumos e esquemas das receitas.

- **Estratégias aprendizagem diretas (subgrupo 1: Memória):** exigiram dos alunos habilidades como: agrupamento de sinônimos ou campo semântico; associação ou elaboração de informações da língua nova com conceitos já existentes na memória; colocação de palavras novas em um contexto, no caso, no caderno.
- **Estratégias socioafetivas:** Estiveram presentes quando os alunos interagiram em conjunto para a seleção e elaboração das receitas, envolvendo-se na aprendizagem e socialização dela.

Os dados acima comprovam que os alunos encontram estratégias de aprendizagem para desenvolver as atividades no novo idioma. Basta que sejam direcionados, como no caso fizeram o caderno de receitas de acordo com as instruções dadas.

Assim, percebe-se que a atividade lúdica aplicada corroborou para o desempenho dos alunos, pois serviu como meio para a interação com o conteúdo desenvolvido em sala de aula e exigiu deles o uso de estratégias específicas classificadas e estudadas por Oxford e O'Malley e Chamott (1990). Para Oxford (1990), como já foi exposto acima. Quanto ao desenvolvimento e desempenho dos alunos nesta atividade, está de acordo com a definição de estratégia de aprendizagem de Oxford (1990, p.17): “Um conjunto de planejamentos que possibilitem ao aluno desenvolver de ações, elaborar atitudes, tomar decisões relativas ao sucesso da aprendizagem em termos de cognição, metacognição, compensação, afetividade e interação social.”

Muitos relatos dos alunos ressaltam a importância de eles estarem em contato com novas palavras, usando o dicionário, a internet, atividades em grupo; a escrita e a organização dos textos para a exposição oral como estratégias para efetivar a aprendizagem na L2.

Como sugestão para ampliar esta atividade que se mostrou muito rica e produtiva, sugiro a culminância dos resultados com uma feira de degustação de comidas preparadas com as receitas dos alunos, onde eles as apresentariam, efetivando mais a ainda a interação no novo idioma. Ressalto que para esta pesquisa não foi feita esta atividade, pois não houve tempo hábil, por se tratar de encerramento de bimestre letivo. Ressalto ainda que esta atividade lúdica melhorou o desempenho da competência comunicativa dos alunos na L2.

#### **4.1.2 Atividade lúdica 2: dicionário**

Esta atividade pode ser aplicada durante todo o ano e envolver qualquer conteúdo desde que seja previamente planejado pelo professor. Pode ser utilizada para a revisão de conteúdos estudados, para memorização de palavras, para produção escrita de frases e, principalmente, para melhorar a interação entre os alunos porque envolve o jogo e a competição entre os participantes. Assim, segundo Fernández (2012, p.42):

Cabe ao professor o momento mais apropriado para considerar a possibilidade de incluir jogos nas aulas de LE ao elaborar o planejamento de curso, pois é quando se tomam decisões acerca da abordagem que será adotada, dos objetivos a alcançar, dos conteúdos a serem tratados, da metodologia que será seguida, das técnicas e recursos empregados e da avaliação que será proposta.

De acordo com a autora, não se trata apenas de incluir a atividade lúdica em uma ou outra aula apenas por ser proveitoso ou oportuno, mas sim, planejá-la. Faz-se necessário pensar o curso em sua totalidade, selecionar os instrumentos e as técnicas avaliativas, o público alvo e o contexto de aprendizagem para se evitar incoerências de não se optar pelo uso de técnicas como o lúdico para dinamizar todo o processo de ensino e aprendizagem.

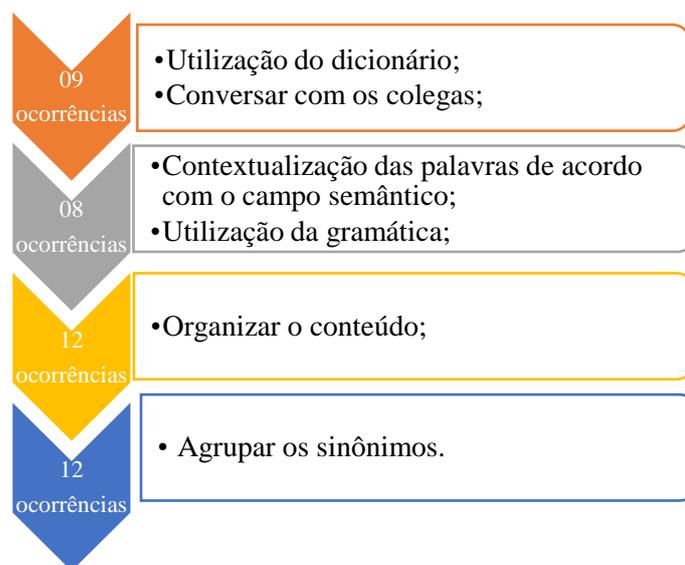
Assim, as chances de fracasso diminuem consideravelmente. Afinal, ainda segundo Fernández (2012), nem todos os alunos reagem da mesma forma ou se sentem à vontade para participar de determinadas atividades lúdicas.

Apliquei esta atividade para 18 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com idade entre 11 e 13 anos. Para o desenvolvimento, selecionei palavras que estavam relacionadas ao conteúdo que seria desenvolvido nas próximas aulas. Os alunos deveriam dar duas definições para cada palavra: duas falsas e duas verdadeiras. Os dicionários foram usados para os alunos procurarem as definições das palavras em Espanhol: uma falsa e outra verdadeira.

Após a fase de elaboração, um grupo por vez apresentou ao grupo adversário as duas definições para a escolha correta. Assim, cada grupo se revezou até a finalização das palavras escolhidas pelo professor. Venceu o grupo com maior quantidade de acertos. Foram selecionadas palavras como: *ceja*, *mejila*, *mentón*, *apodo*, *apellido*, *pipa*, *extranhar*, *pantalón*, *corbata*, *ratito* etc. (vide no apêndice E o quadro com palavras usadas).

Depois da realização das atividades pelos grupos, fiz uma avaliação com a turma sobre a atividade e as observações feitas por mim e fiz a análise dos dados. Foram selecionadas algumas estratégias utilizadas pelos alunos para a execução desta atividade e que estão descritas na figura abaixo:

**Figura 3** - Estratégias de aprendizagem utilizadas na atividade lúdica 2: Dicionário



**Fonte:** A autora com base nos estudos de Paiva (1998, p. 73-88).

De acordo com os dados da figura 3, percebe-se que metade os alunos pesquisados não conseguiram organizar o conteúdo proposto de forma eficiente. Isso é decorrente principalmente, porque são alunos iniciantes no ensino fundamental e conseqüentemente, no novo idioma. A maioria relata nunca ter feito um curso de língua estrangeira e que é a primeira vez que estudam a Língua Espanhola.

A idade dos alunos entre 11 e 13 anos é outro fator que contribui para a falta de organização deles, já que são imaturos para realizarem atividades em grupo e não conseguem fazer muitas associações entre os sinônimos das palavras porque fazem ligação errada dos significados com palavras da Língua Portuguesa. Muitos deles utilizaram a gramática para a elaboração das frases, o que significa que ainda buscam nos meios tradicionais a solução para os problemas. Todos conversaram com o grupo para organizar a ordem dos participantes e do conteúdo, elaborar as frases e participar do jogo.

A interação entre o grupo foi primordial para que a atividade fosse desenvolvida de forma eficiente e conseqüentemente o ensino e aprendizagem da L2 – objetivo principal desta pesquisa - e não somente a realização da tarefa. Os grupos tiveram que se organizar para realizar as atividades propostas.

Observei que quanto às categorias de estratégias de aprendizagem de Rebeca Oxford e O'Malley e Chamot (1990) mais utilizadas nesta atividade foram:

- **Estratégia diretas de memória:** porque os alunos tiveram que memorizar e armazenar as informações por meio de associações, agrupamento, emprego de ação como distribuir as palavras em seções.
- **Estratégias indiretas: metacognitivas, afetivas e sociais:** reconheceram o conteúdo aprendido e tiveram que diminuir a ansiedade e a questão emocional das diferenças dos participantes do grupo. Esse tipo de estratégia ajudou os alunos a desenvolverem a aprendizagem cooperativa ao envolverem-se em grupo e necessitarem da ajuda uns dos outros.

Os alunos avaliaram esta atividade como boa, divertida e interessante. Porém, eles se dispersavam um pouco quando um colega estava à frente para adivinhar a palavra ou pronunciar a frase e julgá-la como verdadeira ou falsa. Reforcei aos grupos a importância de ouvir o outro e da importância concentração para atingir os objetivos.

Todos os alunos participantes se esforçaram para pronunciar as palavras e frases corretas na L2, embora houvesse limitações quanto ao vocabulário deles em decorrência da faixa etária e por serem iniciantes no ensino fundamental e pelo fato de o estudo de Língua Espanhola ser novo e diferente para eles. Sempre que pronunciavam a palavra de forma errada, eu a pronunciava de forma correta e pedia a eles que a repetissem.

#### ***4.1.3 Atividade lúdica 3: Jogo da memória***

Para a realização desta atividade, trabalhei primeiramente com o conteúdo sobre as partes do corpo em espanhol durante duas semanas, com a turma de 9º ano. Elaborei cerca de 20 fichas em cartolina, sendo 10 com figuras das partes do corpo e 10 fichas com seus respectivos nomes e as reproduzi para o total de alunos participantes que foram divididos em duplas e receberam 20 fichas. Neste dia, havia 16 alunos presentes na aula.

Estabeleci a ordem do jogo, como foi descrito acima, na seção “descrição das atividades lúdicas, p. 80-83”. Após a socialização em duplas, eles foram dispostos em um grande círculo. Selecionei um aluno para dar início ao jogo o qual virou uma das fichas que continha uma imagem ou uma figura que ele deveria encontrar seu “par” nas demais fichas. Ao virar a próxima ficha, o “par” da ficha do aluno não saiu e ele teve de passar a vez para o próximo aluno da direita.

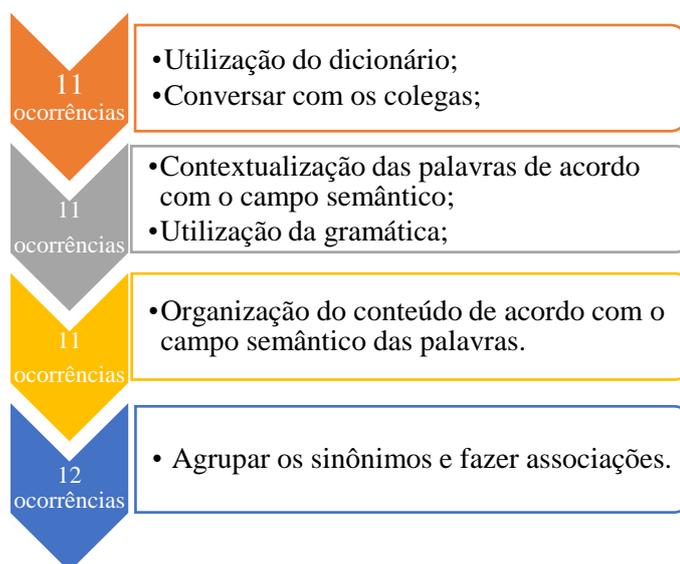
Quando o aluno encontrava o “par” da sua ficha, tinha de pronunciar o nome e o significado da parte do corpo em voz alta. Ao final, ganhou o aluno que ficou com mais pares de fichas, soube o significado das palavras e as pronunciou em espanhol de forma correta.

Durante toda a aplicação desta atividade, que durou uma aula de 50 minutos, porque as fichas foram previamente preparadas e selecionadas por mim, observei como os alunos se organizaram; se pesquisaram as palavras quando estavam em duplas; se respeitaram as regras; se houve interação em duplas e em grupo, se souberam os significados e a pronúncia correta das palavras como foi estabelecido para o cumprimento dos objetivos desta atividade.

Depois da realização desta atividade, colhi os depoimentos através da avaliação geral que fiz. Os alunos classificaram, de forma geral, a atividade como divertida, interessante, importante, diferente, boa, que memorizaram mais os nomes das partes do corpo pelas figuras e assim puderam agrupar seus sinônimos, pois fizeram associações entre a parte não verbal com a verbal. Observei que eles se mantiveram o tempo todo em duplas e que se esforçaram bastante para não “pagar mico”, segundo eles, diante da turma quando pronunciavam os nomes e significados. Isso foi importante para o envolvimento na realização da atividade e conseqüentemente, para a aprendizagem.

Eles se esforçaram para pronunciar os nomes e os significados das palavras. Quando alguém errava o nome, notei que todos observavam qual era para não errar mais. Observei quais estratégias os alunos mais usaram para a execução das tarefas propostas nesta atividade e que estão descritas na figura a seguir.

**Figura 4** - Visão geral dos 16 alunos sobre as estratégias mais eficazes para a realização da atividade lúdica: Jogo da



**Fonte:** A autora com base nos estudos de Paiva (1998, p. 73-88).

Pela análise da tabela acima, observa-se que a maioria dos alunos organizou os sinônimos das palavras pela associação entre a imagem e a palavra escrita. Os poucos alunos (apenas 4 dos 16 presentes), não usaram essa estratégia de associação de palavras, acredito que pelas dificuldades individuais quanto aos conteúdos da disciplina, visto que, muitos alunos apresentam baixo rendimento com relação à matéria e devido à falta de sintonia com o “parceiro” porque eu selecionei as duplas por ordem de chamada. Isso, por outro lado, foi positivo porque eles tiveram de buscar estratégias para a interação entre eles. E o fator afetividade deve ser levado em consideração no ensino, como já foi descrito anteriormente, nesta pesquisa, pois o ser humano não é só cognição, mas também emoção, processo imprescindível no ensino aprendizagem de LE. De acordo com Oliveira (2000, p.14), “o psiquismo de todos os seres humanos funciona com base nos sentidos e significados, construídos historicamente e compartilhados culturalmente.”

Assim, os fatores afetivos podem favorecer ou prejudicar o ensino da L2. No que se refere ao lúdico. Observei que os alunos quando se envolvem em atividades que estimulam a competição se mostram bastante animados e se envolvem nas atividades tentando diminuir as diferenças afetivas e de introsamento com os pares de forma positiva porque tinham que mostrar bom desempenho para os colegas.

Quanto à utilização de estratégias como o uso da gramática e do dicionário, foram recorrentes, pois nortearam os trabalhos, visto que, eu já havia trabalhado o conteúdo com eles. Observo também, que o uso dessa estratégia é devido aos poucos recursos disponíveis para resolução das questões propostas.

A estratégia de conversar com os colegas foi bastante utilizada nesta atividade. Isso demonstra a necessidade de interagir com o outro para buscar a solução dos problemas. De certa forma, esse fato colaborou com aqueles que têm mais dificuldade de aprendizagem, no sentido de melhorar e diminuir as dificuldades e até mesmo, vencer a timidez durante a exposição oral.

#### ***4.1.4 Atividade lúdica 4: Encaixe de palavras com os graus de parentesco***

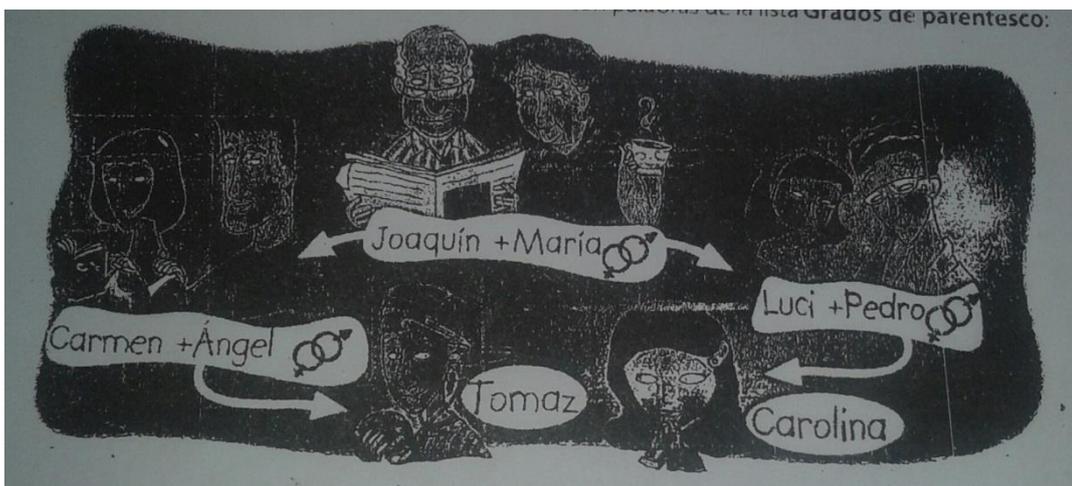
Para a realização desta atividade, trabalhei previamente os conteúdos relacionados ao grau de parentesco existentes na família e a pronúncia e o significado das palavras. Elaborei fichas contendo os graus de parentesco e as distribuí aos alunos participantes da atividade. Neste dia, estavam presentes 16 alunos do 9º ano. As fichas continham o parentesco e o aluno sorteado para participar deveria saber a ordem de encaixar a ficha no texto, bem como a pronúncia e o significado da palavra. Na ficha estava escrito apenas o grau de parentesco. Elaborei-as da seguinte forma:

#### **Grados de parentesco**

- Bisabuelo/bisabuela
- Avô/avó
- Padre/ madre
- Hijo/hija
- Nieto/ nieta
- yerno/ nuera
- Hermano/hermana
- Suegro/suegra
- Tio/tia
- Sobriña

Selecionei seis alunos que foram até a frente da sala representar as famílias A e B e respectivamente os graus de parentesco entre eles. Sobre a mesa do professor, havia seis fichas com os nomes das pessoas da família dispostos com a parte escrita para baixo. Cada aluno escolheu um nome para representar o grau de parentesco. Mostrei a figura do desenho

abaixo com as famílias para os alunos e eles a representaram. Distribuí os textos com as lacunas para serem completadas. O desenho da figura abaixo estava em todos os textos com o seguinte enunciado: *“Mira el dibujos e después completa las frases con palabras da lista “Grados de parentesco”.*



**Imagem 1 -** Grados de parentesco  
**Fonte:** A

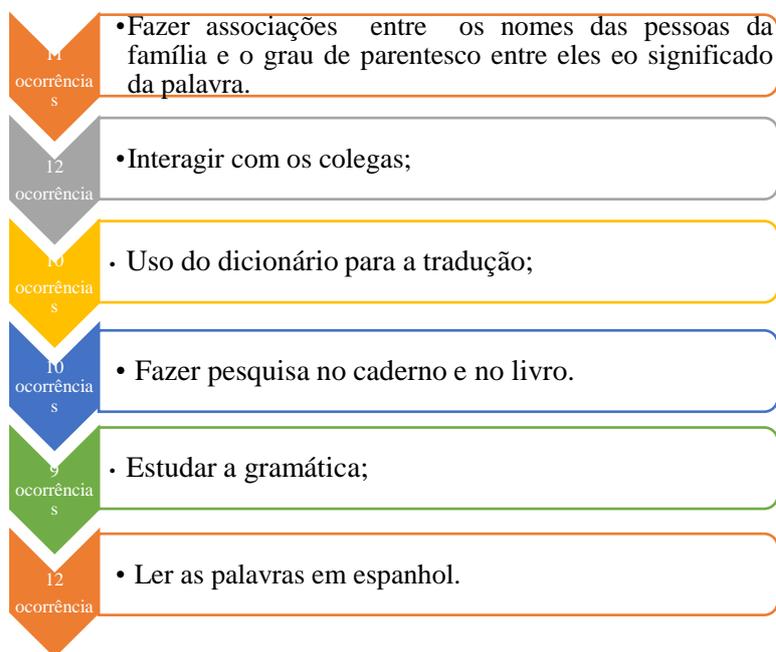
autora

Expliquei as regras de como funcionaria a atividade antes de iniciá-la: faria o sorteio de um aluno que iria até a frente para falar o grau de parentesco do item sorteado do texto e completar as lacunas corretamente, como exemplo:

- “Carolina és.....de Tomás.”
- “Tomás és..... de Carmem y Angel.”
- “Maria és.....de Joaquim,.....de Luci y Angel.

Assim, ganhou o jogo o aluno que completou os espaços, pronunciou a palavra corretamente em espanhol, soube seu significado. Os alunos puderam se revezar várias vezes, mas se errassem saíam da brincadeira. No final, fiz uma avaliação geral da atividade, colhi as opiniões dos alunos e verifiquei quais estratégias de aprendizagem eles mais utilizaram para executar esta atividade:

**Figura 5** - Visão geral dos alunos sobre as estratégias mais eficazes para a realização da atividade lúdica: Grados de



**Fonte:** A autora com base nos estudos de Paiva (1998, p. 73-88).

Os alunos, de forma geral, avaliaram a atividade como divertida, exigiu concentração, “bacana”, acharam engraçado o fato de no sorteio das fichas para os alunos representarem as famílias na frente da turma, um aluno do sexo masculino representar o papel de mulher.

Quanto ao uso das estratégias, conforme demonstra figura 6, observei durante todas as etapas de realização desta atividade, que os alunos tiveram de se concentrar e se organizar e fazer as associações corretas entre as palavras, pois eram exigidos três quesitos para vencer o jogo: escolher a palavra correta para preencher os espaços, pronunciá-la e ainda saber seu significado.

Portando, pela análise da tabela, percebe-se que as estratégias indiretas - cognitivas, afetivas e sociais – de Rebeca Oxford e O’Malley&Chamott (1990) foram recorrentes, visto que para a realização desta atividade os alunos organizaram o conteúdo aprendido e tiveram que diminuir a ansiedade e a questão emocional das diferenças dos participantes do grupo. Esse tipo de estratégia ajudou os alunos a desenvolverem a aprendizagem cooperativa ao envolverem-se em grupo e necessitarem da ajuda uns dos outros.

## 4.2 Classificações das estratégias de aprendizagem identificadas durante a realização das atividades lúdicas

Uma das perguntas desta pesquisa é analisar quais estratégias de aprendizagem são mais recorrentes durante a aplicação das atividades lúdicas selecionadas para esta pesquisa. Foram selecionadas algumas estratégias que foram observadas pela professora pesquisadora e constantes nas respostas dos alunos nas fichas sobre as estratégias usadas por eles para resolver as atividades propostas.

Antes da aplicação das atividades lúdicas, elaborei e adaptei uma ficha contendo algumas estratégias de aprendizagem categorizadas nesta pesquisa, com base nos estudos Paiva (1998, p.73-88) sobre o uso de estratégias de aprendizagem individuais em língua inglesa adaptadas do questionário *SILL (Strategy Inventory for Language Learning de Oxford, 1989)*. Paiva (1998) juntamente com um grupo de estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) vem se dedicando desde 1992 ao estudo sobre a utilização individual de estratégias de aprendizagem de Língua inglesa de acordo com os estudos de Oxford (1989). Paiva (1989) divide os questionários de acordo com as taxionomias estudadas por Oxford.

Ao contrário de Paiva (1989), as ocorrências das estratégias levantadas nesta pesquisa foram feitas e observadas em grupo durante e após a realização das atividades quando fiz as observações e as anotei nas fichas. Além do mais, não é objetivo desta pesquisa quantificar os dados, mas sim interpretá-los e responder à questão central desta dissertação: estabelecer um vínculo entre o lúdico e as estratégias de aprendizagem. Assim, cruzando os dados extraídos do levantamento das estratégias de aprendizagem e suas ocorrências em todas as atividades lúdicas, observa-se os seguintes resultados:

**Quadro 11** - Cruzamento entre as atividades lúdicas e o número de ocorrência das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos

Estratégias de aprendizagem	Atividades Lúdicas Aplicadas / Número de ocorrências das estratégias de aprendizagem				Total de ocorrência
	1.Caderno	2.Dicionário	3. Jogo da memória	4. Encaixe de palavras	
Agrupar sinônimos	13	12	10	10	66
Fazer associações	10	8	10	11	58
Usar dicionário	10	12	11	10	57
Pesquisar na Internet	10	10	08	05	33
Estudar a	09	08	07	06	55

gramática					
Organizar o conteúdo	12	12	11	10	68
Conversar com colegas	11	09	11	10	72
Contextualizar as palavras	13	10	09	11	68
Estabelecer autoavaliação	07	06	08	06	27
Ler palavras em Espanhol	06	10	10	10	49

**Fonte:** Dados da pesquisa

Observam-se na figura, que as estratégias de conversar com os colegas, agrupar os sinônimos das palavras fazer associações e contextualizar as palavras foram as estratégias com número mais elevado de ocorrência. Isso se deve ao fato de os alunos desconhecerem os significados das palavras, por isso tiveram que consultar o dicionário, a gramática, as anotações feitas nos cadernos, utilizando-se de estratégias tradicionais usadas nas aulas de L2 para resolver as atividades propostas durante a aplicação das atividades.

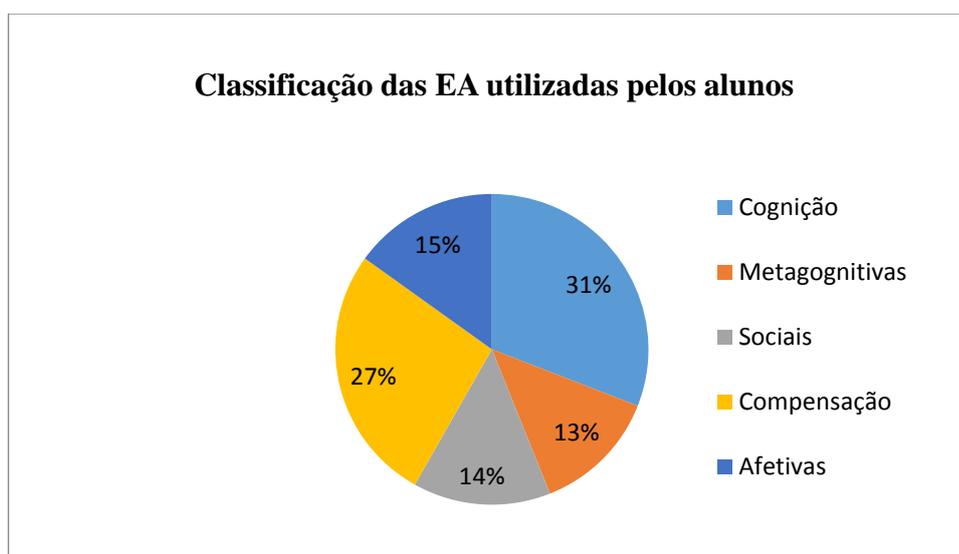
A estratégia de pesquisar na internet foi a menos recorrente porque devido à dinâmica da aula, ao ambiente de sala de aula onde as atividades foram desenvolvidas, os alunos não tinham muito tempo de ficar ao celular consultando os itens, porque senão perdiam a vez. Certamente, os alunos que realizaram a atividade do Caderno de Receitas tiveram mais tempo de consultar a internet porque realizaram a atividade em casa e com um tempo maior.

Observei que muitas vezes a conversa com os colegas era no sentido da cooperação para descobrir o significado da palavra quando não o sabiam. Isso pode ser em consequência da baixa proficiência de alguns alunos em espanhol. Aqueles com maior dificuldade recorriam mais aos colegas para tentar resolver as questões.

A estratégia de ler palavras em espanhol foi bastante recorrente. Notei que os alunos se esforçavam para pronunciar a palavra corretamente e interagir com os colegas. Quando erravam, muitos colegas riam. Eu os corrigia e eles tentavam novamente. O menor índice delas foi na atividade do dicionário que foi aplicado para os alunos do 6º ano. Entendo que isso é porque eles têm muita vergonha de falar em público e por serem iniciantes, muitas vezes não conhecem as palavras ou não conseguem fazer associações concretas com alguma palavra em português.

O gráfico abaixo analisa as principais EA utilizadas pelos alunos durante a aplicação de atividades lúdicas e a ocorrência delas de acordo com as classificações de Oxford (1990) e O'Malley e Chamott (1990):

**Gráfico 1** - Estratégias de Aprendizagem utilizadas pelos alunos participantes



**Fonte:** Dados da pesquisa

Pela análise do gráfico, percebe-se que as estratégias indiretas - metacognitivas, afetivas e sociais – de Rebeca Oxford e O'Malley e Chamott (1990) foram recorrentes, visto que, para a realização desta atividade os alunos reconheceram o conteúdo aprendido e tiveram que diminuir a ansiedade e a questão emocional das diferenças dos participantes do grupo. Esse tipo de estratégia ajudou os alunos a desenvolverem a aprendizagem cooperativa ao envolverem-se em grupo e necessitarem da ajuda uns dos outros.

Observei que durante a aplicação das atividades lúdicas as estratégias de aprendizagem mais acionadas são as estratégias metacognitivas, as cognitivas e as socioafetiva. Certamente porque são as que requerem maior “interação entre os pares”, uso da “auto exposição”, “autor reconhecimento”, “cooperação”, “uso da memória”, “da afetividade”.

As estratégias de aprendizagem diretas – as de memória- também foram acionadas, já que, exigiram dos alunos habilidades como: agrupamento de sinônimos ou campo semântico; associação ou elaboração de informações da língua nova com conceitos já existentes na memória; colocação de palavras novas em um contexto, no caso, no caderno.

Nas taxionomias categorizadas por O'Malley e Chamott (1990), as estratégias socioafetivas auxiliam na cooperação, pois os alunos aprendem a trabalhar juntos para

resolver um problema; a trocar informações; a checar uma tarefa ou a ter *feedback* sobre o desempenho oral ou escrito. Auxiliam pois, na motivação através da recompensa pessoal quando uma atividade de línguas é executada com sucesso. Além disso, as estratégias socioafetivas ajudam a promover o autoreforço, pois o aprendiz passa a se avaliar quando executa uma determinada atividade. Vale ressaltar que cabe ao professor a tarefa de observar sua turma, o ritmo de aprendizagem dos alunos, a motivação, o interesse e tentar trazer atividades diversificadas, significativas, interessantes e apropriadas aos alunos.

Assim, pode-se avaliar até o momento da pesquisa, que há uma ligação ou vínculo entre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos e o lúdico, pois os aprendizes buscam nas estratégias a solução para resolver as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, independente do método utilizado pelo professor sejam métodos tradicionais como uso de regras e estruturas gramaticais, uso de dicionário, tradução de texto. Tudo depende do insumo, do “input” dado ao aluno. Através da aplicação das atividades lúdicas percebi maior interesse dos alunos e disposição para participar, interagir, resolver os problemas propostos.

Segundo Brown, (2000, p.112), não existe uma EA melhor que a outra para realizar determinadas tarefas por mais simples que sejam: ler, escrever, compreender, falar, pois o professor deve levar em consideração as características delas o perfil e o estilo de aprendizagem de cada aluno, os objetivos que estão sendo trabalhados para o sucesso de todo o processo de ensino e aprendizagem.

As atividades lúdicas aparecem como uma alternativa de grande valor nas aulas de LE, mas não é a única solução. O lúdico deve ser visto como uma alternativa de estratégia de atividade motivadora, interativa e dinamizadora com muitos benefícios, já que, permite que o aprendiz desenvolva seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais e principalmente, favorece o desenvolvimento da interação através das trocas, da ajuda mútua, da troca das experiências envolventes e prazerosas entre os grupos, porque o aluno se vê como agente de todo o processo. Dessa forma, como afirma Almeida Filho (2009, p. 87):

[o] lúdico, por meio de brincadeiras, se faz presente e está estreitamente ligado ao processo de aquisição e desenvolvimento da cognição, seja pela percepção dada por meio das primeiras impressões sensoriais, seja pela memorização de informações, seja pelo uso da linguagem [...]

Dentre os vários benefícios que o lúdico usado como estratégia de aprendizagem traz para os educandos e a infinidade de autores que abordam esses aspectos mencionados por Almeida Filho (2009), onde o lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do

ser humano como uma forma de penetrar no âmbito da realidade. Kishimoto (1993, p.110) nos diz que:

Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, a ceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade.

Depreendo da afirmação que o lúdico é parte inerente ao ser humano. Segundo, Santos (1997, p.12), através das estratégias lúdicas as pessoas exercitam as competências necessárias ao seu desenvolvimento, entre elas, autodisciplina, sociabilidade, afetividade, valores morais, espírito de equipe e bom senso.

Na próxima seção farei análise dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa.

#### **4.3 Análise dos questionários e da entrevista semiestruturada**

Nesta parte da pesquisa, farei a análise das respostas aos questionários dos professores, dos alunos e da entrevista semiestruturada.

Na questão 2 do questionário, foi perguntado aos professores sobre como as atividades lúdicas podem ajudar nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola e em quais sentidos, a professora Maria respondeu :

##### **Excerto (1) da professora Maria :**

*“Observo que as atividades lúdicas contribuem no aprendizado dos alunos, faz com que haja mais interesse e assimilação na transmissão do conteúdo. O aprendizado torna-se mais prazeroso e dinâmico em sentido amplo.”*

A professora Ana também confirma a resposta da professora Maria sobre o uso de atividades lúdicas para o ensino e aprendizagem de língua espanhola.

##### **Excerto (2) professora Ana:**

*“As atividades lúdicas são fundamentais para o aprendizado de língua espanhola, pois já é natural a falta de interesse dos alunos, principalmente porque se trata de*

*uma língua diferente e são poucas aulas por semana. Logo, o lúdico atrai o interesse dos alunos.”*

Os duas professoras participantes concordam que as atividades lúdicas tornam o aprendizado da língua espanhola mais prazeroso e dinâmico. Podem melhorar o interesse dos alunos para o conteúdo ministrado tornando-o mais fácil de ser assimilado, já que desenvolve o lado cognitivo.

Em resposta à pergunta 5 do questionário, foi pedido aos alunos que fizessem um pequeno relato sobre a aula com jogos e que descrevessem o que mudou :

**Excerto (3) aluna Pérola – 17 anos :**

*“Na aula com dinâmica dos jogos, houve um diálogo com os alunos que reproduziam com os outros informações pessoais sobre o que devia fazer. Com isso, nós íamos melhorando a pronúncia e treinando a forma de falar o outro idioma, no caso o espanhol.”*

**Excerto (4) aluna Juliana – 16 anos :**

*"Aulas com jogos são mais fáceis de todos os alunos participarem, pois não ficamos tímidos. Quando tem uma aula mais descontraída, aprendemos com facilidade o conteúdo.*

**Excerto (5) aluna Rúbia 17 anos :**

*“Depois de cada atividade com jogo, fizemos inúmeras perguntas e obtivemos várias respostas. A variedade de respostas, a diferença de cada um acrescentou e enriqueceu o vocabulário. “*

**Excerto (6) aluno Pedrito 15 anos :**

*"Antes da aula com jogos eu achava o Espanhol muito chato, sem graça, e não me interessava muito. A aula com jogos, dinâmicas e brincadeiras deixa a aula mais « viva » e assim eu presto muito mais atenção. Eu achei muito bom e espero que eu possa repetir. "*

Sobre a questão acima, foi perguntado aos professores participantes que mudanças ocorreram nos alunos durante e após a aplicação das atividades lúdicas :

**Excerto (7) – Professora Ana**

*"Os alunos ficam mais interessados e começam a interagir melhor com a professora e demais alunos."*

**Excerto (8) – Professora Maria**

*"Houve uma mudança na interação e prazer por aprender o conteúdo. Ficaram menos entediados, já que saiu da aula com exposição dialogada."*

Infiro dos excertos que as atividades lúdicas proporcionaram uma maior interação entre os alunos, visto que, foram aplicadas de forma descontraída com o objetivo de proporcionar a interação comunicativa entre os aprendizes na L2, estimulando e chamando a atenção para o novo idioma de forma mais dinâmica.

Depreendo ainda dos relatos dos alunos, que eles relacionam o lúdico com a brincadeira a descontração. É interessante constatar que a aula com jogos aumentou, enriqueceu o vocabulário e a compreensão na L2, despertando no aluno interesse pelo aprendizado. Assim sendo, a aula com estratégias de aprendizagem lúdicas para pré-adolescentes, representa uma atividade atrativa e significativa no sentido de motivá-los para que se interessem mais pelo novo idioma.

No excerto da entrevista gravada com o professor participante, quando perguntei sobre como os alunos percebem o uso de atividades lúdicas durante as aulas de língua estrangeira. O professor confirma as afirmações acima de forma que as atividades lúdicas devem ser entendidas como uma brincadeira, mas de cunho pedagógico.

**Excerto (9) - (17'41'') – Professor Carlos Andreas :**

*"É bom que eles pensem que é uma brincadeira, achem que é uma brincadeira que tem um objetivo pedagógico. Não que seja uma brincadeira que eu estou vindo à escola pra brincar. Eles têm que ver o aprendizado como uma coisa mais, vamos dizer assim, relaxante. Então eu estou ali, estou aprendendo, mas brincando. Eu costumo dizer que a aprendizagem é que nem uma injeção. Quando a gente vai tomar uma injeção não pode ficar tenso porque a agulha vai quebrar ou não vai entrar. Na sala de aula a mesma coisa, você tem que estar relaxado. Levar aquilo na brincadeira. Então, o lúdico ele traz esse lado de relaxamento. A pessoa relaxa, vê aquilo como uma brincadeira, mas uma brincadeira que tem um objetivo puramente pedagógico. Então, o fato daquilo despertar o interesse do aluno, ele vai se interessar mais pela aula e isso com certeza o desempenho dele vai ser maior. Que o interesse que faz com que a gente se esforce, e vê aquilo lá como uma coisa mais interessante, e ele vai com certeza ter desempenho melhor. Porque ele vai se dedicar mais. "*

Ainda sobre este mesmo tema, o professor Carlos Andreas afirma que :

**Excerto (10) - (21'51'')** **Professor:** *Isso agora depende da postura do professor ali dentro, tem que controlar aquela situação e mostrar pros alunos que aquilo ali é uma brincadeira, mas uma brincadeira que tem objetivo definido e pedagógico. Não é simplesmente uma bagunça, naquele momento. Parece uma bagunça, mas não tem nada a ver com bagunça. É uma coisa séria, tá (ensinando) através de uma dinâmica ali que é uma brincadeira.*

Nesse sentido, Fernández (2011, p.83) assevera que "a aprendizagem nasce da ação de ser construtora da autoria de pensamento, aquele prazer e aquela alegria que se imprimem no sujeito ao se sentir senhor de sua aprendizagem ". Assim, o lúdico usado como estratégia de aprendizagem é essencial para que os alunos se sintam motivados e engajados na L-alvo.

Perguntado sobre como o professor deve usar as estratégias de aprendizagem lúdicas, o professor entrevistado respondeu :

**Excerto (11) – (21'03'')** – **Professor Carlos Andreas :**

*"As estratégias têm de ser muito bem pensadas e escolhidas. E ver o objetivo com aquilo que a gente quer passar. Se não dificulta o processo de aprendizagem, muitas vezes."*

Assim, justifica-se que o educador deva oferecer estratégias diferenciadas, como atividades lúdicas para que a criança sinta o desejo de pensar e não somente atividades de repetição e memorização com foco apenas nas regras gramaticais.

O lúdico usado como estratégia faz com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento. É importante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão. Com o uso das atividades lúdicas, há a possibilidade de o professor instigar os alunos a buscarem respostas e soluções aos seus questionamentos e suas necessidades e anseios relativos à aprendizagem.

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre a possibilidade de se estabelecer um vínculo entre as atividades lúdicas e as estratégias de aprendizagem. As respostas foram compiladas nos excertos abaixo:

**Excerto (12) – (09'21'')** – **professor Carlos Andreas**

*“Eu acredito que sim. Desde que seja uma coisa bem preparada e planejada, tem. A pessoa tem que saber o que ela quer com aquela atividade, né? Com aquela música, aquele filme, aquela brincadeira, o que ela quer atingir. E se aquela brincadeira é ideal para aquilo que ela quer passar. Ela é que tem que saber fazer, dê o vínculo. Como é que esse link ali, né? Como é que esse link ali... Tem que estabelecer esse link direito, senão as pessoas podem se perder ali no meio, senão for muito trabalhado, você se perde dentro da aula... Assistimos a esse filme aí, vimos tal... Pra que é que serve mesmo? O que é que a gente está trabalhando aí? Então a gente tem que ter uma coisa que a gente tem que suscitar no aluno ali, certos pensamentos, botar umas perguntas no quadro, alguma coisa assim pra eles pensarem. Aí eles vão começar a ligar uma coisa a outra. E não simplesmente assistir o filme, curti o filme e pronto, não. O filme que você assistiu tem o objetivo que é atingir tal meta ali, que é uma coisa específica que eu quero passar para vocês hoje.”*

**Excerto (13) – Professora Ana**

*"Há sim um vínculo entre as estratégias de aprendizagem e o lúdico, pois um está dentro das estratégias de aprendizagem. Um não pode ser desvinculado do outro, no sentido mais global das atividades."*

**Excerto (14) – Professora Maria**

*"Sim, há, porque através deste vínculo as estratégias empregadas no aprendizado e o lúdico farão com que os alunos tenham um aprendizado com bons resultados."*

**Excerto (15) ('22'44') – Professor Carlos Andreas :**

*'Não... Concordo, mas por exemplo, é aquilo que eu falei, o plano A, B e C. A gente sempre tem uma carta na manga. A gente prepara uma atividade, vê que a turma não está respondendo direito aquilo ali. Eu posso então (...) dessa aula no momento, eu posso decidir na hora. Porque a gente, não é a primeira vez que você vai fazer. Então a gente tem algumas coisas que a gente já sabe, que as situações específicas, dá pra puxar aquilo ali e aplicar. Porque eu tô vendo que a turma não está respondendo aquilo que eu tô tentando fazer na hora ali, o clima não tá tão legal. Então, eu prefiro mudar a estratégia de aplicar uma estratégia ali e tal, uma dinâmica ali e tal, uma brincadeira que possa funcionar melhor.'*

Pelas respostas dos professores é possível responder que sim, já que o lúdico é parte integrante das estratégias de aprendizagem, desenvolvendo o lado cognitivo, afetivo e social dos alunos. Pelas respostas aos instrumentos de pesquisa, o uso do lúdico nesta pesquisa tem

ligação direta com as estratégias sociais e as sócioafetivas estudadas e categorizadas por Oxford e O'Malley e Chamott (1990), observadas pela professora pesquisadora e utilizadas pelos alunos durante a realização desta pesquisa. Ao realizarem as atividades, os alunos pediram ajuda uns aos outros, aprenderam em conjunto, envolveram-se na interação e na aprendizagem. Isso contribuiu para que as aulas não ficassem tão cansativas e aumentou o interesse dos alunos.

Assim, quando se fala em atividades lúdicas nas aulas de espanhol, este trabalho serve como um norte inicial para outros estudos em relação ao uso de atividades lúdicas no contexto de ensino/aprendizagem de E/LE. Porque além de discutir o processo de construção de conhecimento dos jogos proposto neste trabalho, pretendi possibilitar um caminho para que o professor articule teoria e prática a fim de que seja utilizada em sala de aula para criar e elaborar novas condutas no valor educacional das atividades que deseja trabalhar. Além disso, resolver o problema que muitos alunos enfrentam com relação ao novo idioma : dificuldades de pronúncia, de interação na nova língua e com os colegas em grupo, o medo da exposição, o problema do desinteresse, as notas baixas etc. Tudo depende da avaliação prévia do professor ao elaborar e planejar as atividades.

Vale ressaltar ainda, que o uso de estratégias parece ser algo inevitável à sala de aula, como a «inferência» que todos nós professores pedimos aos alunos ao analisarem informações e na análise textual. Nesta pesquisa utilizei estratégias escolhidas por mim dentre as que mais se adaptavam ao contexto das aulas, dos conteúdos e do público alvo. Como exemplos : ler, fazer associações, planejar, interagir em grupo, pesquisar no dicionário etc. Mesmo o aluno sendo intruído ou induzido a usá-las este não foi o foco do trabalho realizado, mas sim, observar qual o vínculo existente entre as atividades lúdicas e as estratégias de aprendizagem.

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo faço a apresentação dos resultados gerados das análises do conteúdo das atividades lúdicas aplicadas, das respostas aos questionários aplicados aos alunos e professores, da entrevista semiestruturada e observações da professora pesquisadora acerca das questões centrais desta pesquisa. Para tanto, retomo as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho, respondendo-as de acordo com resultados obtidos. Apresento as limitações observadas durante a realização desta pesquisa e faço sugestões para pesquisas futuras.

Pelos resultados da pesquisa, observei que o lúdico é parte integrante das estratégias de aprendizagem, desenvolvendo o lado cognitivo, afetivo e social dos alunos. Além disso, durante a realização das atividades lúdicas, os alunos tiveram de usar com mais frequência, as estratégias sociais e as sócio afetivas estudadas e categorizadas por Oxford e O'Malley e Chamott (1990). Ao realizarem as atividades, os alunos pediram ajuda uns aos outros, aprenderam em conjunto, envolveram-se na interação e na aprendizagem. Isso contribuiu para que as aulas não ficassem tão cansativas e aumentou o interesse dos alunos.

O professor poderá observar se houve sucesso na aplicação das atividades através das conversas, dos debates, das respostas às atividades propostas feitas aos alunos. Como exemplo disso, quanto perguntei no questionário, sobre qual atividade os alunos mais gostaram eles responderam que as atividades de criar diálogos, dos debates, pois interagem mais tentando falar em espanhol, gostam de ouvir os áudios, pois eles mostram como a língua é usada no dia a dia. Alguns também gostam de traduzir os textos e de ouvir elogios da professora dizendo que estão de parabéns.

Assim, a interação na LE é fator primordial para os alunos. Falar e ouvir em outra língua atrai a atenção dos deles. Alguns ainda reconhecem que as atividades tradicionais como estudar a gramática, ler e traduzir os textos são importantes para entender as estruturas da língua. Acredito que isso seja em razão dos poucos recursos que a escola disponibiliza aos alunos: poucos livros, dicionários e uma biblioteca incipiente que quase não fica aberta para estudos e pesquisas.

Portanto, para que realmente ocorra a assimilação dos conteúdos propostos, os alunos devem sentir-se motivados a estudar uma língua estrangeira e ultrapassar os obstáculos que possam surgir na sua aprendizagem. Se os alunos perceberem esses objetivos e isso for

atraente para eles, certamente farão todo o possível para alcançá-los. As atividades lúdicas surgem assim, como uma forma atrativa e dinâmica de efetivar a aprendizagem na LE.

As aulas não devem ser lineares, enfadonhas e centradas na memorização, mas sim, centradas nas trocas e na interação para que o aluno evolua no novo idioma desenvolvendo a competência comunicativa na LE. O professor deve analisar o momento e as atividades lúdicas mais apropriadas para incluí-las em seu planejamento.

Ao elaborar o plano de curso, é quando se tomam decisões acerca da abordagem e das estratégias que serão adotadas, dos objetivos a se alcançar, da metodologia que será seguida, das técnicas empregadas. O plano de curso deve ser analisado em sua totalidade para se evitar, por exemplo, optar por um plano de ensino que não prevê o uso de atividades lúdicas (FERNÁNDEZ, 2012, p.43). Além disso, o docente deve prever também o uso de atividades diversificadas de acordo com as turmas de acordo com o nível de conhecimento linguístico dos alunos, como assevera Fernández (2012, p, 42):

É essencial que o professor ao planejar o uso de atividades lúdicas, considerá-las de acordo com os temas ou habilidades a serem praticadas ; as características de cada grupo de alunos individualmente, afinal nem todos reagem da mesma forma ou se esentem à vontade para participar de determinada atividade lúdica.

Infere-se da afirmação acima, que incluir o lúdico sem uma prévia análise ou planejamento pode incorrer em fracassos na aprendizagem. É necessário também, conhecer todas as regras e as etapas da atividade lúdica e explicá-las aos alunos antes de ela ser aplicada. Se possível, o professor deverá executá-la previamente e verificar se há mudanças ou variações nas etapas de execução e assim evitar possíveis fracassos.

Assim, conforme corrobora Ausubel (1978), o trabalho com atividades lúdicas pode ser de grande valia no intuito de compreender as manifestações dos vários tipos de inteligências em momentos distintos, de interpretação, comunicação, expressão oral, corporal, etc.

Portanto, o uso do lúdico pode resolver problemas como os de baixa autoestima, porque isso faz com alguns alunos não sejam omissos no exercício de se esforçar para aprender. Além do mais, todo professor sabe que os alunos não aprendem de forma homogênea e no mesmo instante.

Pelos dados analisados, as atividades lúdicas desenvolvem a competência interacional e comunicativa nos alunos, já que, em grupos durante a aplicação das atividades lúdicas, eles conversaram mais na LE, adquiriram maior consciência sobre a importância do trabalho

coletivo e tiveram oportunidade de negociar os significados com o grupo, e, sobretudo, aprendem a organizá-los.

As atividades lúdicas devem ser variadas e apropriadas a cada contexto educacional. A mesma atividade pode não dar os mesmos resultados esperados em todas as turmas. Isso se deve a vários fatores, entre eles: a faixa etária dos alunos, o nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo, a inibição, a afetividade, a motivação. Assim cabe novamente ao professor, agente central de todo o processo, avaliar as variáveis que podem ocorrer durante todo o processo. As atividades lúdicas representam uma alternativa dentre as várias estratégias de aprendizagem que o professor poderá utilizar em sala de aula.

Segundo Fernández (2012), como sugestão de atividades lúdicas, as melhores são aquelas que proporcionam experiências de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Essas atividades podem ser desde o recorte e colagem de figuras em jornais e revistas, a dramatização de textos, a leitura verbal e não verbal, jogos, brincadeiras, atividades rítmicas. Tudo isso e muito mais, desde que contribuam para o aprimoramento dos conhecimentos nos alunos, a criatividade aflore e haja assimilação e socialização do conteúdo.

Essas atividades possuem potencial para desenvolver todas as inteligências especialmente aquelas que por questões socioculturais se mostram mais deficitárias. Levando assim todos os alunos a vivenciarem na aula de LE formas de participação que possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas.

As pessoas não aprendem uma língua de forma homogênea, pois isso depende vários fatores entre eles os objetivos, os estilos de aprendizagem, a motivação e o contexto ao qual estão inseridos. Assim, compete ao professor observar e escolher as estratégias e abordagens adequadas a todo o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o uso do lúdico pode resolver problemas como os de baixa autoestima, porque isso faz com alguns alunos não sejam omissos no exercício de se esforçar para aprender. Além do mais, todo professor sabe que os alunos não aprendem de forma homogênea e no mesmo instante.

Sendo que, o planejamento é a etapa essencial para o êxito de toda atividade de pesquisa. De modo geral, o planejamento é a primeira fase da pesquisa, segundo Gil (2010: p.04), e envolve a formulação do problema, a explicitação dos objetivos, a construção das hipóteses, a fundamentação teórica.

Os professores participantes da pesquisa foram questionados sobre as vantagens e desvantagens de se trabalhar com atividades lúdicas. As vantagens e desvantagens de aplicar as atividades lúdicas e quando e em qual contexto ele pode ser aplicado, o professor observar a adequação do conteúdo às turmas, porque as turmas são homogêneas, não são da mesma idade e não aprendem da mesma forma. Há turmas e alunos com mais dificuldades, então uma atividade é mais apropriada e em outras pode não ser.

De fato, o professor deve observar os seus alunos, o contexto da sala de aula, o conteúdo, o tempo gasto em cada atividade antes de aplicá-la. É impossível aplicar uma atividade lúdica de forma satisfatória sem ligá-la ao planejamento.

Os professores participantes da pesquisa afirmam não haver desvantagens na aplicação de atividades lúdicas. As aulas com atividades lúdicas são sempre bem recebidas pelos alunos e sempre há boas respostas com relação aos estímulos para a aprendizagem. Além disso, as atividades lúdicas enriquecem o aprendizado, os alunos não ficam entediados, participam com prazer e encorajam os colegas a participarem. As desvantagens são poucas, entre elas está o fato da pouca quantidade de aulas semanais.

Ademais, a pouca quantidade de aulas de espanhol é uma desvantagem em relação tempo para o desenvolvimento das atividades. Mais uma razão para o professor planejar bem as suas aulas ao optar por inserir atividades lúdicas como estratégias em seu planejamento para não desperdiçar o seu tempo e perder o foco dos objetivos. Além do mais, as salas de aula estão sempre cheias, os alunos na maioria das vezes, estão desmotivados, sem interesse e há poucos recursos didáticos disponíveis na escola. Esses fatores entre outros dificultam a aplicação de atividades lúdicas. Se as atividades não forem bem planejadas, a aula pode virar uma bagunça.

Almeida Filho (1998), em seus estudos sobre o uso de estratégias de ensino e aprendizagem de línguas, ressalta que o professor deve observar o clima de aula e a frequente modificação dos métodos pedagógicos para buscar materiais de ensino inovadores que facilitem ao aluno transpor os desafios ligados à contracultura escolar de não estudar.

Essas atividades lúdicas podem ser desde recortes de figuras, jogo da memória, atividades com música, dramatização entre tantas outras que contribuam para que o aprendizado evolua, a criatividade surja e os alunos se sintam à vontade na vivência do novo idioma de forma interacional.

Segundo os relatos dos alunos participantes, sobre o que mudou na aula com atividades lúdicas, responderam que precisam de mais aulas com atividades dinâmicas,

porque agregam conteúdo e mais. Responderam também que a aula tradicional é chata e sem graça, pois todo dia é a mesma coisa. Com aulas mais dinâmicas o aprendizado não é esquecido.

Portanto, o conteúdo relacionado diretamente com uma atividade prazerosa e que faz sentido ao aluno, contribui de certa maneira para a aprendizagem. Nessa perspectiva, os saberes imbricados com jogos, os quais há objetivos pré-determinados e que se visam a aproveitar o que o aprendiz já sabe, sempre relacionado com suas experiências e vivências, quando postos em integração com os novos saberes a serem aprendidos, contribuem para que esse novo conhecimento fosse construído e aprendido de forma relevante para o aprendiz.

Percebi, também, que as variáveis afetivas positivas promoveram a aprendizagem do conhecimento, já que no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem, o aluno tinha um ambiente e atividades propícias para o aumento da sua motivação e por eles estarem mais relaxados, essas variáveis afetivas positivas geraram nos pré-adolescentes maior interesse e envolvimento, já que eles estavam mais predispostos para interagir com os novos conhecimentos, o que permitiu que os novos saberes lhes fizessem sentido.

## **5.2 Limitações da pesquisa**

As principais dificuldades observadas durante a pesquisa foram, primeiramente, o tempo, já que a quantidade de aulas semanais de língua espanhola é um fator agravante para a aplicação de outras atividades lúdicas que foram elaboradas, mas não aplicadas nesta pesquisa, como por exemplo: bingos, lar doce lar, dominó de palavras e números, casa maluca.

As atividades aplicadas foram baseadas no nível de desenvolvimento linguísticos dos alunos, no conteúdo planejado para o bimestre e de acordo com a divisão de horas para os níveis de estudo ou seja, atividades de fácil execução recomendadas para estudantes de nível básico I e II e que têm cerca de 50 h/a de estudos de LE.

Outra limitação, é referente aos poucos recursos didáticos disponíveis na escola. O caderno de receitas exigiu certos recursos financeiros dos alunos, pois tiveram de comprar o caderno, enfeitá-lo de acordo com o tema. Apliquei essa atividade para as quatro turmas de 9º anos. Foram cerca de 150 cadernos analisados e corrigidos. Observei que muitos alunos reaproveitaram cadernos usados ou usaram folhas de brancas disponibilizadas pela escola, pois esses alunos não tinham condições financeiras de comprar um caderno novo para realizar a atividade.

Uma dificuldade também observada, foi em relação aos professores. Observei que desconhecem as taxionomias sobre estratégias de aprendizagem ou demonstram pouco conhecimento teórico sobre o ensino com estratégias de aprendizagem. Para confirmar isso, basta observar as respostas aos questionários sobre quais estratégias de aprendizagem funcionaram melhor durante as aulas de L2. Eles responderam que usam vídeos, músicas, livro didático, filme, diálogos, debatates. Assim, demonstraram ter apenas uma « noção » do que seja o trabalho com estratégias de aprendizagem planejadas e estruturadas para as aulas. Alguns usam atividades lúdicas para preencher os minutos finais das aulas e com isso, não privilegiam a vasta possibilidade que o uso do lúdico como EA pode proporcionar.

Ademais, a aplicação de atividades lúdicas requer muito planejamento, disposição e instrução do professor. Muitos professores relataram que têm « preguiça de aplicar atividades com dinâmica em sala porque os alunos ficam desorganizados, e acabam fazendo muita bagunça e que por isso, a atividade acaba perdndo o foco, atrapalhando o desenrolar do conteúdo do bimestre. Por isso, é comum o ensino tradicional nas aulas de línguas com aulas expositivas focadas no ensino gramatical. A única dinâmica observada seria a tradução de texto, porque os alunos ficam "quietos" e concentrados.

Outro aspecto negativo, é a resitência e inibição de alguns alunos em participar de atividade que exijam a exposição oral. Muitos demonstraram verdadeiro pavor quanto à possibilidade de se expor para os colegas por várias razões : timidez, despreparo, desinteresse, falta de conhecimento do conteúdo.

Como sugestão para amenizar essas e outras questões, oferecer mais cursos, oficinas sobre o uso de estratégias de ensino aprendizagem para instrumentalizar melhor os professores para que eles possam orientar bem os alunos rumo ao êxito no ensino e aprendizagem de LE.

### **5.3 Contribuições da pesquisa e sugestões de estudos futuros**

A línguaística Aplicada tem passado por constantes transformações quanto ao seu papel social referente à importância dos estudos sobre os fenômenos que envolvem a língua e a linguagem. Portanto, tem de buscar caminhos para que o ensino de línguas ocorra de forma engajada com as necessidades do mundo globalizado em que a comunicação torna-se elemento fundamental para as pessoas interagirem.

Assim para que o ensino de aprendizagem de línguas ocorra de maneira engajada com essa era da comunicação tecnológica, cabe à LA buscar caminhos para que o ensino de línguas

ocorra de forma que o aluno se torne sujeito do processo de ensino e aprendizagem, através de uma abordagem de ensino do professor. As estratégias lúdicas surgem como uma alternativa a essa proposta, já que, o aluno aprende de uma forma mais descontraída e dinâmica. Mas é preciso, antes de tudo instrumentalizar o professor com cursos, palestras de incentivo mostrando as vantagens do uso do lúdico como estratégia. E até mesmo, curso em que sejam mostrados os benefícios do ensino por estratégias. E que isso seja colocado nas escolas de línguas, nas escolas particulares e públicas em todos os níveis, mas principalmente, para os iniciantes.

Por fim, esta pesquisa com metodologia baseada na ação-reflexão, segundo os pressupostos da Pesquisa-ação, teve o objetivo de contribuir para a interação na L2 com atividades simples, que podem ser aplicadas em diversos contextos com diferentes conteúdos, desde que planejados pelo professor,

Como sugestão para amenizar essas e outras questões, oferecer mais cursos, oficinas sobre o uso de estratégias de ensino aprendizagem para instrumentalizar melhor os professores para que eles possam orientar bem os alunos rumo ao êxito no ensino e aprendizagem de LE.

Conscientizar os alunos sobre a responsabilidade deles sobre a sua própria aprendizagem. Concordo com Paiva(1997 :1) quando ela afirma que o professor deve incentivar o aprendiz a usar estratégias de aprendizagem. Pois através disso, os alunos podem vir a si tornar mais ativos, responsáveis e mais autônomos. As atividades lúdicas surgem como uma sugestão de estratégia, porque estimula a competitividade e a colaboração em grupo permitindo o desenvolvimento da competência comunicativa, fator primordial para o sucesso em um mundo tão tecnológico e competitivo em que vivemos.

Um importante aspecto a ser considerado por pesquisas futuras na área é a crescente necessidade de conhecimento mais aprofundado sobre essas ocorrências: buscar mecanismos para facilitar e tornar mais prazeroso e efetivo o uso de uma língua estrangeira (LE), porque o trabalho de ensinar e aprender uma língua são um exercício que requer esforço diário e sucessivo, não só para o professor, como também para o aluno. Cabe ao professor a tarefa de buscar mecanismos de facilitar a aprendizagem dos alunos, analisar constantemente como está sendo a aprendizagem, adequar os conteúdos e métodos ao seu público alvo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. e CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. & LOMBELLO L. C. (Orgs). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas, SP: Pontes, 2ª Ed., 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 1º ed. 1992, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no DOU de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5. 692, 11 de agosto de 1971. Brasília: Departamento do Ensino Médio, [199-]. 26 p. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BROWN, H.D. *Principles of language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1993.

CALVET, Luis Jean. *Le Maeché auxiliar langue* – Paris – Plon -2002.

CASTILHO, A. T. *Uma Política Linguística para o Português*. São Paulo, Museu da Língua Portuguesa, 2009 ([www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp\\_texto17.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp_texto17.pdf))

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 45, aprovado em 12 de janeiro de 1972. Documenta, Brasília, n. 134, p. 107-155, jan. 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2. grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

CARDONA, G. R. *Introduzione all'etnolinguistica*. Torino: UTET, 2006.

CARVALHO, Álvaro Monteiro (Orgs.) **Linguística aplicada e ensino de língua e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187-205

CRESWELL, JOHN W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, quantitativo e misto** Tradução Magda Lopes – 3ed – Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORREA, Leticia Maria Sicuro. **Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos.** Rio de Janeiro, DELTA, 1999, Vol.15, nº especial, p.339-383.

DEWEY, John. **Vida e educação.** Trad. Anísio S.Teixeira. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DURÃO, ADJA B. de A. B.; ANDRADE, Otávio G. **Problemas de ensino / aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2004.

DURANTI, A. **Antropologia del linguaggio.** Milano: Booklet Milano, 2002.

ELLIS, G: Sinclair, B. *Learning to Learn English.*Combrige University Press, 1989.

ERICKSON, F. *Métodos cualitativos de investigación.* In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II.* Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidós, 1989, p. 195-299

FERNANDEZ ERES, Gretel. **Atividades lúdicas para a aula de língua estrangeira: espanhol.** São Paulo. IBEEP,2001, 2012.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa.* Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autônoma: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

HAQUETTE TMF. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 9th ed. Petrópolis: Vozes; 2003.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Prentice-Hall International, 1987.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Prentice-Hall International, 1988.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** 3 ed. Petrópolis: Vozes.1993.

\_\_\_\_\_ *O jogo e a educação infantil.* 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998a.

\_\_\_\_\_ *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira.1998b.

LEWIN K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira; 1965.

MOITA LOPES, L P, da. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 1996 capítulo 1. Afinal o que é Linguística Aplicada.

NUNAN, D. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Editora Scipione, 2000, 111p.

O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. **How to teach learning strategies**. Arlington, Va.: Second Language Learning. 1989, p.121-22.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, V.L.M.O. **Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica**, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Letras e Letras. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88

PAIVA, V.L.M.O. **Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica**. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de; CARVALHO, Álvaro Monteiro (Orgs.).

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

AMORIM, Marcel Álvaro de; CARVALHO, Álvaro Monteiro (Orgs.). **Linguística aplicada e ensino de língua e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187-205

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Livro Segundo. In: **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Millet. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, pp. 58-170. 1973.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

THIOLLENTT M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; 2011.

VILAÇA, M.L.C. **Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira: elaboração, integração, ensino e percepção**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2009.

VIGOTSKY. L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1998, p. 103 – 117.

WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo, Pioneira, 1984.

YANG, C. **Il dono infinito: come i bambini imparano e disimparano le lingue del mondo**. Torino: Codice, 2007.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, V. 2.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: Bruno, F. C. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Paulo: Claraluz, 2005.

ZUIN, P. B & REYES, C. R. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

**Pesquisadora:** Boa noite, hoje são 20 de dezembro, 19:30. Eu estou aqui com professor Juwaity, professor de língua inglesa. Professor, quanto tempo o senhor tem de sala de aula?

**Professor:** Boa noite. Eu tenho quase 6 anos de sala de aula.

**Pesquisadora:** O senhor é nativo de onde?

**Professor:** Eu sou nativo de São Tomé e Príncipe.

**Pesquisadora:** Quantos anos o senhor tem?

**Professor:** 33 anos

**Pesquisadora:** O senhor tem experiência em ministrar aula para que nível de ensino? Fundamental, técnico ou superior?

**Professor:** Fundamental eu não tenho porque eu sou bacharel. Eu tenho experiência no nível técnico e aprendizagem também

**Pesquisadora:** Aprendizagem, que é nível médio.

**Professor:** É, médio e o técnico

**Pesquisadora:** Como o senhor observa a perspectiva de atividade lúdicas ao ensino de línguas?

**Professor:** Essa é uma estratégia, na verdade, muito boa por que, pra começar, a gente foge do tradicional, daquela coisa muito mais fixa e engessada. Então, o que a gente tenta... porque a pessoa vai fazer uma aula até bem mais dinâmica e que vai despertar mais interesse dos alunos e aprendizagem vai ser tornar uma coisa mais automática, natural. Se não fica aquela

coisa focada, parada no quadro, ali no livro, alguma coisa... Fica mais como uma brincadeira que no fundo tem um objetivo, que se trabalhar de forma bem estudada, preparada, organizada direito, eu acho que o resultado é bem melhor. Hoje em dia, principalmente com jovens que têm com muita energia, se ficar naquela coisa tradicional gera um certo tédio na aula.

**Pesquisadora:** E o senhor aplica atividades lúdicas?

**Professor:** Aplico de vez em quando, depende do tempo que a gente tem, da atividade que a gente tem pra passar e do conteúdo também. Por exemplo, se eu vou trabalhar com um tema gramatical ou alguma coisa que tenha a ver com vocabulário é interessante passar uma música. Eu normalmente passo uma música, depois vou lá explorar o vocabulário, exploro também questões de regência em língua inglesa, muitas vezes, porque muitas vezes eles não entendem porque ele escuta uma música, mas não entende (...) que está na música. Então, a gente vai ali buscar, pesquisar, ver ali em conjunto como é que funciona ali, como é que uma coisa tem a ver com a outra, como é que uma coisa tá ligada à outra, naturalmente entender aquilo dentro da música. Quer dizer, quando ele escuta, ele não percebe, depois quando a gente vai explorar com calma, eles vão perceber que aquela coisa tinha tudo que a gente ia ver em sala, mas de forma natural, e que é melhor ainda.

**Pesquisadora:** E o senhor já aplicou alguma atividade com jogos na sua sala?

**Professor:** Jogos eu não faço com muita frequência. Eu, de vez em quando, uso jogos, eu uso mais música e, de vez em quando, filmes.

**Pesquisadora:** Filme? E qual objetivo com filme? Como o senhor trabalha o filme na sua sala de aula?

(03'51") **Professor:** Eu trago filme pra explorar várias coisas ao mesmo tempo. Por exemplo, você quer trabalhar de forma natural ali a questão de preconceito racial ou seja lá o que for que a gente não pode trabalhar com o aluno só conteúdo gramatical, esse tipo de coisa, a gente vai trabalhar também questões sociais, né? Quer trazer uma questão de... um filme que a gente possa trazer uma questão política ou social, eu passo um filme. (Eu passo pra eles como uma coisa divertida,) mas lá tem a questão da política como é que funciona, o jogo político que a gente tem, essa questão do preconceito, e a pessoa não sabe. No final, quando a gente vai ver que as coisas estão interligadas e eles não percebem (...). E ao mesmo tempo tem que a questão linguística, que a gente pode trabalhar a questão linguística, os sistemas sociais com

política, o preconceito, a discriminação de uma forma geral, no caso, e outras coisas mais porque o filme é, como posso dizer, um ambiente natural, não foi projetado para uma sala de aula, e a gente pega aquilo ali que é natural, tudo que eles verem ali. Podem até questionar pra gente depois, né: “ah, você diz em sala que a gente diz dessa forma, mas o cara ali no filme fala dessa forma aí. E aí, como é que funciona, qual é o certo?”. Então, a gente começa ver que com o ambiente natural, vai ser um *corpus* bem natural, e aquela é a melhor fonte pra gente usar o aprendizado, porque aquilo ali é uma linguagem natural.

(05’10”) **Pesquisadora:** E o senhor já essa atividade em sala? Como foi o rendimento dos alunos? Como é que o senhor observou a diferença entre o uso dessa estratégia com uma aula convencional?

**Professor:** A aula convencional, a gente a usa... Ela é importante em momentos específicos. A gente primeiro deve usar o lúdico, depois tem voltar pra explorar questões pontuais que, normalmente, vai ter que ser no estilo um pouco tradicional. Eu passo um filme, eu passo uma música, eu vou identificando ali na letra da música questões de estruturas gramaticais, depois no final eu vou botar isso no quadro ali e explorar isso de forma um pouco mais tradicional, mas a base, o começo foi pela música. Então, não é aquela coisa que eu trago o exemplo pronto pra eles, eu que estou passando, tá lá na música, a linguagem ou a língua no seu habitat natural. Então, essa questão aí você vai ver que não sou eu que estou dizendo, o (falante) lá está lá na música. Assista um filme com expressão, que aquelas coisas no filme têm na música, ambiente natural da linguagem e da língua. Então, eles vão perceber que aquilo tudo ali é, na verdade, o real. Não é uma coisa que tá no livro gravado, é o cidadão ou alguém falando naturalmente, então tá ali.

(06’24”) **Pesquisadora:** Certo. E quais as principais dificuldades encontradas pelo senhor ao aplicar as atividades lúdicas em sala?

(6’32”) **Professor:** As nossas, por exemplo aqui no SENAC, (em casa), as nossas turmas, elas são muito heterogêneas. Então a gente tem desde adolescente até pessoas de uma certa idade. Como a gente mistura essas pessoas, essas gerações, no mesmo ambiente, a gente vai ter sempre uma dificuldade, porque enquanto os jovens são mais da era digital, tem um comando mais das tecnologias e certos tópicos são mais interessantes para os jovens, as outras gerações não estão interessadas. Então, muitas vezes fica uma coisa meio perdida, deslocada, que a pessoa se sente meio isolada na sala de aula. A gente tenta trazer ela, mas aquele muitas vezes

não é de interesse dela, ela não está naquele nível mais de escutar música, explorar a música ou filme, o jovem já está. Então a gente faz, mas ao mesmo tempo a gente sabe que tem que haver ali um equilíbrio e fazer com que a gente consiga trazer todo mundo para essa brincadeira, pra todo mundo se interessar. Porque senão é difícil explorar tudo, e depois... Por exemplo, eu passo uma música e os mais jovens estão atualizados naquelas músicas, eles escutam com frequência, e na hora de explorar alguma coisa ali é mais fácil pra eles que estão sempre mexendo naquilo do que pra uma pessoa de uma geração mais antiga, que tem outras responsabilidades, outras preocupações... Quando a gente tenta abordar isso, vamos dizer assim, o ritmo de compreensão, de interpretação, de... vamos dizer assim, de atingir o resultado, muitas vezes fica mais fácil no jovem, nos mais novos, vamos dizer assim, do que na geração mais antiga porque a era, são gerações (???) ...

(08'01") **Pesquisadora:** E aí a necessidade de o senhor planejar essas estratégias que o senhor vai aplicar pra que as estratégias se adequem ao... é... a essa heterogeneidade que o senhor tem de diferenças de idade dentro da sua sala. Como é que o senhor faz, assim, ao preparar uma atividade lúdica para essas salas heterogêneas?

(08'23") **Professor:** Não, muitas vezes que eu faço, é... eu já aviso com antecedência, digo "ó, amanhã ou na próxima aula a gente vai trabalhar tal coisa".

(08'32") **Pesquisadora:** Então tem uma preparação?

(08'33") **Professor:** Exatamente! Deem uma olhada nisso, explorem um pouquinho. Pra eles não chegarem, vamos dizer assim, cru na aula.

(08'40") **Pesquisadora:** Então o senhor passa uma pesquisa prévia do assunto?

(08'42") **Professor:** Exatamente! Aí vem todo mundo, basicamente, com o conhecimento mínimo sobre aquilo. Aí o ponto de partida meio que é igual para todo mundo, e não essa coisa de alguém já sabe do assunto e outro não sabe e tem que aprender na hora aquilo que o outro já sabe e faz tempo. Então, eu tento muitas vezes passar isso com antecedência e digo "Dê uma pesquisada nisso aí, que amanhã ou na próxima aula a gente vai ver isso, pesquisa tal coisa, dê uma olhada nisso, consulte o vocabulário tal ou tal. Aí facilita o processo na hora que a gente vai entrar em sala e fazer essas atividades aí.

(09'11") **Pesquisadora:** Isso. Em sua opinião é possível estabelecer um vínculo entre as estratégias de aprendizagem e o lúdico?

(09'21'') **Professor:** Eu acredito que sim. Desde que seja uma coisa bem preparada e planejada, tem. A pessoa tem que saber o que ela quer com aquela atividade, né? Com aquela música, aquele filme, aquela brincadeira, o que ela quer atingir. E se aquela brincadeira é ideal para aquilo que ela quer passar. Ela é que tem que saber fazer, dê o vínculo. Como é que esse link ali, né? como é que esse link ali... tem que estabelecer esse link direito, senão as pessoas podem se perder ali no meio, senão for muito trabalhado, você se perde dentro da aula... assistimos esse filme aí, vimos tal... Pra que é que serve mesmo? O que é que a gente está trabalhando aí? Então a gente tem que ter uma coisa que a gente tem que suscitar no aluno ali, certos pensamentos, botar umas perguntas no quadro, alguma coisa assim pra eles pensarem. Aí eles vão começar a ligar uma coisa a outra. E não simplesmente assistir o filme, curti o filme e pronto, não. O filme que você assistiu tem o objetivo que é atingir tal meta ali, que é uma coisa específica que eu quero passar para vocês hoje.

(10'20'') **Pesquisadora:** Então esse seria o vínculo? É estabelecer os objetivos?

(10'25'') **Professor:** Exatamente.

(10'26'') **Pesquisadora:** Antes, né? O que o senhor quer...

(10'26'') **Professor:** Isso.

(10'28'') **Pesquisadora:** Quais as vantagens e desvantagens de se trabalhar com atividades lúdicas?

(10'32'') **Professor:** Assim... Não é que haja desvantagem. A gente é que tem que perceber que a gente tem várias... vários recursos, né? Que para umas atividades o lúdico funciona melhor, e outras o tradicional funciona melhor, a gente consegue. Então a gente tem que saber é fundir essas duas coisas, e não simplesmente abandonar o outro. A gente tem que tentar unir as duas coisas e usar de forma equilibrada quando o outro se adequa mais. A vantagem do lúdico - ele tem uma grande vantagem - é que é uma aula mais dinâmica, e a aula tradicional não é dinâmica. E o que não é muito dinâmico, os alunos perdem interesse. Então, principalmente pra gente que dá aula a noite? O aluno já chega cansado.

(11'19'') **Pesquisadora:** Então o senhor acha que o lúdico desperta mais interesse no aluno?

(11'23'') **Professor:** Com certeza! Qualquer coisa que é mais dinâmico, pra que já está cansado, é melhor.

(11'27'') **Pesquisadora:** Quais os conteúdos que o senhor acha que funcionam melhor com uma aula com o lúdico?

(11'31'') **Professor:** Por exemplo, se eu for trabalhar questões mais abrangentes, temas, não necessariamente estruturas gramaticais, o lúdico funciona melhor. Quer trabalhar temas sociais, quer trabalhar discriminação, quer trabalhar...

(11'45'') **Pesquisadora:** ... competição entre eles.

(11'46'') **Professor:** Competição.

(11'48'') **Pesquisadora:** Ética.

(11'49'') **Professor:** Ética, profissionalismo. Então, a gente faz uma brincadeira, simula uma atividade ali. E a gente percebe que o lúdico funciona melhor. Não vou estar lá sentado olhando... Não, eu tô aqui simulando uma situação real e aquele jogo, aquela brincadeira, coloca a pessoa na imaginação no ambiente real de trabalho, por exemplo.

(12'06'') **Pesquisadora:** Estrutura e formação de frases daria certo com uma atividade lúdica?

(12'12'') **Professor:** É... Dá certo sim.

(12'14'') **Pesquisadora:** Trabalhar verbo, algum conteúdo convencional, o senhor acha que funciona bem com o lúdico?

(12'20'') **Professor:** Funciona porque os alunos têm muita dificuldade, por exemplo aqui no caso da língua inglesa, vamos dizer assim, com a questão de pronúncia das palavras. Então eles sempre reclamam...

(12'28'') **Pesquisadora:** Até na língua espanhola também.

(12'29'') **Professor:** Línguas... Quer dizer, em todas as línguas, né? Na língua espanhola, língua inglesa. Eu costumo dizer que só no português brasileiro as pessoas falam devagar, pausadamente. Com língua estrangeira as pessoas tendem, é... português brasileiro também é igual, mas como falante nativa a pessoa não consegue perceber isso, na língua estrangeira, seja francês, espanhol, inglês, aqui, no caso, o espanhol, os falantes tendem a ligar as palavras, umas às outras. Os alunos não percebem que tem cinco palavras ali, ele tá achando que só tem uma ou duas. Não percebe, porque a pessoa falou tão rápido e uniu tudo. Vai dizer

ó “naturalmente é assim que se fala, a pessoa fala dessa forma. Então você vai conseguir dizer ó “a palavra tá aqui, o sujeito e o verbo. Eu consigo trabalhar sintaxe, consigo trabalhar morfologia toda, consigo trabalhar o vocabulário, porque está tudo naturalmente dentro da música, ou do filme ou da brincadeira. Eu consigo fazer isso, dá pra fazer isso. Quando a gente vai fazer, a gente vai lá mais na frente usar um método um pouco mais tradicional, mas o ponto de partida vai ser o lúdico. Eu trago uma música, você quer trabalhar por exemplo um... o passado, o passado do verbo, por exemplo. Eu vou lá, boto uma música. Ela vai ter presente, passado, futuro. Provavelmente vai ter todos os tempos verbais aí, mas eu vou identificar aquele que me interessa naquela aula, vou aproveitar para rever o conteúdo do tempo do presente, mas o que eu quero, o meu foco ali é o passado. Então eu vou focar mais nos verbos que estão no passado. Como é a pronúncia daquilo ali. Faz uma diferença porque eles não conseguem pronunciar isso isoladamente. Lá na música, ou nalguma atividade dessa aí, vai ter a questão mais natural. Eu foco muito na questão natural porque a minha pesquisa foi baseada na linguística de *corpus*. Então *corpus* é um ambiente habitado natural da língua. Então aquilo ali eu não posso criar uma língua artificial para analisar, eu tenho que pegar ela num ambiente natural. Uma música é um ambiente natural. Ela foi feita, não pra aula, não pra nada, ela foi feita pra rima ali, pra cantar alguma coisa, pra explicar alguma coisa. E a gente aproveita aquela atividade ali e usa. É o ambiente natural da música.

(14'25") **Pesquisadora:** Certo.

(14'26") **Professor:** Da linguagem, lógico.

(14'28") **Pesquisadora:** Há uma maior interação entre os alunos quando são desenvolvidas atividades lúdicas?

(14'32") **Professor:** É. Sempre maior.

(14'35") **Pesquisadora:** O senhor pode explicar?

(14'36") **Professor:** Por exemplo, se vamos fazer uma atividade lúdica a gente vai fazer várias coisas. Pode trabalhar em equipe, onde eu boto duas pessoas ali pra fazer alguma coisa, o grupo todo. Uma, já tira a pessoa do lugar. Ela já não vai dormir, não vai sentir aquele tão cansada, ela vai levantar, circular, conversar, interagir mais. A gente vai trabalhar a questão de interação social, trabalho em equipe. A gente trabalha a questão também de...

(15'00") **Pesquisadora:** A questão da pronúncia, da convivência em grupo.

(15'04'') **Professor:** Exatamente. E como... por exemplo, um trabalho isolado a pessoa... quando é brincadeira ela nunca fica isolada, então tem sempre o grupo. Então, quem tem mais dificuldade pode ser ajudado por quem tem menos dificuldade e entende mais do assunto, que vai ajudar ali. Então sempre... só tem... não tem nada! Desvantagem eu não vejo. Só vejo vantagem.

(15'21'') **Pesquisadora:** Não tem desvantagem.

(15'22'') **Professor:** Não vejo desvantagem.

(15'23'') **Pesquisadora:** De trabalhar com o lúdico, com uma aula mais dinâmica.

(15'25'') **Professor:** Não, não tem. O que a gente só pode, tem que lembrar é que há umas coisas que a gente agrega, a gente não pode esquecer o tradicional. A gente vai pegar e agregar ao lúdico, porque hoje tem que ser assim. O mundo está mais dinâmico e a gente tem que fazer uma aula mais dinâmica pros alunos. Então deixar aquela coisa monótona de sempre e tal.

(15'44'') **Pesquisadora:** Então, do seu ponto de vista, não há desvantagem de aplicar lúdico em sala de aula. Pode ser aplicado em qualquer momento, em qualquer contexto?

(15'54'') **Professor:** Pode. Agora, a pessoa que tem que ver. O professor no caso ali, é que tem que ver se aquela atividade lúdica que ele vai aplicar se adequa aquele conteúdo que ele quer passar. Essa é a única preocupação maior que ele tem que ter e ver se a turma que ele tem, naquele momento, vai conseguir atingir aquele objetivo, que nem sempre está em condições de fazer aquilo pra ele.

(16'13'') **Pesquisadora:** E, às vezes, uma atividade que eu apliquei em uma turma ela não vai atingir o mesmo objetivo na outra turma.

(16'18'') **Professor:** Exatamente.

(16'19'') **Pesquisadora:** Como é que eu faço pra sanar isso, professor?

(16'21'') **Professor:** Aí tem que ver a questão da adequação, né? As turmas, elas não são, vamos dizer, homogêneas, né? Então, a gente tem a questão da idade, da geração, dentro da sala e tem a questão da dificuldade das turmas em si. Tem uma turma que tem aluno com menos dificuldade, então você aplica tal coisa e funciona, um método ali, uma brincadeira, uma estratégia e funciona. Na outra já não. Eu vou ter que adequar aquela turma ali, porque

um aluno tem mais dificuldade, porque o aluno às vezes chega atrasado, interrompe e não consegue... por exemplo, chega, encontra as atividades pela metade. Então tem várias coisas ali e o dia fica... que tem que ter tempo. Tem que ver se aqui o ali dá naquele tempo que eu tenho pra fazer e se os alunos que estão ali conseguem dar a resposta que eu quero naquele tempo. Naquele espaço de tempo que a gente tem para aquela atividade, pra ver se funciona direito. Então, desvantagem não tem. A gente só tem é que ver uma forma melhor de adequar aquelas atividades específicas pra objetivos específicos.

(17'17'') **Pesquisadora:** Que mudanças o senhor nota na aprendizagem dos alunos após a aplicação de uma atividade lúdica?

(17'24'') **Professor:** Desperta mais o interesse dele pela aprendizagem.

(17'26'') **Pesquisadora:** Desperta mais interesse. E quanto ao rendimento? O senhor acha que é melhor com uma atividade lúdica?

(17'33'') **Professor:** É, uma coisa leva a outra.

(17'35'') **Pesquisadora:** Os alunos podem pensar que é só uma brincadeira? Como é que funciona?

(17'41'') **Professor:** É bom que eles pensem que é uma brincadeira, achem que é uma brincadeira que tem um objetivo pedagógico. Não que seja uma brincadeira que eu tô vindo aqui pra brincar. Eles tem que ver o aprendizado como uma coisa mais, vamos dizer assim, relaxante. Então eu tô ali, tô aprendendo, mas brincando. Não tô ali levando tudo muito a sério, e fica tenso. Eu costumo dizer que a aprendizagem é que nem uma injeção. Quando a gente vai tomar uma injeção não pode ficar tenso porque a agulha vai quebrar ou não vai entrar. Na sala de aula a mesma coisa, você tem que estar relaxado. Levar aquilo na brincadeira. Então, o lúdico ele traz esse lado de relaxamento. A pessoa relaxa, vê aquilo como uma brincadeira, mas uma brincadeira que tem um objetivo puramente pedagógico. Então, o fato daquilo despertar o interesse do aluno, ele vai se interessar mais pela aula e isso com certeza o desempenho dele vai ser maior. Que o interesse que faz com que a gente se esforce, e vê aquilo lá como uma coisa mais interessante, e ele vai com certeza ter desempenho melhor. Porque ele vai se dedicar mais.

(18'38'') **Pesquisadora:** O senhor já fez a comparação entre o desenvolvimento dos alunos com uma aula tradicional e o desenvolvimento, o desempenho dos alunos com uma aula com o lúdico? O senhor já teve a oportunidade de observar o desempenho dos alunos?

(18'53'') **Professor:** A primeira coisa que a gente vê numa aula tradicional, que vai seguindo assim por muito tempo é: os alunos começam a ficar desinteressados. A questão de ficar ali sentado o tempo todo, na mesma posição, olhando pro mesmo quadro o tempo todo, cansa. Cansa porque é ser humano. O aluno, a gente já foi aluno, hoje também é aluno, muitas vezes, e a gente sabe como é que é. Ficar ali sentado e o professor falar só o tempo todo, cansa. Então, qualquer atividade que venha no sentido dinâmico, para tirar um pouco daquela rotina ali, com o objetivo pedagógico, com certeza, sempre gera um desempenho maior porque desperta o interesse do aluno. Então isso gera uma melhor dinâmica ali e o interesse do aluno fica sempre maior.

(19'43'') **Pesquisadora:** E... O senhor acha que uma pesquisa desse tipo é útil? Em que sentido?

(19'52'') **Professor:** É útil porque muita gente, a gente vê muitos professores... É, eles têm muita experiência, aqueles mais antigos, né? O fato deles virem de uma época, de uma geração diferente, sabe, com aquele ensino mais tradicional, fica muito engessado. Eles se sentem meio que trabalhar em dobro, porque eles são habituados ao modelo tradicional, e tem que se reinventar em todos os sentidos. Uma, porque eles têm que usar as tecnologias (???), eles têm que ser dinâmicos, eles tem que dominar as tecnologias, assim que eles já estão ali tranquilos, conformados naquela uma situação tal, eles tem que se reinventar pra fazer essas coisas que não são da época deles. Então isso é uma coisa que...

(20'35'') **Pesquisadora:** Já gera uma dificuldade.

(20'37'') **Professor:** Com certeza. E muitos alunos também. Isso mesmo muitas vezes até os alunos dificultam o processo. Os alunos também normalmente mais antigos, mais idosos, vamos dizer assim com uma certa idade... não professor, eu não tô com paciência pra isso, vamos fazer isso logo, dá a resposta logo. Porque fica cansado, não tá com paciência para brincadeira muitas vezes. A gente tem que ver, trazer o aluno pra gente, fazer com que ele se interesse por aquela atividade, aquela aula.

(20'58'') **Pesquisadora:** Então o senhor acha que é bastante adequado a escolha das estratégias?

(21'03'') **Professor:** Tem que ser muito bem pensada, muito bem escolhida. E ver o objetivo ali com aquilo que a gente quer passar. Senão dificulta o processo muitas vezes.

(21'11'') **Pesquisadora:** Você acha, o senhor acha também, que muitas vezes os alunos não levam a sério uma atividade, uma aula, com uma atividade lúdica? Acha que é pra preencher o tempo, pra brincar? O professor tá com preguiça? Pode ser o contrário do que o senhor falou também.

(21'29'') **Professor:** Não, eu penso assim... é, também depende do humor do aluno. Ele pode estar num dia que ele está tranquilo...

(21'37'') **Pesquisadora:** Porque é uma turma de adolescentes, mesmo com a aprendizagem, pode gerar uma certa bagunça na sala de aula, entre aspas. Porque o aluno acha que vai fazer jogo, vai fazer brincadeira, e que ele vai ficar só naquilo. Oba, aula livre!

(21'51'') **Professor:** Isso agora depende da postura do professor ali dentro, tem que controlar aquela situação e mostrar pros alunos que aquilo ali é uma brincadeira, mas uma brincadeira que tem objetivo definido e pedagógico. Não é simplesmente uma bagunça, naquele momento. Parece uma bagunça, mas não tem nada a ver com bagunça. É uma coisa séria, tá (ensinando) através de uma dinâmica ali que é uma brincadeira.

(22'08'') **Pesquisadora:** Então o professor tem que definir bem e deixar isso bem claro pros alunos.

(22'13'') **Professor:** Desde o começo. Ele tem que deixar claro o que ele quer com aquilo ali, como é que vai ser. Senão os alunos podem achar que tá brincando e aquilo é só uma brincadeira.

(22'20'') **Pesquisadora:** E não dar certo.

(22'22'') **Professor:** Se for desse jeito não vai funcionar.

(22'23'') **Pesquisadora:** Não vai funcionar. Então não pode simplesmente o professor do nada aplicar uma atividade lúdica.

(22'29'') **Professor:** Pode, sim pode. Por que? A gente, quando vai pra sala de aula, a gente tem que ter plano A, B e C. A gente chega em sala, um dia ali tal, aconteceu alguma coisa... o aluno pode não ter clima daquela atividade naquele dia.

(22'39'') **Pesquisadora:** Mas ele... o professor pode aplicar, mas ele tem que ter planejado. O senhor concorda?

(22'44'') **Professor:** Não... Concordo, mas por exemplo, é aquilo que eu falei, o plano A, B e C. A gente sempre tem uma carta na manga. A gente prepara uma atividade, vê que a turma não está respondendo direito aquilo ali. Eu posso então (...) dessa aula no momento, eu posso decidir na hora. Porque a gente, não é a primeira vez que você vai fazer. Então a gente tem algumas coisas que a gente já sabe, que as situações específicas, dá pra puxar aquilo ali e aplicar. Porque eu tô vendo que a turma não está respondendo aquilo que eu tô tentando fazer na hora ali, o clima não tá tão legal. Então, eu prefiro mudar a estratégia de aplicar uma estratégia ali e tal, uma dinâmica ali e tal, uma brincadeira que possa funcionar melhor.

(23'16'') **Pesquisadora:** Então tá bom! Então o senhor acha que é útil!?

(23'19'') **Professor:** Muito útil, professora!

(23'20'') **Pesquisadora:** Mas tem que ter um planejamento?

(23'21'') **Professor:** Tem

(23'23'') **Pesquisadora:** Eu tenho que estabelecer as estratégias que eu quero...

(23'26'') **Professor:** (preparar) todos!

(23'26'') **Pesquisadora:** Isso! Explicar pra turma, preparar a turma daquele dia. Fazer uma pesquisa prévia...

(23'35'') **Professor:** Nem sempre. As coisas também que tem que gerar uma certa novidade! Expectativa na pessoa. Senão, tudo que tá programado ali, pode também não ser tão interessante. Posso chegar num dia e avisar na hora o que que vai acontecer. E pronto! Também é interessante. Então, desde que eu pense e veja, considere todas as situações ali que eu tenho em sala, as condições e a turma que eu tenho.

(23'55'') **Pesquisadora:** Então, tá! Professor muito obrigada. Eu peço que o senhor fale o nome todo, por favor. Pra eu colocar.

(24'00'') **Professor:** Eu que agradeço professora. Meu nome é Juwaity Quaresma Cardoso Pimentel Neto.

(24'06'') **Pesquisadora:** Muito obrigada!

(24'07'') **Professor:** Obrigado!

## APÊNDICE B

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Diretor

Eu, \_\_\_\_\_

Diretora da Escola Estadual Novo Gama, autorizo a aplicação da pesquisa “O lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem de língua espanhola”, realizada pela professora e pesquisadora Helenice Aparecida de Oliveira – aluna do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – PPGLA/UnB, sob a orientação do Professor Enrique Huelva. A divulgação dos resultados da pesquisa poderá ser feita em congressos, seminários, artigos, livros em impressa/virtual em qualquer evento de natureza acadêmica ou científica.

\_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE C



### Termo de consentimento livre e esclarecido

#### Professor

Eu, \_\_\_\_\_  
professora de Língua Espanhola da Escola Estadual Novo Gama, autorizo a aplicação da pesquisa “O lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem de língua espanhola”, bem como a divulgação dos questionários e/ou atividades realizadas pela professora e pesquisadora Helenice Aparecida de Oliveira – aluna do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – PPGLA/UnB, sob a orientação do Professor Enrique Huelva. A divulgação dos resultados da pesquisa poderá ser feita em congressos, seminários, artigos, livros em impressa/virtual em qualquer evento de natureza acadêmica ou científica.

\_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Assinatura

RG: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D



### Termo de consentimento livre e esclarecido

#### Aluno

Eu, \_\_\_\_\_,

responsável pelo aluno \_\_\_\_\_ matriculado na série \_\_\_\_\_ do ano de 2016 na Escola Estadual Novo Gama, autorizo a aplicação da pesquisa “O lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem de língua espanhola”, bem como a divulgação dos questionários e/ou atividades realizadas pela professora e pesquisadora Helenice Aparecida de Oliveira – aluna do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – PPGLA/UnB, sob a orientação do Professor Enrique Huelva. A divulgação dos resultados da pesquisa poderá ser feita em congressos, seminários, artigos, livros em impressa/virtual em qualquer evento de natureza acadêmica ou científica.

\_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Assinatura

RG: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E**  
**ATIVIDADES LÚDICAS**

**ATIVIDADE LÚDICA 1: JOGO DA MEMÓRIA**

<b>GATO</b>	<b>SAPO</b>	<b>PERRO</b> <b>CACHORRO</b>	<b>RATON</b> <b>RATO</b>
<b>CONEJO</b> <b>COELHO</b>	<b>CERDO</b> <b>(PORCO)</b>	<b>ZORRO</b> <b>RAPOSA</b>	<b>OSO</b> <b>URSO</b>
<b>CEBRA</b> <b>ZEBRA</b>	<b>CABALLO</b> <b>CAVALO</b>	<b>ELEFANTE</b>	<b>GALLINA</b>
<b>MONO</b> <b>MACACO</b>	<b>VACA</b>	<b>CUCARACHA</b> <b>BARATA</b>	<b>ABEJA</b>
<b>ESCARABAJO</b> <b>BESOURO</b>	<b>HORMIGA</b> <b>FORMIGA</b>	<b>PULGA</b>	<b>PIOJO</b> <b>PIOLHO</b>

### ATIVIDADE LÚDICA 2: DICIONÁRIO

<b>FALDA</b>	<b>CALCETINES</b>	<b>CALZONCILLO</b>	<b>BRAGA</b>
<b>BUFANDA</b>	<b>GUANTES</b>	<b>SOMBRERO</b>	<b>PANTALÓN</b>
<b>CORBATA</b>	<b>CHAQUETA</b>	<b>MIJAR</b>	<b>ZURDO</b>
<b>BERRO</b>	<b>RATITO</b>	<b>EXTRANHAR</b>	<b>LECHUGA</b>
<b>BASURA</b>	<b>EXQUISITO</b>	<b>PIPA</b>	<b>GAMBA</b>
<b>APELLIDO</b>	<b>APODO</b>	<b>CEPILLO</b>	<b>TAPA</b>
<b>LECHE</b>	<b>POLVO</b>	<b>CALAMAR</b>	<b>ZANAHORIA</b>

### ATIVIDADE LÚDICA 3: PARTES DO CORPO

<b>CEJA</b>	<b>MEJILA</b>	<b>OJO</b>	<b>MENTÓN</b>
<b>BOCA</b>	<b>PELLO</b>	<b>CABEZA</b>	<b>PECHO</b>
<b>MUÑECA</b>	<b>MANO</b>	<b>RODILLA</b>	<b>PIE</b>
<b>FRENTE</b>	<b>OREJA</b>	<b>NARIZ</b>	<b>LÁBIOS</b>
<b>CUELLO</b>	<b>CADERA</b>	<b>CODO</b>	<b>DEDO</b>
<b>NALGA</b>	<b>PANTORRILLA</b>	<b>ESPALDA</b>	<b>CANILLA</b>
<b>TOBILLO</b>	<b>TALÓN</b>	<b>OREJA</b>	<b>BRAZO</b>
<b>DEDO</b>	<b>PALMA</b>	<b>HOMBRO</b>	<b>MUSLO</b>



CADERNOS DE RECEITAS

## GRADOS DE FAMILIA



## GRADOS DE FAMILIA