

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e  
Estudos da Linguagem

Curso de Especialização  
**Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola  
Pública**

**JOGO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA**

**Ana Paula Mariano**

**São Paulo  
2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e  
Estudos da Linguagem

Curso de Especialização  
**Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola  
Pública**

**JOGO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA**

**Ana Paula Mariano**

Monografia apresentada à Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo, como  
exigência parcial para a obtenção do título  
de Especialista em Práticas Reflexivas e  
Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola  
Pública, sob a orientação da Professora  
Mestre Valéria Lopes.

**São Paulo**

**2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e  
Estudos da Linguagem

Curso de Especialização  
**Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola  
Pública**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, razão maior do meu existir e a seu filho, Jesus Cristo.

A minha mãe, Maria Carolina, pelo apoio incondicional.

A minha avó, Benedita (in memoriam), a maior fã que alguém já pode ter na vida.

Ao Governo do Estado de São Paulo, a Cultura Inglesa e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela iniciativa e oportunidade de oferecer aos professores da rede pública um curso de especialização de tão grande importância.

A escola onde trabalho, o apoio da direção, o incentivo da coordenação e dos demais colegas professores.

A todos os meus alunos, que me impulsionam a lutar por um ensino de qualidade, direito de todos. Em especial, aos alunos participantes da pesquisa.

A Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, pelo empenho e dedicação ao ensino de língua estrangeira em nosso país.

As professoras do curso de especialização, por todo aprendizado e incentivo. Em especial, a professora mestre Márcia Mathias Pinto e a professora doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos.

Aos colegas do curso, por todo apoio e por compartilharem emoções diversas durante nossa trajetória.

A minha amiga Andrea Alves Souza, que iniciou o curso comigo, mas circunstâncias a fizeram parar no meio do caminho, tenho esperança que retome a caminhada.

Em especial, agradeço à minha orientadora, professora mestre Valéria Lopes, que mesmo sem saber, em 2008, me incentivou a participar do curso “Reflexão sobre a ação” apenas pelo seu testemunho. Agora que a conheço melhor percebo todo seu profissionalismo, dedicação, mas principalmente sua humanidade. Por todo apoio, incentivo, confiança e paciência que destinou a mim é que digo sincera e carinhosamente muito obrigada.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a atividade lúdica, o jogo, nas aulas de Língua Inglesa como uma ferramenta que possibilite interação entre os alunos e construção de conhecimento. O eixo central do estudo enfoca a participação nos jogos de alunos com defasagem idade/série, alunos com necessidades especiais, tais como a dislexia e alunos que não apresentam nenhuma dificuldade aquém da série que estão cursando. Como embasamento teórico, esta pesquisa utiliza conceitos de Vigotski (1930/1998) acerca da zona de desenvolvimento proximal e interação entre os pares, os tipos de conhecimentos abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 1998), a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e a importância do lúdico durante as aulas (Teixeira,1995). Os resultados obtidos a partir da análise dos dados revelaram que o jogo propicia interação entre seus participantes, independentemente, destes terem alguma necessidade especial ou mesmo defasagem idade/série.

Palavras-chave: Jogo; Língua Inglesa; Inclusão; Interação

## ABSTRACT

The objective of this study is to analyse the playful activity, the game, in English classes as a tool that enables interaction between students and knowledge construction. The central axis of the study focuses on the participation in the games of students with age / grade lag, students with special needs, such as dyslexia and students who present no difficulty short series that are attending. As a theoretical background, this research uses concepts of Vygotsky (1930/1998) about the zone of proximal development and interaction among participants, the types of knowledge tackled in the National Curriculum Parameters - Foreign Language (Brazil, 1998), Law No. 9394, of 20 December 1996 laying down guidelines and national education bases (LDB) and the importance of play during class (Teixeira,1995). The results from the data analysis revealed that the game fosters interaction between its participants, regardless of any special needs or age / grade lag.

Keywords: Game, the English language; Inclusion; Interaction

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>5</b>
1.1 A reflexão envolvendo a prática do professor .....	5
1.2 A importância do lúdico/jogo em sala de aula .....	8
1.3 Inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas .....	11
1.3.1 Uma rápida definição sobre dislexia e provável defasagem escolar .....	13
1.4 Os tipos de conhecimento citados nos PCN-LE.....	15
1.4.1 Conhecimento Sistêmico.....	16
1.4.2 Conhecimento de Mundo .....	17
1.4.3 Conhecimento da Organização Textual .....	188
1.5 Interação e Zona de Desenvolvimento Proximal .....	18
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>22</b>
2.1 A Escolha Metodológica .....	22
2.2 Contexto da pesquisa.....	23
2.3 Participantes da Pesquisa .....	24
2.3.1 Turma e alunos focais .....	24
2.3.2 Professora - Pesquisadora .....	26
2.4 Material do aluno.....	27
2.5 Procedimentos e Instrumentos de Coleta.....	29
2.6 Procedimento de Análise dos Dados.....	30
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....</b>	<b>32</b>
3.1 A interação entre os participantes durante os jogos.....	32
3.1.1 José e Pedro jogam juntos .....	33
3.1.2 Maria e João jogam juntos .....	36
3.1.3 Os quatro participantes jogam juntos .....	37
3.2 O jogo como propiciador de novos conhecimentos .....	40
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>444</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>499</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>533</b>
Anexo 1 - Questionário Perfil.....	533
Anexo 2 - Questões Antes Dos Jogos.....	544
Anexo 3 - Questões Após Os Jogos .....	555
Anexo 4 - Memory Game 1 .....	566
Anexo 5 - Memory Game 2 .....	60

## INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira teve de se adaptar ao longo dos últimos anos, já que cada vez mais se tornou inclusiva e, conseqüentemente, o respeito às diferenças passou a fazer parte de seu cotidiano. Entretanto, muitas ainda são as dificuldades a serem sanadas nesse percurso. Uma delas é justamente em relação aos alunos de inclusão, sejam eles com problemas mentais ou físicos diagnosticados, como também alunos com defasagem de aprendizagem idade/série, ou seja, aqueles que estão cursando uma determinada série, porém não conseguem acompanhar o conteúdo desta série específica.

Trabalhando como professora de Língua Inglesa em uma escola da rede pública com 6ª séries (7º anos) na Grande São Paulo, onde a média de alunos por sala de aula é de 35, com diferenças de várias naturezas, pude perceber a necessidade de se utilizar uma ferramenta de ensino que atinja de alguma maneira a todos. Posso afirmar que esta inquietação, que visa propiciar interação e aprendizagem ao maior número de alunos quiçá todos, vem me acompanhando desde que comecei a lecionar em 1999. Contudo, um grande diferencial em minha maneira de refletir mais a fundo sobre o assunto surgiu por conta de minha participação em um curso de extensão intitulado “Reflexão sobre ação” (COGAE-PUC-SP 2009/2010), esse me fez perceber que nós, professores, não podemos nos omitir frente a essa diversidade e multiplicidade de situações existentes no âmbito escolar.

É nesse contexto da escola pública que cada vez mais se torna relevante o uso de novas ferramentas e tecnologias para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que o jogo possa ser uma ferramenta com fundamental importância para estimular e desenvolver a aprendizagem do aluno. Conforme Antunes (2005:11):

*A palavra jogo provém de jocu, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, uma brincadeira, um passatempo, sujeito a regras que devem*

*ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra. Não parece ser difícil concluir que todo jogo verdadeiro é uma metáfora da vida.*

Como nos sugere o autor, elucidando a etimologia da palavra jogo, podemos inferir que ao inserirmos o jogo no contexto de aprendizagem de Língua Inglesa, este aprendizado ocorrerá de forma significativa aos alunos, uma vez que por meio de interações, estes alunos, passarão a ser produtores e construtores da própria aprendizagem/conhecimento. Isto se deve ao fato de que o jogo além de proporcionar momentos de prazer e diversão, sendo por vezes encarado como uma brincadeira, um passatempo, também está sujeito a regras que devem ser seguidas e respeitadas, desta maneira torna-se um estímulo ao crescimento e ajuda o aluno a se desenvolver tanto cognitivamente, como socialmente.

Por vezes, durante minhas aulas de inglês trabalhei com jogos da memória, bingo, caça-palavras, cruzadinhas e charadas/enigmas, isso me fez perceber o quão dispostos os alunos se mostram a participar dessas situações lúdicas, sendo elas individuais ou coletivas. Mesmo quando individuais o envolvimento se mostra tamanho que corrobora para a prática coletiva, pois um aluno sempre vem em auxílio do outro para esclarecer uma possível dúvida ou impasse. E é no desenrolar dessa situação de uso do lúdico que percebo a possibilidade de interações entre alunos e também com o professor, a fim de mediar novas aprendizagens, por tais percepções cresceu o meu interesse em pesquisar sobre situações envolvendo jogos em aulas de Língua Inglesa.

Algumas pesquisas acadêmicas já preconizaram a importância do trabalho com jogos em sala de aula como Rigolon (1998) cujo foco foi direcionado a interação não apenas entre alunos, no caso adultos, como também a interação desses com o professor. Já Szundy (2001 e 2005) primeiramente, investigou a construção do conhecimento na língua estrangeira por crianças em situações de jogo e posteriormente atrelou seus estudos ao papel do jogo na construção do conhecimento oral, dividido em três diferentes estágios (Básico 1, Básico 3 e Intermediário 4). Assim como esses estudos minha pesquisa também visa analisar situações escolares, nas quais os jogos estão inseridos, encaminhando os olhares para possíveis interações e construção de conhecimento. Contudo, ressalto que um

grande diferencial é justamente a participação de alunos de inclusão e com defasagem idade/série, nas aulas com jogos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), adotados pela rede pública de ensino, afirmam que *a aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão.* (Brasil, 1998: 15). É também uma forma de se integrar a esse contexto globalizado, no qual estamos inseridos. E, uma vez que a escola pública preocupa-se com a inclusão em todos os âmbitos, pensar na dimensão lúdica que o jogo apresenta, a fim de propiciar aos alunos situações nas quais aprimorem sua autonomia, revelem sua criatividade e interajam com seu meio social é também uma real possibilidade de inclusão. Nesse sentido, ao serem utilizados os jogos, especificamente em Língua Inglesa, em sala de aula, também seriam oportunizados momentos para que os alunos pudessem expandir suas ideias, suas opiniões, seu raciocínio lógico e sua convivência com os outros alunos. Esta pesquisa direciona seus olhares mais especificamente ao jogo da memória, o qual será inserido nas aulas concomitantemente ao uso do Caderno do Aluno volume 2, da 6ª série (São Paulo, 2009), cuja temática é esportes.

Vale mencionar ainda, que diante desse quadro nacional de escola inclusiva, é comum nos depararmos com salas de aula, pelo menos na Rede Pública de Ensino de São Paulo, cada vez mais heterogêneas e não menciono aqui apenas aspectos acerca do desenvolvimento cognitivo, restringido a aprendizagens que são esperadas dos alunos em cada ano escolar, a fim de reafirmar a grade curricular. Ressalto o fato de termos alunos de inclusão, os quais possuem limitações físicas, visuais, auditivas, cognitivas atestadas por laudos médicos, também síndromes diversas e dislexia. Ao pensar em fazer uso de jogos em sala de aula quis me reportar a todas essas diferenças, vivenciadas em minhas salas de aula, a fim de oportunizar possíveis aprendizagens a todos que frequentam a escola. Contudo, não busco nessa pesquisa focar irrestritamente no âmbito da inclusão e defasagem escolar, ao contrário, me restrinjo apenas a conceitos simples, singulares, elucidando terminologias tornando clara a heterogeneidade existente nas salas de aula.

Assim, o objetivo deste trabalho é fazer uma análise dos resultados obtidos

na aprendizagem de língua inglesa quando o professor utiliza jogos da memória em sala de aula. A área de conhecimento escolhida é o uso do vocabulário estudado na 6ª série (7º ano) do Ensino Fundamental, no segundo bimestre do ano letivo, de acordo com a Proposta Curricular da Rede Estadual de Educação (São Paulo, 2008). O que se pretende com esta pesquisa é investigar de que maneira o jogo se apresenta como ferramenta útil à aprendizagem de inglês.

Nesse sentido, proponho-me a investigar e responder à seguinte macro questão:

Como o jogo colabora na aprendizagem de alunos de inclusão e com defasagem idade/série?

Para melhor respondê-la, focalizo teoria e prática sobre o assunto, buscando solução para as seguintes perguntas:

1- De que maneira se deu a interação entre os participantes?

2 – Que novos conhecimentos o jogo propiciou?

Expostas as questões, o presente trabalho trará em seu primeiro capítulo às teorias que embasam esta pesquisa, com enfoque na visão sócio-interacionista (Vigotski, 1930/1998), os tipos de conhecimentos abordados nos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Brasil, 1998), as Leis que buscam dar suporte à política de inclusão de alunos com deficiências nas escolas públicas e teorias relativas à utilização de jogos.

O segundo capítulo descreverá, mais especificamente, a escolha da metodologia de pesquisa, o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos e os instrumentos de coleta, bem como os procedimentos de análise.

O terceiro capítulo visará, de forma mais detalhada, a apresentação e discussão dos resultados, somando esforços a fim de responder as questões da presente pesquisa.

Por fim, as considerações finais, concluirão esta pesquisa retomando alguns resultados de análise discutidos no capítulo anterior, a fim de aprofundar a reflexão sobre o tema e dar direcionamentos para trabalhos futuros.

# CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, falarei dos autores que deram suporte a esta pesquisa. Inicialmente, remeto-me a prática do professor dentro de um processo de reflexão, sigo referindo sobre a importância do trabalho com o lúdico/jogo em situações de aprendizagem dentro do ambiente escolar, especificamente a sala de aula. Seguindo trato de algumas leis, que asseguram a inclusão de alunos com necessidades especiais a rede regular de ensino. Os tipos de conhecimentos referidos nos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (Brasil, 1998). Finalizo com conceitos da teoria de Vigotski (1930/1998) como a zona de desenvolvimento proximal, e a interação entre pares.

## 1.1 A reflexão envolvendo a prática do professor

Primeiramente, direciono a discussão acerca do ato de refletir, o qual deve cercar toda prática pedagógica do professor e convergir para compreensão do seu contexto escolar, a fim de propor mudanças que visem superar os desafios que uma sociedade tão plural impõe. Diante disso, o professor deve cada vez mais ter consciência do seu papel, agir de maneira a buscar transformações, que alcancem seus alunos e provoquem desequilíbrios positivos, intencionando mudanças. Segundo Dewey (1979:158):

*O pensamento ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. Na descoberta minuciosa entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa de erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. Pensar o esforço intencional para descobrir as*

*relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.*

Haja vista as palavras do autor posso perceber que algumas ações supra mencionadas como: discernir e mudar, experienciar e descobrir, vislumbrar consequências e resultados, podem ser, talvez, caracterizadas como pilares para uma reflexão consciente para todos nós, professores, mobilizarmos ações concretas dentro de nossa prática docente. Se estamos diante de uma escola com tantas diferenças há a necessidade de ofertar possibilidades a todos os alunos que fazem parte dela, diante disso apenas o conteúdo formal, embora importante, já não é mais suficiente, justamente devido a essa pluralidade, a qual estamos expostos, Pérez-Gómez (1997:102) menciona:

*Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto um grupo social.*

O professor precisa buscar maneiras de convergir sua prática a aprendizagem de seus alunos e é só refletindo sobre ela que suas ações poderão ganhar concretude, Freire (1976:135) salienta:

*A reflexão é só legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão.*

Em sala de aula, o professor deve direcionar esforços e promover situações em que interações e trocas de informações, conhecimentos entre os alunos possam ocorrer, agindo como um ator coadjuvante e não principal, porém fazendo observações constantes, pois *quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. Esse procedimento faz com*

*que a prática se dê a uma reflexão crítica conforme Freire e Nogueira (1993:40). Em adição a isto, Schön (1992:83) aponta que após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos.*

Essa reflexão constante é que corrobora para mudanças e para uma prática consciente, Pérez-Gómez (1997:106) aponta que:

*Quando o professor **reflecte na e sobre a ação** converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. (grifos no original)*

No entanto, ainda precisa haver muitas mudanças dentro do cenário educacional para que os professores possam sair dessa zona de conforto, a qual homogeneiza todos os alunos e preocupa-se apenas com a formalidade dos conteúdos. Segundo Celani (2003:26):

*esse processo auto-reflexivo não acontece frequentemente nas escolas, segundo investigadores, para o professor, a compreensão crítica, o questionamento e a transformação das crenças e valores que dão forma a sua ação não é tarefa fácil em virtude do isolamento na escola, da falta de conhecimento sobre teoria e/ou sobre como relacionar teoria e prática e da complexidade que caracteriza a sala de aula, onde inúmeras variáveis convivem simultaneamente e dificultam uma ação reflexiva.*

Apesar dessa postura reflexiva ainda não ser empregada de forma constante no âmbito escolar como apontou Celani (2003), cabe a todos nós, professores, nos posicionarmos frente a educação que almejamos e mesmo estando dentro de um ambiente múltiplo de diferenças, o qual se tornou a sala de aula termos clareza de nossas ações, conseqüentemente de nossa prática e entendermos cada aluno como um ser singular, respeitar essa heterogeneidade em detrimento da homogeneidade. De qualquer forma nós professores precisamos nos posicionar nas palavras de Schön (2000:15):

*Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não rigorosa?*

As escolhas do professor devem justamente passar por esse árduo processo de reflexão, o qual provoca desequilíbrios, porém gera mudanças.

A seguir, discuto a importância das situações lúdicas em sala de aula.

## **1.2 A importância do lúdico/jogo em sala de aula**

Neste momento, abordo a discussão acerca do lúdico/jogo, percebendo este como fator de extrema relevância na aprendizagem dos alunos, uma vez que foi por conta da utilização de jogos durante as aulas de Língua Inglesa que fui acometida do desejo de investigar e refletir sobre a utilização dessa ferramenta, a fim de percebê-la como propiciadora para os processos de interação e construção de conhecimentos aos participantes, os quais fazem uso dela. Nesse sentido, percebo que cabe, aqui, certa caracterização sobre o lúdico, o que me faz ressaltar as palavras de Teixeira (1995:23):

*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.*

Haja vista, esta predisposição do jogo como prazeroso e motivador, a utilização do mesmo em sala de aula dá suporte a participação voluntária dos alunos, que se arriscam durante a brincadeira em um processo de interação com seus pares para atingir determinado objetivo. Ainda Teixeira (1995:23) argumenta que:

*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.*

Considerando as palavras do autor, percebo que o jogo atua em todas as dimensões do ser humano, ressaltando aqui os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e emocionais. Expondo seus participantes a situações de plenitude, isto ocorrendo dentro da sala de aula objetiva-se a construção de conhecimento e torna-se fator extremamente positivo a todos nós, professores e alunos. O mais relevante é justamente a possibilidade de envolver todos os participantes do jogo em uma situação de parceria, em que todos têm importância no desenvolver da atividade, neste ponto toda e qualquer diferença se minimiza, pois já não cabem questões como: *o aluno é alfabetizado?, O aluno tem alguma deficiência física ou intelectual?* As situações lúdicas, nesse contexto de sala de aula, expandem as possibilidades do aprendizado, justamente em consequência da carga de envolvimento emocional e afetivo, que mostra aos alunos que para se chegar ao objetivo final do jogo, sua participação é imprescindível, ele é um elemento necessário, já que os outros alunos precisam dele. Esse senso de necessidade é capaz de criar uma situação de conforto para todo e qualquer ser humano, podendo ser um agente motivador, o que corrobora o argumento de Teixeira (1995:49):

*O jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado.*

Claro que a utilização de atividades lúdicas, ou jogos propriamente dito, em sala de aula é cercada de intencionalidade pelos professores, aqui me incluo, já que sempre vislumbramos de qual maneira seremos capazes de subsidiar situações de aprendizagem e construção de conhecimento. Nesse ponto, percebo o jogo como aliado, pois as crianças são propícias ao brinquedo, a brincadeira, entretanto, sua participação ocorre de forma tão espontânea e por isso podem não perceber claramente que está ocorrendo aprendizagem. Segundo Vigostki (1930/1998: 136):

*Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles.*

Apesar dessa liberdade ilusória citada pelo autor, as crianças têm clareza que a atividade lúdica tem um determinado objetivo, no caso da utilização dos jogos da memória durante minhas aulas, eles tinham por objetivo fazer o maior número de pares. No entanto, não percebiam que a real intenção, era a aprendizagem de nomes de esportes em inglês, ou seja, houve uma apropriação do objeto de maneira inconsciente. O mesmo Vigotski (1930/1998:134) afirma que: *um dado objeto tem um significado no brinquedo e outro fora dele.* Aqui retomo Teixeira (1995:23) ao salientar que *o ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.*

Em consonância com os estudos de Rigolon (1998:30) ao referir que *os jogos têm a função de contribuir para a aprendizagem dos alunos* e de Szundy (2005) ao ratificar que as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo professor, visando estimular a aprendizagem, revelando então à dimensão educativa da ferramenta jogo. Considero nesse estudo a possibilidade de se estender as situações de aprendizagem a alunos com dificuldades e de inclusão como veremos a seguir.

### **1.3 Inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas**

Podemos perceber nas escolas públicas de todo o Brasil um número cada vez mais ascendente de crianças com necessidades especiais, assim como crianças que apresentam dificuldades no âmbito da cognição e que não acompanham o conteúdo curricular para a série em que se encontram, por vezes apresentam problemas com a alfabetização, ainda não tendo se apropriado da base alfabética da Língua Portuguesa.

A política vigente em nosso país há algumas décadas, prega a educação para todos conforme Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual dispõe:

*Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Além disso, encontramos uma diversidade de leis, as quais respaldam o ingresso de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino. Dentre elas, iniciamos com a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Cabe ressaltar que esta lei modifica questões pertinentes a educação especial, que era, antigamente, ministrada em escolas especiais e não na rede regular de ensino. Conforme Brasil (1996):

*Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.*

Após a LDB de 1996, fica claro que todos os alunos têm direito a frequentar a rede regular de ensino, mesmo aqueles com necessidades especiais e que caso haja necessidade, lhes serão disponibilizados os recursos e acessos necessários a sua educação, como vemos no artigo 58:

*§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.*

*§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.*

O ponto central da LDB, de 1996, nesse caso, é assegurar e garantir aos alunos com necessidades especiais as mesmas oportunidades, que são ofertadas a alunos sem tais necessidades. Tal preocupação atinge o trabalho de todos os docentes, já que terão que, respeitando as diferenças, direcionar suas práticas pedagógicas, a fim de contemplar e subsidiar situações de aprendizagem a todos os alunos sejam eles portadores, ou não de necessidades especiais. Conforme a mesma LDB (Brasil, 1996):

*Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:*

*I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;*

*II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;*

*III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;*

Apesar de todas as disposições legais, a escola pública ainda vem percorrendo esse novo caminho de diversidades e quebrando antigos paradigmas tradicionais e padrões homogêneos de educação. Nossa sociedade se tornou plural e se faz imprescindível, em pleno século XXI, respeitar tal pluralidade. Incluir é por a margem preconceitos e discriminações e garantir de forma igualitária uma formação cidadã. Ao longo de minha caminhada de quase 13 anos de docência percebo que muito avanço frente à inclusão escolar ocorreu, porém há muito ainda a ocorrer. Nós, professores, devemos estar dispostos a respeitar as diferenças e buscar soluções plausíveis ao nosso contexto de sala de aula, em que todos os alunos

tenham a mesma gama de oportunidades para aprender.

Dentro dessa diversidade de necessidades especiais presente na escola pública alguns casos de alunos com dislexia se tornaram muito frequentes na rede pública. Esses alunos se encontram no grupo assegurado pela Lei, também, como necessidades especiais e precisamos adequar nossas práticas pedagógicas, a fim de alcançá-los. A seguir um pouco sobre a dislexia.

### **1.3.1 Uma rápida definição sobre dislexia e provável defasagem escolar**

A escola pública encontra-se diante de um quadro, que institui a educação para todos, assumindo cada vez mais o papel de transformadora da realidade social vigente. E, desta forma, a escola deve ser um ambiente acolhedor, onde trocas de experiências, interações interpessoais e construção de conhecimento sejam oferecidos a todos, sem distinção.

Ao falar das necessidades especiais dos alunos da rede pública incluímos dentre elas a dislexia. Há um número considerável de crianças com dislexia no contexto escolar, com laudos atestados por médicos. Segundo a Associação Brasileira de Dislexia<sup>1</sup>, em 1994, foi divulgada pela *International Dyslexia Association*<sup>2</sup> a seguinte definição sobre dislexia:

*Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida à instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sócio-cultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldades com diferentes formas de linguagem, frequentemente*

---

<sup>1</sup> A Associação Brasileira de Dislexia (ABD) é um órgão-não governamental, sem fins lucrativos, tendo sede localizada na Avenida Angélica, 2318, 9º andar – Higienópolis, São Paulo/SP

<sup>2</sup> A International Dyslexia Association, fundada no ano de 1949, é considerada a mais antiga organização norte-americana que se dedica ao tema da dislexia.

*incluídos problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar.*

Conforme a definição acerca do tema dislexia, podemos inferir que muitos dos problemas de aprendizagem e conseqüente defasagem escolar, talvez, estejam relacionados a tal distúrbio, porém não há possibilidade dessa afirmação ser verdadeira, se contudo não houver laudo médico.

O presente estudo não se encontra pautado em definições de doenças, suas causas, possíveis diagnósticos e quiçá a descoberta de uma cura. Na verdade a grande preocupação de um professor que reflete sobre suas práticas é reconstruí-las frente a cada dificuldade, Liberali (2008:80) afirma que *quando pensamos em reconstruir, imaginamos imediatamente novas possibilidades de fazer. É isso que devemos buscar, possibilidades, uma tentativa de fazer sugestões, indicar novos caminhos, propor outras atividades.*

Pensar em ferramentas que dão suporte a nossa prática é amparar-se a uma nova possibilidade de ensinar corroborando com todas as leis que tratam sobre a inclusão, destacando aqui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a qual

*tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.*

Tendo em vista todo o disposto nas leis, o presente estudo busca direcionar seus esforços, a fim de propor a alunos com defasagem idade/série, dislexia, assim como alunos sem aparentes necessidades, novas ferramentas que além de propiciarem construção de conhecimento, propiciem também momentos de

interação entre os pares, para que verdadeiramente a inclusão ocorra dentro e fora de sala de aula.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998) discutiremos a seguir, os tipos de conhecimentos nele mencionados.

#### **1.4 Os tipos de conhecimento citados nos PCN-LE**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, além de assegurar uma série de oportunidades aos alunos portadores de necessidades especiais, também assegurou à disciplina de Língua Estrangeira, sua obrigatoriedade no currículo escolar do Ensino Fundamental a partir da 5ª série (6º ano), ficando a escolha da língua a cargo da comunidade. Considerando a importância do inglês nessa era globalizada, cabe expor que, o inglês, foi escolhido para compor a grade curricular do Ensino Fundamental, fazendo jus ao disposto na Lei sobre a disciplina de Língua Estrangeira.

Ao incorporar-se na grade curricular das escolas brasileiras a disciplina de Língua Estrangeira, houve a necessidade de criar um documento, que propusesse discussões acerca do ensinar e do aprender uma língua, diferente da portuguesa, bem como quais seriam suas possíveis implicações diante desse novo currículo. Dessa forma, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), tratado no presente estudo pela sigla PCN-LE.

Esse documento pode ser considerado como um dos pioneiros, aqui no Brasil, ao refletir sobre a importância de aprender uma Língua Estrangeira, além de expor sobre a natureza sociointeracional da linguagem e tratar de inclusão e exclusão social. Conforme os PCN-LE (Brasil, 1998:37):

*A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna.*

*Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s).*

Como fonte de referência aos meus estudos sobre jogos, os quais trazem dentre seus objetivos a possibilidade de analisar se essa ferramenta possibilita ou propicia a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos, focalizo nos PCN-LE os três tipos de conhecimentos nele descritos, a saber conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização textual.

#### **1.4.1 Conhecimento Sistêmico**

De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998:29):

*O conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua.*

Haja vista a definição de conhecimento sistêmico citada nos PCN-LE, vale ressaltar que quando o professor faz uma escolha temática para as suas aulas, tal escolha carrega em si um determinado vocabulário, assim como determinadas estruturas gramaticais pertinentes a esse tema, o que caracteriza o conhecimento.

O Caderno do Aluno da 6ª série, volume 2<sup>3</sup>, cujo tema é “ *English and sports*”, embasou a produção dos jogos da memória. Esse Caderno traz em si a seguinte descrição (São Paulo, 2009:10):

*Nas quatro Situações de Aprendizagem propostas para o bimestre, os alunos vão conversar ler e escrever sobre esportes (diferentes modalidades, atletas famosos e suas características) e reconhecer o uso de palavras da língua inglesa em língua portuguesa para falar de determinados esportes.*

---

<sup>3</sup> Material oferecido bimestralmente pelo Governo do Estado de São Paulo à rede pública de ensino para todas as disciplinas da grade curricular.

Dessa maneira, podemos perceber que o Caderno do Aluno carrega conteúdos relativos ao conhecimento sistêmico, uma vez que atribui significância a aspectos lexicais, morfológicos e fonológicos. Os jogos da memória utilizados durante algumas aulas se apoiaram nos itens lexicais do tema trabalhado, corroborado por outro tipo de conhecimento, o conhecimento de mundo.

#### **1.4.2 Conhecimento de Mundo**

O conhecimento de mundo, conforme os PCN-LE (Brasil, 1998:29 e 30) afirmam, refere-se *ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo*, ou seja, todas as vivências que carregam em si características do contexto sócio-histórico-cultural, no qual as pessoas estão inseridas dão suporte a esse conhecimento. *Esses conhecimentos, organizados na memória em blocos de informação, variam de pessoa para pessoa, pois refletem as experiências que tiveram, os livros que leram, os países onde vivem etc.*

Diante do exposto, vale ressaltar, que os alunos ao fazerem uso dos jogos da memória, já estavam familiarizados com o tema, não só pelo uso do Caderno do Aluno, mas também por toda a cultura brasileira caracterizada pelo amor ao esporte, principalmente ao futebol, podendo-se mencionar também o vôlei, o tênis e a natação, esportes cada vez mais populares, tendo suas competições transmitidas pela grande mídia televisiva, ascendentemente se inserindo no nosso contexto.

De forma concomitante conhecimento sistêmico e conhecimento de mundo fizeram parte dos jogos da memória, assegurados por palavras cognatas da língua inglesa e pela vivência cultural brasileira. Em adição a isto, o jogo da memória por vezes é utilizado a fim de entreter dentro e fora do contexto escolar, fazendo parte das brincadeiras dos alunos, o que corrobora para o conhecimento de sua estrutura, regras e objetivos.

### **1.4.3 Conhecimento da Organização Textual**

Seguindo a respectiva ordem chegamos ao terceiro tipo de conhecimento, o conhecimento da organização textual. Conforme os PCN-LE (Brasil, 1998:31) o *terceiro tipo de conhecimento que o usuário de uma língua tem engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos.*

Ao interagirmos com alguém de maneira oral ou escrita, ativamos o conhecimento da organização textual, a fim de transmitirmos uma informação de forma adequada à determinada situação. Os jogos da memória, assim como outros, trazem regras, que remetem a organização textual quando escritas, e mesmo quando faladas, desencadeando atitudes. Cabe mencionar que grande parte dos alunos já jogou o jogo da memória mesmo fora do ambiente escolar, devido a esse fato conhecem sua organização e seus objetivos.

Os jogos da memória, mesmo que de forma simplista, articulam os três tipos de conhecimentos supra mencionados. Talvez priorizem o conhecimento de mundo, uma vez que o tema estava muito próximo a realidade dos alunos. Contudo os momentos de interação entre os pares também propiciaram acesso aos outros dois tipos de conhecimento. Ao recorrer ao conhecimento de mundo, cada criança o faz com base em tudo aquilo já experienciado por ela, por isso os momentos de interação oportunizam as trocas, o que se sabe é adicionado ao saber do outro, por isso se um esporte não é tão familiar a um dos participantes, provavelmente o será a outro, o que permitirá a troca ou construção conjunta de conhecimento.

### **1.5 Interação e Zona de Desenvolvimento Proximal**

A utilização dos jogos durante as aulas de língua inglesa trazendo à luz implicações de ensino-aprendizagem, lhe confere um caráter pedagógico, intencionalmente programado para aquisição de um conteúdo sugerido, transformando assim, sua característica inicial de entretenimento. Pautando o jogo

como ferramenta que propicia construção de conhecimento e que promove interações, cabe ressaltar que a presente pesquisa familiariza-se com a teoria sócio-interacionista, a qual tem em Vigotski um de seus maiores representantes.

Em sua teoria Vigotski (1930/1998: 110) afirma que *aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança*, e quando em idade escolar ocorre uma sistematização dessa aprendizagem. Contudo, *a sistematização não é o único fator, há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança*. Ainda segundo o autor, com o intuito de esclarecer as dimensões dessa aprendizagem escolar faz-se necessário abordar o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, cuja sigla ZDP passa a ser utilizada nesse trabalho.

Antes da discussão sobre a ZDP é preciso mencionar os dois níveis de desenvolvimento propostos em sua teoria. Inicialmente Vigotski (1930/1998: 111) expõe que:

*O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais das crianças que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados.*

Esse nível é atribuído para tudo aquilo que a criança sabe, conhece. Dentro do ambiente escolar podemos inferir que as tarefas que ela desempenha sozinha, sem ajuda do professor ou de colegas se encaixam no chamado nível de desenvolvimento real. Vigotski (1930/1998:130) esclarece ainda:

*o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela.*

O outro nível, intitulado como nível de desenvolvimento potencial segundo Vigotski (1930/1998: 112) é *determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*.

Permeando esses dois níveis de conhecimento o real e o potencial se encontra a zona de desenvolvimento proximal, segundo Vigotski (1930/1998: 113):

*A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.*

Ainda Vigotski (1930/1998: 113) afirma que:

*A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.*

Partilhando o conceito de ZDP e as interações em sala de aula ressalto que os jogos proporcionam momentos de integração com o outro, assim como uma auto-exposição de si mesmo enquanto jogador que percebe e processa situações a fim de se atingir um propósito, um objetivo, estando inserido em uma situação de descontração e prazer.

Como os jogos são em língua inglesa, fator dificultador, para os alunos aqui pesquisados, que iniciaram aprendizagem da língua acerca de um ano e meio e em adição a isso dois deles ainda não são alfabetizados em língua portuguesa e outro tem dislexia, a interação entre eles é de real importância para a solução do problema. Ao utilizar o primeiro jogo da memória com imagens e figuras o apoio visual oferece o suporte necessário para a execução da atividade. Entretanto, o segundo jogo da memória, o qual traz em dez cartas as imagens dos esportes e nas outras dez os nomes das modalidades em inglês causa um desequilíbrio, pois já não existe mais o apoio visual. Os alunos recorrem a um pré-conhecimento já existente, mas ainda assim precisam da troca com o outro para auxiliá-lo. Vigotski (1930/1998: 117,118) afirma que:

*o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.*

Ao compreender a ZDP, fica claro o papel da mediação do professor ou de um outro aluno como pares mais competentes que deverão incidir sobre ela para que a aprendizagem possa ocorrer. Nesse sentido o jogo como ferramenta de aprendizagem deve propiciar esses momentos a fim de concretizar o seu aspecto educativo dentro do ambiente escolar. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo professor, visando estimular a aprendizagem, revela-se então, a dimensão educativa (Szundy, 2005).

Quando a atividade lúdica é potencializada na sala de aula o professor também potencializa em seu aluno a oportunidade de se tornar ator principal na construção de seu conhecimento, abdicando de um papel de mero espectador ou mesmo coadjuvante, pois a todo o momento o aluno se faz presente em todo o processo educativo. A língua inglesa contribui nessa auto percepção do aluno, como ser inserido em um meio social, cultural e o ajuda a visualizar outras realidades diferentes da sua, porém tão significativas quanto a sua. Conforme PCN (Brasil, 1998: 27):

*Diferentemente do que ocorre em outras disciplinas do currículo, na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas.*

No próximo capítulo apresento a Metodologia usada no desenvolvimento deste trabalho.

## CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo abordarei a metodologia que orientou o presente trabalho, assim como o paradigma no qual está inserida. Também descrevo o contexto e os participantes da pesquisa, o material utilizado pelos alunos, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

### 2.1 A Escolha Metodológica

A metodologia utilizada nesta pesquisa<sup>4</sup> constitui-se como qualitativa, sendo um estudo de caso, o que, segundo van Lier (2005:196) *foca no contexto, se refere a um grupo ou aprendiz específico e muda a todo momento*<sup>5</sup> uma vez que analisa um contexto em particular em um determinado período com participantes definidos. Os autores Lüdke e André (1986:99) citam cinco características básicas a fim de definir uma pesquisa qualitativa em educação, sendo elas:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;*
2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos;*
3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;*
4. *O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;*
5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.*

Haja vista as características supracitadas, as quais serão consideradas na presente pesquisa, ressalto ainda que esta, por meio de observações, buscou descrever e interpretar os dados coletados, preocupando-se com o processo e as percepções dos participantes nela envolvidos, apoiando-se no paradigma

<sup>4</sup> Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP e recebeu a aprovação número 06203812.6.0000.5482.

<sup>5</sup> Todas as traduções contidas nesta monografia são de minha autoria. Tradução do trecho “*focus on context, change over time, and specific learner or groups*”.

interpretativista. Seguindo esta perspectiva Burns (1999) revela que contextos sociais específicos carregam em si aspectos culturais, os quais se interligam a todo conhecimento, sobre este prisma podemos inferir que há a possibilidade de uma gama de interpretações sociais e subjetivas relativas a esses fenômenos dentro de um determinado grupo pesquisado.

## 2.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual, onde ocupo cargo efetivo de Língua Inglesa desde 2009, na cidade de Caieiras, município da Grande São Paulo, estado de São Paulo. Esta escola não conta com uma infra-estrutura tão adequada se comparada às demais escolas da região, uma vez que possui pequeno espaço físico, sendo composta apenas de seis salas de aula utilizadas nos três períodos do dia (manhã, tarde e noite), contando com a seguinte disposição:

<b>Período</b>	<b>Horário</b>	<b>Ensino</b>	<b>Turmas</b>
Matutino	7h às 12h20	Fundamental II	7 <sup>a</sup> A,B,C e 8 <sup>a</sup> A,B,C
Vespertino	13h às 18h20	Fundamental II	5 <sup>a</sup> A,B,C e 6 <sup>a</sup> A,B,C
Noturno	19h às 23h	Médio	1 <sup>o</sup> A, 2 <sup>o</sup> A,B e 3 <sup>o</sup> A,B,C

Ainda em relação à infra-estrutura da escola cabe ressaltar que também não possui quadra esportiva, a sala de informática encontra-se desativada por falta de manutenção nos computadores e está cheia de livros, já que não há ainda biblioteca na escola. Algumas reformas estão acontecendo, pois será agregada a ela mais duas salas, onde, anteriormente, ficava a antiga casa do caseiro. Segundo a direção, essas salas serão utilizadas respectivamente como biblioteca e sala de música, contemplando um projeto entre a Prefeitura Municipal e a escola.

Apesar de todos os problemas estruturais do prédio a escola é muito bem

conceituada, há muita procura por vagas para matrículas, devido à fama no bairro, no qual está situada. Muitos alunos matriculados são de outros bairros e até mesmo da cidade vizinha, Franco da Rocha, totalizando um número de 401 alunos no Ensino Fundamental II e 413 no Ensino Médio.

A equipe gestora é composta por uma diretora, que está na unidade escolar desde 2002, conhece muito bem os alunos e tem bom relacionamento com os pais. Além disso, é muito persistente em trazer projetos para escola a fim de melhorar o ambiente e a vida dos alunos, exemplo disso é o projeto música, no qual são oferecidas aulas de canto e de instrumentos, tais como flauta, saxofone e teclado, sempre no período oposto ao que o aluno estuda. Recentemente, houve uma alteração na equipe, pois a vice-diretora tornou-se a coordenadora do Ensino Médio, juntando-se a outra do Ensino Fundamental e a partir de 2012, há um novo vice-diretor. O quadro de professores não é muito estável, pois o número de professores efetivos é inferior ao de não efetivos o que gera grande rotatividade no grupo docente e como consequência, há trocas no decorrer dos anos letivos, sendo apenas alguns professores que permanecem durante um período maior.

A comunidade escolar, pais e alunos, são presentes e participativos em reuniões bimestrais, em Conselho de Escola, em reuniões da APM - Associação de Pais e Mestres, assim como em eventos culturais, estando sempre dispostos a colaborar tanto com doações como se colocando a disposição para participar prestando serviços. Aliás, os próprios pais fazem questão de comprar o uniforme da escola, o que não é obrigatório, para que os alunos utilizem, sendo este um diferencial no bairro, já que as outras escolas não fazem o mesmo.

## **2.3 Participantes da Pesquisa**

### **2.3.1 Turma e alunos focais**

Como participantes de minha pesquisa tenho alunos da 6ª série (7º ano), mais especificamente a turma da 6ª série B, pois nesta sala temos alunos de inclusão com laudos médicos, muitas vezes os alunos apresentam problemas de diferentes

ordens porém os pais, ainda que solicitados, não providenciam os laudos para que a equipe gestora e docente saiba como proceder, então, com frequência nos deparamos com alunos que necessitam de uma atenção especial e direcionada, no entanto, não temos um laudo médico que nos dê respaldo.

Na sala da 6ª série B temos um aluno laudado com problemas neurológicos, sem nome específico para o tipo de patologia, conforme laudo arquivado na escola, e outro aluno com dislexia. Há também, dois alunos com defasagem idade/série, uma vez que estão na sexta série, embora ambos tenham catorze anos de idade, e ainda não são alfabetizados. Um deles é um aluno repetente e o outro ficou fora da escola por dois anos, com o consentimento dos pais, voltando a escola apenas com a interferência do Conselho Tutelar (Órgão Estadual que ampara crianças e adolescentes). Os demais alunos apresentam comportamentos típicos da idade, a faixa etária é entre 11 e 12 anos, são bem motivados e participam ativamente das aulas de inglês, como pude perceber, pois conheço a turma desde o ano anterior, já que também fui a professora de inglês deles na 5ª série.

Como participantes focais para a presente pesquisa, conto com 4 alunos, da 6ª série B, estes responderam a um questionário perfil (Anexo I), a fim de enriquecer ainda mais a descrição de cada um deles. Deste momento em diante utilizarei nomes fictícios para narrar o perfil de cada um garantindo, assim, o anonimato.

O aluno João tem 12 anos, não trabalha, afirma ter estudado inglês durante 3 anos fora da escola, mas não se lembra do nome da instituição. Ele se diz muito interessado e motivado em aprender o idioma, pois acredita ser importante este aprendizado para quando sair do país, poder se comunicar; justamente por isso a habilidade mencionada como sendo de sua preferência é falar, gosta de atividades orais em inglês. Prefere estudar com colegas, pois acredita que assim consegue prestar mais atenção. Vê na aprendizagem dessa língua uma grande oportunidade para uma boa colocação em um emprego futuramente. Cabe ressaltar, que esse aluno possui um laudo de dislexia, arquivado na escola, e que apesar de apresentar dificuldades na realização das atividades escolares é muito falante, responsável e disposto a fazer toda e qualquer tarefa.

O aluno José tem 14 anos, não trabalha e nunca estudou inglês fora da

escola. Diz-se parcialmente motivado na aprendizagem da língua, pois acredita ser algo muito difícil. Dentre as habilidades falar, ouvir, ler e escrever diz que gosta pouco de todas elas, não tem preferência por nenhuma. Prefere estudar com colegas, para que estes possam ajudá-lo. Afirma não ter contato com a língua fora da escola, mas acredita que seu aprendizado é importante para o futuro. Saliento aqui, que José é um aluno muito retraído, apresenta defasagem idade/série, pois repetiu o ano, tem extrema dificuldade e mesmo o seu próprio nome, às vezes, erra ao escrever.

O aluno Pedro tem 14 anos, não trabalha e nunca estudou inglês fora da escola. Em relação à aprendizagem da língua inglesa menciona pouco interesse, pois acredita ser algo muito difícil. Sua habilidade preferida é ouvir, já falar, escrever e ler afirma que gosta bem pouco, pois é muito cansativo. Prefere estudar com colegas para ser ajudado e diz que fora da escola tem contato com o inglês por meio dos jogos de vídeo game, os quais joga, porém afirma que essa língua não contribui em nada na sua vida fora da escola. Pedro é um aluno com defasagem idade /série, já que ficou dois anos fora da escola, mal reconhece as letras do alfabeto e segundo sua própria fala não se sente capaz de aprender e por vezes nem se dispõe a tentar.

A aluna Maria tem 12 anos, não trabalha e nunca estudou inglês fora da escola. Está muito interessada e motivada em aprender inglês, pois vê nesta aprendizagem uma oportunidade para vida pessoal e profissional. Tem interesse e diz gostar muito das quatro habilidades, porém ama falar e ouvir, já que acha bem divertido, pois tem que criar um certo ritmo diferente do português. Prefere estudar com colegas, estuda sozinha apenas para as provas. Afirma não ter muito contato com a língua fora da escola, mas atribui grande importância a ela fazendo menção a uma vida profissional promissora, caso aprenda o idioma. Esta aluna é muito comunicativa e participativa, acompanha sem grandes dificuldades o conteúdo da série e sempre está disposta a ajudar seus colegas.

### **2.3.2 Professora - Pesquisadora**

Sou formada em Letras – Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos desde 2001, anterior a minha graduação fiz o antigo curso normal, magistério, no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério). Trabalhei durante quase três anos em um sistema prisional de ensino e posteriormente dediquei-me apenas ao Ensino Fundamental – Ciclo I até o ano de 2006, quando comecei categoricamente a dedicar-me a Língua Inglesa. Em 2009 iniciei um curso de extensão na PUC-SP intitulado “Reflexão sobre a ação”, concluindo-o em 2010.

Desde 2010 leciono na escola, na qual a pesquisa foi realizada, assim como também na rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo. O meu trabalho como professora de inglês e meu contato direto com centenas de crianças e adolescentes me impulsionam a novas buscas e aprendizagens, que corroborem também com meus alunos, por isso resolvi me dedicar à pós-graduação dentro da área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, concomitantemente com uma nova graduação, agora, em Pedagogia.

## **2.4 Material do aluno**

O Governo Estadual oferece aos alunos, bimestralmente, um material intitulado “Caderno do Aluno” para todas as disciplinas, além de livro didático para várias disciplinas, dentre elas, a Língua Inglesa. Devido a este fato, ou seja, com base em um material já existente, os jogos da memória utilizados na presente pesquisa encontram-se em consonância com o conteúdo e tema abordados pelo Caderno do Aluno da 6ª série, volume 2 (São Paulo, 2009), o qual possui o seguinte tema “ English and Sports” e subdivide-se em:

- **Situação de aprendizagem 1** – “ What’s your favorite Sport?”

→ Conteúdos e temas: vocabulário relativo a esportes; palavras inglesas presentes em língua portuguesa para falar de esportes; leitura de textos (ícones/imagens, descrições); tempo verbal: presente.

→ Competências e habilidades: nomear diferentes modalidades de esportes;

reconhecer o uso de palavras da língua inglesa em esportes; reconhecer os gêneros manchete e *lead* de notícia em caderno de esportes; relacionar descrições a esportes; reconhecer o uso do tempo verbal: *simple present*.

• **Situação de aprendizagem 2** – “ Training for competitions”

→ Conteúdos e temas: atividades em modalidades esportivas; atividades de rotina no treinamento; atividades que atletas estão fazendo em um dado momento.

→ Competências e habilidades: ler descrições das rotinas de atletas; ler imagens ( símbolo das Olimpíadas); localizar informações específicas em um texto; reconhecer o assunto de um texto; relacionar imagens a ações que elas descrevem.

• **Situação de aprendizagem 3** – “ Can you play sports?”

→ Conteúdos e temas: fichas de identificação de atletas, países e nacionalidades; verbo *can* para falar de habilidades.

→ Competências e habilidades: reconhecer informações semelhantes em diferentes textos; ler e discutir sobre frases famosas nos esportes.

• **Situação de aprendizagem 4** – “ Olympic games: identification cards”

→ Conteúdos e temas: produção de fichas de identificação de atletas.

→ Competências e habilidades: competência escritora e suas habilidades; levantamento de ideias, seleção e organização de informações, redação de parágrafos, autocorreção e edição final.

A fim de contemplar a temática do “Caderno do Aluno” elaborei dois jogos da memória (Anexos 4 e 5) utilizando dez esportes, em inglês, apresentados durante o trabalho desenvolvido nas quatro situações de aprendizagem, são eles: basketball, cycling, fencing, football, judo, marathon, swimming, table tennis, tennis e volleyball.

Os jogos foram desenvolvidos a partir de flashcards encontrados na internet. O primeiro jogo trazia a imagem do esporte juntamente com o seu respectivo nome em inglês nas duas cartas, ou seja, era possível aos alunos jogar apoiados a imagem do esporte e não apenas a escrita do nome em inglês. Já o segundo jogo trazia em uma das cartas apenas a imagem e na outra apenas o nome em inglês,

nesse momento era imprescindível o conhecimento dos termos em inglês.

## 2.5 Procedimentos e Instrumentos de Coleta

Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos de pesquisa três questionários (Anexos 1, 2 e 3), um questionário perfil, um aplicado antes do início do trabalho com os jogos e outro posterior a ele, conforme Rizzini, Castro e Sartor (1999:77):

*O questionário consiste em uma série de perguntas e questões, cuja forma, aberta ou fechada, configura tipos de coleta de dados qualitativos e quantitativos, respectivamente. O questionário pode ser dirigido ao entrevistado pelo entrevistador, de forma direta, ou preenchido pelo próprio entrevistado.*

Além dos questionários, utilizei diário de campo durante a aplicação dos jogos, a fim de registrar minhas impressões e observações. Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999:73):

*O diário de campo consiste no relato escrito daquilo que o investigador presencia, ouve, observa e pensa no decorrer do recolhimento dos dados.*

As autoras ainda ressaltam que as informações dos diários podem ser refletidas, o que servirá, também, como suporte a pesquisa qualitativa. Ter um instrumento carregado de observações, impressões e até sentimentos dos participantes da pesquisa fez com que minhas reflexões ganhassem uma dimensão crítica. Nas palavras de Liberali (2008:38):

*A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis.*

Claro que, tais reflexões que nortearam a presente pesquisa não se encerram nela, seguem comigo. Ainda, reiterando Liberali (2008:38) *portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores*. Os diários utilizados durante a aplicação dos jogos e mesmo após, corroboraram para que eu refletisse direcionando esforços *por formar*

*cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.*

Contei também com uma técnica de pesquisa denominada “one minute paper”, a qual foi aplicada aos alunos participantes da pesquisa, essa foi utilizada em momentos diferentes da pesquisa e desenvolvimento das atividades e consistia em entregar-lhes perguntas simples, tais como: “*What’s your favorite sport?*”, “*What’s the most important sport in our country?*” and “*Write names of some sports*”, para perceber se eles se recordavam do nome dos esportes em inglês, presentes nos jogos da memória utilizados.

Durante todo o segundo bimestre letivo, ou seja, de meados de abril até o final de junho, o Caderno do Aluno volume 2 (São Paulo, 2009), foi trabalhado em paralelo com os jogos da memória. Em um primeiro momento, na penúltima semana de maio apliquei o primeiro jogo da memória (com a imagem e o nome do esporte na mesma carta), e posteriormente, na segunda semana de junho apliquei o segundo jogo da memória (em um cartão a imagem e em outro apenas o nome do esporte) para que formassem os pares.

Durante a primeira atividade com os jogos da memória os alunos interagiram da seguinte maneira: Maria jogou com João e José com Pedro. Já na segunda atividade além de repetir os pares, como na primeira vez, foi formado um quarteto possibilitando a interação entre todos os participantes, ou seja, Maria, João, José e Pedro. Contudo, esses alunos utilizaram apenas o jogo da memória que trazia em uma carta a imagem e em outra o nome do esporte em inglês.

## **2.6 Procedimento de Análise dos Dados**

Nesta seção do capítulo de metodologia, descrevo os procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados por meio dos questionários, diários de campo e da técnica *one minute paper*. Cabe informar que todos os dados e respostas além de meus próprios relatos, transcritos nos diários, foram digitalizados em arquivo no Microsoft Word.

Após a transcrição, iniciei o processo de análise e interpretação dos dados, tendo em vista minhas questões de pesquisa, centrei meus esforços, a fim de buscar consonâncias e disparidades nas respostas dos participantes da pesquisa. Para tal, criei uma tabela com as respostas dos participantes. Todas as respostas, dadas por eles, que eram similares, ficaram com uma espécie de legenda verde, já as que eram díspares receberam legenda vermelha, minhas observações tinham legenda amarela. Entretanto, muitas respostas mencionadas nos questionários pelos alunos se mostraram de maneira tão singular, carregadas das percepções individuais deles que merecem especial atenção na análise e interpretação dos dados.

Tendo descrito a abordagem metodológica, o contexto da pesquisa, os participantes, o material, assim como os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados, sigo ao capítulo de apresentação e discussão dos resultados.

## **CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

Este capítulo objetiva apresentar a análise e interpretação dos dados coletados nesta pesquisa, tendo em vista os procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior, assim como os pressupostos teóricos discutidos no capítulo I. Cabe mencionar que, neste capítulo, viso responder duas das questões dessa pesquisa, sendo elas:

- 1- De que maneira se deu a interação entre os participantes?
- 2 - Que novos conhecimentos o jogo propiciou?

Após analisar os dados e obter as respostas para as questões acima, nas Considerações Finais, discutirei a macro questão desta pesquisa “Como o jogo colabora na aprendizagem de alunos de inclusão e com defasagem idade/série?”.

### **3.1 A interação entre os participantes durante os jogos**

Antes de passar a descrição das aulas, nas quais houve a utilização dos jogos, cabe reiterar que os mesmos foram elaborados a fim de corroborarem com as atividades desenvolvidas no segundo bimestre do ano letivo de 2012, uma vez que, nós professores, seguimos o currículo da rede estadual de ensino e utilizamos o material enviado aos alunos, como já mencionado anteriormente. Todavia, o próprio Caderno do Aluno (São Paulo, 2009) traz em si sugestões de atividades, além das que estão contidas nele, o que abrange novas possibilidades e adaptações. Desta forma, os jogos da memória foram produzidos intencionalmente em continuidade a uma temática já existente.

A fim de tornar clara a interação dos participantes no desenvolvimento da atividade com os jogos da memória, inicio descrevendo como ocorreram os jogos entre os pares: José e Pedro; Maria e João. Em seguida, passarei a descrição da atividade, em que os quatro participantes, José, Pedro, João e Maria, jogaram

juntos.

### 3.1.1 José e Pedro jogam juntos

José e Pedro são dois alunos com defasagem escolar, ambos ainda não sabem ler, convencionalmente, como os demais alunos. Antes da utilização dos jogos da memória, eles, assim como os demais, responderam um questionário. Devido a extrema dificuldade de ambos em escrever, fui eu, a professora-pesquisadora, quem transcreveu suas respostas para o papel. Quando inquiridos se gostavam quando um professor levava jogos para sala de aula e por quê, os dois alunos responderam afirmativamente, e José deu a seguinte justificativa:

*Eu gosto porque quebra o clima da sala de aula.*

Percebi, após essa fala de José, que a sala de aula é um ambiente muito formal na visão desse aluno e que por vezes é preciso servir-se de alguma atividade que propicie a descontração para refrear a tensão ocasionada por tal formalidade.

Sendo a disposição dos alunos em jogar evidente, ressalto ainda, que quando inquiridos sobre a possibilidade de jogar com um grupo diferente do habitual e se isso o faria desistir do jogo, tanto José como Pedro disseram que não haveria problema, seguem suas falas:

*José: Sim, eu jogo mesmo assim, porque eu tenho de me dar bem com todo mundo da sala.*

*Pedro: Jogo mesmo assim, porque é bom para aprender.*

Na primeira situação envolvendo o jogo da memória José e Pedro formaram uma dupla e jogaram sem dificuldades aparentes, já que o primeiro jogo trazia em ambas as cartas a imagem do esporte e seu respectivo nome em inglês. O jogo durou cerca de cinco minutos e José venceu, pois formou seis pares contra os quatro pares de Pedro. As observações descritas em meu diário de campo, apresentadas a seguir, ratificam o exposto por Teixeira (1995) acerca dos aspectos de motivação e satisfação proporcionadas pelo jogo:

*Os alunos pareciam estar satisfeitos com o jogo, pois estavam rindo e*

*vibravam ao encontrar o par correspondente, já conheciam as regras e não precisaram da interferência de outra pessoa, ambos se ajudavam mutuamente.*

Tanto José como Pedro ao virarem as cartas já se reportavam um ao outro de forma colaborativa intencionando ver se os pares haviam sido formados ou não, o grande suporte deles nesse jogo eram as imagens, isso foi o facilitador da situação.

Em outra situação com o jogo da memória o mesmo par se manteve, ou seja, José e Pedro, entretanto, o jogo havia se modificado, pois trazia em uma das cartas a imagem do esporte e em outra apenas o nome em inglês.

José e Pedro jogaram, o mesmo jogo, por aproximadamente quarenta e cinco minutos. Ao virar as cartas do jogo da memória Pedro esperava a opinião de José para saber se estava correto ou não. José olhava fixamente as cartas e ficava pensando por alguns minutos, fazia o mesmo quando era ele quem virava as cartas. Em nenhum momento pediram minha ajuda, Pedro parecia confiar totalmente no que José dizia, em nota no meu diário de campo salientei:

*Parece-me que Pedro delegou toda a responsabilidade do jogo a José, que mesmo estando tenso fazia um esforço incrível para tentar descobrir se era ou não o par adequado. José fitava as cartas em silêncio e se demorava Pedro o inquiria, ao que ele gesticulava com a mão um sinal de espera.*

Por vezes alguns pares estavam corretos, mas José dizia que não estava e eles voltavam a jogar. Conseguiram formar alguns pares adequadamente, mas também formaram outros de maneira incorreta. Decorridos os quarenta e cinco minutos haviam sobre a mesa quatro cartas que não formavam pares e José me disse que não havia mais como jogar, então, questionei o porquê e ele me disse que haviam formado pares errados e por isso o jogo não dava certo. A declaração de José chegou a ser comovente, conforme escrevi em nota:

*José me comoveu ao afirmar que não poderia mais jogar, pois tinha formado pares errados, pois o observei, em silêncio, durante todo jogo e percebi o quanto se esforçou a fim de dar as respostas corretas a Pedro, que pareceu ter desistido de jogar frente à dificuldade de ter de ler as cartas. José foi como o ator principal fez o que pôde mesmo sua desistência foi positiva, já que*

*havia concluído que não tinha mais como fazer pares.*

Percebo que José se mostrou como o par mais competente da dupla, Pedro, talvez, de maneira inconsciente delegou a ele essa função e restringiu sua participação no jogo, já que apenas a seguiu ou mesmo consentiu com tudo aquilo que o seu parceiro lhe falava. Em contradição a postura de Pedro, José tentou de todas as formas verificar se os pares estavam corretos, cometeu erros e acertos em suas tentativas.

Ao final das aulas, nas quais houve a utilização dos jogos da memória os alunos também responderam a outro questionário visando analisar suas percepções de maneira mais específica sobre esses jogos. As respostas foram bem similares caracterizando o segundo jogo como difícil, devido ao fato de ter de ler a carta que trazia o nome do esporte em inglês. Contudo, afirmaram que gostaram de ter jogado em um grupo diferente do que estavam acostumados e que isso se deu de maneira fácil.

O que se pode notar com a descrição da maneira como transcorreu a atividade com os jogos é que houve interação entre os alunos, mas essa se mostrou insuficiente na realização do segundo jogo, uma vez que esse exigia dos alunos algo de que eles ainda não dispunham. De certa forma, percebo que houve uma falha ocasionada por minha total abstenção durante esse jogo em específico, eu poderia ter interferido de maneira mediadora me colocando como o par mais competente, uma vez que José e Pedro ainda não são alfabetizados em Língua Portuguesa, e portanto, não conseguiriam desempenhar a atividade sozinhos.

Vigotski (1930/1998) ao dispor sobre o nível de desenvolvimento real deixa claro que este se reporta a funções amadurecidas, exemplificando com atividades que as crianças conseguem fazer sozinhas, quanto ao nível de desenvolvimento potencial, Vigotski (1930/1998) explica é aquele em que a criança é capaz de realizar a atividade com a ajuda do par mais competente. Ao utilizar com dois participantes que ainda não dominam a escrita convencional em sua língua materna, um jogo da memória, que trazia em uma das cartas um desenho e na outra uma palavra escrita e ainda não lhes proporcionar nenhum tipo de mediação, entendo que cometi um equívoco, pois a atividade estava de acordo com o nível potencial

desses alunos, mas isso nos indica que seria primordial que houvesse algum tipo de intervenção.

### 3.1.2 Maria e João jogam juntos

Maria é uma aluna bem participativa durante as aulas e João é o aluno que tem um laudo de dislexia, conforme descrito anteriormente na metodologia desta pesquisa. Ao responderem o questionário antes da utilização dos jogos da memória afirmaram que gostam quando um professor leva jogos para sala de aula, Maria ainda salientou que *prefere os jogos de lógica* e João que isso *traz mais aprendizagem*. Sobre jogar com um grupo diferente do habitual afirmaram que não tem problema, apesar de João achar que no começo é difícil de acostumar e Maria esclarecer que:

*Se o professor me coloca em um grupo diferente é porque algum motivo teve, e se ele me colocou naquele é naquele que devo ficar.*

A primeira situação com o jogo da memória, aquele que conta com imagens nas duas cartas, aconteceu de maneira tranquila, durou pouquíssimos minutos com a vitória de Maria que fez oito pares contra dois de João. Maria, sempre vibrando, virava as cartas e já falava o nome do esporte em inglês, João um pouco tenso afirmava que não tinha boa memória e só por isso sua parceira estava ganhando.

A situação com o segundo jogo da memória, o que tinha a imagem em uma carta e o nome do esporte em inglês na outra, também ocorreu de forma tranquila, com Maria demonstrando a mesma euforia, característica já mencionada em Teixeira (1995), a aluna ao virar as cartas, imediatamente já falava em voz alta o nome do esporte e João estava inquieto por não conseguir vencer a parceira. Entretanto, ao virar uma das cartas com o nome "*fencing*" Maria parou e pensou por alguns segundos que esporte era aquele, olhou para João que também estava tentando lembrar, mas antes dele dar a resposta ela gritou a resposta, mas desta vez em português. Maria voltou a ganhar formando sete pares contra três de João. Esta situação me fez refletir segundo uma nota em meu diário de campo:

*Maria é uma aluna muito expansiva, tão comunicativa, que não demonstra*

*medo em errar, ela não dava chance ao seu parceiro João de pensar, pois já sabia as respostas. Essa situação fez João ficar um tanto quanto constrangido, tentando justificar a sua má atuação no jogo, a sua falta de memória e afirmando que Maria só o vencida, pois tinha boa memória.*

A aluna Maria parecia estar jogando sozinha, pois não auxiliava o seu parceiro, a resposta era instantânea o que quase impossibilitava qualquer pensamento de João. Quando pensei na formação dessa dupla vislumbrei Maria como par mais competente, tencionando o pressuposto de Vigotski (1930/1998:111):

*se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças.*

Maria não colaborou com João de forma a instigá-lo na descoberta dos esportes, ela simplesmente jogou atribuindo ao jogo um caráter de competição, o que não era minha intenção.

Ao final dos jogos e ao responderem ao questionário, ambos, afirmaram que o jogo havia sido fácil, e que não se incomodaram em jogar em um grupo diferente do habitual.

Percebi, tendo em vista, as situações descritas que os jogos propiciaram a interação desses dois participantes, porém não como tencionei de início, o raciocínio rápido de Maria ao virar as cartas e ver se estas formavam pares ou não mesmo quando era João que estava jogando, acabou por limitar e de certa forma inibir a atuação dele. Em nenhum momento João esforçou-se para descobrir os esportes, exceto, no caso de *fencing*, pois Maria também não lembrava, a competitividade da aluna enalteceu a característica de entreter do jogo e eximiu o objetivo pedagógico de aprender os termos em inglês.

### **3.1.3 Os quatro participantes jogam juntos**

Os quatro participantes, José, Pedro, Maria e João, jogaram juntos apenas o

jogo da memória que continha a imagem do esporte em uma das cartas e o nome em inglês em outra. Maria e João estavam mais agitados que José e Pedro e todos juntos decidiram sem divergências em que ordem jogariam, ou seja, quem iniciaria o jogo e qual seria a sequência, que se estabeleceu com José iniciando seguidos por Maria, João e Pedro.

Logo de início, mesmo com José iniciando o jogo Maria não se continha e rapidamente falava o nome do esporte em inglês e se as cartas formavam pares ou não, todos olhavam para ela. Já João por vezes queria virar a carta quando ainda não era sua vez de jogar, e era alertado por todos que devia obedecer às regras e esperar. De fato, como havia mais participantes e mais cartas eram viradas ficava mais fácil de memorizar, por isso João, que até então afirmava ter péssima memória não conseguia esperar, pois via quais as cartas que formavam pares e queria virá-las passando na frente dos outros. Maria venceu o jogo com cinco pares contra três de Pedro, ficando José e João, ambos, apenas com um par. Em nota no diário de campo:

*Maria não se continha, parecia estar concorrendo a um prêmio, tamanho era seu empenho em acertar os pares. Em nenhum momento auxiliou seus parceiros, de modo, a fazerem com que eles tentassem relacionar a imagem com a escrita do termo em inglês, sempre dava as respostas.*

Contudo, percebo que Maria, mesmo que inconscientemente, ao falar os nomes dos esportes em inglês, auxiliou os outros participantes em relação à oralidade, já que eles, especialmente, João também tentava repetir.

Em resposta a uma das perguntas do questionário aplicado pós jogo, se haviam tido alguma dificuldade com o jogo ou se haviam percebido que algum participante estava com dificuldades em jogar. Apenas, Maria falou sobre a dificuldade de outrem, o que ela atribuía apenas à memorização das cartas. No entanto, José e Pedro mencionaram cada qual sua própria dificuldade em ler as cartas, afirmando que não conseguiram, seguem as falas:

*Maria: Eu acho que João fica nervoso, não consegue guardar na memória os esportes, por isso que ele erra.*

*João: Eu não consigo lembrar as coisas tão rápido quanto a Maria. Eu perdi o*

*jogo e não ganhei nenhuma partida.*

*José: Tive dificuldade, pois uma imagem era desenhada e a outra tinha que ler.*

*Pedro: A dificuldade que tive foi de não saber ler as peças, atrapalhou mais ou menos o jogo.*

Após descrever como aconteceram as situações com os jogos entre os quatro participantes, pude analisar que houve interação entre eles, José, Pedro, João e Maria e esta interação, ocorreu de forma harmoniosa, sem discussões, o que corroborou para apreciação, por parte deles, do uso dessa nova ferramenta, o jogo, o que me faz vê-la como mais uma possibilidade de atividade diversificada para o contexto de sala de aula. No entanto, percebo que Maria se tornou atriz principal, nesse último quadro de interações, e isso ofuscou os demais participantes. Quando estavam em duplas a interação, talvez, tenha sido maior, mas mesmo assim José e Maria se sobressaíram durante as partidas.

Talvez, minha iniciativa de colocar os quatro participantes jogando juntos tenha atribuído ao jogo uma característica de competição como já havia percebido por meio das atitudes de Maria. Percebo ainda outro equívoco de minha parte que foi ter observado de perto esta situação e não ter interferido e concluir esta atividade com o término do jogo. Outras interações poderiam ter propiciado um melhor resultado. Poderia ter colocado os alunos José e João jogando juntos, já que José havia se esforçado muito na partida com Pedro, antes de desistir dela e João poderia ter uma chance de perceber se tinha ou não péssima memória, conforme suas justificativas, assim como de Maria. Outra forma de interação poderia fazer com que Maria e João, alternativamente, fossem os auxiliares de José e Pedro durante o jogo colaborando na aprendizagem dos termos em inglês. Por fim, também eu poderia ter agido de forma a intervir no jogo entre José e Pedro questionando-os quando viravam cartas que não formavam pares, propondo perguntas acerca dos esportes etc. De fato, deveria ter refletido mais sobre essas questões e ter proposto uma terceira situação envolvendo os jogos da memória.

Saindo desse âmbito de interações, cabe agora pensar o jogo como propiciador de novos conhecimentos como veremos a seguir.

### 3.2 O jogo como propiciador de novos conhecimentos

Antes de analisar o jogo como possível propiciador de novos conhecimentos, faço algumas ressalvas acerca das interações, porém agora direciono meu olhar, justamente, a possibilidade de construção de conhecimento. Durante os momentos de interação dos participantes muito foi observado por mim e mesmo relatado por eles em questionários.

Ainda como esclarecimento, saliento que todo o léxico utilizado na produção dos jogos da memória já havia sido trabalhado em outras atividades contidas no Caderno do Aluno (São Paulo, 2009), em adição a isso, o tema abordado, esportes, faz parte do contexto nacional, fato que contribui em muito para o chamado conhecimento de mundo, disposto nos PCN-LE (Brasil, 1998).

Partindo das interações entre os alunos, aqui em especial, me refiro a José e Pedro, percebo esses jogos da memória como insuficientes para construção de um conhecimento formal, já que ambos precisam ainda construir conhecimento em sua língua materna, por meio da alfabetização, o que me fez refletir sobre as palavras de Freire (2001:117);

*O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.*

Falta ainda a eles essa introdução no mundo da comunicação escrita mencionada por Freire (2001). No entanto, ao responder o questionário aplicado pós jogo, se consideravam ter aprendido alguma coisa com o jogo da memória ou se tinham apenas se divertido, ambos responderam afirmativamente:

*Pedro: Eu brinquei e aprendi como se joga.*

*José: Aprendi os nomes dos esportes em inglês, mas não consigo escrever.*

Muito pertinente foi a colocação de José, ao salientar sua impossibilidade de escrever o nome dos esportes. Contudo, vejo como positivo esse fato, subentendido

em sua resposta, de que aprendeu o nome dos esportes em inglês por meio da oralidade. Em uma de minhas notas no diário de campo atentei para o seguinte:

*Maria vira as cartas e rapidamente fala o nome do esporte em inglês, não dá espaço para os outros participantes pensarem e todos olham para ela, que virou o referencial do jogo.*

O fato da participante Maria virar as cartas e falar, em inglês, o nome dos esportes deu ênfase a oralidade no jogo, vale ressaltar que esse não foi um objetivo almejado por mim a princípio, de fato foi uma surpresa como supramencionei ter um dos participantes alertando para isso:

*José: Eu aprendi os nomes dos esportes, agora eu já sei, mas eu não consigo escrever.*

Percebo um ganho nessa atividade proporcionado pela participante Maria, apesar de sua competitividade, ela era o par mais competente desse quarteto os demais participantes a elegeram assim, inconscientemente claro, mas o fato é que todos prestavam atenção em suas atitudes e especialmente em suas falas, o que corroborou para que os outros participantes aprendessem a falar em inglês os esportes presentes nas cartas do jogo da memória.

Na situação em que jogaram Maria e João percebi que os jogos da memória corroboraram com os três tipos de conhecimento citados nos PCN-LE (Brasil, 1998), conhecimento de mundo pela aproximação com o tema, conhecimento de organização textual pela internalização das regras do jogo, conhecimento sistêmico pelo léxico utilizado.

Maria e João afirmaram no questionário que haviam aprendido com o jogo da memória, sendo que ela declarou ter decorado o nome dos esportes em inglês a partir da atividade com o jogo. Em uma de minhas percepções transcritas em diário de campo relato:

*Ao virar a carta do esporte que trazia em inglês a palavra fencing Maria, até então, tão rápida em suas respostas parou para pensar, João também tentava lembrar a qual esporte a palavra se referia, enquanto José e Pedro apenas olhavam Maria. De repente Maria lembrou e falou o nome em*

*português, todos sorriram pela descoberta.*

A aluna Maria mencionou:

*Eu não conseguia lembrar do esporte fencing, o jogo me ajudou porque eu virei a carta e fiquei pensando, daí eu lembrei.*

Os dados obtidos por meio da técnica one minute paper também evidenciaram construção de conhecimento, é importante ressaltar que apenas Maria e João responderam a essas perguntas, uma vez que José e Pedro não conseguiram escrever suas respostas.

A técnica foi utilizada em três situações diferentes, após o primeiro jogo da memória, foi lhes entregue um papel com a seguinte pergunta: “-*What’s your favorite sport?*”, ambos responderam com a escrita correta “*volleyball*”. Em uma outra aula, antes ainda de utilizar o segundo jogo da memória, eles responderam a seguinte pergunta “*What’s the most important sport in our country?*”, Maria escreveu “*football*” e João “*footbol*”. Por fim, terminadas as situações envolvendo os jogos, também responderam “*Write names of some sports*”, Maria escreveu vários, dentre eles “*fencing*”, nome do esporte que teve dificuldade em lembrar enquanto jogava; e João citou apenas dois: “*volleyball e basketball*”.

Após essas descrições, retomo minha segunda pergunta de pesquisa: “Que novos conhecimentos o jogo propiciou?”. Compreendo que a maior contribuição dos jogos da memória ocorreu com o aluno José, ainda que minimamente, o aluno afirma ter aprendido os nomes dos esportes em inglês, mesmo sem saber ler e escrever, considero isso um novo conhecimento. Além disso, vale citar que João não conhecia muito bem as regras do jogo, quando os quatro participantes jogaram juntos, os demais, ou seja, os outros três sempre alertavam informando qual era a sequência e que se havia formado par poderia jogar novamente, isso fez com que ele acabasse por internalizar as regras. Maria relatou o fato de agora saber o significado da palavra fencing e até mesmo o aluno Pedro, que foi o que menos interagiu me respondeu:

*Eu brinquei e aprendi como se joga.*

Embora tenha utilizado os jogos apenas em dois momentos, em duas aulas

no decorrer do bimestre e ter cometido alguns equívocos como já descrevi ao longo deste capítulo, as situações envolvendo o lúdico foram mais positivas que negativas em vários aspectos, enfatizados neste estudo a diversão e a interação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, retomo a macro-questão desta pesquisa: Como o jogo colabora na aprendizagem de alunos de inclusão e com defasagem idade/série?

Antes de respondê-la relato brevemente algumas de minhas percepções após o trabalho com os jogos da memória. A análise e interpretação dos dados me permitiram perceber que o trabalho envolvendo os jogos da memória foi muito restrito, uma vez que aconteceu em apenas dois momentos durante duas aulas do segundo bimestre do ano de 2012. Tendo em vista todo o estudo que há sobre o assunto, nesta pesquisa ressaltado em Antunes (2005), Rigolon (1998), Szundy (2001, 2005) e Teixeira (1995) considero como insuficiente a utilização de apenas dois jogos e que a estes caberia um desdobramento a outras situações envolvendo o lúdico, a fim de uma maior maturação do trabalho.

Outro ponto a ser mencionado, no qual percebo uma limitação desta pesquisa, remete aos novos conhecimentos que o jogo pode propiciar. Os alunos participantes, durante todo o segundo bimestre, tiveram contato com o tema esportes e fizeram uma série de atividades sobre ele, desta forma o jogo da memória mostrou-se mais como uma atividade de investigação do vocabulário apresentado do que um possível suporte a novos conhecimentos. Em minhas reflexões iniciais, ao pensar no trabalho com os jogos durante as aulas vislumbrava novas possibilidades de construção de conhecimento, porém o fato de ter utilizado um único tipo de jogo fez com que, de certa maneira, eu reduzisse tais possibilidades a apenas dois momentos em aulas distintas. Relato ainda que o fato de ter que cumprir um currículo já existente e uma sequência de atividades, também, pré-existentes do material do aluno, talvez, tenha corroborado para essa situação, uma vez que fiquei mais preocupada em cumprir o programa, desperdiçando novas possibilidades do uso do lúdico nas aulas, com jogos diferentes que focassem em habilidades diferentes oportunizando outras situações que propiciassem aos alunos construção de conhecimento.

Acredito que poderia ter direcionado o trabalho com os jogos de maneira

diferente, propondo outras situações, outros jogos que propiciassem a construção de conhecimento e não apenas a sua consolidação. Entendo também que minha participação no momento dos jogos poderia ter sido diferente, não agindo apenas como mera observadora, mas sendo co-participante e contribuindo ainda mais para as trocas que ocorreram entre os alunos. Freire (2001:114) ressalta que *toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação*, esse trabalho com os jogos não foi suficiente, mas *captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de respostas, o homem age* e que esse agir aconteça de forma crítica, pois *se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será*. Concordando com Freire (2001), percebo esta pesquisa como um *desafio compreendido*, que certamente levar-me-á a ações críticas posteriormente.

Quanto à interação entre os participantes da pesquisa devo ressaltar que esta aconteceu de forma harmônica, sem contratempos ou objeções. Todos eles engajaram-se na realização das atividades e em muitos momentos um clima de descontração tomou conta do ambiente. Entretanto, os participantes conceberam os jogos, prioritariamente, como algo para diversão, isto ficou evidente nas atitudes e palavras da participante Maria, conforme relato no Capítulo III desta pesquisa. Apesar de considerar relevante esta característica de entretenimento que o jogo possui devo confessar que minhas intenções ao utilizar tal atividade iam muito além do que de fato observei, pensava em novas possibilidades para aprendizagem de algo novo por meio de parcerias e não atentei para o fato de que alguns jogos podem gerar competição entre os participantes ofuscando os objetivos almejados pelo professor, de que os alunos compartilhem e construam conhecimentos juntos.

No entanto, ao interpretar a interação que ocorreu entre os participantes retorno a macro-questão desta pesquisa: Como o jogo colabora na aprendizagem de alunos de inclusão e com defasagem idade/série? E com isso compartilho a visão de Vigostki (1930/1998:115) *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*, assim afirmo que o jogo colabora com a aprendizagem de alunos de inclusão e com defasagem idade/série, pois propicia interação sem preconceitos ou discriminações quanto a condição de outrem. O jogo garante a todos, claro que respeitando possíveis limitações físicas e intelectuais, a

possibilidade de uma criança interagir com o seu grupo social, dentro da escola, de maneira ativa fazendo com que sua participação em uma atividade lúdica lhe conceda um status de suma importância, pois em jogos de grupo precisa-se da ajuda do outro para chegar ao final, sem essa parceria exclui-se a possibilidade de concluir a atividade e nesse ponto o jogo colabora colocando seus participantes em uma condição igualitária, independente de qualquer síndrome, problemas intelectuais ou físicos e mesmo de aprendizagem. Assim, segundo afirmam os PCN-LE (1998:57) *aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico cultural e institucional.*

Os resultados desta pesquisa, apesar dos pontos negativos nela encontrados cabíveis de reformulações, demonstram a relevância de pensar em novas alternativas para integrar crianças com necessidades especiais, ou seja, de inclusão e com defasagem idade/série, garantindo-lhes o direito constitucional a educação. Restringir o acesso de uma criança a escola apenas lhe concedendo uma carteira e uma cadeira em alguma sala de aula é inconcebível, ela precisa de muito mais e uma educação de qualidade é o mínimo que qualquer cidadão deve exigir. A LDB 9.394/96, assim como diversas outras leis ressaltam a importância da inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas de educação regular, além de também ressaltar a importância de adequação do currículo e atividades diferenciadas a esses alunos, no entanto, nós professores não estamos recebendo a orientação necessária para esse tipo de trabalho com crianças que precisam de um apoio diferenciado.

O ensino superior no Brasil, no que tange as licenciaturas, formação de profissionais que trabalham na área educacional também não oferece tal suporte, haja vista, que é muito recente no país a integração ao currículo universitário de futuros professores o ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e de Braille, escrita utilizada por deficientes visuais. Esse novo currículo universitário aborda apenas dois públicos de inclusão, sendo deficientes visuais e auditivos e quanto aos demais alunos? O que fazer? É o que muitos professores que refletem sobre sua prática se perguntam ao iniciarem um ano letivo e se depararem com uma sala com alunos de inclusão que precisarão de seu apoio incondicional durante aquele período que ali estão.

Em adição a isso, outro fato a ser salientado na escola pública é o número considerável de alunos não alfabetizados, ressaltando aqui, os que cursam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, com isso estamos falando de um público que tem no mínimo 11 anos de idade e não sabe ler e escrever. Retorno aqui ao ensino superior que, com exceção do curso de pedagogia, as demais licenciaturas não têm integradas a seu currículo uma disciplina sobre alfabetização. Além disso, mesmo que houvesse tal disciplina como conseguir alfabetizar um aluno diante de uma sala com mais de 35 alunos que também precisam da ajuda do professor, dentre eles alunos de inclusão. E este professor ter de seguir um currículo e um material pronto enviado pelo Governo do Estado de São Paulo. Diante de tantas transformações que estão ocorrendo no cenário da Educação Brasileira cabe a nós professores nos adequarmos a elas, quando possível ou lutarmos por mudanças, sem nos estagnarmos. As autoridades públicas precisam entender que uma educação de qualidade está muito além de prédios, salas de aula e material escolar, pois falamos de seres humanos e estes precisam ser tratados com dignidade. Quanto a mim e minha escolha pela educação menciono as palavras de Freire (2001:104) *a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem*. Então, que tenhamos coragem para incluir sem excluir e gerar mudanças que beneficiem a todos.

Caso houvesse nova oportunidade de se coletar dados para essa pesquisa, alguns aspectos passariam por reformulações dentre eles ressalto três em particular. Primeiramente, pensaria em uma sequência de atividades com vários tipos de jogos que viessem ao encontro com o tema ou conteúdo a serem trabalhados e aqui entra minha segunda reformulação, os jogos versariam de desafios a fim de propiciar construção de conhecimento, sendo pensados de modo a agirem na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, possibilitando o alcance do nível de desenvolvimento potencial dos participantes, conforme Vigotski (1930/1998). A terceira e última reformulação recai no âmbito das interações entre os participantes, essas ocorreriam por mais vezes, com troca de parceiros e com a colaboração da professora.

Cumprido ressaltar, que esta pesquisa pode servir para trabalhos futuros dentro do campo da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem direcionando olhares para alunos de inclusão e com defasagem idade/série. Pensando em novas

ferramentas para o ensino de línguas, esta pesquisa me fez vislumbrar a possibilidade de novos estudos acerca do assunto em um futuro curso de Mestrado.

Com relação aos participantes da pesquisa, esse trabalho contribuiu especialmente com o aluno José, este apesar de toda a sua dificuldade fez o possível para concluir a atividade e mesmo não conseguindo concluí-la sua justificativa, já carregava em si um aprendizado: *Não consigo mais formar pares porque eu formei par errado*. Ele, sozinho, concluiu que seria impossível terminar o jogo, já que sobre a mesa não havia mais pares.

Quanto a mim, percebo que esse trabalho me trouxe inúmeras contribuições, dentre elas a que considero mais significativa, é justamente todo esse processo de reflexão gerado por ele e que me fez repensar em minha prática. Não estou dizendo que antes dele não refletia sobre minha prática, porém acho que o fazia de forma mais inconsciente que consciente, compreendo que este cunho investigativo e observacional atribuídos a esta pesquisa é que me deu maior clareza sobre minhas ações e minha conduta em sala de aula.

Agora percebendo mais nitidamente que minhas ações e mesmo omissões desempenham certo valor dentro da sala de aula, estou mais instigada a pensar novas possibilidades, novas ferramentas e buscar novos desafios, a fim de colaborar com a educação do meu país e, de forma particular, com todos os meus alunos e todos aqueles que ainda hão de ser meus alunos. Finalizo, acentuando que todas as reflexões que este trabalho gerou, provocou em mim transformações conscientes que certamente corroboraram para minha visão como educadora e reacendem em mim a determinação e o compromisso profissional que todo professor deve ter não só para com seus alunos, mas muito além, para com a sociedade da qual faz parte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABD - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br>. Acesso em: 13 de outubro de 2012.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências – Os Jogos e os parâmetros curriculares nacionais**. Campinas: Papyrus, 2005.

BRASIL . **Constituição Federal** (1988). Brasília,DF: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, nº. 9.394/96. Brasília,DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental**. Brasília,DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP. 1999.

CELANI, M. A. A. **Professores Formadores em Mudança: Relato de um processo de reflexão da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, O. NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1993.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral editora e Livraria Universitária, 2008

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.ED.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 1986

PÉREZ-GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

RIGOLON, P.S.T. **O Jogo Como Atividade Mediadora da Interação na Sala de Aula de Inglês Oral**. São Paulo. 1998. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP.

RIZZINI, I; CASTRO, M.R; SARTOS, C.D. **Pesquisando... guia de pesquisas para programas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Uni. Sta Úrsula,1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Aluno: LEM - Inglês - 6ª série - 2º bimestre**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SZUNDY, P. T. C. **Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem**. São Paulo. 2001. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP.

\_\_\_\_\_. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva**. São Paulo. 2005. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP.

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

VAN LIER, L. Case Study. In: Hinkel, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Apeche. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998.

# ANEXOS

## ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PERFIL

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) Você trabalha?  
( ) Sim; o que você faz? \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_  
( ) Não

2) Você estuda ou estudou inglês fora da escola?  
( ) Sim; quanto tempo? \_\_\_\_\_; onde? \_\_\_\_\_  
( ) Não

3) Você tem interesse e está motivado para aprender inglês?  
( ) Altamente interessado e motivado  
( ) Muito interessado e motivado  
( ) Mais ou menos interessado e motivado  
( ) Pouco interessado e motivado  
( ) Nada interessado e motivado  
Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) Enumere as habilidades abaixo de acordo com sua preferência nas aulas de inglês.  
1- Gosto muito  
2- Gosto  
3- Gosto pouco  
4- Não gosto  
  
( ) Falar                      ( ) Ouvir                      ( ) Ler                      ( ) Escrever  
Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) Como você estuda inglês melhor?  
( ) Sozinho  
( ) Com colegas  
Justifique. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6) Você tem contato com a língua inglesa fora da escola? Em que situações? O que você acha disso? Isso contribui para sua aprendizagem em inglês na escola ou fora dela?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7) No que você acha que o inglês contribui/pode contribuir para sua vida?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO 2 - QUESTÕES ANTES DOS JOGOS

- 1) Você gosta quando o professor leva jogos para a sala de aula? Por quê?
  
- 2) Cite, dentre os exemplos abaixo, algum jogo utilizado em sala de aula que você tenha gostado de participar.  
  
  - ( ) caça palavras
  - ( ) cruzadinhas
  - ( ) jogo da memória
  - ( ) bingo
  - ( ) outros. Qual ? \_\_\_\_\_
  
- 3) Você considera possível jogar sozinho? Ou prefere jogar com os outros colegas? Explique
  
- 4) Todos os jogos têm regras? Se têm pra que elas servem? É possível jogar sem regras?
  
- 5) Quando o professor propõe um jogo em grupo quem você escolhe para jogar com você? Por quê?
  
- 6) Se o professor te coloca em um grupo diferente do que está acostumado a participar você desiste de jogar, ou joga assim mesmo? Por quê?
  
- 7) Você considera possível aprender alguma coisa apenas jogando? Você consegue lembrar de algum jogo ou brincadeira que te fez aprender algo? Em caso afirmativo, explique.

### ANEXO 3 - QUESTÕES APÓS OS JOGOS

- 1) Você já havia jogado o jogo da memória?  
 Sim                       Não
- 2) O jogo estava  
  
 muito fácil  
 fácil  
 adequado  
 difícil  
 muito difícil
- 3) Por quê?
- 4) Existe alguma coisa que faz com que o jogo da memória se torne mais fácil? O quê?
- 5) Você considera que as imagens é que auxiliam a lembrar das palavras em inglês? Se o jogo fosse apenas com palavras se tornaria mais difícil? Por quê?
- 6) Você jogou com colegas diferentes do seu grupo habitual, o que você achou?
- 7) Você teve alguma dificuldade para jogar ou percebeu que algum colega teve. Em caso afirmativo, você pode explicar qual foi a dificuldade, se ela atrapalhou o jogo e como foi resolvida.
- 8) Você considera ter aprendido alguma coisa com o jogo da memória ou apenas se divertiu? Se aprendeu algo dê exemplos.

ANEXO 4 - MEMORY GAME 1



**swimming**



**swimming**



**basketball**



**basketball**



**judo**



**judo**



**cycling**



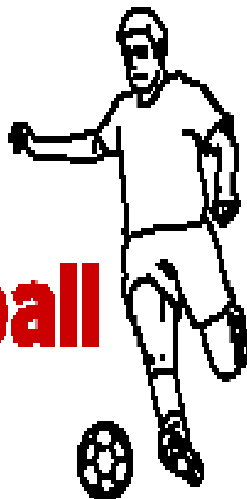
**cycling**



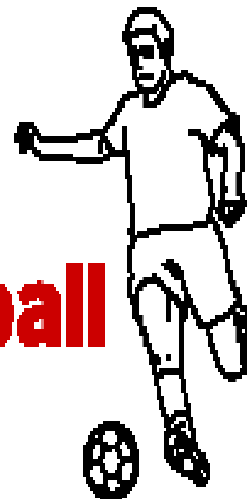
**fencing**



**fencing**



**football**



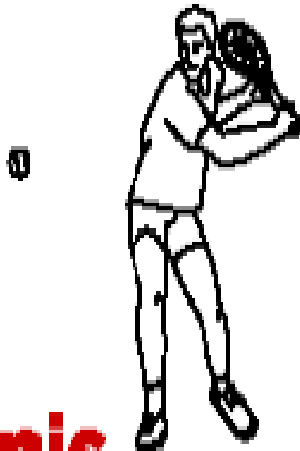
**football**



**table tennis**



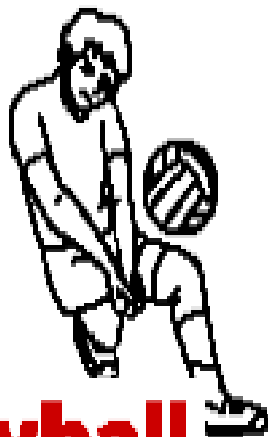
**table tennis**



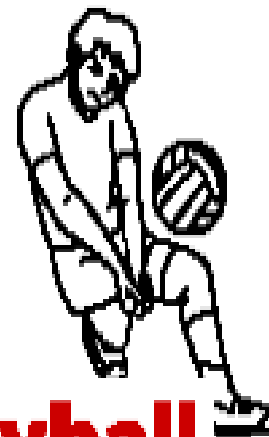
**tennis**



**tennis**



**volleyball**



**volleyball**






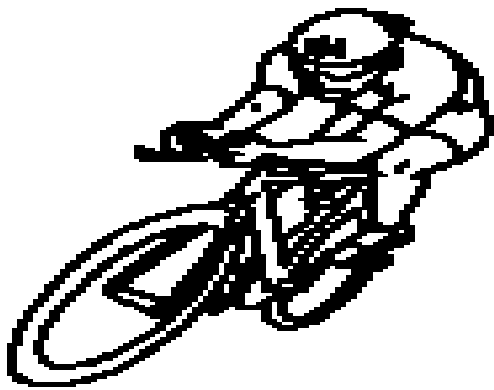
**marathon**



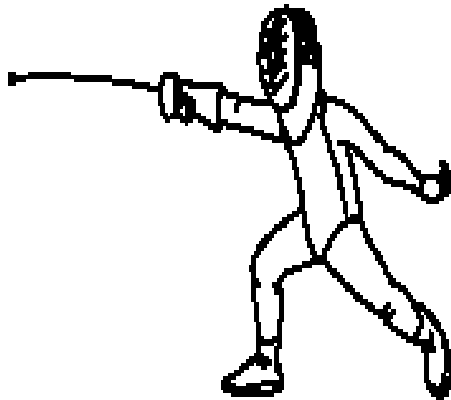
**marathon**

ANEXO 5 - MEMORY GAME 2

	<p><b>swimming</b></p>
	<p><b>basketball</b></p>
	<p><b>judo</b></p>



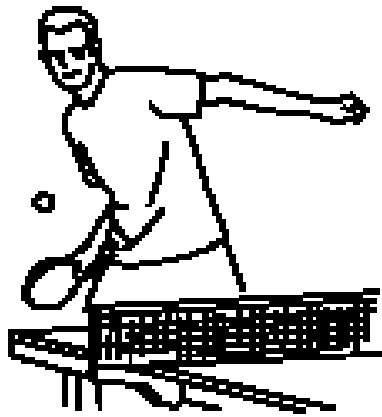
**cycling**



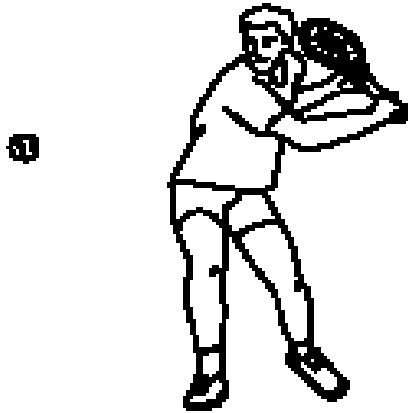
**fencing**



**football**



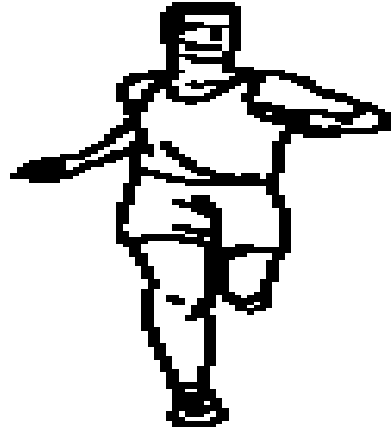
**table tennis**



**tennis**



**volleyball**



**marathon**