

JOGANDO E APRENDENDO A COOPERAR: PORQUE UTILIZAR JOGOS COOPERATIVOS EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília

Resumo: O propósito deste artigo é relatar uma pesquisa sobre a potencialidade de jogos cooperativos no desenvolvimento da habilidade auditiva em aprendizes de uma língua estrangeira (inglês). Para tal, emprego os princípios da pesquisa-ação, com coleta de dados por meio de entrevistas e notas de campo. Os participantes da pesquisa são aprendizes da oitava série do ensino fundamental de uma escola pública. A investigação sugere que as atividades lúdicas devem ser incorporadas aos processos de ensino-aprendizagem de inglês a fim de promover a evolução contínua da habilidade de audição.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa. Jogos. Inglês

Abstract: The purpose of this article is to report a research on the potential of cooperative games in the development of listening skills for learners of a foreign language (English). For that purpose this research is based on the principles of action research, with data collection through interviews and fieldnotes. Research participants are pupils of the eighth grade of a state elementary school. The investigation suggests that ludic activities should be incorporated into the teaching-learning of English in order to promote continuous evolution of listening skills.

Keywords: Cooperative Learning. Games. English

Players win games, teams win championships
Bill Taylor

Introdução

Nos últimos cinquenta anos, testemunhamos uma mudança paradigmática fabulosa nos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No rol dessas mudanças, veio a flexibilização da exigência ortodoxa de os aprendizes produzirem sentenças gramaticalmente corretas e passou-se a prestigiar mais a comunicação na língua-alvo. Assumia-se, portanto, que a

necessidade primeira do aprendiz era a comunicação e não o aprendizado de tópicos gramaticais descontextualizados.

Ao buscar sintonizar-se com essas mudanças, os professores de línguas estrangeiras passaram a agregar às suas aulas atividades que envolvem os aprendizes no sentido de eles usarem, na sala de aula, a língua estrangeira da maneira o menos artificial possível. Dentre essas atividades, interessa aos propósitos da pesquisa aqui relatada o uso de jogos cooperativos.

A fim de revelar os impactos do uso de jogos cooperativos, estabeleço como objetivo de pesquisa a saliência dos benefícios do emprego dessa modalidade de jogos na aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês). Decorrem desse objetivo os questionamentos quanto ao papel dos jogos cooperativos na aprendizagem de uma língua estrangeira e à forma de manifestação das potencialidades desses jogos nas aulas de língua estrangeira.

Para tanto, apoio-me no construto teórico sobre aprendizagem cooperativa esaliento a relação entre jogos cooperativos e aprendizagem de línguas estrangeiras. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa relatada nopresente artigo é iluminada pelos princípios da pesquisa-ação.

Aprendizagem cooperativa

Por si só, o fato de os aprendizes não serem semelhantes, a aprendizagem cooperativa justifica-se como algo a ser buscado por todos aqueles envolvidos em processos de ensino-aprendizagem de línguas. Tal abordagem pode mostrar-se altamente eficaz, por exemplo, na indispensável transposição de barreiras culturais, cognitivas e sociais.

Segundo afirmei anteriormente (MOURA FILHO, 2012, p.10), a aprendizagem cooperativa é um termo que nomeia, de forma abrangente, uma série de procedimentos pedagógicos que se utilizam do trabalho em grupo para promover a ajuda mútua entre aprendizes/aprendizes e professores/aprendizes ao longo dos processos de socialização e de aquisição de habilidades acadêmicas.

A aprendizagem cooperativa envolve a associação do aprendiz com um par mais competente que ele (professor ou colega com nível de conhecimento mais avançado), a fim de

potencializar seus processos de aprendizagem. Ela é, por isso, filiada ao socioconstrutivismo(VYGOTSKY, 1978), pois credita o êxito da construção de conhecimento às interações mútuas entre o indivíduo e seus pares.

Johnson (1999, p. 198-199) situa a emergência de pesquisas sobre aprendizagem cooperativa na década de 70 do século passado e acrescenta que, desde então, esse tópico tem sido constante nas agendas de investigação dos pesquisadores. Para essa autora, é indispensável que os professores avaliem as atividades cooperativas levando em consideração seus aprendizes e que sejam flexíveis o suficiente para adaptar as atividades e as demandas por tarefas, rearranjar os grupos e fazer o que for necessário para motivar os aprendizes, tornando as interações significativas e bem sucedidas, sem torná-las exaustivas.

Para a pesquisa cujos resultados relato neste artigo, é indispensável que sejam explicitadas as vantagens empíricas e teóricas da aprendizagem cooperativa, que são, segundo Slavin (1983, p. 128), as seguintes:

As pesquisas realizadas até a presente data têm demonstrado os efeitos bastante positivos da aprendizagem cooperativa, envolvendo os mais variados resultados, o que nos força a reexaminar práticas instrucionais tradicionais. Não podemos permanecer ignorando a força potencial dos estudos em grupo, que é, talvez, a força remanescente para a melhoria das escolas. Não podemos mais olhar uma turma como 30 ou mais aprendizes cujas únicas interações educacionais significativas sejam aquelas que fazem com seu professor, e em que as interações com seus pares se configuram como desestruturadas ou raras. Por outro lado, devemos ter, no mínimo, como algo a ser conquistado, a consciência de que é improvável que simplesmente trabalhando juntos os aprendizes usufruam das potencialidades que o trabalho em grupo tem de motivar as ações deles.

Huertas e Montero (2001, p. 172), após declararem que a aprendizagem cooperativa é, na atualidade, um dos axiomas mais persistentes na educação, afirmam que a cooperação é, sem dúvida alguma, o melhor insumo para a aprendizagem. Os autores realçam o fato de que ela é umas das melhores condições para a aprendizagem e para o estímulo da motivação.

Segundo os dois autores, ela não só facilita o conhecimento e o aprofundamento no uso das habilidades relacionadas com o processo de apreensão, mas incentiva os aprendizes a abandonarem vícios motivacionais, como, por exemplo, o foco excessivo no êxito em detrimento do empenho em saber mais. Os dois pesquisadores detectaram, também, que a

aprendizagem cooperativa possui características que poderiam ser consideradas terapêuticas para aqueles aprendizes que desenvolveram um padrão motivacional de medo de eventuais fracassos.

Ao investigar os processos cooperativos em uma sala de aula de língua estrangeira (inglês), elegi (MOURA FILHO, 2000) como marcos teóricos a supressão de assimetrias interacionais (STEGER, apud MARCUSCHI, 1986, p. 16), o estabelecimento de andaimes (BRUNER, apud CAZDEN, 1988, p.102), a cooperação entre pares (GAIES, 1985) e a cooperação lúdica (ORLICK, 2006).

A pesquisa que aqui relato é derivada de estudos que realizei sobre aprendizagem cooperativa (MOURA FILHO, 2000, 2012) e verticaliza, na seção a seguir, o diferencial representado pelos jogos cooperativos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Jogos e Cooperação

A origem dos jogos confunde-se com a história da humanidade. Gramigna (2007, p.2) considera a inclinação humana pelo jogo como algo de natureza arquetípica e, para corroborar a tese dela, menciona a utilização dos mesmos tipos de jogos por comunidades geograficamente distantes e incomunicáveis entre si.

A recuperação da história das atividades lúdicas realizada por Gramigna (ibidem, p.2-3) destaca o registro, em pinturas rupestres, da prática de jogos desde tempos remotos e faz referência a práticas lúdicas entre os gregos, os romanos e os incas.

Na Grécia antiga, os jogos tiveram, segundo Almeida (2000, p.15), defensores ilustres. Platão, por exemplo, “afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos praticados em comum pelos dois sexos, sob a vigilância em jardins de crianças”. De acordo com Platão (apud Almeida, ibidem, p. 15), os jogos têm valores educativos e morais que os igualam à cultura intelectual e os põem em estreita colaboração com ela na formação do caráter e da personalidade.

Almeida (ibidem, p. 16) relata, ainda, que entre os egípcios, os romanos e os maias, os jogos eram utilizados pelos mais velhos para transmitir, às novas gerações, valores, conhecimentos e normas sociais.

Apesar de exercer, desde a antiguidade, um fascínio sobre as pessoas, nem sempre os jogos tiveram conotações positivas. Segundo Santos (1997, p. 19), eles já foram vistos como fúteis e como sendo voltados apenas para atividades de distração e recreação.

Com a ascensão do Cristianismo, os jogos caíram em descrédito e passaram a ser vistos, segundo Almeida (ibidem, p. 16), como profanos, imorais e destituídos de qualquer significado e, somente a partir do século XVI, foram reabilitados pelos humanistas, que perceberam o valor educativo das atividades lúdicas.

A pesquisa de Almeida (ibidem, p. 17-22) indica que, ao longo da história, reconheceram a importância pedagógica das atividades lúdicas, entre outros e outras, Rabelais, Montaigne, Comênio, Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, Froebel, John Dewey, Claparède, Maria Montessori, Jean Piaget, Wallon, Celestin Freinet e Paulo Freire.

Ao propor o emprego de jogos em situações de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, Harmer (1995, p. 34) afirma que, ao levarem os aprendizes a desempenharem atividades comunicativas empregando a língua estrangeira, os jogos dispensam a instrução formal.

Segundo Estévez (1998, p. 136), “o jogo relaxa, desinibe e favorece a participação criativa do aprendiz, uma vez que lhe apresenta um contexto real e uma razão imediata para utilizar o idioma”.

A crença do professor na eficácia dos jogos em atividades de ensino-aprendizagem, o entusiasmo com que os propõe, a seleção de atividades lúdicas que contemplem possibilidades reais de comunicação e o emprego de material autêntico potencializam a aprendizagem.

Santos (1997, p. 12), ao defender o emprego de jogos em sala de aula, afirma que “introduzir atividades lúdicas como elemento dinamizador de uma proposta pedagógica requer, no mínimo, que este profissional tenha vivenciado a ludicidade em sua trajetória acadêmica”.

Orlick (op. cit.) relativiza a afirmação de Santos, dizendo que o uso de jogos depende mais de criatividade na escolha das atividades e do propósito de minimizar a competitividade, deixando mais espaço para a diversão, do que de equipamentos caros ou habilidades especiais.

Ao relatar suas experiências com o emprego de jogos em sala de aula de inglês como língua estrangeira, Silvers (1982, p. 30) registra que eles:

...estimulam a interação entre os alunos, criando, desse modo, um ambiente não-ameaçador favorável à aprendizagem da língua. À medida que os estudantes sentem-se mais à vontade entre eles e com o professor, começam a perceber que são parte de um grupo. Como consequência, perdem o medo de cometer erros e parecer ridículos diante dos colegas. Somente quando os alunos começam a perder suas inibições é que eles dão, realmente, o primeiro passo em direção à aprendizagem do inglês.

A inexistência das sanções existentes no mundo real promove a autoconfiança nos aprendizes e os estimula a enfrentar novos desafios empregando plenamente seus potenciais num processo de internalização de uma aprendizagem que é duradoura porque decorre de uma práxis pedagógica co-construída.

As vantagens decorrentes da utilização de jogos em salas de aula de inglês como língua estrangeira são vastas. Fawui-Abalo (1987, p. 46) afirma que as atividades lúdicas proporcionam contextos novos e interessantes para a prática de estruturas linguísticas já ensinadas e a aquisição de novas estruturas.

Gramigna (ibidem, p. 3) reconhece o alto valor dos jogos na educação em geral e afirma que, por meio deles, “as pessoas exercitam habilidades necessárias ao seu desenvolvimento integral, entre elas, autodisciplina, sociabilidade, afetividade, valores morais, espírito de equipe e bom senso”.

Ao combater a crença de que os jogos só se prestam para diversão dos aprendizes, Santos (ibidem, p. 12) afirma que o desenvolvimento do aspecto lúdico “facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”.

Os jogos, embora fazendo parte do instrumental pedagógico disponível a professores e professoras há alguns anos, são passíveis de ser utilizados de forma inadequada. Segundo Estévez (1998, p. 136-137), para que um jogo seja pedagogicamente relevante ele deverá ser apresentado como uma atividade autêntica e de forma contextualizada. Jogos improvisados para preencher os minutos finais da aula, por exemplo, dificilmente agregarão algo.

Condição importante para que um jogo seja significativo do ponto de vista pedagógico é a adoção de alguns critérios no processo de seleção como os que adaptei de Gramigna (2007) e Weed (1975):

- certifique-se de que ele é compatível com as competências que se pretende privilegiar;
- considere a duração do jogo para não extrapolar o tempo disponível;
- ele deve representar um desafio intelectual compatível com a idade e o nível de conhecimento dos aprendizes;
- avalie se o espaço físico disponível é adequado a ele;
- ele deve oferecer a mesma possibilidade de participação a todos os aprendizes e a todas as alunas da turma;
- ele deve ter instruções claras.

Adaptei de Kirby (1995) as características que um jogo deve ter quando empregado como atividade pedagógica:

- oferecimento e não imposição aos aprendizes da atividade lúdica;
- preparação dos participantes para a atividade com o esclarecimento dos objetivos e das regras do jogo;
- demonstração pelo professor da dinâmica do jogo;
- definição dos papéis dos aprendizes envolvidos na atividade;
- desenvolvimento da atividade lúdica com o acompanhamento do professor;
- manutenção do jogo condicionada ao interesse dos aprendizes;
- conclusão da atividade com ênfase na aprendizagem proporcionada por ela;
- abertura de espaço para avaliação da atividade pelo professor e pelos aprendizes.

Ao selecionar as atividades lúdicas que utilizará em sala de aula, o professor opta entre dois estilos de jogos: os cooperativos e os competitivos. Apesar de serem usados maciçamente

em sala de aula, os jogos competitivos constituem práticas discutíveis. A competitividade exacerbada pode realçar o jogar pelo jogar, em detrimento da possibilidade de alcance de objetivos maiores que a ludicidade pode oferecer. O lema “que vença o melhor” constrói, explicitamente, segundo Yozo (1996, p.12), “relações de competição e poder nem sempre saudáveis. Essa relação de competição e poder direciona para um único ponto: o vencedor, e isso nada mais é do que a obtenção do poder”.

Na situação de ensino-aprendizagem, onde se pretende o fortalecimento e a participação criativa dos aprendizes, o estabelecimento de dinâmicas exacerbadamente competitivas pode, segundo Cortez (1975, p. 307), abrir precedentes para a geração de atitudes hostis entre eles.

As atividades lúdicas podem ser organizadas em sala de aula de forma a privilegiar a participação de todos e não o resultado. Os jogos cooperativos, segundo Orlick (2006, *passim*), incentivam as pessoas a jogarem juntas e não umas contra as outras e promovem a solidariedade ao estabelecerem metas coletivas e não individuais.

Brotto (1999, p. 65) ilustra as diferenças entre as atividades lúdicas competitivas e as cooperativas com o seguinte quadro:

Quadro 1 – Jogos competitivos x cooperativos

JOGOS COMPETITIVOS	JOGOS COOPERATIVOS
São divertidos apenas para alguns.	São divertidos para todos.
A maioria tem um sentimento de derrota.	Todos têm um sentimento de vitória.
Alguns são excluídos por sua falta de habilidade.	Há mistura de grupos que brincam juntos criando alto nível de aceitação mútua.
Aprende-se a ser desconfiado.	Todos participam e ninguém é rejeitado ou excluído.
Os perdedores ficam de fora do jogo e simplesmente se tornam observadores.	Os jogadores aprendem a ter um senso de unidade e a compartilhar o sucesso.
Os jogadores não se solidarizam e ficam felizes quando alguma coisa de “ruim” acontece aos outros.	Desenvolvem auto-confiança porque todos são bem aceitos.
Pouca tolerância à derrota desenvolve em alguns jogadores um sentimento	A habilidade de perseverar face as dificuldades é fortalecida.

de desistência face a dificuldades.	
Poucos se tornam bem sucedidos.	Para cada um o jogo é um caminho de co-evolução.

A crença na necessidade de apontar ganhadores e perdedores é tão arraigada que as definições de jogo, inevitavelmente, destacam, a exemplo de Gramigna (ibidem, p.4), essa condição:

O jogo é uma atividade espontânea, realizada por mais de uma pessoa, regida por regras que determinam quem o vencerá. Nessas regras estão o tempo de duração, o que é permitido e proibido, valores das jogadas e indicadores de como terminar a partida.

A tradição de vivenciar-se em sala de aula jogos que são essencialmente competitivos transforma-se à medida que pesquisadores como Orlick (2006, op. cit.) indicam que os aprendizes podem enfrentar desafios de aprendizagem sem ter que, necessariamente, competir entre si e conviver com o medo de fracassar. Ele ainda sugere que jogos tradicionalmente competitivos sejam reciclados em atividades que valorizem o sucesso coletivo.

No caso específico de jogos voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira, os livros de Hover (1986), Sadow (1982), High (1993) e Rinvoluceri (1987) oferecem boas alternativas lúdicas que privilegiam a cooperação ou que podem ser adaptadas para privilegiá-la.

A legitimidade da abordagem cooperativa por meio de atividades lúdicas é, também, reforçada por Almeida (ibidem, p. 22), que declara:

Em síntese, considerando toda a evolução dos jogos, podemos dizer que a educação lúdica integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos. Eles fazem do ato de educar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade.

A pesquisa-ação como referencial metodológico

Educadores, em geral, têm, ou deveriam ter, como preocupação primordial a busca por superação de dificuldades de toda ordem que, não raro, inviabilizam o acesso dos aprendizes a uma educação de qualidade, que os promova e os prepare para conquistar um espaço digno na

sociedade. A pesquisa-ação é plena de possibilidades para a superação de dificuldades que, sem uma intervenção qualificada e conjunta de pesquisadores e pesquisados, poderiam comprometer a atividade educacional como um todo. A pesquisa-ação é, antes de qualquer coisa, uma técnica de intervenção que pode projetar os indivíduos e/ou as instituições na direção dos seus anseios e necessidades.

De acordo com Vanderstoep & Johnston (2009, p. 217), a pesquisa-ação é caracterizada por ser desenvolvida no *locus* da instituição ou grupo investigado. Nesse *locus*, os pesquisadores interagem com os participantes e se envolvem, no que for possível, nos processos e experiências deles. Segundo os dois autores, é essencial a colaboração entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa em todos os estágios dela, desde a identificação das perguntas de pesquisa, os processos de coleta e análise de dados até o compartilhamento dos resultados.

Ao realizar a pesquisa pautado pelos princípios da pesquisa-ação, percebi que o trabalho colaborativo entre o pesquisador (eu) e os demais participantes dela esmaeceu a distinção entre ação e pesquisa.

Apoiado em Merriam (2009) e Bogdan & Biklen (1994), *inter alios*, indico as várias etapas que integram uma pesquisa-ação. Ao apresentar essas etapas, faço a ressalva de que essa sequência não é rígida. Dependendo da situação, os participantes (pesquisadores e pesquisados) poderão acrescentar ou suprimir alguma(s) etapa(s) dela. Eis as etapas:

- a) identificação, pelo coletivo, do problema a ser enfrentado;
- b) levantamento da literatura disponível sobre ele, buscando, inclusive, mapear as ações capazes de resolvê-lo;
- c) coleta de dados oriundos de diversas fontes;
- d) análise das práticas pedagógicas envolvendo aprendizes e professores;
- e) identificação de categoria de dados para posterior análise;
- f) análise de dados e teorizações;
- g) implantação de ações voltadas para a modificação das práticas educacionais que se mostraram equivocadas;

h) repetição da sequência, sempre que necessário, buscando evidenciar, via disseminação bibliográfica, por exemplo, o conhecimento generalizável adquirido sobre o problema.

Os participantes da pesquisa

Além de mim, na condição de pesquisador, integram o grupo de participantes da pesquisa aqui relatada a professora-regente e um grupo de 30 aprendizes da oitava série do ensino fundamental. A professora tem licenciatura dupla em português/inglês e atua nas duas disciplinas há 11 anos.

Na escolha do grupo, pesou o fato da necessidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem de inglês que, nessa turma, apresentava-se em descompasso, tendo, como consequência disso, baixo rendimento escolar dos aprendizes.

Segundo a professora regente, uma das dificuldades que ela tinha era a viabilização de atividades focadas na compreensão auditiva que envolvessem toda a turma. Propus-lhe algumas atividades envolvendo letras de canções em inglês. Um exemplo dessas atividades está no anexo deste texto. A implementação dessa atividade será alvo de análise na pesquisa aqui relatada.

O contexto da pesquisa

A pesquisa que aqui relato foi implementada em uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, situada no Plano Piloto, em Brasília. A turma na qual foram coletados os dados é composta por jovens na faixa etária de 14 a 16 anos.

O acesso ao contexto pesquisado deu-se após minha apresentação à direção da escola e à professora-regente. Nessa ocasião, expliquei-lhes os propósitos da investigação e garanti-lhes que meu trabalho seria pautado pelos princípios éticos da preservação da identidade da instituição, da professora-regente e dos aprendizes. Além disso, assegurei-lhes que, a título de reciprocidade, lhes ofereceria o acesso a todo o processo investigativo e às contribuições ao contexto escolar que dele decorreriam.

Coleta de dados

A coleta de dados é decisiva para o sucesso de qualquer pesquisa que almeje credibilidade. Os dados, segundo Bogdan&Biklen (1994, p. 149), são, ao mesmo tempo, as provas e as pistas das pesquisas. Segundo esse dois autores, se os dados forem coletados cuidadosamente, os fatos revelados tornam-se inegáveis, pois eles protegem a produção textual de transformar-se em uma mera especulação sem fundamentos. Na pesquisa relatada neste artigo, emprego notas de campo descritivas, realizadas durante as observações participantes e entrevistas com a professora-regente e os aprendizes.

As notas de campo descritivas são aquelas que, segundo Merriam (2009, p. 130), “descrevem os participantes, o ambiente, as atividades ou comportamentos dos participantes e o que o observador faz”. Para essa autora (ibidem), o nível de detalhamento das notas de campo deve ser tal que os seus futuros leitores sintam-se como se estivessem envolvidos na observação participante ao lado do pesquisador.

A observação participante, que é viabilizadora das notas de campo descritivas, é descrita por McMillan& Schumacher (2005, p. 628) como uma coleta de dados interativa realizada pelos pesquisadores que vivenciam as atividades diárias dos participantes e as registram.

A entrevista como instrumento de coleta de dados está quase sempre presente nas pesquisas qualitativas. Segundo Merriam (1998, p. 72), a entrevista é empregada quando o pesquisador não pode observar o comportamento, os sentimentos e a maneira como os participantes da pesquisa interpretam o mundo que os envolve. Na pesquisa disseminada neste artigo, dentre as várias modalidades de entrevistas apresentadas por Fontana & Frey (1994, p. 361), utilizo a modalidade não-estruturada ou aberta, que permite aos entrevistados abordarem livremente o tema proposto.

Cooperar para aprender: análise dos dados

A análise de dados é um dos passos mais significativos das pesquisas qualitativas. Entendo que ela deva ser iniciada desde o momento em que o pesquisador decide-se pelo assunto a ser

investigado e é concluída com o último parágrafo do texto final de apresentação dos resultados da investigação.

Adoto como metodologia de análise de dados na investigação que aqui apresento a triangulação. De acordo com Vanderstoep & Johnston (2009, p. 179), essa metodologia proporciona a validade e a confiabilidade da análise ao evidenciar a similitude de dados provenientes de várias fontes. Merriam (2009, p. 229) menciona a triangulação de pesquisadores, de fontes de dados e de métodos de coleta como modalidades de confirmação dos dados emergentes. No caso específico da investigação realizada por mim, procedo à triangulação de participantes da pesquisa, que é abonada por Bogdan e Biklen (1998, p. 104).

Os excertos de entrevistas e de notas de campo transcritos a seguir ratificam o que observei durante a realização da atividade quanto ao interesse pelos jogos despertado em uma turma cuja maioria dos aprendizes estava tendo o primeiro contato com o lúdico, em sala de aula de língua estrangeira, graças às atividades que, em função da proposta desta pesquisa de incentivar práticas cooperativas, foram desenvolvidas com a turma. Ao serem indagados, após a primeira atividade (ver anexo), se gostaram de vivenciar as experiências com o lúdico, responderam:

- Eu gosto porque é mais (pausa longa) divertido, descontraí a aula.
(Alberto – 14 anos)

- sim (pausa breve) por causa que o aluno se interessa mais.
(Sandra – 14 anos)

- Ah! é bom . Às vezes até a gente aprende mais, né?. Que vai na descontração.
(Leila – 16 anos)

- Sim, porque eu acho que a gente aprende brincando. A gente distrai um pouco, também. Essa música é das antigas, né, teacher?
(Jorge – 15 anos)

- Gosto porque isso ajuda mais a conhecer o inglês, aprender a mexer com as palavras, a escrever corretamente, a pronunciar.
(Clara – 16 anos)

Nessa atividade - audição de uma canção, voltada para a compreensão auditiva – constatei que é possível despertar o interesse dos aprendizes em atividades lúdicas que desconstruam o binômio ganhador-perdedor que, segundo Brown (1994, p. 17) “está bem arraigado no sistema

cultural dominante e está presente na forma como se aceita que há uns que sabem e outros que não, uns que têm e outros que não têm, uns que mandam e outros que obedecem”.

A observação participante realizada durante a segunda atividade (ver anexo) e registrada em notas de campo realçou, explicitamente, alguns papéis das atividades lúdicas na aprendizagem de uma língua estrangeira:

- promotoras de simetria discursiva e de cooperação

Observo que, na maioria dos grupos, todos os aprendizes têm as mesmas oportunidades de se manifestarem. Em alguns casos, percebo que os aprendizes mais tímidos são incentivados a se pronunciarem.

(nota de campo nº 1, excerto)

- incentivadoras de processos criativos

Percebo que à medida em que colocam as linhas do texto na ordem correta, os grupos buscam desenvolver novas atividades com ele. O leem em voz alta e tentam fazer a tradução de trechos que desconhecem. Eu e a professora regente somossolicitados, várias vezes, a contribuir nas tentativas de tradução que realizam.

(nota de campo nº 2, excerto)

- viabilizadoras de interações significativas

Noto que os aprendizes travam diálogos voltados para a solução da atividade proposta. Há entusiasmo nos grupos.

(nota de campo nº 2, excerto)

- reveladoras das estratégias de aprendizagem mais produtivas dos aprendizes

Em todos os grupos, posso notar que enquanto alguns aprendizes leem o texto em silêncio, outros o leem verbalizando as palavras e outros usam marcadores de texto coloridos como suporte à leitura.

As entrevistas com os aprendizes e a notas de campo revelam que as duas atividades de cooperação lúdica foram muito bem assimiladas por eles. Ratifica, por exemplo, essa revelação o fato de que os aprendizes, além de colaborarem em seus grupos, comunicavam-se com outros grupos em busca de cooperação intergrupala.

Considerações Finais

As atividades lúdicas salientaram que são capazes de incrementar tanto as habilidades acadêmicas quanto as sociais e o fazem de uma forma que os aprendizes são levados a aprender fora do contexto nem sempre descontraídas aulas convencionais. A pesquisa aqui relatada possibilitou-me constatar que os jogos cooperativos oportunizam aos aprendizes bem mais do que a introjeção mecânica de estruturas linguísticas. Eles os estimulam a interagirem com seus pares e a compartilharem entre si o conhecimento construído coletivamente, de uma forma natural, sem a artificialidade tão comum em aulas estruturadas de línguas. A proposta de intervenção que construí com a professora regente e os aprendizes ratifica minha expectativa de que jogos cooperativos, além de desempenharem múltiplos papéis nos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, podem elevar os aprendizes à condição de protagonistas desses processos.

Pelo que observei durante todo o processo da investigação aqui relatada depreenchi que mais do que promoverem momentos de lazer na sala ou preencher os minutos finais das aulas de idiomas, as atividades lúdicas têm potencialidades que as capacitam a assumir papéis substanciais nas aulas de línguas estrangeiras, tais como encorajar a participação, especialmente dos aprendizes mais tímidos, aproximar os aspectos teóricos da prática em sala de aula e monitorar as complexidades inerentes aos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A despeito de a ênfase da pesquisa que aqui relato ter sido sobre a habilidade auditiva, entendo que o diferencial positivo representado pelas atividades lúdicas é igualmente benéfico às demais habilidades.

Referências

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 2000.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Neidham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

_____**Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOKS Don' tGrowon Trees. Disponível em <<http://www.rong-chang.com/qa2/stories/story019.htm>>. Acesso em 30.09.2012.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos:** se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos, SP: Re-Novada, 1999.

BROWN, G. **Jogos cooperativos:** teoria e prática. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1994.

BROWN, H.D. **Teaching by principles:** an interactive approach t o language pedagogy. New York: Pearson, 2007.

CAZDEN, C. B. **Classroom discourse:** the language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1988.

COLL, C. Estructuragrupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 119-138, 1984.

CORTEZ, E. G. Some pointers on using games. **English Teaching Forum**, 13(3-4):307-309, 1975.

ESTÉVEZ, P. B. Los juegos: planteamiento y clasificaciones. In: Guerrini, M. C. et al. **Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos**. Madrid: Santillana, 1998.

FAWUI-ABALO, A .The role of games in the learning process. **English Teaching Forum**, 25(3):46-47, 1987.

FONTANA, A.; FREY, J.H. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 361-376.

GAIES, S. J. **Peer involvement in language learning**. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1985.

GRAMIGNA, M. R. M. **Jogos de empresa**. Rio de Janeiro: Prentice Hall Brasil, 2007.

HARMER J. **The practice of English language teaching**. London: Longman, 1995.

HOVER, D. **Think twice:** communication activities for beginner to intermediate students. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

HUERTAS, J.A. & MONTERO, I. **La interacción en el aula**, Buenos Aires: Aique, 2001.

JOHNSON, D.M. Grouping strategies for second language learning. In: GENESEE, F. (Ed.). **Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. **Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1999.

KIRBY, A. **150 Jogos de treinamento**. São Paulo. T&D Editora, 1995.

McMILLAN, J.H.; SCHUMACHER, S. **Investigación educativa**. Madri: Pearson, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MERRIAM, S.B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

_____. **Qualitative research and case study applications**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

MOURA FILHO, A.C.L. Vamos dar as mãos: a aprendizagem cooperativa de línguas. **Contexturas**. São Paulo, v.19, p. 9-29, 2012.

MOURA FILHO, A.C.L. Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2000. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística) –Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

ORLICK, T. **The cooperative games and sports: joyful activities for everyone**. Illinois: Human Kinetics, 2006.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVERS, S. M. Games for the classroom and the English-speaking club. **English Teaching Forum**, 20(2):29-33, 1982.

SLAVIN, R. E. **Cooperative learning**. New York: Longman, 1983.

_____. Cooperative learning and achievement: six theoretical perspectives. In: AMES, C.; MAEHR, M.L. (Ed.). **Advances in motivation and achievement: motivation enhancing environments**. Greenwich: Jai Press, 1989.

VANDERSTOEP, S.W.; JOHNSTON, D.D. **Research methods for everyday life. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2009.**

VYGOTSKY, L.S. **Mind in society: the development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.

WEBB, N.M. Interacción entre estudiantes e aprendizaje en grupospequeños. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 159-183, 1984.

YOZO, R. Y. K. **100 Jogos para grupos.** São Paulo: Ágora, 1996.

Anexos

Atividade 1

Providenciei cópias da canção “Blowin’ In the wind”, de Bob Dylan, cortei-as, separando cada linha dos versos. Coloquei, em cada um dos envelopes a serem distribuídos, um conjunto com todas as linhas da letra da canção. Orientei os aprendizes a formarem grupos com quatro participantes. Expliquei-lhes que eles dividiriam as tiras da canção entre si e, à medida em que a música tocasse, eles começariam a reconstituir a letra da canção. Ofereci várias oportunidades de audição da canção. A correção foi coletiva e envolveu todos os participantes do grupo.

Atividade 2

Selecionei, de comum acordo com a professora regente, o texto “Books don’t grow on trees”. No primeiro momento, embaralhamos a ordem das linhas do texto e as lemos fora de ordem. Comunicamos aos aprendizes que, ao longo da leitura de cada linha, deveriam anotar o máximo possível de vocábulos dela. Sugerimos que cada grupo formado por quatro aprendizes distribuisse a leitura das linhas entre si. Em seguida, os aprendizes foram orientados a colocar o texto na sequência correta, enquanto ouviam a leitura dele realizada pela professora.

Books Don’t Grow on Trees¹

A local community college professor decided to fight back. “The price of books for our students is just getting higher and higher and, combined with the rising cost of tuition, it’s killing these kids,” said Peter Jason, Ph.D. “Remember, students are one of the poorest groups of people in America. Almost half of them have at least one part-time job. In fact, one of my students has three jobs. She is a part-time sales clerk at a clothing store three days a week, then works three evenings a week as a pizza cook, and on weekends she does manicures at a beauty salon. And she still manages to have a high GPA and go to school full-time.”

Textbook prices are traditionally high. Adding to that problem, many college instructors change textbooks year after year; they either upgrade to a new edition or switch to an entirely different textbook. This further hurts students because if an instructor no longer uses a particular textbook, that book has no resale value.

Dr. Jason decided to make life a little easier and a lot cheaper for his students by writing his own book on public speaking. “Many books have an increased price because of bells and whistles: CD-ROMs, lots of color photographs, and lots of graphics. I talked to my students, and many of them, like me, prefer to keep things simple. So, during a sabbatical a few years ago, I wrote my own textbook. I made sure that it wasn’t long-winded. I called it Successful Public Speaking: How To Be Brief, Concise, and to the Point.

“Compared to most other public speaking primers, mine is half the number of pages, and one-third the price. That is, \$30 instead of \$90. Plus, it is published in a three-ring binder format. So, when I wrote a second edition last year, students only had to buy the 35 new pages and delete 35 of the original pages. For only \$7.00, they had upgraded to the new edition. I’ve had great feedback from my students about this loose-leaf concept. Maybe the word will get out, and more writers and publishers will try it.”

¹ Texto disponível em <<http://www.rong-chang.com/qa2/stories/story019.htm>> . Acesso em 18.9.2012.

