

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Ethieli Vieira

COOPERANDO PARA APRENDER: AS TROCAS
COGNITIVAS EM SITUAÇÃO DE JOGO NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Passo Fundo

Ethieli Vieira

COOPERANDO PARA APRENDER: AS TROCAS
COGNITIVAS EM SITUAÇÃO DE JOGO NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Flávia Eloisa Caimi, na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem.

Passo Fundo

2015

Dedico esse trabalho aos meus alunos, pelos momentos de troca e os sorrisos de todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, Volmar e Noeli, por sempre me incentivarem a buscar o conhecimento e por nunca medirem esforços para me ajudar no que fosse possível. Obrigada de coração por serem o meu porto seguro, amo vocês infinitamente.

Ao meu marido Leonardo, pelo apoio, carinho e compreensão durante todo esse percurso, sempre me incentivando e motivando.

À minha família e amigos, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

À escola Instituto Menino Deus pelo acolhimento e incentivo ao aprimoramento acadêmico, permitindo que a pesquisa fosse realizada e dando todo o suporte necessário. Um agradecimento especial à direção e coordenação pelo envolvimento e dedicação e aos colegas de trabalho pelos momentos de debate e troca que me motivaram a realizar essa pesquisa.

À colega e amiga Andréa Raupp, pelo incentivo e apoio durante todo o percurso, e principalmente pelo auxílio na fabricação e elaboração dos jogos e na realização das oficinas.

À minha orientadora, Flávia Eloísa Caimi, pelo olhar cuidadoso, carinhoso e compreensível durante todo o caminhar desse estudo, pelo conhecimento transmitido e principalmente pela amizade construída, obrigada de coração! Admiro-te imensamente, foi um prazer ser sua orientanda, cresci muito com seus ensinamentos!

Às professoras Adriana Dickel, Luciana Maria Crestani e Maria Luiza Becker pelos apontamentos e rumos dados a este estudo ao exporem seus excedentes de visão durante a qualificação.

Às colegas de mestrado - Ariane, Ivete, Thaís e Renata - foi um presente encontrar vocês, obrigada pelo apoio, pelas conversas, viagens e trocas de conhecimento. Cresci e aprendi muito com vocês. Levo essa amizade para a vida.

Aos alunos participantes das oficinas, pelos momentos de troca e muito aprendizado que vivenciamos durante essa experiência pedagógica.

E por fim, um agradecimento especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação por todo apoio recebido durante esse caminhar.

“Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn”¹.

Benjamin Franklin

¹ Diga-me e eu esqueço, ensina-me e eu lembro, envolva-me e eu aprendo (tradução da pesquisadora).

RESUMO

Cada vez mais, estudar uma língua estrangeira é fundamental para a interação no mundo globalizado. Com base nesse pressuposto, tem-se a língua inglesa presente na escola básica brasileira como disciplina de língua estrangeira moderna obrigatória a partir do terceiro ciclo do ensino fundamental. Mas dentro da sala de aula tal obrigatoriedade não é garantia de que o ensino dessa língua seja isento de especificidades em relação à aprendizagem. Uma dessas especificidades é a coexistência, em dada turma, de alunos situados em diferentes patamares de conhecimento quanto à língua inglesa. O presente estudo teve como objetivo geral analisar como entram em cena a cooperação e a exotopia/excedente de visão quando os alunos vivenciam situações didáticas potencialmente interativas e dialógicas, com vistas à aprendizagem da língua inglesa. O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa intervenção de abordagem qualitativa, realizada por meio da execução de dez oficinas de jogos de língua inglesa com dez alunos dos sextos anos, de uma escola da rede privada de Passo Fundo (RS). As oficinas foram registradas em áudio e vídeo e acompanhadas pela pesquisadora através de observação direta. O material gerado foi submetido ao tratamento segundo procedimento da análise de conteúdo. A análise dos dados amparou-se no aporte teórico de Piaget (1973, 1994, 1998, 2012, 2014), Bakhtin/Voloshinov (1997) e Bakhtin (2011), além de autores contemporâneos que interpretam suas obras. Foram operadas categorias como cooperação, respeito mútuo e unilateral, agrupamento de operações, interação, enunciado, compreensão responsiva ativa, exotopia e, ainda, excedente de visão. Concluiu-se que, para que os conceitos entrem em cena e potencializem o aprendizado do idioma, alguns fatores são necessários, como o respeito mútuo e a reciprocidade. Quando esses elementos estão presentes propiciam que os alunos operem em comum e resolvam as atividades propostas, através do debate e do controle dos argumentos. Esse cenário cooperativo permite que os alunos exponham seus excedentes de visão, no que se refere aos conhecimentos da língua, quanto constituindo-se como estratégias de jogo, o que possibilita a construção de novos conhecimentos sobre a língua inglesa. Além disso, constatou-se que a organização e a metodologia do jogo são de momentos de interação e, conseqüentemente, de trocas cognitivas qualificadas.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Educação Básica. Jogos. Cooperação. Excedente de Visão.

ABSTRACT

Increasingly, studying a foreign language is essential for interaction in a globalized world. From this assumption the English language has been present in Brazilian basic school as a compulsory subject of modern foreign language starting in the third cycle of elementary school. But inside the classroom such requirement is not a guarantee that the language teaching is free of specificities in relation to learning. One of these specificities is the coexistence, in a particular class, where students are in different levels of knowledge about English language. In this context, this study had the general objective of analyzing how cooperation and exotopy / surplus of vision burst upon the scene when students experience situations potentially didactic interactive and dialogic, with views to learning the English language. This study is characterized as a intervention research of a qualitative approach, performed by running ten workshops of games using the English language with ten students from grade six of a private school in Passo Fundo, RS. The workshops were recorded through videotaping and audio, and direct observation of the researcher. The generated data was subjected to treatment second procedure of content analysis. The data analysis was based on the theoretical support of Piaget (1973, 1994, 1998, 2012, 2014), Bakhtin/Voloshinov (1997) and Bakhtin (2011), as well as contemporary authors who interpret their works. Categories were operated as cooperation, mutual and unilateral respect, grouping operations, interaction, enunciated/enunciation, active responsive understanding, exotopy and also surplus of vision. It was concluded that for these concepts come into play and boost language learning, some factors are needed, such as mutual respect and reciprocity. When these elements are present they provide students operate in common and solve the activities proposed, through discussion and mutual control of arguments. This cooperative scenario allows students to expose their surplus of vision, both regarding the language knowledge, and in regard to the game strategies, thus enable the construction of new knowledge of the English language. Furthermore, we conclude that the organization and methodology of the game are essential to allow moments of interaction and hence qualified cognitive changes.

Keywords: English Language. Basic Education. Games. Cooperation. Surplus of vision.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

a.C: antes de Cristo

ALAB: Associação de Linguística Aplicada do Brasil

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DC: Diário de campo

ENPLE: Encontro Nacional de Políticas de Língua(s) e Ensino

EST: Estudante

GEGe: Grupo de Estudos do Discurso

GT: Gramática e Tradução

IPA: Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet*)

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE: língua estrangeira

LEM: língua estrangeira moderna

MD: Método Direto

MEC: Ministério da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE: Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLD-LEM: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UPF: Universidade de Passo Fundo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diálogo dos conceitos teóricos	13
Quadro 1 - Dificuldades em sala de aula.....	21
Quadro 2 - Cronograma das oficinas.....	25
Quadro 3 - Conteúdos programáticos - 6º ano.....	27
Quadro 4 - O percurso do conceito de cooperação na obra de Piaget.....	47
Gráfico 1 - Média de incidência das formas de respeito	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DELINEANDO O ROTEIRO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	17
2.1 Campo de investigação	17
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	18
2.2.1 Perfil dos participantes	20
2.3 Procedimentos da pesquisa	21
2.3.1 O jogo	22
2.3.2 Pesquisa intervenção.....	28
2.3.3 Instrumento de produção de dados	29
2.3.4 Proposta de tratamento dos dados: objetos de análise	29
3 ESTABELECENDO DIÁLOGOS COM O REFERENCIAL TEÓRICO	32
3.1 O ensino de línguas no Brasil	33
3.2 Metodologias de ensino de línguas estrangeiras	35
3.3 O que tem se pesquisado sobre metodologias e estratégias de ensino de língua inglesa	43
3.4 Jean Piaget: o conceito da cooperação e os elementos que o compõem.....	45
3.5 Mikhail Bakhtin: a exotopia e o excedente de visão	54
4 COOPERAÇÃO E EXCEDENTE DE VISÃO ENTRAM EM CENA.....	62
4.1 A pré-análise	63
4.2 Exploração do material.....	64
4.3 O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.....	64
4.3.1 Cooperação	64
4.3.2 Condições de possibilidade do excedente de visão	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	103
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	104
APÊNDICE C - Parecer do Comitê de Ética	107
APÊNDICE D - Diário de Campo.....	110

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais, estudar uma língua estrangeira (LE) é fundamental para a interação no mundo globalizado. A velocidade das transformações exige o diálogo em um mundo sem fronteiras e quando pensamos em uma língua estrangeira, geralmente, a língua inglesa é a primeira que vem à nossa mente. Isso se deve a dois fatores importantes, segundo Grigoletto (s.d, s/p): “a extensão do poder colonial britânico, que teve seu ápice no final do século XIX, e a hegemonia dos Estados Unidos como poder econômico no século XX”. Atualmente, a língua inglesa é o idioma oficial em mais de setenta países e também o idioma mais ensinado como segunda língua em diversas nações. Na escola básica brasileira, a língua inglesa está presente como disciplina de língua estrangeira moderna (LEM) obrigatória a partir do terceiro ciclo do ensino fundamental. Além disso, figura como disciplina desde a educação infantil em muitas escolas públicas e privadas.

A escolha do tema “condições de aprendizagem de língua inglesa” surgiu da minha experiência como professora do idioma em uma escola da rede privada de Passo Fundo, onde trabalho desde o ano de 2008 com as turmas do nível III da educação infantil até o 7º ano do ensino fundamental. Refletindo sobre a escolha de ser professora, lembro-me bem do meu pai ouvindo músicas em inglês todos os sábados à tarde, deslumbrado com a melodia e timbre de voz de Bob Dylan. Sem entender uma palavra, mas encantado, ele me pedia: - Filha, o que é mesmo que ele está falando? Você podia fazer um curso de inglês e traduzir para mim tudo isso que ele está dizendo! Naquele momento, com 13 anos de idade, comecei então um curso de idiomas, e também iniciou a minha paixão pela língua inglesa. Estudei em uma escola de idiomas até o final do ensino médio, fiz um intercâmbio cultural e, por fim, iniciei a licenciatura em Letras. Há mais de 14 anos, portanto, a língua inglesa está presente no meu dia a dia.

Comecei a trabalhar em uma escola de idiomas logo que retornei do intercâmbio cultural feito na Austrália, uma experiência nova, mas que mudou a minha vida. A partir daquele momento a sala de aula passou a ser meu novo lar. Essa experiência pedagógica me motivou a cursar Letras, pois, além de gostar muito da língua inglesa, também sou amante da literatura. Durante o curso precisava encontrar uma escola para realizar os estágios curriculares. Busquei então retornar à escola onde sempre estudei e lá desenvolvi o estágio e o trabalho de conclusão de curso. Coincidentemente, a professora das turmas saiu da escola nessa mesma época; dessa forma, realizei o estágio como regente das turmas e depois dei

continuidade a esse trabalho. Iniciei atuando com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, atualmente, leciono também nos anos finais deste segmento.

O trabalho docente com várias séries possibilita um olhar mais atento ao desenvolvimento linguístico dos alunos, pois é possível acompanhar a caminhada que se inicia na educação infantil e se estende até os anos finais do ensino fundamental. As dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula para lidar com alunos de diferentes patamares de conhecimento me levaram a procurar estratégias para melhorar a qualidade da aprendizagem do idioma. Ainda, e principalmente, me impulsionaram a buscar meios didático-pedagógicos em que esses diferentes níveis de conhecimento pudessem propiciar trocas cognitivas, interação e cooperação para desenvolver o aprendizado da língua inglesa. Dessa forma, essa pesquisa é motivada por razões pessoais e profissionais da pesquisadora. Também como, por razões acadêmicas e científicas, já que foi através da pesquisa científica que a docente buscou subsídios para lidar com a conjuntura da sua sala de aula. Acredita-se que o estudo pode auxiliar outros professores que também encontram essas mesmas dificuldades nos seus cotidianos, trazendo para a discussão esse tema e buscando possíveis caminhos metodológicos a serem seguidos.

A LEM é um campo disciplinar escolar incorporado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL, 1998) estabelecem que o ensino de LEM inicia-se no 3º ciclo do ensino fundamental (5ª série - 6º ano) e se estende até o 3º ano do ensino médio. Sua principal finalidade como componente curricular é habilitar os alunos a ler e a compreender textos na LE estudada, conhecer os aspectos gramaticais e culturais da língua e, também, desenvolver na medida do possível, a compreensão e a expressão oral.

Na escola pública, a disciplina de língua inglesa é incorporada ao currículo a partir do 3º ciclo do ensino fundamental, geralmente contemplando um ou dois períodos semanais, o que varia de acordo com a instituição de ensino. O fato de a LE ter sido institucionalizada não é garantia de que se desenvolva em níveis satisfatórios. Há alguns fatores que fazem com que as habilidades exigidas no PCN-LE não sejam plenamente trabalhadas:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa realidade está mudando aos poucos, a passos lentos. Um importante avanço foi impulsionado com a inclusão de LEM no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), denominado PNLD-LEM, no ano de 2011. Dessa forma, as escolas públicas passaram a contar com um material didático rigorosamente avaliado por profissionais capacitados. O edital de seleção dos materiais foi muito criterioso, tentando contemplar todas as habilidades da língua, visando também fornecer um bom material de áudio e de suporte aos professores. Com isso, os docentes das escolas públicas têm acesso a mais recursos e suporte pedagógico para aperfeiçoar o seu trabalho, que, no momento, vem enfrentando dificuldades, como aquelas já mencionadas.

Por outro lado, a realidade das escolas privadas é diferente das escolas públicas, pois nelas o ensino de LE é iniciado na educação infantil e se estende até o último ano do ensino médio e, geralmente, há dois ou mais períodos semanais para a disciplina. Com isso, os alunos têm a oportunidade de interagir na língua estudada por mais tempo durante a sua vida escolar, além do que, geralmente as instituições de ensino disponibilizam uma infraestrutura de boa qualidade aos professores e alunos, com salas de aula equipadas, recursos tecnológicos, bibliotecas com um bom acervo em LE, dentre outros fatores. Outro aspecto importante a ressaltar é que, acredita-se, o público das escolas privadas tem mais condições financeiras de arcar com um curso de idiomas paralelo à escola; dessa forma, muitos alunos recorrem a centros de idiomas para desenvolver ainda mais sua fluência na língua.

É possível observar que durante os anos iniciais do ensino fundamental as turmas manifestam experiências e domínios muito semelhantes em relação ao nível de conhecimento da língua. Porém, a partir do 3º ciclo do ensino fundamental (5ª série - 6º ano), muitos alunos iniciam cursos de idiomas; outros, por terem mais facilidade na aprendizagem de línguas, aprimoram seus conhecimentos de modo informal, por meio de recursos como músicas, livros e filmes. Com a diversidade de experiências dos jovens, uma sala de aula constituída por diferentes níveis de conhecimentos se apresenta aos professores, provocando alguns questionamentos: as diferenças de domínio da língua entre os alunos são apenas empecilhos ao trabalho do professor ou podem ser entendidas como campo de potencialidades para as trocas cognitivas e para construção coletiva do conhecimento? Como lidar com esses diferentes níveis de conhecimentos de forma que todos os alunos continuem se desenvolvendo e aprimorando sua aprendizagem da língua? Como organizar atividades em que todos os alunos se envolvam, mesmo com diferentes níveis de domínio da língua estudada?

Como aporte teórico para melhor compreender essa conjuntura de sala de aula, buscamos nos estudos de Jean Piaget e de Mikhail Bakhtin alguns conceitos importantes que

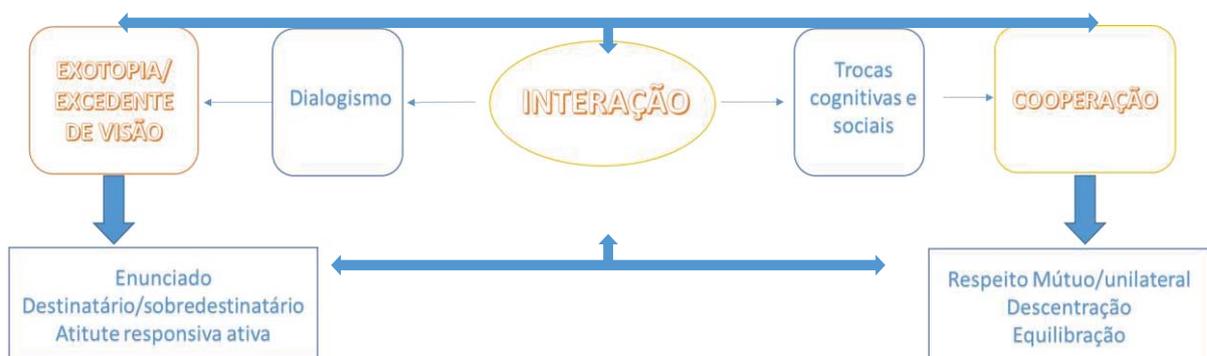
podem auxiliar o professor a tratar esses diferentes patamares de conhecimento presentes nesse ambiente escolar como campo de potencialidades para o desenvolvimento e construção do conhecimento dos alunos. Consideramos pertinente o trabalho desses dois autores como referencial teórico, pois Piaget nos auxilia no que se refere à cognição e Bakhtin, no que se refere à linguagem.

Jean Piaget é um dos grandes pensadores do século XX, dedicou sua vida à pesquisa nas áreas da biologia, psicologia, epistemologia e educação, esta última de forma indireta. Tomaremos o conceito da cooperação como uma das categorias centrais de análise desse estudo. Além do estreito diálogo com algumas obras de Piaget (1973; 1976; 1977; 1994; 1996; 1998, 1999; 2005; 2012; 2014) para o entendimento desse conceito, travaremos interlocução com alguns estudiosos da sua obra, como por exemplo, Yves de La Taille, Oliveira e Dantas (1992), Montangero e Maurice-Naville (1998), Fernando Becker (2003; 2012), Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty e Norimar Christe Passos (2005), Lino de Macedo (2010) e, ainda, Lisiane S. Camargo e Maria L. R. Becker (2012), dentre outros.

Já na obra de Mikhail Bakhtin, filósofo e pensador russo, que dedicou suas pesquisas à área do discurso, buscaremos os conceitos de excedente de visão e exotopia, como categorias centrais de análise. Além das obras de Bakhtin/Voloshinov (1997) e Bakhtin (2011), dialogaremos com alguns estudiosos de seus escritos, especificamente Marília Amorim (2004), Beth Brait (2013) e José Luíz Fiorin (2006; 2007).

O diálogo teórico que buscamos estabelecer se ilustra pelo diagrama apresentado na Figura 1:

Figura 1 - Diálogo dos conceitos teórico



Fonte: Sistematizado pela autora, 2015.

Tanto Piaget quanto Bakhtin têm a interação como base das suas teorias, seja nas trocas cognitivas e sociais subjacentes às relações sujeito e objeto da epistemologia genética

de Piaget, seja na perspectiva do dialogismo da filosofia da linguagem de Bakhtin. O sujeito está sempre interagindo com o mundo a sua volta e é por meio das trocas tanto cognitivas quanto sociais que realiza que ele se desenvolve. Além disso, essas trocas são realizadas dentro de um universo dialógico, ou seja, o sujeito está inserido em um determinado contexto sócio-histórico que lhe confere uma bagagem cultural e de conhecimento. Quando este sujeito interage e realiza trocas, ele vai se apropriando e assimilando novos saberes e vivências, os quais vão se acomodando conforme relaciona com os conhecimentos que já construiu.

Assim, cada sujeito pela sua singularidade e posição no mundo tem a oferecer um excedente de visão que, ao interagir com os demais, vai complementando o horizonte do outro. Nosso pressuposto teórico, neste estudo, leva-nos a crer que, quando esses excedentes interagem de forma cooperativa, numa relação de reciprocidade e respeito mútuo, os parceiros na situação crescem e constroem coletivamente novos conhecimentos. A sala de aula é um espaço fundamental de interações, dependendo do modo como são conduzidas as situações pedagógicas. Acreditamos, seguindo o pensamento de Piaget e Bakhtin, que a aprendizagem pressupõe trocas qualificadas entre os alunos, agindo, interagindo, dialogando, executando operações em comum.

Dessa forma, o trabalho em grupo exerce um papel pedagógico essencial nos processos escolares de aprendizagem, primeiramente pelos aspectos da socialização intelectual da criança. Assenta-se essa ideia em Piaget (1998), quando diz que inicialmente o indivíduo está fechado no seu egocentrismo e passa a se descobrir na medida em que aprende a conhecer os outros. É na convivência, na interação entre os sujeitos que a consciência de si acontece, através da oposição de vontades, da comparação, da discussão, das trocas e conflitos que nós aprendemos a nos conhecer. Além disso, o trabalho em grupo, de acordo com Piaget (1998), oportuniza ao sujeito conhecer novas perspectivas, e não ficar refém das suas próprias ideias, permite a ele o desenvolvimento da consciência e do discernimento. Ainda segundo o autor,

Nesses dois casos, a cooperação é condição do verdadeiro pensamento: no primeiro, trata-se do indivíduo renunciar aos seus interesses próprios para pensar em função da realidade comum e, no segundo, o hábito de colocar-se do ponto de vista dos outros leva a inteligência a adotar a atitude, própria ao espírito científico desde suas formas mais simples, que consiste em dissociar o real das ilusões (PIAGET, 1998, p. 142-143).

Pensado por este viés, o trabalho em grupo se mostra uma ferramenta potencializadora para o desenvolvimento social e cognitivo dos educandos. Com isso, optamos pela utilização

de jogos, com o intuito de promover situações cooperativas nas quais os alunos possam interagir e desenvolver seus conhecimentos sobre a língua inglesa.

Partindo de tais pressupostos, o problema do presente estudo circunscreve-se na seguinte pergunta norteadora: **como entram em cena a cooperação e a exotopia/excedente de visão quando os alunos vivenciam situações didáticas potencialmente interativas e dialógicas, com vistas à aprendizagem da língua inglesa?**

Na busca por respondê-la, a pesquisa delinea-se de cunho qualitativo, pois envolve o trabalho empírico e investigativo do pesquisador frente a um fenômeno. Esse tipo de pesquisa segundo Flick (2009) busca compreender os fenômenos nos seus contextos naturais, conferindo-lhes um sentido a partir de uma análise interpretativa das representações, tais como: notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Conforme menciona Flick (2009, p.16) “A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível”.

Ainda caracterizando o estudo, pontua-se que o mesmo tem caráter de intervenção. Como define Caimi (2008, p. 54), trata-se de uma proposta metodológica que não limita a “investigação a aspectos meramente burocráticos, como ocorre em algumas pesquisas convencionais, na medida em que concebe a implicação do pesquisador como inerente e constitutiva do processo de pesquisa”. Quando nos referimos ao papel do pesquisador como inerente e constitutivo, queremos expressar a sua importância na construção e na realização da parte empírica da pesquisa. Ele não só observa o fenômeno como interage com ele. No caso da presente investigação, a pesquisadora, que é a professora da turma, elabora os jogos que serão utilizados nas oficinas e também executa a proposta de trabalho. Esses jogos foram pensados e desenvolvidos com o propósito de promover as trocas cognitivas, favorecer a interação entre os participantes e estimular situações de cooperação.

Para a produção dos dados foram realizadas dez oficinas de língua inglesa e uma confraternização final para a avaliação do trabalho desenvolvido com dez alunos do 6º ano de uma escola da rede privada de Passo Fundo. Essas oficinas foram realizadas em turno inverso, pois são integradas às atividades regulares da escola, que também disponibiliza aos alunos oficinas de redação, matemática, robótica, dentre outras. Para a seleção dos sujeitos, foram levados em conta os níveis de conhecimento da língua inglesa, buscando reunir diferentes domínios de conhecimento para a participação das oficinas. Os alunos que tiveram um menor contato com a língua durante a vida escolar foram convidados a participar nas oficinas, os demais alunos participaram por adesão, não ultrapassando dez participantes.

Assim, a exposição da pesquisa realizada está organizada em quatro capítulos. O capítulo introdutório que contextualiza o estudo, seguido do capítulo dois que aborda o delineamento metodológico, descrevendo o local da sua realização, os sujeitos envolvidos, os objetos de análise e os procedimentos da pesquisa. O terceiro capítulo se detém no referencial teórico. Apresenta primeiramente uma revisão de literatura sobre o tema dessa pesquisa, bem como um breve histórico das teorias de aquisição da linguagem e metodologias de ensino de línguas e como se deu esse processo no Brasil. Em seguida, busca explorar e dialogar com os dois principais autores que embasam essa pesquisa: Jean Piaget e Mikhail Bakhtin.

O quarto capítulo trata da análise dos dados produzidos através de vídeo-gravação e diário de campo (DC) da pesquisadora, dialogando com o referencial teórico estabelecido. A leitura dos dados faz com que os questionamentos surjam, que as ideias floresçam e que a pesquisa, então, produza um sentido mais concreto, estabelecendo interlocuções entre os dados e a teoria. E, por fim, constam as considerações finais, referências e apêndices.

2 DELINEANDO O ROTEIRO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estrangeiro. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta de alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.

Amorim (2004, p.26).

Realizar uma pesquisa exige organização e critérios, pois envolve vários passos e sujeitos diferentes. Assim, esse capítulo metodológico se destina a apresentar os caminhos percorridos nesse estudo, caracterizando o local da realização da pesquisa, a escolha dos sujeitos envolvidos e seus perfis, os objetos de análise, bem como o detalhamento dos procedimentos da pesquisa.

2.1 Campo de investigação

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de Passo Fundo. Segundo Buttura (2005) inicialmente a escola era apenas um seminário. No decorrer da sua história, os padres da congregação viram a necessidade de oferecer uma escola de boa qualidade à comunidade onde estava inserida. A partir de então, a escola foi aberta para alunos externos, primeiramente restrita ao sexo masculino, e, a partir da década de 1980, foi aberta às mulheres também.

Com isso, de acordo com Buttura (2005), a escola teve uma expansão muito grande, já que começou a interagir diretamente com a comunidade local. A escola tem uma política de inclusão e acessibilidade para famílias com menos condições financeiras, pois tem a visão da educação como instrumento de transformação social, e não como ferramenta lucrativa, tem uma filosofia baseada nos princípios cristãos, na interação escola-comunidade, e na participação constante da família no ambiente escolar. O projeto político-pedagógico é baseado nos pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire.

Nesse contexto, procura manter princípios de integração família/escola, definida em seu papel social como instituição educativa aberta às mudanças, porém, com firme propósito de uma educação humana, solidária, crítica e libertadora.

Além das atividades regulares nos níveis da educação infantil, ensino fundamental e médio, a escola disponibiliza aos alunos grupos de estudos realizados no turno inverso, sem custo adicional. Os alunos, que têm algumas dificuldades de aprendizagem e que precisam de

um acompanhamento mais atento, são convidados a participar desses grupos. São organizados por área: Língua Portuguesa, Matemática, Redação. E com a realização dessa pesquisa, a Língua Inglesa.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os alunos do 6º ano das turmas de 2013 foram escolhidos como sujeitos dessa pesquisa, pois os jovens que frequentam essa série apresentam grandes diferenças quanto aos patamares de conhecimento da língua inglesa. Isso se justifica devido ao tempo que os alunos estão expostos à língua. Alguns estudantes têm contato com a língua desde as séries iniciais, o que lhes agrega um nível de vocabulário e conhecimentos gramaticais maiores do que os demais. Também, em função de interesse próprio, alguns gostam de ouvir músicas, ver filmes, jogos de *vídeo game*; ou ainda, é nessa fase também que muitos alunos buscam um curso de idiomas paralelo à escola para aprimorar seus conhecimentos em determinada língua estrangeira. Com isso, alguns alunos avançam em relação aos demais colegas, pois geralmente os cursos de idiomas oferecem duas aulas semanais, que resulta em um tempo maior de exposição à língua estudada, conseqüentemente, facilita a sua aprendizagem.

Outros, oriundos da escola pública, estavam tendo nesse ano o seu primeiro contato formal com o ensino do idioma. Novos na escola, vivenciaram outra realidade, pois, via de regra, não há ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública. Assim, depararam-se com uma turma que já possuía conhecimentos prévios da língua. Diante disso, muitos desses alunos se sentiam deslocados, requerendo um suporte para acompanhar os patamares médios de domínio dos colegas. Por essa razão foram convidados a participar das oficinas.

Para a realização do estudo foram selecionados alguns alunos do 6º ano, buscando integrar alunos de diferentes patamares de conhecimento para estimular momentos de interação através de situações didáticas com jogos. Os estudos de Piaget (1998) mostram que os alunos nesta faixa etária, por volta dos 10 e 11 anos, são capazes de estabelecer relações de cooperação, fonte de respeito mútuo e de reciprocidade, diferentemente das etapas etárias anteriores em que o egocentrismo ainda está muito presente, o que não garante respeito às regras, conseqüentemente não há cooperação e trocas intelectuais qualificadas. Como relata o autor: “É nessa idade, com efeito, que a observação das regras do jogo revela uma inversão de sentido na consciência da regra, esta última deixando de ser uma realidade exterior para adquirir o valor de uma obrigação interior e autônoma” (PIAGET, 1998, p.145). Ou seja, a

regra não é mais aceita e vista como uma realidade exterior, algo imposto, obrigatório, mas sim, adquire um valor de obrigação interior e autônoma, pois isso confere aos jogadores iguais condições de jogo, o indivíduo passa a ver a regra como constitutiva e importante para a realização do jogo.

O aporte piagetiano sobre o trabalho em grupo (PIAGET, 1998) informa que durante muito tempo a escola estabeleceu como tarefa primordial transmitir à criança os conhecimentos adquiridos e acumulados por várias gerações e exercitá-los. Ou seja, o adulto era detentor do conhecimento culturalmente produzido e o repassava às crianças para que elas, por sua vez, pudessem utilizá-lo, uma vez que a estrutura mental da criança era concebida como idêntica à do homem adulto. Dessa forma, a relação social estabelecida entre professor - aluno concebia o professor como detentor e o aluno como receptor desse conhecimento.

Piaget (1998), no entanto, não tinha essa visão simplista das tarefas do ensino e da educação e percebeu a necessidade de colaboração dos alunos entre si no percurso de seu processo cognitivo. Segundo ele, “a criança não é um ser passivo, cujo cérebro deve ser preenchido, mas um ser ativo, cuja pesquisa espontânea necessita de alimento” (PIAGET, 1998, p. 139). O autor ainda destaca que a principal tarefa da educação é a de formar o pensamento e não apenas de povoar a memória. A criança precisa desenvolver as habilidades da observação, verificação, dedução entre outros, pois não as possui de antemão, estas são constitutivas do processo de formação do pensamento. Como ressalta:

Depois de estabelecer que a criança não é passiva, mas ativa, e que a razão, longe de ser inata no indivíduo, elabora-se pouco a pouco, descobriram que a vida no grupo é o meio natural dessa atividade intelectual e a cooperação, o instrumento necessário para a formação do pensamento racional (PIAGET, 1998, p.140).

Ao se pensar por esse viés, optamos em reunir os alunos em grupos, trios ou duplas, para a realização de situações didáticas com jogos no formato de oficinas, a fim de favorecer e potencializar os momentos de interação entre os participantes, pois, como ressalta Piaget (1998), é na faixa etária em que esses sujeitos da pesquisa se encontram que a vida coletiva é fecunda e também mais frutífera para a realização do trabalho em grupo.

Dessa forma, foram encaminhados convites aos alunos para que participassem das oficinas de língua inglesa, realizadas semanalmente nas quintas-feiras à tarde, com duração de uma hora, entre os meses de agosto e outubro do ano de 2013, totalizando onze encontros. Para encaminhar os procedimentos da pesquisa definimos um número reduzido de alunos, de

modo a garantir boas condições de acompanhá-los na realização das atividades e principalmente para a transcrição do áudio, pois em situação de jogo todos falam ao mesmo tempo e a qualidade dos dados seria prejudicada. Assim, o grupo selecionado ficou restrito a dez participantes, sendo que alguns iniciaram a participação, mas no decorrer das oficinas foram substituídos por outros alunos, uma vez que não puderam mais participar devido à coincidência de horário com outras atividades da escola.

Durante a realização das oficinas a frequência dos alunos nas atividades não foi regular, assim o grupo não esteve sempre completo, já que muitos dos participantes estavam envolvidos em campeonatos esportivos e algumas das competições foram realizadas no mesmo horário das oficinas.

2.2.1 Perfil dos participantes

Com o propósito de resguardar a identidade dos alunos adotamos uma sigla para cada um dos participantes (EST – estudante, seguido de um número de um a treze, de acordo com a ordem de inscrição na oficina). Vamos descrever brevemente o perfil do grupo-sujeito, relatando o tempo de estudo da língua, necessidades e motivações. O grupo tem idades entre 11 e 13 anos. Para a elaboração dessa etapa da pesquisa, durante a primeira oficina realizada, a pesquisadora entregou um questionário (Apêndice A) a cada um dos participantes, cujas respostas aliadas a observações da pesquisadora em sala de aula, como ministrante da disciplina de língua inglesa no turno regular, permitiu traçar o perfil do grupo estudado.

O grupo é bastante heterogêneo em nível de conhecimentos e de tempo de exposição à língua. Três dos participantes eram novos na escola e estavam tendo o primeiro contato formal de aprendizagem do idioma, como já exposto, mas mesmo com conhecimentos mais restritos tentaram realizar as atividades com empenho. Cinco estudantes já estudavam o idioma desde o 1º ano do ensino fundamental, sendo que destes cinco, dois estudam o idioma em um curso paralelo à escola. E os outros dois participantes haviam ingressado na escola há dois anos, tendo um contato maior com o idioma desde então, devido a uma carga horária maior desta disciplina.

Quando questionados sobre gostar ou não de estudar o idioma, todos responderam que gostam, que acham importante o seu aprendizado e o relacionam com a vida profissional futura. A grande maioria relata que gostaria de falar inglês, pois pretende viajar e/ou fazer um intercâmbio cultural no futuro, além de relatar a importância do idioma para as carreiras profissionais almejadas. Porém, dois deles, apesar de gostarem da língua estudada, relataram

ter muitas dificuldades na sua compreensão. Com relação às habilidades da língua, assinalaram ter mais dificuldades com as atividades de expressão oral e escrita, e um melhor domínio das habilidades de leitura e gramática como ilustradas pelo Quadro 4 retirado do DC1.

Quadro 1 - Dificuldades em sala de aula

	Leitura	Escrita	Oralidade	Gramática
EST01		X	X	X
EST02	X	X	X	
EST03	X	X		
EST04	X	X	X	
EST05				X
EST06	X	X	X	
EST07		X		
EST08	X			X
EST09	X		X	
EST10		X	X	
EST11	-	-	-	-
EST12			X	X

Fonte: Sistematizado pela autora, 2015.

2.3 Procedimentos da pesquisa

Com o local e os sujeitos delimitados para a realização da pesquisa, buscamos definir a melhor forma de promover a interação entre os participantes, de modo a oportunizar situações potencialmente cooperativas para que pudessem utilizar a língua estudada e desenvolver novos aprendizados sobre ela. Assim, optamos pela realização de situações didáticas através de jogos, metodologia que procuraremos detalhar na sequência.

A teoria das situações didáticas foi inspirada nos estudos sobre o construtivismo em pedagogia, originados na epistemologia genética de Piaget. Guy Brousseau desenvolveu um tratamento científico do trabalho didático tendo como base a problematização matemática e a hipótese de que se aprende por adaptação a um meio que produz contradições e desequilíbrios (FREITAS, 2010).

Tal metodologia é oriunda da área da matemática, mas nos apropriamos da sua estrutura para a aplicação no ensino de línguas. Ela consiste, basicamente, na mobilização de conhecimentos do aluno e envolvimento na construção do saber, através de situações criadas pelo professor, que propiciem condições para que o aluno mobilize, interaja, aproprie-se e desenvolva seus saberes. De acordo com Brousseau (1986 *apud* FREITAS, 2010, p. 78),

[...] uma situação didática é um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a estes alunos um saber constituído ou em vias de constituição [...].

Nessa perspectiva, propusemo-nos a desenvolver jogos de língua inglesa para a realização de situações didáticas através de oficinas no turno inverso ao que os alunos estudam. Segundo Freitas (2010), a organização do *meio* é fundamental, pois o professor cria expectativas relacionadas com a participação dos estudantes, e estes, por sua vez, buscam entender as regras do jogo pela observação do professor e, assim, direcionam suas ações.

O *meio* é onde ocorrem as interações do sujeito, é o sistema antagonista no qual ele age. É no *meio* que se provocam mudanças visando desestabilizar o sistema didático e o surgimento de conflitos, contradições e possibilidades de aprendizagem de novos conhecimentos. Num dado *meio*, em cada momento, as situações didáticas são regidas por um conjunto de obrigações recíprocas, explícitas ou implícitas, envolvendo alunos, professores e um conteúdo em jogo, denominado *contrato didático* (FREITAS, 2010, p.79).

É neste *contrato didático* que se estabelecem as obrigações e relações da situação didática. No nosso caso, o trabalho com jogos envolve várias regras e normas a serem seguidas pelo grupo de alunos participantes. E tais regras e normas permitem que os alunos estabeleçam uma relação social e cognitiva durante a realização do jogo. Assim, criam-se condições potencialmente férteis para que a cooperação e o excedente de visão possam entrar em cena e fomentar o aprendizado da língua inglesa.

2.3.1 O jogo

Trabalhar com alunos de uma geração que recebe diversos tipos de estímulos, especialmente aqueles que advêm das tecnologias digitais, é desafiante, pois se impõe ao docente a tarefa de despertar nesses jovens a curiosidade e a atenção. Dessa forma, ao definir as situações didáticas que realizaríamos, optamos pelos jogos, tendo em vista o seu potencial interativo.

O jogo, segundo os estudos de Piaget, tem um papel fundamental no desenvolvimento afetivo e mental da criança. O autor estudou os diversos tipos de jogos realizados pela criança

no decorrer do seu desenvolvimento. Cada tipo de jogo está relacionado com as fases do desenvolvimento infantil.

Piaget (2014) classifica três grupos de jogos: 1) o *jogo de exercícios*, que consiste numa atividade realizada pelo prazer funcional, sem uma dimensão lúdica, por exemplo, o jogo de voz ou de movimento; 2) o *jogo simbólico*, aqui se faz presente a ficção, é onde há uma representação por gestos e imagens de uma série de realidades. Por exemplo, um pedaço de madeira se torna uma espada, a criança se imagina em uma floresta ao brincar no pátio de casa, este tipo de jogo pode ser individual ou coletivo. E, por fim, 3) o *jogo de regras*, que tem um cunho coletivo, é jogado em grupos, e as regras são estabelecidas e normatizadas pelos participantes.

Assim, para este estudo, tendo em vista a idade dos alunos, adotamos os **jogos de regras** nas situações didáticas como potencializadores de interação entre os sujeitos envolvidos nas oficinas. Isso, buscando que os alunos, ao realizar o jogo, estabelecessem relações cooperativas e através delas pudessem relacionar seus conhecimentos e excedentes de visão, construindo novos saberes sobre a língua. Ainda, porque, como menciona Lago (2010, p.17), o jogo proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico, da expressão oral e escrita e da capacidade de aprender a aprender.

Para Kamii e Devries (2009, p.25), há alguns critérios para que o jogo produza mais sentido e efetividade em seu uso escolar. Ele deve propor algo interessante e desafiador para os alunos, deve permitir às crianças uma autoavaliação quanto ao seu desempenho e, por fim, permitir aos jogadores participarem ativamente, do começo ao fim do jogo.

Dessa forma, a pesquisadora criou e/ou adaptou diversos jogos tentando levar em conta os critérios referidos, buscando, principalmente, a potencialidade cooperativa neles, assim como relacioná-los aos conteúdos e temas trabalhados no livro didático do 6º ano, a fim de conectar as atividades da oficina com as desenvolvidas em sala de aula regular. Algumas das atividades realizadas nas oficinas foram selecionadas a partir de uma busca na internet. A maioria dos jogos encontrados na rede disponíveis para *download* é de caráter competitivo, ou seja, faz os alunos competirem entre si. Considerando que essa característica é contrária aos interesses dessa investigação, coube à pesquisadora adaptar esses jogos, ou as suas regras, de modo a transformá-los em jogos com potencial cooperativo, em que os alunos pudessem interagir e jogar contra o tabuleiro ou um grupo contra o outro, trabalhando em pares ou grupos. Além da rede, as atividades foram obtidas em diferentes livros de jogos para o ensino de língua inglesa, dentre os quais se destaca *Children's games* (TOTH, 1995).

Em situação de jogo potencialmente interativo é necessário e indispensável o uso da linguagem. De acordo com Raupp (2009, p.28), ao jogar, faz-se necessário argumentar sobre a melhor jogada, fazer previsões e elaborar procedimentos, o que proporciona o exercício de articulação das palavras que expressem o pensamento, o que auxilia no domínio da linguagem e favorecendo o crescimento intelectual. Articular ideias de maneira lógica, negociar, tomar decisões e argumentar fazem parte do jogo cooperativo, e o uso significativo da linguagem, segundo Kamii e Devries (2009), estimula o desenvolvimento e a inteligência. Para Grandó (2004, p. 33), possibilitar que o jogo aconteça entre duplas favorece a interação e a cooperação entre os pares, podendo auxiliar no processo de aprendizagem na medida em que é necessário expressar uma ideia.

Do ponto de vista piagetiano, o desenvolvimento da linguagem não se dá de modo independente das relações sociais com adultos e colegas e do processo de construção do pensamento (KAMII; DEVRIES, 2009, p. 36). É através da linguagem que os indivíduos podem se comunicar e realizar trocas. Isso é o que Piaget chama de socialização da ação (GOULART, 2012, p. 55). Por meio da linguagem, o sujeito relata suas ações, divide experiências, possibilita que ações passadas sejam relatadas e/ou reconstruídas, além de permitir ao sujeito evocar objetos e pessoas na ausência deles. Ou seja, o jogo favorece a interação, e esta se dá predominantemente através da linguagem, o que potencializa as trocas.

Assim, podemos inferir que o jogo cooperativo tem potencial para auxiliar no aprendizado. Utilizaremos a definição de aprendizagem humana presente no pensamento piagetiano, descrita por Becker (2003, p. 14):

Aprender é construir estruturas de assimilação. Em outras palavras, aprende-se porque se age para conseguir algo e, em um segundo momento, para se apropriar dos mecanismos dessa ação primeira. Aprende-se porque se age e não porque se ensina. [...] A fonte de aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica.

Desta forma, a aprendizagem está na ação. É através das suas ações que o indivíduo aprende, ou seja, na interação do sujeito com o objeto. O ato de jogar envolve também a percepção, a reflexão sobre as jogadas e o desenvolvimento de estratégias. Como relata Lopes (2012, p. 47),

ao elaborar uma estratégia e empregá-la no jogo, o sujeito precisa levar em consideração não apenas suas ações, mas também a ação dos demais jogadores, que irá interferir em suas próximas jogadas. Ao iniciar um processo reflexivo sobre suas ações, realizando uma tomada de consciência sobre elas, o sujeito pode mudar sua estratégia, implicando em uma regulação de sua ação.

Quando optamos pelas situações didáticas com jogos, objetivamos propiciar situações em que os alunos pudessem interagir e cooperar, ou seja, coordenar diferentes pontos de vista, pois co-operar significa “operar junto” e, para isso, precisam compreender e dialogar sobre os seus pontos de vista. Esta ação de cooperar envolve outros fatores fundamentais na situação de jogo. Entre eles está o de descentrar, que é ser capaz de ver algo a partir de um ponto de vista que difere do seu. Segundo Kamii e Devries (2009, p. 43), quando a descentração acontece, a criança está a caminho de coordenar diferentes pontos de vista e, em seguida, construir uma solução baseada nessa coordenação.

Tendo esse entendimento do que é o jogo cooperativo, foram realizadas dez oficinas de jogos com os alunos do 6º ano e uma confraternização de encerramento para a avaliação das oficinas na última semana de atividades. Essas oficinas foram realizadas semanalmente, em turno inverso ao de estudo regular, às quintas-feiras à tarde, com duração de uma hora, entre os meses de agosto e outubro de 2013, como anteriormente referido. O Quadro 2 mostra o cronograma das oficinas e os jogos desenvolvidos com os objetivos didático-pedagógicos e conteúdos trabalhados em cada um deles.

Quadro 2 - Cronograma das oficinas

<i>Data</i>	<i>Jogo</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Procedimentos</i>	<i>Conteúdos</i>
08-08-2013 DC 1	Sem jogo Questionário	Conhecer o perfil dos participantes.	Responder ao questionário.	Revisão cores e materiais escolares.
15-08-2013 DC 2	Jogo das frases	Estabelecer relação entre os elementos constitutivos da frase.	Montar as frases levando em conta os aspectos sintáticos e semânticos.	Verbo <i>to be</i> , artigo definido e indefinido e profissões.
22-08-2013 DC 3	Tabuleiro: <i>Days of the week</i>	Estabelecer relação entre as imagens do tabuleiro e o contexto através da criação de frases coerentes, levando em conta as regras do presente simples.	Criar frases levando em conta os aspectos sintáticos e semânticos (presente simples).	Verbos no presente simples – 3ª pessoa do singular.
29-08-2013 DC 4	Tabuleiro: <i>Places</i>	Desenvolver estratégias de leitura para a interpretação e resolução das questões do jogo.	Seguir pelo tabuleiro, respondendo às perguntas das cartas.	Trabalha leitura e vocabulário dos lugares.
05-09-2013 DC 5	Memória – <i>Pairs (simple present)</i>	Estabelecer a relação entre o sujeito e o verbo ao formar o par, e posteriormente a criação de uma nova frase utilizando	Formar o par, montar as frases levando em conta os aspectos sintáticos e semânticos.	Presente simples forma positiva.

		esses elementos e um complemento para o verbo.		
12-09-2013 DC 6	Memória – <i>Pairs</i> (<i>simple present</i>)	Estabelecer a relação entre o sujeito e o verbo na forma negativa do presente simples ao formar o par, e a criação de uma nova frase utilizando esses elementos e um complemento para o verbo.	Formar o par, montar as frases levando em conta os aspectos sintáticos e semânticos.	Presente simples forma negativa.
19-09-2013 DC 7	Memória – <i>Pairs</i> (possessivos)	Estabelecer a relação entre o sujeito e o pronome possessivo correspondente, e a criação de uma frase utilizando esses elementos e a imagem das cartas.	Criar frases levando em conta os aspectos sintáticos e semânticos.	Pronomes possessivos, pronomes demonstrativos e vocabulário.
03-10-2013 DC 8	<i>Dominoes</i> – dominó do presente simples	Analisar as imagens e os elementos constitutivos das mesmas, para assim relacionar o sujeito ao verbo, levando em conta a estrutura do presente simples.	Encaixar as peças do dominó levando em conta os aspectos sintáticos e semânticos.	Presente simples e vocabulário.
10-10-2013 DC9	<i>Stop</i>	Utilizar e escrever o vocabulário de forma correta, também como o manuseio do dicionário.	Completar a tabela com uma palavra correta para cada categoria.	Vocabulário: cores, lugares, animais e alimentos.
17-10-2013 DC10	Tabuleiro “ <i>What time is it</i> ”	Aprender a utilização do relógio e formulação das horas em inglês. Revisitar o emprego dos numerais, tendo em vista a formulação correta das frases.	Responder as cartas de diferentes cores sobre as horas.	Horas – Presente Simples
31-10-2013 DC11	Confraternização de encerramento.		Avaliar as oficinas	-

Fonte: Dados sistematizados pela autora, 2014.

Os conteúdos abordados nos jogos escolhidos para as oficinas foram baseados no plano de estudos da série em questão (6º ano). Esse plano de estudos foi desenvolvido pela pesquisadora, pois também é a docente da turma no período regular. O plano é construído com base no livro didático trabalhado na escola que, no caso, adota o sistema Positivo de Ensino. Os livros didáticos trazem um cronograma anual de conteúdos privilegiados para cada

bimestre. Dentro desses conteúdos há uma subdivisão entre: 1) foco linguístico, que apresenta as habilidades que serão desenvolvidas; 2) estrutura, que aborda os conteúdos gramaticais; e, por fim, 3) vocabulário, que apresenta uma gama de palavras e expressões a serem trabalhadas no decorrer do bimestre.

Como o trabalho empírico deste estudo foi realizado no segundo semestre do ano de 2013, os conteúdos utilizados foram os estabelecidos para o terceiro e quarto bimestres, mas também abrangeu alguns conteúdos trabalhados nos primeiros bimestres como forma de recapitular algumas estruturas. No Quadro 3 apresenta-se o cronograma de conteúdos programáticos dividido por bimestres, retirado do plano de estudos do 6º ano.

Quadro 3 - Conteúdos programáticos- 6º ano

1º bimestre	2º bimestre
Empregar cumprimentos, apresentar-se, perguntar informações pessoais. Revisão dos números. Países e nacionalidades. Verbo “to be” – na forma afirmativa, negativa e interrogativa. Pronomes demonstrativos. Vocabulário: circo, nacionalidades, membros da família, internet, esportes e atividades de lazer, cores. Leitura e interpretação de diferentes gêneros de textos. Criação de pequenos parágrafos e textos.	Pronomes Possessivos. Artigo definido e indefinido. Preposições de lugar. Estrutura: “ <i>where is- are</i> ”. Plural do substantivo. Verbo haver: “ <i>there is – are</i> ”. Vocabulário: materiais escolares, adjetivos de descrição, lugares da cidade, direções. Pronomes de tratamento. Alimentos – verbos relacionados. Leitura e interpretação de diferentes gêneros de textos. Criação de pequenos parágrafos e textos.
3º bimestre	4º bimestre
Presente simples – forma afirmativa. Modo imperativo – forma positiva e negativa. Aparência física e verbos relacionados. Presente simples – enfoque na 3ª pessoa do singular (<i>she, he, it</i>). Wh – questions. Estrutura interrogativa. Vocabulário: descrição física, esportes, cinema, meses do ano, festa, música. Leitura e interpretação de diferentes gêneros de textos. Criação de pequenos parágrafos e textos.	Períodos do dia, dias da semana e horas. Preposições de tempo. Feriados e celebrações dos países de língua inglesa. Números ordinais e cardinais. Presente simples formas negativa e interrogativa. Vocabulário: matérias escolares, meses do ano, dias da semana, horas, feriados, estações do ano, atividades de lazer, descrever preferências. Leitura e interpretação de diferentes gêneros de textos. Criação de pequenos parágrafos e textos.

Fonte: Dados sistematizados pela autora, 2014.

As atividades desenvolvidas nas oficinas levaram em conta algumas características da abordagem comunicativa, que será descrita no próximo capítulo deste estudo. Tal abordagem foca a comunicação na interação entre os sujeitos e, principalmente, na intenção e funções

linguísticas. Por outro lado, na abordagem em questão, o ensino da gramática não é tão incisivo, mas por acreditarmos que o conhecimento estrutural da língua também seja importante no processo de aquisição de um novo idioma, os aspectos gramaticais foram incorporados às atividades realizadas nas oficinas.

2.3.2 Pesquisa intervenção

No momento em que nos propomos a realizar esta pesquisa precisávamos definir qual tipo de pesquisa seria feita e que tipo de abordagem utilizaríamos. Sempre utilizei jogos durante as aulas e percebia que eles eram excelentes ferramentas para a interação entre os alunos. No momento de finalização do projeto de pesquisa, após ter definido que o trabalho com diferentes patamares de conhecimento seria o nosso foco de ação, concluímos que as intervenções que seriam realizadas utilizariam jogos como propulsores de interação nas situações didáticas.

Desse modo, definimos então que ela seria uma pesquisa qualitativa de intervenção, já que organizaríamos situações didáticas utilizando o jogo como uma estratégia para potencializar a interação com o objetivo da aprendizagem de língua inglesa. Sobre a pesquisa intervenção na área da educação destaca-se a ideia de Damiani (2012, p.2):

Parte-se do pressuposto de que as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado.

Para a autora, esse tipo de pesquisa é sobre e com pessoas. Devem trazer algum tipo de benefício aos participantes; no nosso caso, esse benefício seria a construção de novos aprendizados sobre a LE por parte do grupo sujeito da pesquisa. Ainda, segundo Damiani (2012), as propostas inovadoras (intervenções) podem ser consideradas como estímulos auxiliares de que o professor/pesquisador faz uso para resolver problemas.

A autora também elenca quatro características da pesquisa intervenção: 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas; 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos

de práticas que visam à mudança ou inovação (DAMIANI, 2012, p.7). Assim, a presente pesquisa engloba essas quatro características e se define como uma pesquisa qualitativa de intervenção.

Ressalte-se que as situações didáticas com jogos implementadas nas oficinas também se realizam no turno convencional de aula com a turma inteira. No entanto, optou-se por desenvolver a pesquisa na forma de oficinas unicamente em virtude de encontrar ali as melhores condições de registro das falas e movimentos dos alunos, por tratar-se de um grupo menor.

2.3.3 Instrumento de produção de dados

Para a produção dos dados foram feitas filmagens das oficinas, registros em DC da pesquisadora e também registro das atividades produzidas pelos alunos. Durante as oficinas a pesquisadora utilizou duas câmeras para o registro de áudio e vídeo. Uma das câmeras permaneceu sempre estática fixada por um tripé, para fornecer uma imagem global das oficinas. Com outra câmera a pesquisadora caminhou entre os grupos e filmou situações individualizadas, fazendo questionamentos e intervenções quando necessário.

Após a realização de cada oficina, a pesquisadora fez um registro escrito das suas impressões e acontecimentos, totalizando dez DC², além das transcrições dos vídeos. Quando houve algum registro escrito por parte dos participantes, a pesquisadora os arquivou a fim de ampliar o leque de materiais para a análise.

O projeto da presente pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo (UPF), conforme Apêndice C, já que os sujeitos envolvidos na pesquisa são alunos menores de idade. Ainda, apresenta-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no Apêndice B, enviado aos pais ou responsáveis pelos sujeitos da pesquisa para que autorizassem a participação dos mesmos.

2.3.4 Proposta de tratamento dos dados: objetos de análise

Nosso foco principal de interesse não está em analisar especificamente o jogo, pois ele é parte constitutiva das situações didáticas desenvolvidas para a promoção de momentos potenciais de interação entre os participantes. Nosso foco de análise está em compreender

² Os diários de campo encontram-se nos apêndices.

como a cooperação e a exotopia/excedente de visão entram em cena nas situações didáticas com jogos e de que forma isso pode auxiliar os alunos no aprendizado da língua inglesa.

Como já dito e recorrendo novamente a Piaget (1973), cooperar significa operar junto, ou seja, coordenar diferentes pontos de vista. Essa ação de cooperar alavanca outros elementos importantes que compõem a ação, como o respeito mútuo, a descentração, a equilibrção e, conseqüentemente, as trocas cognitivas.

O ato de cooperar envolve respeito, pois é necessário que os participantes reconheçam e considerem os diferentes pontos de vista. Essa atitude de reciprocidade é o que caracteriza o respeito mútuo, uma relação sem hierarquia, uma vez que os sujeitos interagem como iguais. Assim, analisou-se, ao tratar os dados coletados, como a cooperação entra em cena nas situações didáticas. Buscou-se observar se os alunos conseguem coordenar os diferentes pontos de vista frente a uma situação problema proposta pelos jogos; se há o respeito mútuo, sendo que a situação de jogo envolve regras e, por vezes, competição; e se realizam trocas cognitivas qualificadas, construindo assim novos aprendizados sobre a língua.

Em situação de jogo, essa ação de coordenar os diferentes pontos de vista se dá através da linguagem. Portanto, a linguagem também foi um dos nossos objetos de análise. Para analisar as questões referentes à linguagem dialogamos com Bakhtin e seus estudos sobre a linguagem e o discurso. Analisamos na interação discursiva dos alunos os conceitos de exotopia e de excedente de visão. E como nosso objetivo é a aprendizagem da língua inglesa, buscou-se alavancar situações em que os alunos pudessem se comunicar, ou seja, produzissem enunciados.

Optamos por tais conceitos por acreditarmos que estão relacionados com os propósitos deste estudo. Os conceitos de exotopia e excedente de visão nos são pertinentes sob a ótica de que em situação interativa do jogo os alunos terão a oportunidade de analisar as situações emergentes das jogadas por um viés da posição do outro jogador:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Também é necessário pontuar que ao analisar os dados não se pode perder de vista o meio pelo qual os alunos realizaram as atividades das oficinas, ou seja, a linguagem. É através dela que os alunos articularam os seus enunciados. Dentro da interação comunicativa, a

compreensão do enunciado está relacionada com a réplica, ou seja, de acordo com Bakhtin/Voloshinov (1997, p.132), “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo”. Essa relação pode ser entendida como uma compreensão responsiva e ativa; o enunciado do outro espera por uma réplica, por uma resposta; o ouvinte e o falante alternam posições dentro do diálogo.

Aquilo que é dito é carregado de marcas históricas e sociais do indivíduo, ou seja, está cheio de outros dizeres; “o dialogismo pressupõe que o discurso é constituído por outros discursos e que desencadeiam diferentes sentidos” (TEIXEIRA, 2009, p. 80). Os conceitos aqui apresentados serão abordados no capítulo teórico deste estudo. Porém, optamos por aprofundá-los no capítulo da análise dos dados, por considerarmos pertinente a essa metodologia, pois é na análise que os conceitos terão sentido e serão então operados juntamente com os dados empíricos desta pesquisa.

3 ESTABELECENDO DIÁLOGOS COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Se o importante é competir, o fundamental é cooperar.

Fábio Otuzi (1995)

Quando nos propomos a ensinar algo temos que ter conhecimento sobre o que será ensinado (objeto de ensino) e as especificidades de como se dá o processo de aprendizagem. Buscamos na literatura o aporte teórico necessário para a compreensão desse processo. Para Pozo (2002) a aprendizagem é um conceito difícil de ser definido de uma única forma, já que ao longo do tempo ele foi sendo formulado de modos distintos de acordo com as teorias da aprendizagem humana. Mas o que todas as teorias têm em comum é a ideia de que “aprender implica em mudar os conhecimentos e os comportamentos anteriores” (POZO, 2002, p. 60). Segundo o autor, aprender implica sempre em desaprender:

A instrução deve se basear num equilíbrio entre o que se tem de aprender, a forma como se aprende e as atividades práticas planejadas para promover essa aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem é um sistema complexo composto por três subsistemas que interagem entre si: os resultados da aprendizagem (o que se aprende), os processos (como se aprende) e as condições práticas (em que se aprende) (POZO, 2002, p.66).

Portanto, quando nos propomos a realizar esse estudo, pensamos nesses três subsistemas para a elaboração das oficinas - o que se aprende, como se aprende, em que se aprende. O que se aprende são os *resultados da aprendizagem* – os conteúdos e novos conhecimentos da LE alcançados pelos alunos. Como se aprende são os *processos*, no caso, os processos cognitivos implicados na atividade mental de quem está aprendendo. Por fim, as *condições práticas*; em que se aprende; que põem em curso os processos de aprendizagem (local, sujeitos envolvidos, conteúdos e ambiente propício para a interação).

Inicialmente, esse capítulo apresenta o aporte teórico referente aos *processos*, ou seja, o como se aprende, dessa forma é necessário um entendimento dos consensos atuais sobre os processos envolvidos na aprendizagem da LE. Assim, começamos por um percurso histórico do ensino de línguas no Brasil, também como, discorreremos brevemente sobre as principais metodologias utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras. E, em seguida, expomos uma revisão de literatura sobre o tema da pesquisa, *A cooperação e as trocas cognitivas na aprendizagem da língua inglesa*, buscando reconhecer o que vem sendo pesquisado com

relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa atualmente. Para essa etapa da pesquisa, foram realizadas buscas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de encontrar estudos com temas que se aproximassem deste, tendo como foco o ensino da língua inglesa.

E por fim, para a compreensão das *condições práticas*, que compreendem os processos em que se aprende: a interação, apresentaremos as categorias de análise a serem utilizadas e seus principais autores, Piaget e Bakhtin, incluindo também textos e ideias de pesquisadores das suas obras. Dialogaremos mais detidamente com esses conceitos no capítulo da análise dos dados.

Escolhemos a conversa com esses autores, pois acreditamos que ambos têm estudos pertinentes aos temas dessa pesquisa. É recorrente encontrarmos o diálogo entre Vygotsky e Bakhtin no que se refere ao ensino de línguas, isso se deve ao fato de que muitas metodologias de ensino de línguas levam em conta a teoria sociointeracionista fundamentada em Vygotsky e no que se refere à linguagem estabelecem o diálogo com Bakhtin. Assim, dialogaremos com Bakhtin no que se refere às questões da linguagem e do discurso. Como nossa pesquisa se detém, também, a aspectos relacionados ao desenvolvimento e à cognição, optamos em utilizar os estudos de Piaget, pois englobam os conceitos que pretendemos analisar nesse estudo, sendo a cooperação o conceito central.

3.1 O ensino de línguas no Brasil

Um consistente resgate histórico do ensino de línguas no Brasil foi realizado por Oliveira (1999) na obra *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*, a qual tomaremos como base. Além dos trabalhos que foram feitos sobre essa obra, de Naves e Delvigna (2006). Inicialmente, a educação no Brasil ficou durante mais de dois séculos sob o monopólio dos Jesuítas. Com a Reforma Pombalina em 1759, foi feita uma a primeira tentativa da Coroa Portuguesa em gerir a educação secundária no Brasil colônia. Porém, o sistema de ensino não era unificado; era disperso e fragmentado com aulas isoladas ministradas por professores leigos.

Com a chegada de Dom João VI em 1808 e a conseqüente instalação da Corte Portuguesa, são criados os primeiros cursos superiores não teológicos, mudando o panorama educacional da época. Esses cursos tinham objetivo de formar profissionais especialmente para compor o aparelho democrático do Estado e para a construção da infraestrutura necessária ao desenvolvimento. Porém, a situação do ensino básico (primário e secundário)

não mudou. É importante ressaltar que o acesso a esses cursos superiores era restrito aos latifundiários e à elite da Corte, como mencionam Naves e Delvigna (2006, p.34).

Em junho de 1809, sob a assinatura do Príncipe Regente, foram introduzidas no currículo as primeiras cadeiras de LE no Brasil, sendo uma de língua inglesa e a outra de língua francesa. Naves e Delvigna (2006) comentam que o ensino de línguas dessa época era focado na aprendizagem de regras gramaticais e lexicais, abordando também alguns conhecimentos culturais destas línguas estudadas. Segundo as autoras (2006, p.35), a criação do Colégio Pedro II³ tem um grande impacto no ensino de inglês, já que ali se inicia o estudo dessa língua como disciplina obrigatória do currículo escolar.

É somente no início da década de 1960 que o panorama do ensino de línguas estrangeiras começa a mudar, com o aporte teórico trazido do campo da Linguística. Paiva (2003 *apud* NAVES; DELVIGNA, 2006, p.35) comenta que antes disso:

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1961 e a de 1971, deixam de lado as línguas estrangeiras, ao não incluí-las entre as disciplinas obrigatórias. As duas LDBs delegam, então, aos conselhos estaduais a decisão sobre esse ensino. Após essas duas LDBs, outras leis são formuladas para gerir o ensino no país e, em todas elas, a questão do ensino de língua estrangeira é abordada, mas nem sempre tratada com a importância que se deveria dar ao assunto.

Com as contribuições da Linguística, os estudos dessa área começam a se intensificar e, assim, as políticas e questões que envolvem o ensino de línguas também se transformam. Nesse período, em meados da década de 1960, são criados o Centro de Linguística Aplicada e a Revista Estudos, ambas do Departamento de Estudos e Pesquisa do Instituto de Idiomas Yázigi. E somente no final do século XX, em novembro de 1996, que é realizado o primeiro Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas (I ENPLE) promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), onde foi proposto um plano emergencial para o ensino de línguas no país, como relatam Naves e Delvigna (2006, p.35):

Segundo a Associação, todo brasileiro tem direito à cidadania plena que, no mundo atual, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras. A ALAB enfatiza que o ensino

³ “O destaque do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, foi um caso isolado. Sob os cuidados do já então Imperador Pedro II, e depois, sob os auspícios da República, o Colégio Pedro II (ou Ginásio Nacional, como quiseram os republicanos da primeira hora) tornou-se a escola média mais importante do Brasil, servindo de modelo para as outras instituições públicas e privadas até meados do século XX. Seu curso completo conferia o grau de *Bacharel em Letras*, o qual permitia a matrícula em qualquer curso superior. O Colégio congregou em seu corpo docente homens de letras e ciências nacionais e preparou durante décadas a elite brasileira, destacando-se políticos e escritores” (RAZZINI, 2000, p.32).

de línguas estrangeiras não deve visar apenas a objetivos instrumentais, mas à formação integral do aluno.

Com a nova LDBEN, Lei 9.394/96, torna-se obrigatória a disciplina de LE a partir da 5ª série (6º ano) do ensino fundamental. E no ensino médio, além da obrigatoriedade da língua inglesa, houve o acréscimo de uma segunda LEM optativa, a ser escolhida pela comunidade escolar. E, finalmente, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publica os PCN de LEM para o ensino fundamental e em 2000, para o ensino médio. Nesses documentos ressalta-se a importância do ensino de línguas para o desenvolvimento da cidadania e de conhecimento global, ainda, como forma de o aluno interagir e transformar o ambiente em que vive.

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p 15).

Naves e Delvigna (2006, p.36) ressaltam que, atualmente, o ensino de línguas no Brasil é oferecido em contextos distintos de escolas regulares, públicas e particulares e, ainda, em escolas idiomas. Desta forma, não há um sistema unificado e muitas lacunas ficam abertas com relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no país. Porém, independentemente da instituição de ensino, o objetivo central da aprendizagem de uma língua estrangeira, definido pelos PCNs-LEM (1998) é a formação de um cidadão engajado, que possa se comunicar com o mundo, a fim de conhecer as diferentes culturas, e que possa ter posição crítica sobre isso.

Partindo desse pressuposto, a seção a seguir se destina a apresentar algumas das principais metodologias de ensino de línguas utilizadas no decorrer da história.

3.2 Metodologias de ensino de línguas estrangeiras

Para a reconstrução histórica das metodologias de ensino de línguas, apoiamos-nos nos estudos de Richards e Rodgers na obra *Approaches and methods in language teaching* (1993), autores que foram pioneiros nessa área; em Silveira (1999), com a obra *Línguas Estrangeiras uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*; em Paiva⁴ (2005) com

⁴ A autora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva disponibiliza seus estudos em sua página da internet, portanto não há paginação nos textos online. As citações aqui utilizadas são do texto de

Como se aprende uma língua estrangeira?; em Jalil e Procailo (2009), em *Metodologias de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*, em Norte e Messias (2010) com *Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de línguas estrangeiras*, e, por fim, em Pedreiro (2012) no escrito *Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios*.

Segundo Pedreiro (2012, p.2), a necessidade de comunicação entre os povos impulsionou o ensino de LE. Inicialmente, dentro das próprias civilizações, a língua era passada de geração para geração, pela participação na comunidade. Mais tarde, por razões de aproximação, a aprendizagem de novas línguas era requisitada, na medida em que os povos buscavam trocar ou comercializar produtos e precisavam se comunicar. Muitas vezes, a aprendizagem de línguas se dava por meio da dominação de uma civilização por outra.

Segundo a reconstrução histórica feita por Silveira (1999, p. 14-43), a primeira prova da existência do ensino de línguas data de aproximadamente de 3000 a.C., quando os acadianos aprenderam o sistema de escrita dos sumérios (escrita cuneiforme). Assim como os acadianos, os romanos durante o período de expansão do seu império buscaram aprender as línguas dos povos que eles foram dominando ao longo do tempo. O ensino da língua durante esse período se dava por imersão. Não havia metodologia e estudos formais sobre esse ensino. A língua era transmitida e aprendida de forma direta, através da comunicação e da exposição a ela. Mais tarde, no final do século XIX, alguns pesquisadores estudaram e aprimoraram a base teórica dessa forma de aprender línguas e a denominaram método direto (MD), que explicaremos adiante. Durante o período de utilização desse método não havia estudos científicos sobre a aprendizagem de línguas, somente mais tarde é que ele foi sistematizado (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 776).

Por questões de prestígio, o latim e o grego eram línguas que muitos povos queriam aprender. O latim durante muitos séculos foi uma língua viva, sendo ensinado na sua forma escrita e oral. Porém, as línguas vernáculas (o francês, o italiano, o inglês, o alemão, o espanhol e o holandês) ganham a sua ascensão durante a Renascença (NORTE; MESSIAS, 2010, p. 5). Com a queda do Império Romano o latim foi perdendo o seu prestígio e pouco a pouco deixou de ser usado na sua forma falada, chegando a ser considerada, nos dias atuais; uma língua morta, ou seja, é uma língua que não possui mais falantes nativos. Mas sua forma escrita ainda permanece em alguns registros, principalmente ligados à Igreja Católica e à

nomenclatura binominal que identifica as espécies de seres vivos. É somente no século XIX que o ensino de LE começa a se expandir. Segundo Norte e Messias (2010, p.6), há três etapas dessa expansão:

Na primeira, acontece uma lenta incorporação das LE no currículo das escolas secundárias; na segunda (por volta dos anos 1850), surge o ensino utilitário que foi decorrente da aproximação das nações europeias, em um contexto em que as pessoas sentiam interesses e necessidades práticas para aprenderem línguas. O terceiro momento acontece a partir de 1880 e está relacionado à 'história da reforma', que impulsionou a linguística e a fonética. Em 1886, surge o Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet – IPA*).

Dessa forma, as primeiras metodologias para o ensino de línguas passam a ser sistematizadas, pois até esse momento não havia um estudo aprofundado sobre elas. Assim o primeiro método usado para o ensino da LE foi o de gramática e tradução (GT). Segundo Howatt (1984 *apud* PAIVA, 2005), tal método havia sido desenvolvido para escolas secundárias, no final do século XVIII, e teve seu início na Prússia. Foi inspirado no modelo de aprendizagem das línguas clássicas: grego e latim. De acordo com Norte e Messias (2010, p. 6), esse método era composto pelas seguintes características:

- a) descreve a gramática detalhadamente;
- b) ensina a estrutura formal da língua e as regras são aplicadas mediante exercícios escritos de gramática e tradução;
- c) estuda o significado literal da frase, ignora-se a comunicação;
- d) o vocabulário é ensinado através de listas de palavras isoladas;
- e) a leitura é valorizada, entretanto, os alunos são levados a ler palavra por palavra e, conseqüentemente, a mensagem não é entendida em seu todo;
- f) os textos literários e dicionários são frequentemente utilizados.

Essa metodologia foi utilizada até o início do século XX e, durante esse período, muitas críticas e questionamentos foram feitos com relação à sua forma de conceber o aprendizado de uma LE, já que desconsidera a comunicação oral e a contextualização do que se está aprendendo. Mas, mesmo com as fortes críticas, essa metodologia ainda é utilizada, de forma adaptada, geralmente para fins específicos como, por exemplo, no ensino instrumental (somente leitura) de uma língua.

Já o MD foi a primeira tentativa de se ver a língua como uma capacidade natural compartilhada por todos os homens. Cook (2003 *apud* PAIVA, 2005) descreve os movimentos migratórios e o comércio internacional como fatores que influenciaram a

mudança do perfil dos aprendizes de LE. Durante o século XX, impulsionado pela necessidade do ensino das habilidades orais, o MD é utilizado com objetivo da comunicação na língua alvo (PAIVA, 2005). Para que a comunicação fosse efetiva, o estudante deveria fazer associações entre os significados diretamente com a língua estudada, sem haver interferências da língua materna.

De acordo com Paiva (2005), a língua deveria ser o meio para a aprendizagem da gramática, de forma indutiva. “Os alunos praticavam perguntas e respostas e exercitavam a pronúncia com o objetivo de atingir uma competência semelhante à do nativo” (PAIVA, 2005, s/p). Na prática, porém, o objetivo não foi alcançado, pois a gramática continuava tendo o foco central, já que os materiais didáticos utilizados durante esse período eram estruturados a partir da gradação de estruturas gramaticais.

Paiva (2005) relata que, apesar do esforço para fazer o aprendiz deixar de lado a sua língua materna e pensar diretamente na LE, o insumo fornecido era muito frágil e constituído por frases artificiais e fora de contexto. Richards e Rodgers (1993, p.11) ressaltam que nem todos que buscavam aprender uma língua aderiram ao MD com entusiasmo, mesmo com a sua popularidade na Europa, pois tal método não possuía uma metodologia sólida. Isso foi alcançado na abordagem seguinte, conhecida no Brasil como *Áudio-oral*.

O método *áudio-oral* ou *áudio-lingual* começa a ser utilizado na década de 1950. Segundo Jalil e Procailo (2009, p. 777-778) e Paiva (2005), tal método teve como suporte a linguística estrutural e a psicologia behaviorista, e está sustentado na ideia de que a aprendizagem é um comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, de condicionamento. Como relata Paiva (2005, s/p), “a língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas”.

Essa teoria tem o objetivo de levar o aprendiz a comunicar-se na língua em estudo através da formação de novos hábitos linguísticos. Primeiramente, o aluno deve exercitar as habilidades orais (ouvir e falar) e só posteriormente as habilidades escritas (ler e escrever). Isso se deve à ideia de que o aprendiz só pode ser exposto à escrita quando os padrões da língua oral já estiverem internalizados e automatizados. A aprendizagem se dá por repetição e imitação para evitar erros. Não há momentos de reflexão sobre gramática, pois se acredita que o indivíduo aprende por indução e pela repetição e não por análises e explicações gramaticais.

Segundo Paiva (2005), o método *áudio-oral* tem por objetivo criar hábitos automáticos de fala para comunicação e está orientado pelos seguintes princípios:

- a) deve-se aprender a língua e não sobre a língua;
- b) as estruturas devem vir em uma sequência gramatical;
- c) as estruturas devem ser praticadas até serem automatizadas;
- d) as regras gramaticais devem ser aprendidas intuitivamente através de analogia;
- e) os hábitos linguísticos são formados pela saturação da prática.

Tal método enfatiza a diferenciação entre as duas línguas - a materna e a estrangeira -, ignorando, assim, as semelhanças e oferecendo pouco estímulo às atividades mentais, pois se almejava o automatismo. Para Paiva (2005), esse método costumava ser bem recebido pelas crianças, por outro lado, desagradava os adultos devido às atividades cansativas de repetição e também porque a teoria ignora a capacidade do ser humano de pensar e produzir sentido naquilo que está sendo falado. Além disso, nesta metodologia o erro sempre deveria ser corrigido pelo professor, para que não levasse à formação de hábitos inadequados. Portanto, os erros eram vistos como destrutivos, ao invés de construtivos. Isso, muitas vezes, gerava apreensão por parte dos estudantes, que não se sentiam confortáveis em se expressar na LE estudada.

O método áudio-lingual perdurou até meados da década de 1970. Muitos linguistas perceberam que havia falhas nele e que a automatização, na verdade, não levava à real comunicação. Notaram a importância de a língua ser vista como um todo, dotada não só de regras, mas de sentido, utilizando situações reais de fala e não apenas situações descontextualizadas.

O grande empenho em se ensinar as habilidades orais esbarrava na falta de estudos sobre a comunicação humana e as características da linguagem oral. A partir da década de 1960, os estudos linguísticos se intensificam e trazem contribuições fundamentais à nova visão de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente os trabalhos de Chomsky (1965), Hymes (1972), Wilkins (1976), Munby (1978), dentre outros. Os trabalhos na área da psicologia também influenciaram e continuam influenciando a sustentação teórica da abordagem comunicativa.

Os estudos de Noam Chomsky (1965) desenvolvem a gramática gerativa, entendendo que através de um número limitado de regras é possível gerar infinitas sequências. O autor aborda dois conceitos importantes: a competência linguística e o desempenho. Entende-se a competência linguística como um sistema de regras interiorizado pelos falantes que permite produzir um conjunto infinito de sentenças, em outras palavras, é o conhecimento armazenado na sua memória durante a vida. Já o conceito de desempenho é entendido como a performance

durante a fala, o uso real da língua, que é o resultado da relação entre a competência e a ocasião social em que o falante se encontra.

Em oposição a essa concepção de competência linguística, Hymes (1972) propõe a ideia de competência comunicativa, que consiste na premissa de que para se comunicar de forma efetiva o sujeito precisa conhecer não apenas os aspectos lexicais da língua, mas também os aspectos sociais e culturais para que possa realmente compreender e se expressar em uma LE.

Assim, por volta das décadas de 1970 e 1980, a abordagem⁵ comunicativa começa a ser utilizada no ensino de língua.

Alguns professores e linguistas perceberam que os alunos eram capazes de produzir sentenças gramaticalmente corretas muitas vezes, mas pouco as utilizavam em situações realmente comunicativas e reais fora da sala de aula. Ficou claro, portanto, que a comunicação (entendida como um todo, e não somente a fala) requeria mais do que simplesmente o conhecimento das regras (JALIL, PROCAILO, 2009, p.778).

Essa proposta prima pelo foco no sentido, ou seja, no significado, na interação entre os falantes, utiliza situações reais e contextualizadas de fala. As principais características dessa abordagem, segundo Norte e Messias (2010, p. 12-13), são:

- a) maior preocupação com o significado do que com a forma;
- b) a contextualização como uma premissa básica, somente o contexto poderá dar sentido à forma e à função;
- c) foco na comunicação e na fluência;
- d) oportunidades de interação continuada na língua alvo;
- e) uso da língua em contextos reais, livres da mera repetição e/ou memorização de estruturas;
- f) prevalência de ambientes não ameaçadores para os aprendizes;
- g) fazer pensar;

⁵ De acordo com Richards e Rodgers (1993), o método só pode ser compreendido ao passo que leva em conta três outros termos: abordagem (uma teoria da linguagem e da aprendizagem de língua), design (contexto linguístico, organização do conteúdo, descrição do papel do professor, aluno e do material didático), e processo (técnicas e práticas). Segundo eles: “Todos os métodos de ensino de línguas operam explicitamente uma teoria de linguagem e crenças ou teorias sobre como a língua é aprendida. Teorias no nível de abordagem se relacionam diretamente ao nível do design, pois elas proporcionam as bases para determinar as metas e conteúdo de um planejamento de língua. Elas também se relacionam ao nível do procedimento, pois elas proporcionam o fundamento linguístico e psicolinguístico para a seleção de técnicas e atividades de ensino particular (RICHARDS; RODGERS, 1993, p. 155, tradução da pesquisadora).

- h) o sistema linguístico alvo será melhor aprendido, através do processo de esforçar-se para comunicar-se;
- i) a sequência é determinada por qualquer consideração de conteúdo, função ou significado que mantenha o interesse;
- j) a língua é criada pelo indivíduo através de um processo de acertos e erros;
- l) espera-se dos estudantes que interajam com outras pessoas, seja através de pares ou grupos, seja por meio de seus escritos;
- m) o professor deve promover um desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem que eleve o estudante à condição de sujeito do seu próprio discurso.

Nessa abordagem, o professor age como coordenador e facilitador da aprendizagem, providenciando materiais e circunstâncias para que o aluno pense e interaja na língua. Assim, é comum que se realizem tarefas em pares ou grupos, atividades colaborativas ou dramatizações. O objetivo da abordagem comunicativa é criar condições que ajudem na aquisição de um desempenho real numa nova língua através da prática com atividades que simulem uma interação com tópicos reais e preferencialmente conflituosos de fala e não situações fictícias descontextualizadas. Assim o aluno pode se expressar na língua utilizando-a em sala de aula como se estivesse em uma situação real de uso da mesma, como sintetiza Almeida Filho:

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz (2013, p.76)

O livro didático, na abordagem comunicativa, não é uma ferramenta didática que deve ser utilizada à risca; é apenas mais um dos recursos para a aprendizagem, pois os alunos devem ser também expostos a insumos autênticos, como revistas, jornais, filmes, vídeos, programas de TV, canções, mapas, menus, gráficos, além dos diversos recursos da internet.

Como é possível observar, diversos métodos e abordagens para o ensino de línguas foram sendo estudados e propostos ao longo dos anos, cada um buscando a mais qualificada aprendizagem e a comunicação em línguas estrangeiras. Mas cada aluno tem as suas particularidades na forma de aprender, cada turma tem as suas características e, muitas vezes, uma metodologia apenas não é suficiente para ser norteadora da aprendizagem de um

determinado grupo de aprendizes. Prabhu (1990 *apud* NORTE; MESSIAS, 2010, p. 14) afirma:

O mais importante não é saber qual método adotar, ou qual deles é o melhor, e sim desenvolver técnicas e atividades de ensino capazes de se relacionarem diretamente dentro do contexto apropriado, levando em consideração os fatores cognitivos, individuais, afetivos, sócio-culturais, necessidades dos alunos e do professor.

Dessa forma, o Pós-Método busca reunir e mesclar o que cada uma das metodologias e abordagens teve de positivo, adaptando-as de acordo com o grupo de aprendizes. Cabe ao professor conhecer o seu grupo de estudantes e, a partir disso, ajustar as metodologias de ensino de línguas para promover a competência comunicativa de seus alunos.

Kumaradivelu (2001) propõe o pós-método como um sistema tridimensional que consiste na pedagogia da particularidade, prática e possibilidade. A particularidade consiste na singularidade de cada professor, com a sua bagagem cultural e linguística única. Cada profissional teve experiências e vivências diferenciadas que influenciam a sua forma de ensinar, além da particularidade da turma, a heterogeneidade dos saberes e experiências dos alunos e as dificuldades individuais. O termo particularidade se refere às diferenças sociais, culturais e cognitivas de cada um.

A prática se refere à ação docente em saber mesclar, adaptar e criar metodologias para o seu grupo de alunos, levando em conta as particularidades anteriormente mencionadas. E a possibilidade diz respeito à transformação. O professor, de acordo com o seu contexto, atua e transforma a realidade dos seus alunos, proporcionando situações de aprendizagem, troca, interação, pensamento crítico, e principalmente dando significado para aquilo que se ensina. Para Almeida Filho,

uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa (2013, p. 25).

A escola onde a pesquisa foi realizada utiliza a abordagem comunicativa como metodologia norteadora do ensino de línguas. O material didático e a formação dos professores leva em conta os aspectos e propostas desta abordagem. Porém, nada impede que o professor adapte e formate as suas aulas de acordo com as especificidades e necessidades da turma, ou seja, tem a liberdade de utilizar referências do Pós-Método na adaptação e organização do seu trabalho docente.

Uma sala de aula heterogênea em saberes e experiências exige que o professor faça adaptações nas metodologias de ensino de línguas para poder auxiliar os alunos no processo de aprendizagem do idioma. Com isso, na sequência, apresentaremos um breve panorama de pesquisas realizadas recentemente sobre as metodologias e estratégias utilizadas para o ensino de línguas.

3.3 O que tem se pesquisado sobre as metodologias e estratégias de ensino de língua inglesa

Na presente revisão de literatura buscou-se localizar algumas pesquisas realizadas nos últimos anos relacionadas às metodologias e estratégias para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola regular. Dialogaremos especialmente com os estudos realizados por Quinelato (2005), Szundy (2005), Sousa (2011) e Lopes (2012). Esses trabalhos foram encontrados através de uma busca no banco de teses da CAPES. Não encontramos muitos estudos que estabeleçam um diálogo entre Bakhtin e Piaget e o ensino-aprendizado de línguas, mas este diálogo já vem sendo travado em outras áreas, como, por exemplo, no ensino à distância, na utilização de plataformas digitais para o ensino, dentre outros.

Na tese intitulada *a interação propiciada pelos jogos na sala de aula de Língua Inglesa: modos de participação da professora e das aulas*, Quinelato (2005) buscou analisar o jogo oral como ferramenta potencializadora de interações. Utilizou os estudos de Vigotsky e Bakhtin como fonte para sua fundamentação teórica. Foi observado que durante a realização dos jogos, tanto a professora quanto as alunas assumiram um papel de mediadoras, potencializando a construção coletiva do conhecimento, tendo a linguagem como interlocutora desse processo. A pesquisa teve como campo de investigação uma escola de idiomas da cidade de São Paulo. A pesquisadora reflete sobre o modo de participação e as interações obtidas com a utilização dos jogos e também a pesquisadora analisa o seu papel docente na atuação em sala de aula.

Já o estudo realizado por Szundy (2005), na tese intitulada *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva*, a pesquisadora se propôs a investigar o desenvolvimento dos “jogos de linguagem” e o papel por eles exercidos no processo de construção do conhecimento da habilidade oral em três estágios de aprendizagem de LE. Ainda, buscou promover a reflexão dos professores participantes sobre o papel desempenhado pelo jogo nas suas práticas em sala de aula. A autora observou, com a análise dos dados, que quanto menor o grau de formatação do “jogo

de linguagem”, maior a complexidade dos gêneros do discurso (nomeação, descrição, argumentação, relato, inferência) que circulavam na interação e, portanto, das capacidades de linguagem socioconstruídas. Observou, ainda, que o diálogo entre os professores-participantes e a pesquisadora foi marcado por embates entre as ideologias construídas e cristalizadas ao longo da experiência docente cotidiana, muitas vezes, marcados pela autoridade. Mas, através da reflexão e do diálogo, a pesquisadora buscou a autoanálise dos docentes com relação ao seu trabalho em sala de aula e também com relação aos jogos utilizados na pesquisa.

O trabalho de pesquisa realizado por Sousa (2011) não utilizou o jogo como ferramenta potencializadora de interações e construções do conhecimento, como proposto pelas outras pesquisas até aqui apresentadas, mas traz para a discussão, em sua tese de doutorado, a transposição e os desafios dos multiletramentos no ensino de língua inglesa no ensino público. O estudo realizado pela autora teve como objetivo transpor para a prática os conceitos das teorias de letramento crítico e multiletramentos e, também, analisar os desafios que emergem dessa transposição, a relação dos alunos com os textos multimodais e com as questões propostas pelos professores envolvidos. O estudo se dá através de práticas de leitura, não só de textos escritos como também de textos em outras linguagens, e trouxe para a reflexão o papel da língua materna na aprendizagem da LE e as diferenças conceituais entre as propostas de (multi) letramentos críticos e as da abordagem comunicativa.

O trabalho realizado por Lopes (2012), intitulado *Emergência de aspectos cognitivos, afetivos e sociais em oficinas de jogos para a aprendizagem de inglês* se aproxima mais do nosso estudo, pois utiliza o jogo como ferramenta potencializadora de interações, além de utilizar os estudos de Piaget como fundamentação teórica do trabalho. Nos demais estudos apresentados foi recorrente o diálogo entre Vygotsky e Bakhtin, já essa pesquisa muda um pouco esse panorama e traz para o diálogo Piaget e Krashen. Na sua pesquisa, a autora define duas questões norteadoras: qual o papel das oficinas com jogos para a aprendizagem da língua inglesa como segundo idioma e de que maneira os processos cognitivos, sociais e afetivos se apresentam nas oficinas para a aprendizagem do inglês. A pesquisadora evidencia o potencial das oficinas de jogos como cenário propício para a aprendizagem de língua inglesa, pois em situação de jogo os alunos tiveram a oportunidade de interagir, competir, discutir, cooperar e assim produzir novos conhecimentos sobre a língua. Além disso, as oficinas possibilitaram aos alunos uma reflexão sobre a sua aprendizagem.

Os trabalhos até aqui analisados apontam diferentes possibilidades no ensino de língua inglesa, seja através de jogos, ou de textos multimodais e até mesmo da própria reflexão docente sobre o papel do professor na sala de aula. É possível observar que os referidos

trabalhos buscam outros horizontes para auxiliar os alunos na aprendizagem do idioma, de forma efetiva e diferenciada, assim como este estudo, que objetiva a realização de momentos de interação e de trocas cognitivas através de jogos na aprendizagem do inglês.

As pesquisas analisadas nos ajudaram a pensar na organização das oficinas e na formatação dos jogos, além de fornecerem informações importantes com relação aos autores centrais do nosso estudo: Piaget e Bakhtin. Esses estudos nos mostraram que há diferentes inquietações com relação à conjuntura da sala de aula de língua inglesa, mas que os professores estão buscando formas de lidar com essa conjuntura.

3.4 Jean Piaget: o conceito da cooperação e os elementos que o compõem

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel na Suíça em 1896. Se formou em Biologia, mas estudou também Filosofia e Sociologia. De 1921 a 1930 o autor focaliza seus estudos na gênese da razão e as questões que envolvem o desenvolvimento moral e afetivo da criança. De 1930 a 1940 estudou a inteligência, detendo-se ao desenvolvimento da percepção e da formação de conceitos. De 1940 a 1955, segundo Goulart (2012), o autor muda a problemática que centra seus estudos, e dirige seus trabalhos ao entendimento da operação lógica e concreta. No último período da sua obra, Piaget se dedicou aos estudos da epistemologia genética, caracterizada por Goulart (2012, p. 14), como uma forma de reflexão teórica, no interior das ciências, que estuda as passagens dos conhecimentos “menos estruturados” a estados de conhecimento “mais estruturados”.

No percurso das suas pesquisas, Jean Piaget investigou profundamente a gênese do conhecimento humano, construindo inúmeros conceitos para dar corpo às suas teorias, dentre os quais selecionamos a cooperação como conceito fundamental para esse estudo. A seguir, buscaremos circunscrever conceitualmente a cooperação e os elementos que a compõe, apontando a sua vitalidade como suporte para a nossa análise.

Jean Piaget pertence ao grupo de teóricos conhecidos como interacionistas, juntamente com Vygotsky, Leontiev, Luria e Wallon. Isso se deve ao fato de considerarem que o conhecimento resulta da interação do sujeito com o ambiente (GOULART, 2012, p. 17). Assim, o conceito de interação é fundamental na sua obra, pois, analisando seus escritos é possível observar que tudo está relacionado com a interação entre o sujeito e o mundo à sua volta. Fernando Becker (2012, p.138) sintetiza o conceito de interação como sendo a complementaridade da assimilação e da acomodação:

Interação sujeito-objeto, isto é, o sujeito assimila a realidade e essa, por sua vez, impõe a ele desafios que o “obrigam” a realizar modificações em seus esquemas ou estruturas (organização). Assim como a assimilação produz transformações no mundo do objeto, a acomodação produz mudanças no mundo do sujeito. Acontece que ambas as transformações são obras do sujeito.

De acordo com Becker (2012, p.174), Piaget usa o verbo “interagir” como uma condensação destes dois conceitos (assimilação e acomodação) em um só. Becker (2012) destaca que, segundo Piaget, o sujeito traz consigo uma capacidade assimiladora, que advém da hereditariedade e que abstrai as coisas (objeto físico ou relação social) do meio. Essas coisas, por sua vez, trazem novidades e desafios, aos quais o sujeito só poderá responder se tiver esquema ou estrutura para tal situação. Responder, neste caso, implica em produzir, desafiado pelo meio, algumas transformações nos próprios esquemas e estruturas, mas em um nível diferenciado do anterior, em um nível melhorado. Para Ribeiro (2007, p.23), durante as interações (sujeito-objeto), podem ocorrer conflitos cognitivos, entendidos como:

Perturbações capazes de provocar um desequilíbrio na estrutura cognitiva do sujeito. Conflitos esses que o levam a perceber que seu esquema de assimilação atual não está sendo capaz de dar conta do novo conteúdo que se apresenta. Por tal constatação, o sujeito tenta utilizar as suas estruturas para compreender o novo.

A interação é a propulsora de assimilações e, conseqüentemente, de acomodações. E esse movimento contínuo de equilibrar as estruturas e desequilibrá-las permite ao sujeito que construa novos esquemas e, como resultado, novos conhecimentos e experiências. A interação, neste estudo, se dá fundamentalmente através da linguagem, que abordaremos com base nos estudos de Bakhtin.

A cooperação é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo do sujeito, apesar de não ter sido o conceito central na obra piagetiana, como descrevem Camargo e Becker (2012, p.528):

Como conceito, a cooperação não foi um dos mais investigados na teoria piagetiana, aparece com mais clareza nos estudos Sobre a Pedagogia (Piaget, 1998), em O juízo moral na criança (Piaget, 1932/1994), em Estudos Sociológicos (Piaget, 1965/1973) e na obra Inteligência e Afetividade (Piaget,1954/2005). Mesmo que não seja teorizada da mesma forma que outros conceitos fundamentais (como o de egocentrismo, por exemplo), a cooperação é explicada na teoria, ainda que implicitamente. A explicação, ao longo das pesquisas, sobre como o sujeito sai de um estado predominantemente egocêntrico e gradativamente vai se descentrando cognitivamente é um exemplo disso.

Dessa forma, o conceito de cooperação precisa ser entendido como mutável, pois o autor o define de maneiras diferentes no decorrer da sua obra. No esforço de organizar esse

percurso e promover um melhor entendimento, criamos um quadro cronológico baseado nos estudos de Camargo e Becker (2012) e Montangero e Maurice-Naville (1998), que sistematizaram a obra piagetiana em quatro importantes períodos. Apresentaremos a definição de cooperação em cada um dos períodos, bem como as principais obras publicadas, no Quadro 4.

Quadro 4 - O percurso do conceito de cooperação na obra de Piaget

Períodos	Definição do conceito de Cooperação	Obras publicadas e ano de publicação
1º Período: 1920 -1930	Nesse período, o conceito de cooperação é concebido como solidariedade, ou seja, é uma relação sem hierarquia onde há o respeito mútuo entre os sujeitos dessa relação.	A linguagem e o pensamento da criança (1923). Os procedimentos da educação moral (1930). O espírito de solidariedade na criança (1931). A Introdução psicológica à educação internacional (1931). O juízo moral na criança (1932). Observações psicológicas sobre o <i>self government</i> (1934).
2º Período: 1930 -1945	Nesse período o conceito de cooperação não recebe a mesma ênfase do que no primeiro. Sendo assim, ele está atrelado à explicação do desenvolvimento moral.	O nascimento da inteligência na criança (1936). A construção do real na criança (1937). A formação do símbolo na criança (1945) Estudos sociológicos (a obra foi publicada em 1965, mas contém textos escritos durante o segundo período).
3º Período: do final dos anos 1930 ao final dos anos 1950.	Durante esse período, o conceito de cooperação é abordado levando em conta seus elementos estruturais e lógicos, ou seja, predomina a sua explicação intelectual. Sendo assim, ele passa a ser explicado como co-operação – o ato de operar junto.	Inteligência e afetividade (1954). Da lógica da criança à lógica do adolescente (1955). Estudos sociológicos (1965).
4º Período: 1970	Nesse quarto e último período da obra piagetiana, o conceito de cooperação é abordado como coordenação de perspectivas, ou seja, é uma relação onde é necessário coordenar ações e pontos de vista.	Epistemologia genética (1970)

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir de Camargo e Becker (2012) e Montangero e Maurice-Naville (1998).

Camargo e Becker (2012, p.546), a partir do estudo feito sobre o percurso do conceito de cooperação em Piaget, observaram que o mesmo atravessa desdobramentos, inicialmente sendo explicado teoricamente como o produto de uma relação, e no decorrer da sua obra, deixa de ser produto e passa a ser o **método**.

O enfoque que inicialmente é relacionado com a construção da autonomia da consciência e com o desenvolvimento moral e afetivo passa, no decorrer das obras, a ser também cognitivo (fundamentado na explicação da descentração). A cooperação interliga os dois aspectos, moral e cognitivo, justificando a complementaridade desses dois desenvolvimentos (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 546).

Assim, podemos inferir que o conceito de cooperação é mutável de acordo com os períodos da obra piagetiana. Dessa forma, o utilizaremos nessa pesquisa como: **o ato de cooperar, ou seja, operar junto, coordenando diferentes pontos de vista, estabelecendo uma relação de respeito mútuo e sem hierarquia.** Como menciona Piaget (1973, p. 105-106) na obra *Estudos sociológicos*:

Cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações [...] de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros [...]. Sendo assim [...] a cooperação permite que os indivíduos operem em comum com os outros considerando os seus pontos de vista e somando-os aos seus.

Esse tipo de relação envolve o respeito entre os participantes, para que as operações sejam realizadas em conjunto. Segundo Piaget (1998), há duas formas de respeito: o respeito mútuo, que estabelece uma relação de reciprocidade sem hierarquia, e o respeito unilateral, que corresponde a uma relação de obediência, autoridade e prestígio.

Na obra *Sobre a pedagogia* (PIAGET, 1998) o autor discorre sobre essas formas de respeito quando aborda o método de educação social *self-government*. Ele menciona que a criança, durante um bom tempo, não é capaz de socializar suas condutas e pensamentos, ela fica dominada pelo egocentrismo⁶ inconsciente e espontâneo, “o indivíduo no começo não consegue nem expor sem equívocos o seu pensamento nem apreender o dos outros sem assimilá-los ao seu. Ele não sabe, portanto, nem discutir nem refletir [...]” (PIAGET, 1998, p. 116). Esse aprender a se socializar compõe o *self-government* que busca compreender a ação dos indivíduos uns sobre os outros. O autor destaca:

Como é de fora que o indivíduo recebe as regras ou a obrigação de a elas obedecer, é óbvio que a evolução da criança não consiste apenas no florescimento progressivo de suas aptidões inatas, mas, sobretudo, numa socialização real que transforme qualitativamente sua personalidade (PIAGET, 1998, p.115).

⁶ O egocentrismo provém de uma falta de diferenciação entre o próprio ponto de vista do sujeito e os outros possíveis, e não de um individualismo que determina as relações com outrem (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 144).

Piaget (1998) explica que esse processo da socialização da criança inicia naturalmente com a ação dos pais ou de adultos em geral, ela desenvolve um sentimento de amor e medo: o respeito. Mas classifica esse sentimento em duas categorias, o unilateral e o mútuo.

O respeito unilateral faz com que a criança considere obrigatórias as regras concebidas pelos mais velhos impostas em uma relação de autoridade e coerção. Ou seja, há uma hierarquia que faz com que o inferior respeite o superior; é uma forma de obediência autoritária. Nesse tipo de respeito não há autonomia e reciprocidade. Já o respeito mútuo é caracterizado quando na relação dos sujeitos a autoridade é substituída pela igualdade e a coerção desaparece progressivamente, dando lugar à cooperação. Segundo Piaget (2014, p. 253),

É o respeito mútuo que explica então, precisamente, a autonomia, porque, se o respeito unilateral é fonte de obediência, de heteronomia, o respeito mútuo por não supor autoridade, por supor um compromisso recíproco, um engajamento de um para com o outro, é solidário a uma autonomia do indivíduo e, portanto, a sentimentos que não são mais ditados de fora, mas que são devidos simplesmente a essa reciprocidade.

O autor ainda destaca que cada sujeito tem a sua forma de interpretar e constituir as suas referências, “cada sujeito pensante constitui, com efeito, um sistema próprio de referência e interpretação, e a verdade resulta de uma coordenação entre esses pontos de vista” (PIAGET, 1998, p.119). Ou seja, é na relação com o outro que o eu se constitui, e “que não garante apenas a compreensão recíproca, mas também a constituição da própria razão” (PIAGET, 1998, p.119). Dessa forma, o indivíduo ao relacionar-se com os outros se constitui e contribui para a constituição do outro. O respeito mútuo é a forma da criança se libertar do egocentrismo. Esse conceito piagetiano se aproxima do conceito de alteridade de Bakhtin, que será abordado nas próximas seção.

Na medida em que a criança vai conseguindo, pouco a pouco se libertar do egocentrismo e se socializar com os demais, ela vai criando condições para estabelecer relações de respeito mútuo, deixando o respeito unilateral de lado. Piaget ainda ressalta que o método *self-government* só atinge seu pleno rendimento aproximadamente aos 11 anos. Ainda que a idade sugerida não seja tomada como critério absoluto para as ações, uma vez que o próprio Piaget admitiu inúmeras vezes que se trata de estimativas que variam muito entre os grupos socioculturais, constituímos nosso grupo-sujeito com alunos desta idade, pois, potencialmente, já são capazes de realizar atividades em grupo socializando os seus pontos de vista em um processo de cooperação.

Segundo o autor, há três aspectos da socialização da criança para a compreensão e avaliação do trabalho em grupo. O primeiro é o **reconhecimento do outro**: “o indivíduo só se descobre na medida em que aprende a conhecer os outros” (PIAGET, 1998, p. 141). A criança, quando fechada no seu egocentrismo não estabelece relações e assim não consegue se conhecer e nem ao outro. É “pelo atrito incessante com outrem, pela oposição das vontades e das opiniões, pela troca e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que todos nós aprendemos a nos conhecer” (PIAGET, 1998, p.142).

O segundo aspecto é a **cooperação como condução do indivíduo à socialização**, é através da socialização que o sujeito é conduzido à objetividade, pois sozinho permaneceria prisioneiro da sua perspectiva particular. Socializar-se com o outro, coordenar pontos de vista por meio de uma relação de respeito mútuo permitem ao indivíduo que liberte o seu pensamento.

O terceiro aspecto é a **cooperação como fonte de regras para o pensamento**. Ou seja, após reconhecer o outro e se constituir como sujeito, o indivíduo pode estabelecer relações cooperativas, e, assim, essas relações de cooperação e reciprocidade vão lhe conceder uma conduta de pensamento. Como sintetiza Piaget (1998, p.144),

vemos, pois, que a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre o seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz o pensamento racional. Pode-se, portanto, dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora, ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão.

A cooperação envolve não só o reconhecimento do outro, mas também a ação de ser capaz de ver algo a partir de um ponto de vista que difere do seu. Ou seja, na medida em que o sujeito vai construindo a capacidade de se colocar no lugar do outro para analisar a mesma situação, passa a coordenar pontos de vistas distintos e, assim, é possível construir uma solução baseada nessa coordenação. Essa ação de se pôr no lugar do outro é denominada **descentração**, nos estudos de Piaget. Para que haja cooperação são necessários alguns elementos, de acordo com Ribeiro (2007, p.26),

para existir cooperação, deve haver colaboração, objetivos comuns, atividades e ações conjuntas e coordenadas. Os interesses individuais devem estar em sintonia, pois só assim poderá haver cooperação entre as partes, possibilitando o alcance da aprendizagem em um nível interativo, onde as pessoas não são objetos e sim sujeitos construtores de um processo.

Nessa direção, durante a realização das oficinas trabalhamos para que esses elementos fundamentais para a cooperação entrassem em cena através das situações didáticas com jogos, buscando a construção de conhecimento sobre a língua inglesa como produto dessa experiência de trocas. Outro elemento importante para a compreensão do conceito da cooperação é o de **agrupamento de operações**. A adolescência é a fase na qual o sujeito desenvolve e matura sua estrutura lógica, sendo capaz de pensar sobre si e sobre as suas relações com os outros, estágio denominado como das operações formais. O pensamento operatório formal, segundo Piaget (2014), caracteriza-se pela habilidade do raciocínio dedutivo, da criação de hipóteses e proposições. Dessa forma, o adolescente quando se defronta com um problema busca estabelecer possíveis soluções para ele, baseado na experimentação e na lógica.

De acordo com o autor (PIAGET, 2014), geralmente por volta dos 11 anos, o pensamento transcende, vai deixando lentamente o estado egocêntrico de lado e passa a ser proposicional, deixa de ser concreto para ser formal. Essa passagem característica da adolescência demonstra que o jovem passa a associar e a correlacionar as operações já realizadas com as novas, coordenando-as e agrupando-as. A principal diferença neste estágio é que o sujeito não apenas realiza as operações, mas também reflete sobre elas.

Assim, o agrupamento de operações consiste nos princípios da reversibilidade, associatividade e transformação. Piaget define que “um agrupamento é uma estrutura ao mesmo tempo móvel e fechada, que liga as operações umas às outras, segundo um princípio de composição reversível” (PIAGET, 1941, p.218 *apud* MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p.107).

Segundo Montangero e Maurice-Naville (1998, p.110), a reversibilidade é compreendida por Piaget como uma operação que pode desenrolar-se em dois sentidos: “é a possibilidade de compor uma operação com o seu inverso”. Esse conceito é a propriedade essencial do pensamento lógico segundo Piaget. Acrescentam os autores:

É a reversibilidade que assegura o rigor do pensamento e que implica os princípios lógicos fundamentais (de identidade e de não contradição). De outro lado, sendo a explicação do mundo para Piaget, indissociável das possibilidades lógicas do pensamento, é igualmente a reversibilidade que permite das explicações causais corretas, em particular graças à compreensão das transformações e das invariantes. No decurso da psicogênese, a passagem para um pensamento lógico e mais objetivo decorre, portanto, para Piaget, da conquista da reversibilidade (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p.229).

Dessa forma, a reversibilidade, neste estudo, está presente nas situações em que os alunos explicam os diferentes caminhos que percorreram para a solução dos problemas impostos pelo jogo, recompondo a ação sucessivas vezes, num ir e vir que permite aplicar o mesmo critério em situações semelhantes e mesmo distintas. A associatividade, para Piaget, leva em conta o fato de que há diversas possibilidades de compor as operações, há diversos caminhos possíveis que podem ser considerados simultaneamente. Nas situações de jogo, a associatividade entra em cena quando os alunos explicam as escolhas feitas para as jogadas, exemplificando os diferentes caminhos que percorreram para chegar às respostas.

Já a transformação consiste na adoção de métodos sistemáticos e na utilização do raciocínio lógico para reconstituir a conduta da reversibilidade, ou seja, no plano do pensamento formal, o sujeito realiza as operações tendo em mente as diferentes possibilidades (transformações) para a resolução do problema. Em síntese, o agrupamento de operações é entendido por Piaget (1973, p.178) como uma estrutura que exprime equilíbrio:

Concluindo, se virmos o indivíduo e suas relações com o meio físico como um sistema fechado, é necessário conceber o desenvolvimento da lógica como uma passagem progressiva da ação efetiva e irreversível à operação ou ação virtual e reversível. Pode-se, pois, interpretar a lógica como a forma de equilíbrio terminal das ações, forma de equilíbrio para o qual tende toda evolução sensório-motriz e mental, porque não há equilíbrio senão na reversibilidade. O “agrupamento” aparece assim como a estrutura exprimindo este equilíbrio.

Na teoria piagetiana, a operação é o ato de coordenar ações. Como mencionado anteriormente, esse ato vai gradativamente ficando mais complexo, as ações passam para o plano das representações e, por fim, se interiorizam na forma de conceitos. Para Montoya (1996), esse processo de interiorização acontece na medida em que o sujeito assimila e organiza os objetos, acontecimentos e situações do mundo externo. Além disso, o autor ressalta que a operação, apesar de ser um ato individual, não ocorre sozinha, pois o indivíduo não está isolado, ela é alcançada através da interação com outros indivíduos. Ou seja, “simultaneamente as coordenações de ações realizadas pelo indivíduo (operações) se produzem coordenações de ações entre os indivíduos (co-operações e trocas cognitivas)” (MONTROYA, 1996, p.71).

Assim, de acordo com Montoya (1996, p. 71), compreende-se que as trocas cognitivas são "ações de reunir informações, colocá-las em relação ou em correspondência, introduzir reciprocidade; isto é, interações isomorfas àquelas que realiza o indivíduo interiormente”. Dessa forma, buscamos promover através dos jogos, situações em que os alunos pudessem

coordenar ações, reuni-las e colocá-las em correspondência. Assim, os indivíduos poderão interiorizar novos conhecimentos através das trocas oportunizadas por essa interação. Segundo Fernando Becker (2003, p. 41-42, grifos nossos),

interação significa que o conhecimento não se origina no sujeito (apriorismo, idealismo) nem no objeto (empirismo, positivismo), porém acontece no mundo das relações que se estabelecem ou se criam entre esses dois mundos. Essas relações são instituídas pela ação do sujeito, a qual tem sempre duas faces ou acontece em duas direções complementares entre si: a ação de transformação dos objetos (*assimilação*) e a ação de transformação do sujeito sobre si próprio (*acomodação*).

Esses dois elementos importantes e constitutivos da interação, a **assimilação** e a **acomodação**, compõem o desenvolvimento do conhecimento. Segundo Piaget (1973), o processo do conhecimento ocorre na interação entre o sujeito e o objeto⁷, através de uma relação dialética, em que o conhecimento vai sendo construído, por meio de trocas realizadas entre o sujeito e o meio onde está inserido.

Para Piaget (1976, p.13), assimilação é a “incorporação de um elemento exterior (objeto, conhecimento, etc.) em um esquema de sensório-motor ou conceitual do objeto”. Ou seja, o aluno assimila esse novo objeto baseado nos seus outros conhecimentos já adquiridos, estabelece relação entre o novo objeto e os esquemas que já possui. Já a acomodação é definida como a transformação desses esquemas mentais assimilados pelo sujeito. E o equilíbrio entre essas ações de assimilação e acomodação é definido como **equilíbrio**.

Ao se estudar os escritos de Piaget é possível observar que a construção do conhecimento implica desequilibrar os esquemas já construídos, fazer novas relações com outros esquemas e acomodar esse novo conhecimento, equilibrando novamente a estrutura. Para a compreensão desse conceito, é necessário entender o que se concebe como esquema. Utilizando-se das teorias de Piaget, Goulart (2012, p.18) define **esquema** como um padrão de comportamento, ou uma ação que se desenvolve com certa organização e que consiste num modo de abordar a realidade e conhecê-la. Quanto à natureza dos esquemas, a autora esclarece que

⁷ Quando nos referimos ao objeto na interação sujeito x objeto na teoria piagetiana, não estamos aludindo apenas a algo concreto, mas sim a uma ampla categoria de tudo aquilo que pode vir a ser conhecido pelo homem: valores, ideias, sentimentos, relações humanas e o próprio sujeito.

há esquemas simples, como o reflexo da sucção, presente pouco após o nascimento, e há esquemas complexos, como as operações lógicas que emergem por volta dos sete anos de idade. Piaget considera que os esquemas simples vão se organizando, integrando-se a outros e formando os esquemas complexos. As estruturas psicológicas desenvolvem-se gradualmente nesse processo de interação da pessoa com o ambiente e são compostas de uma série de esquemas integrados (GOULART, 2012, p.18).

Esse processo entre o equilíbrio e o desequilíbrio propicia a construção do **conhecimento**. Segundo Ribeiro (2007), essas perturbações que provocam o desequilíbrio na estrutura do sujeito podem ser chamadas de conflitos cognitivos. Ou seja, quando o sujeito se depara com um desafio, ele recorre aos seus esquemas já estabelecidos (assimilação), mas esses esquemas não são suficientes para a resolução desse problema. Desta forma, precisa estabelecer nova relação entre os esquemas, produzindo transformações (acomodações):

A acomodação corresponde, assim, ao processo por meio do qual o sujeito age sobre as suas estruturas cognitivas com intuito de reestabelecer o equilíbrio, o qual alcançará quando conseguir assimilar o objeto em questão (RIBEIRO, 2007, p. 23).

Todo esse processo de equilíbrio é provisório, pois os conflitos cognitivos são constantes. O ser humano está em intensa interação consigo mesmo e com os objetos à sua volta, propiciando novos desequilíbrios e novas aprendizagens. Neste estudo, propomo-nos a criar situações onde os alunos sejam desafiados e que, de certa forma, “desequilibrem” seus esquemas, para que possam colocá-los novamente em equilíbrio e, assim, construírem novos aprendizados sobre a língua inglesa.

E, para que essas situações sejam produtivas, é necessário que haja interação entre os participantes nas situações didáticas com jogos, que se dá basicamente através da linguagem, que analisaremos com base nos estudos de Bakhtin.

3.5 Mikhail Bakhtin: a exotopia e o excedente de visão

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu no ano de 1895, em uma pequena cidade ao sul de Moscou, chamada Orel. Desde pequeno conviveu com diferentes grupos étnicos, classes sociais e línguas, o que influenciou e marcou a sua obra. Iniciou sua vida acadêmica aos 15 anos, na cidade de Odessa; após um ano, transferiu-se para a Universidade de São Petersburgo, onde se formou em História e Filologia. Em Nevel, de 1918 a 1920, criou vínculos e amizade que posteriormente ficou conhecido como Círculo de Bakhtin. O autor

teve uma vida marcada por problemas de saúde e exílio, morou em várias cidades diferentes durante os anos de guerra.

Ao longo da sua vida, Bakhtin desenvolveu uma intensa produção resultante de seus estudos linguísticos e literários, mas que só foram reconhecidos depois da sua morte, em 1975. Segundo Fiorin (2006, p.11), Bakhtin teve uma vida comum, uma carreira apagada, viveu na marginalidade dos círculos acadêmicos mais prestigiados. Devido a razões políticas, alguns trabalhos do autor não foram publicados em seu nome; somente depois de anos é que a autoria dos textos foi sendo revelada, mesmo assim, em meio a grandes polêmicas e controvérsias. No ocidente, o autor passa a ser mais conhecido a partir da década de 1960, quando a tradução de alguns de seus trabalhos começa a aparecer. Apesar da vida turbulenta, as reflexões do autor o tornaram um grande pensador do século XX. Dentre os conceitos desenvolvidos pelo autor com vistas a compreender as interações de sala de aula, vamos nos apropriar de dois conceitos fundamentais: o excedente de visão e a exotopia.

Bakhtin e seus companheiros de pesquisas compunham o chamado Círculo de Bakhtin. Este grupo intelectual deixou inúmeros escritos, muitos deles com dúvidas quanto à autoria, pois na época, devido aos fatores históricos, muitos textos foram assinados com pseudônimos, como dito anteriormente. Desta forma, hoje em dia são referenciados como sendo de Bakhtin e seu círculo, integrado por nomes como Voloshinov, Medvedev, dentre outros.

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e seu círculo pesquisaram e produziram muitos textos relativos às questões da linguagem, e um dos conceitos chave da sua obra é o **dialogismo**. Tal conceito, segundo Caimi (2008, p. 46), “sustenta-se na ideia de vozes que se enfrentam num mesmo enunciado, compostas pelos diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação”. Ou seja, aquilo que é dito está carregado de outros dizeres, de sentidos e não é apenas um emaranhado de signos linguísticos. Assim, como sintetizado pelo autor:

[...] pode-se afirmar que na composição de quase todo enunciado do homem social desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.153).

A relação dialógica é uma relação de sentido, de significação entre os enunciados, sendo que os sujeitos envolvidos nesta relação assumem posições em um universo de valores. É nessa relação do eu (locutor) com o outro (destinatário) que as palavras ganham sentido no processo comunicativo. Como menciona Figueredo (2012, p.71),

É por meio desse processo comunicativo, pelo qual os interlocutores dão vida às palavras, que valores agregados ao que é dito são colocados frente a frente e, por conseguinte, estabelecem um diálogo com os valores da sociedade.

Como descreve Bakhtin/Voloshinov (1997, p.113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o interlocutor”. Ou seja, na interação dialógica, o locutor tem a função de utilizar meios para realizar suas intenções comunicativas; já ao receptor, cabe manifestar-se tomando parte no discurso, aceitando ou rejeitando o que lhe foi proposto. Segundo Figueredo (2012, p.73),

O eu somente é capaz de construir e reconhecer sua imagem por meio de um processo comunicativo e interacional com o outro, ou mais precisamente, o eu só existe a partir do diálogo com os outros eus. É, pois, na interação com outras vozes e consciências, que o eu se define e reflete sua individualidade, sua marca identitária, visto que, pela relação dialógica, os interlocutores expressam, mutuamente, suas personalidades, opiniões e ideais.

É nessa ponte entre sujeitos que a compreensão acontece, situação assim caracterizada por Bakhtin/Voloshinov (1997, p.131-132):

[...] compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Compreender é replicar, é contrapalavrear. A compreensão como ato passivo, aquela que exclui qualquer tipo de réplica, nada tem a ver com a compreensão da linguagem. [...] qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo; deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo.

O dialogismo pode ser entendido então como uma relação de alteridade, como menciona Martins (1990, p.18), onde o *eu* se constitui pelo reconhecimento do *tu*. O reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro. Assim, o sujeito que utiliza a língua não é um ser passivo, mas alguém que interfere na constituição do significado do ato comunicativo, e que precisa reconhecer e ser reconhecido pelo outro para se constituir como sujeito. Dessa forma, é possível perceber a relação estabelecida entre o horizonte linguístico e

o horizonte histórico-social, que tem como produto o discurso. Aqui, a ideia de alteridade estabelece relação com o conceito de cooperação de Piaget, pois as relações de cooperação envolvem respeito mútuo, ou seja, reconhecer o outro e respeitá-lo sem hierarquia, com reciprocidade.

Esse diálogo entre os sujeitos é composto por **enunciados**. O conceito de enunciado, mesmo sendo concebido de diferentes formas de acordo com cada corrente linguística, é central nos estudos da linguagem em Bakhtin. Como mencionam Brait e Melo (2013, p.65),

as noções enunciado/enunciação têm papel chave na concepção de linguagem que rege o pensamento Bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos do discurso nela envolvidos.

Para que os sujeitos envolvidos no discurso se compreendam, é necessário que não apenas decodifiquem as frases que estão ouvindo, mas que saibam dar sentido a elas, para então compreendê-las, e assim tornar a comunicação efetiva. Não podemos tratar do ensino-aprendizagem de línguas sem pensarmos no conceito de enunciado. Para que o aluno possa se comunicar ele precisa conhecer as dimensões históricas, culturais e sociais que compõem a língua que está sendo estudada, e para sua comunicação fluente precisa produzir enunciados.

Dentro da obra bakhtiniana, podemos perceber que o conceito de enunciado não se encontra terminado, pronto. Ele foi sendo tecido pelo autor no conjunto dos seus escritos e retomado incessantemente por seus intérpretes e interlocutores. É importante ressaltar que a enunciação é sempre dirigida a alguém, é voltada para um destinatário: “Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 113). Ainda,

a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social é uma unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora do contexto social, já que cada locutor tem um horizonte social (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 16).

A comunicação é construída através da interação entre o emissor e o destinatário, através dos enunciados. O emissor, quando cria o enunciado, estabelece uma conexão com os enunciados que o precedem e com os que o sucedem. Segundo Caimi (2008, p.46),

O locutor espera dele algum grau de responsabilidade, seja uma concordância, uma adesão, uma objeção, a que Bakhtin denomina “compreensão responsiva ativa”. A resposta presumida do outro influi no nosso enunciado, pois, por meio da presunção da resposta, precavemo-nos de possíveis objeções, antecipações, restrições, etc.

Essa concepção dialógica entre os enunciados, segundo Amorim (2004, p.124), fornece uma espécie de coreografia. Ou seja, cada passo de um dos participantes influencia no passo seguinte do outro, e nesse bailar vai passo a passo se reconstruindo o espaço discursivo. E dentro dessa relação, que não é a dois, mas sim, a três: o locutor, o destinatário e o objeto (enunciado) é que se encontra a comunicação.

Porém, o enunciado não é em forma apenas de palavra propriamente dita, ele implica muito mais do que aquilo que está presente nos fatores linguísticos. A dimensão comunicativa é, como relata Amorim (2004), interativa e avaliativa, e pode ser verbal ou não verbal. Os elementos extraverbais que integram a situação interativa são carregados de sentidos e desta forma complementam o enunciado e a sua compreensão. O tom de voz, a forma de olhar, o silêncio, entre outros, são elementos dotados de significados e compõem o entendimento do enunciado.

Assim, Bakhtin (2011, p.276) estabelece uma diferença entre o enunciado e a oração. “A oração é uma unidade da língua, já o enunciado é uma unidade de comunicação”. A oração não é destinada a alguém, não é prenhe de resposta, já o enunciado vai muito além da oração, pois os elementos que o compõem não são apenas os signos e a sintaxe, mas sim o contexto e os aspectos históricos e sociais que o envolvem.

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos no discurso, não tem contato imediato com a realidade, (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade de língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade (BAKHTIN, 2011, p. 278, grifo do autor).

Portanto, quando compreendemos o sentido do conceito de enunciado podemos perceber a relação direta com o conceito da **compreensão responsiva ativa**, já que todo enunciado espera uma resposta, ele é dialógico.

Cada um dos participantes da interação dialógica ocupa uma posição diferente, uma posição exotópica. A construção do conceito de **exotopia** aparece originalmente em *O autor e seu herói* que data entre 1922 e 1924. Amorim (2004) relata que tal conceito da obra bakhtiniana é dialógico e monológico ao mesmo tempo. Segundo a autora, ele é “dialógico

porque afirma a necessidade de serem dois para que se produza o acontecimento estético” (AMORIM, 2004, p.289). Ainda, é dialógico, pois implica na necessidade do olhar do *outro* sobre mim para a composição de mim como um todo, para ver de mim o que eu não posso ver. Ou seja, cada um ocupa um lugar distinto, e da sua posição tem uma visão, contempla um horizonte que o outro não consegue ver, pois ocupa outro lugar. Como menciona Caimi (2008, p.51),

A exotopia é entendida por Bakhtin como um poderoso instrumento de compreensão, na medida em que só o outro pode captar ou compreender o aspecto externo do homem. Cada um de nós, conforme o lugar que ocupa, vislumbra sempre apenas um horizonte. Só o outro pode nos dar sentido e acabamento, completando o que o nosso próprio olhar não consegue visualizar. E nessa troca de olhares e de vozes estamos, inevitavelmente, influenciados pelo outro e influenciando o outro.

Dessa forma, o conceito de exotopia trouxe para o nosso estudo o sentido de que a visão do outro, do contemplador, é importante para a construção da minha própria visão, pois ele contempla aspectos que o sujeito não conseguiria ver sozinho, sem a visão do outro. E isso é explícito nas situações de jogo, onde a jogada de cada participante precisa ser analisada e complementada pelo parceiro, pois estão jogando entre duplas. Para que o *eu* respeite essa visão do *outro*, entram em diálogo os conceitos de respeito mútuo e de descentração, de Piaget.

Mas o conceito de exotopia também é entendido como monológico, segundo Amorim (2004, p.289), porque afirma a superioridade do olhar do outro autor enquanto possibilidade de totalização e acabamento. Isso significa dizer que só o outro pode nos dar acabamento, isto é, pode nos enxergar em nossa inteireza, por ocupar um lugar fora de nós. Reciprocamente, só nós podemos completar o outro, pela posição exotópica que ocupamos em relação a ele. Este, então, é o sentido monológico da exotopia, a incapacidade de me ver por inteiro e depender do outro para me dar acabamento e completude. Assim, podemos perceber que o conceito de exotopia é, na verdade, uma tensão:

Uma relação impregnada da tensão peculiar a uma exotopia – no espaço, no tempo, nos valores, que permite juntar por inteiro um herói que, internamente, está disseminado e disperso no mundo do pré-dado da cognição e no acontecimento aberto do ato ético; que permite juntar o próprio herói e sua vida e completá-lo até torná-lo um todo, graças ao que lhe é inacessível, a saber, a sua própria imagem externa completa (BAKHTIN, 2011, p. 34).

A exotopia nesse estudo é entendida como um ponto de vista do outro que me dá acabamento, ou seja, o aluno da sua posição exotópica vê apenas um horizonte, mas com o horizonte do outro, que é diferente do seu, consegue contemplar o todo, que sozinho não conseguiria. Este conceito dialoga diretamente com o conceito de *excedente de visão*.

O **excedente de visão** é construído na obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2011). Bakhtin tece a relação do autor e a personagem (herói) e também as relações da personagem na sua forma espacial, temporal e semântica. O autor relata que, quando contemplamos um horizonte, temos posições distintas e que nossos horizontes não coincidem:

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao meu próprio olhar – a cabeça, o rosto e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Ou seja, da minha posição há coisas que eu vejo e sei, que o outro, por sua posição, não vê ou compreende. Quando nos referimos à posição não queremos dizer apenas o lugar, mas a posição do sujeito no mundo, com suas vivências e experiências distintas das do outro.

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: por que nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Portanto, cada sujeito teve as suas experiências e vivências que o difere do outro. Tais elementos lhes conferem um excedente de visão. Isso está presente na sala de aula, mobilizando alunos com diferentes patamares de conhecimento e experiências que, nas situações didáticas com jogos, encontram condições potencialmente férteis para trocar ideias, expor seus excedentes de visão e proporcionar ao outro um novo horizonte.

Segundo o autor, o primeiro momento da atividade estética é a **compenetração**, “eu devo vivenciar - ver e inteirar-me - o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele” (BAKHTIN, 2011, p.23). Esse primeiro momento descrito por Bakhtin guarda algum grau de correspondência com o conceito de descentração em Piaget: é a atitude de me por no lugar do outro para analisar a situação. Em seguida, “devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele vivencia, faltará nesse horizonte, toda uma série de elementos que me são acessíveis a partir do meu lugar” (BAKHTIN, 2011, p.24), ou seja, a

minha posição exotópica, por ser única, confere-me uma visão diferenciada, pois o outro, por ocupar outra posição, tem outro horizonte a sua frente. E assim, depois de compenetrá-lo, é necessário retornarmos a nós mesmos e ao nosso lugar para então darmos acabamento, finalizarmos a atividade estética através da exposição dos excedentes de visão.

Toda essa relação construída por Bakhtin nos revela a importância da relação *eu* e o *outro*. O indivíduo sozinho não é capaz de ter uma visão do todo, ele precisa do outro para que juntos construam uma visão mais completa e acabada. Essa interação entre os sujeitos propicia o crescimento de ambos, cognitiva e emocionalmente.

Com isso, buscamos que os alunos, através da interação, tivessem a oportunidade de realizar situações didáticas com jogos, a fim de estabelecerem relações de cooperação, e com elas realizar novos aprendizados da língua inglesa. Este capítulo aborda com sutileza as categorias teóricas do estudo, as quais serão mobilizadas de forma mais articulada na análise dos dados, pois é na relação com o material empírico que elas alcançarão maior sentido.

4 COOPERAÇÃO E EXCEDENTE DE VISÃO ENTRAM EM CENA

O analista é
como um arqueólogo.

Bardin (2011)

Para a análise dos dados produzidos para esse estudo, do ponto de vista metodológico, apoiamos-nos na obra de Lawrence Bardin (2011, p.37), segundo a qual, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Na obra *Análise de conteúdo*, a autora faz um resgate histórico das técnicas utilizadas no método da análise de conteúdo de forma cronológica. Ela relata que, inicialmente, tal método surgiu com a decodificação minuciosa de símbolos, sinais e mensagens dos textos bíblicos, buscando algumas interpretações para o conteúdo das metáforas e parábolas. Com o passar do tempo, este método continuou sendo utilizado para a análise de hinos, cânticos e textos bíblicos, e somente no início do século XX é que as técnicas são aprimoradas, quando nos Estados Unidos inicia-se um processo de análise dos textos jornalísticos, quanto ao seu conteúdo sensacionalista, tamanho dos artigos, dentre outros aspectos relevantes para a época.

Durante o período das grandes guerras, o foco da análise de conteúdo recaiu sobre as propagandas, cujo cunho ideológico era forte e marcante. Nas últimas décadas, com os adventos tecnológicos, a análise de conteúdo ganhou aliados para a sua realização, incorporando softwares e aplicativos que ajudam no mapeamento e análise de ocorrências no texto, classificação e quantificação de dados, entre outras facilidades proporcionadas pela tecnologia (BARDIN, 2011). Utilizamos essa metodologia principalmente no que se refere à organização e exploração do material oriundo do trabalho de campo, e não para a análise dos dados propriamente dita, já que para este fim lançaremos mão das categorias teóricas explicitadas no capítulo anterior.

A autora destaca três pólos cronológicos para a realização da análise: a) a pré-análise, b) a exploração do material, e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise consiste em uma organização preliminar do material. Para que esta organização seja feita a autora elenca alguns passos importantes a serem dados. O primeiro é denominado “leitura flutuante”, que segundo ela,

consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 2011, p. 126).

A partir dessa técnica de leitura é possível observar o que os dados têm a nos dizer, ou seja, é possível a formulação de hipóteses ou pressupostos, de ideias e principalmente da construção do *corpus*⁸. Essa última exige seleção, escolha e regras. Com um *corpus* definido e com os pressupostos resultantes da leitura flutuante, é possível passar para o próximo passo dessa caminhada, que é a exploração do material.

A etapa exploratória dos dados consiste na “aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2011, p.131). É nessa etapa que serão realizadas as operações de codificação e categorização dos dados. A codificação dos dados nada mais é do que a transformação dos dados brutos em unidades para a análise.

Optamos por realizar nesse estudo alguns recortes nas transcrições a fim de encontrar situações em que as categorias teóricas, advindas do diálogo com os dois autores principais que nos acompanham – Piaget e Bakhtin entram em cena para serem então analisadas. Esses recortes foram escolhidos baseados na leitura flutuante dos dados produzidos em campo⁹ e selecionados a partir da sua potencialidade para a análise.

E, por fim, a última etapa: o tratamento dos resultados, a inferência¹⁰ e a interpretação. É nessa etapa da pesquisa que o pesquisador vai buscar o resultado efetivo de tudo aquilo que plantou, ou seja, busca encontrar as respostas para os seus questionamentos.

4.1 A pré-análise

A realização da leitura flutuante é o momento de o pesquisador ser tomado pelos dados da pesquisa e submergir em seu conteúdo para poder extrair elementos para a construção do *corpus* para a análise. A partir dessa leitura, muitos pressupostos vão sendo criados e um diálogo com o referencial teórico vai sendo tecido na mente do pesquisador. Com um *corpus* definido, passamos para a segunda etapa, que é a de exploração do material.

⁸ O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos ao procedimento analítico (BARDIN, 2011, p.126).

⁹ Encontram-se nos DC, fruto das videografações e observações da pesquisadora, nos apêndices.

¹⁰ A inferência não passa de um termo elegante para designar a indução, a partir dos fatos (NAMENWIRTH apud BARDIN, 2011, p. 168).

4.2 Exploração do material

Durante esse percurso da pesquisa é necessário codificar e categorizar o *corpus*. Portanto, assim o fizemos, buscando estabelecer uma relação com a nossa pergunta central de pesquisa: *como entram em cena a cooperação e a exotopia/excedente de visão quando os alunos vivenciam situações didáticas potencialmente interativas e dialógicas, com vistas à aprendizagem da língua inglesa?* Desta forma, estabelecemos dois eixos temáticos de análise:

- a) a **cooperação** (as formas de respeito unilateral e mútuo, o agrupamento de operações e co-operar);
- b) a **exotopia/excedente de visão**¹¹.

4.3 O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Inicialmente havíamos pensado em tratar os dados em forma de episódios, porém, através da análise prévia foi possível observar ações em comum em diferentes oficinas. Assim, foram realizados recortes¹² nas transcrições e um agrupamento de tais situações a fim de analisá-las por eixos temáticos. Elencamos dois temas centrais com base na pergunta de investigação e, a partir do referencial teórico estudado, iniciamos a análise guiados pelos dois eixos temáticos: cooperação e exotopia/excedente de visão.

4.3.1 Cooperação

Ao realizarmos as oficinas para a produção dos materiais deste estudo, buscamos promover situações didáticas potencialmente cooperativas através de jogos. Para que a cooperação entre em cena, é fundamental que haja respeito mútuo entre os participantes e também que cada um reconheça o lugar e a importância dos demais jogadores na partida. Quando isso não acontece, outra forma de respeito se manifesta, o respeito unilateral. Este tipo de respeito não favorece a cooperação, pois ele pressupõe que haja uma hierarquia entre

¹¹ Quando utilizamos a expressão “exotopia/excedente de visão” nos referimos a esses conceitos de forma conjunta, como uma categoria teórica, no decorrer do texto, por vezes, abordamos tais conceitos separadamente, a fim de explicá-los com as suas singularidades e relacioná-los com dos dados empíricos do estudo.

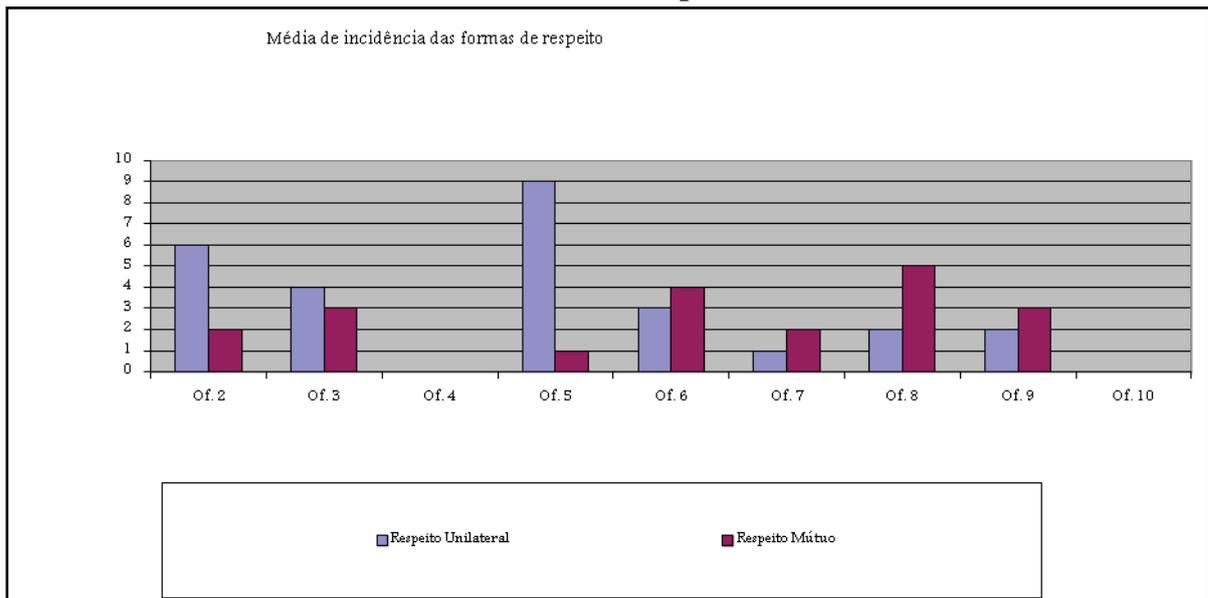
¹² Para um melhor entendimento dos recortes, sugerimos ao leitor retomar o Quadro 2, no qual há uma breve explicação dos objetivos e procedimentos de cada jogo. Além disso, também podem recorrer aos diários de campo encontrados nos apêndices.

os participantes; assim, os jogadores não operam em comum numa relação de reciprocidade, mas sim numa relação de coerção.

Ao realizar a leitura flutuante do material observamos várias situações em que o respeito unilateral estava presente, tanto na relação entre os alunos, como na relação entre os alunos e a professora. Destacamos alguns trechos para a análise, pois consideramos pertinente mostrar o percurso de transformação do respeito unilateral em mútuo com o passar das oficinas.

Para ilustrar melhor essas incidências de situações de respeito, construímos o Gráfico 1, baseado na leitura atenta das transcrições e no destaque de todos os trechos onde encontrávamos situações de respeito mútuo e unilateral, justamente para ver em que situações eles ocorreram.

Gráfico 1 - Média de incidência das formas de respeito



Fonte: Dados sistematizados pela autora, 2014/2015.

Inicialmente, as manifestações relativas ao respeito unilateral foram mais recorrentes e aos poucos foram saindo de cena dando espaço ao respeito mútuo. Observando esse percurso, foi possível destacar que, quando havia mais situações de respeito unilateral, as situações cooperativas eram menos intensas, já que para haver cooperação é necessário que o respeito seja mútuo. E, a partir da oficina 6, as situações de respeito unilateral diminuem e as de respeito mútuo aumentam.

Acreditamos que essa mudança de perspectiva aconteceu devido a alguns fatores como, por exemplo, a mudança de posicionamento da professora, que nas primeiras oficinas

era mais condutivista. Os alunos recorriam a ela o tempo todo e ela auxiliava diretamente, mas, aos poucos, foi deixando que os alunos ocupassem um lugar de protagonismo maior, fazendo questionamentos e delegando a eles a busca das respostas. Além disso, foram criando autonomia no jogo, dominando as regras e mobilizando os conhecimentos necessários para a resolução dos desafios. Inicialmente tinham muito medo de errar, precisavam da confirmação da professora para executar as jogadas. No momento que a professora deixa os alunos assumirem esse protagonismo, passam a ser mais autônomos.

Também foi observado que os alunos foram criando laços mais fortes, o que lhes permitiu um diálogo maior. Essa possibilidade de diálogo e debate propiciou aos alunos situações horizontais, de respeito mútuo. Destacamos alguns trechos que serão analisados na sequência.

a) O respeito unilateral

A obra piagetiana discorre sobre duas formas distintas de respeito: o unilateral e o mútuo, como já dito. O respeito unilateral, segundo Piaget (1998), é caracterizado por uma pressão que o inferior sente pelo superior numa relação de coerção, autoridade e hierarquia. Os indivíduos respeitam-se pela pressão exercida de um sobre o outro. Nas oficinas de jogos o respeito unilateral pode ser observado nas relações entre os alunos em situações de coerção, também como na burla e na trapaça, e nas relações com a professora, em que os alunos precisavam sempre da sua ajuda se colocando em posição de hierarquia.

Observamos que nas primeiras oficinas, notadamente da segunda até a quinta, as relações de respeito unilateral se deram de forma mais intensa com a professora. Os alunos se colocaram em posição hierárquica o tempo todo, chamando a docente constantemente para auxiliá-los ou para confirmar se estavam no caminho certo da jogada. Acreditamos que isso se deu pelo fato de serem as primeiras experiências com as atividades das oficinas e principalmente pelo medo de errar. Com o decorrer das oficinas os alunos foram se sentindo mais confiantes e passaram a se apoiar nos colegas para resolver os problemas impostos pelos jogos. Além disso, a docente sai um pouco de cena deixando que os alunos assumam um papel mais central, para que busquem o suporte nos próprios colegas.

Destacamos algumas situações de respeito unilateral na oficina 5 que ilustram a necessidade de confirmação com a professora em cada jogada:

Oficina 5**Recorte 1**

EST04: Prô, fiz um par, daí eu boto o *like* que tem na cartinha e completo a frase?

Teacher: *No*, você usa o início da frase como está na carta que é o sujeito, mas troca o verbo, vamos usar outros verbos que estudamos para vocês praticarem. Por exemplo, você pode usar *you read, you drink, you eat*. E daí completa a frase para ter um sentido.

EST04: Vou fazer: *you have one apple*. Dá?

Teacher: *Very good!* Guarda as cartinhas pra somarmos no final quantas frases acertaram.

EST01: Teacher, fiz um par! Olha aqui se é! (a professora vai até o grupo 2)

(...)

Recorte 2

EST02: O teacher, vem cá! (a professora se dirige ao grupo 1)

EST05: Não dá!! Eu já te falei!

EST02: Olha só, isso dá? (mostra o par que montou)

Teacher: Olha bem as cartinhas, elas começam com a mesma palavra? (o aluno olha as cartas e acena negativamente com a cabeça) Uma começa com *he*, e a outra com *they*. Será que forma um par?

EST05: Eu te disse!!! *He* é ele, *they* é eles ou elas!

(...)

Recorte 3

(enquanto isso a aluna EST06 se levanta e vem em direção à professora)

EST06: Teacher, assim dá um par?

Teacher: *Yes dear!* Agora você vai montar uma frase lá no quadro, escolhe um verbo para trocar por esse que tem na cartinha, ok?

EST06: Qual verbo?

Teacher: Vamos ler a tua cartinha juntas, chama a tua dupla pra nos ajudar!

EST06: O EST05, vem aqui ajudar!!

Os recortes destacados mostram os alunos chamando a professora para esclarecer dúvidas, confirmar jogadas, como no primeiro trecho em que EST04 busca constantemente a confirmação da professora para tomar decisões quanto às suas ações no jogo e não recorre ao parceiro como lhe foi orientado no início da oficina.

Os alunos recorreram à professora mesmo quando algum colega já havia tentado ajudar. Demonstraram ter confiança somente na afirmação da docente e desconsideraram as intervenções dos colegas. No **recorte 2** vemos claramente essa situação, quando EST05 diz que aquela situação não é possível, e mesmo assim EST02 recorre à professora para ter certeza se era ou não possível. Depois da fala da professora, confirmando que não estava certo o par, o EST05 diz ao colega: “eu te disse”, para enfatizar que ela sabia a resposta, mas mesmo assim o colega precisava da confirmação da docente e não havia levado em conta a sua posição.

Piaget (1999), na obra *A linguagem e o pensamento da criança*, mostra que o verdadeiro diálogo se instaura quando a criança se dá conta da perspectiva do outro, mostra a vontade de ouvir e compreender a perspectiva do interlocutor. Bakhtin define os interlocutores como “parceiros do diálogo” (BAKHTIN, 2005, p. 275). Assim, para a

instauração do diálogo, fundamental para a resolução dos problemas impostos pelo jogo, os parceiros da jogada precisam se reconhecer como sujeitos. Bakhtin ressalta que, ao passo que há o reconhecimento do *outro*, o *eu* pode constituir-se. O autor define esse reconhecimento como alteridade.

No **recorte 2**, também destacado na Oficina 5, EST02 não considera a ideia da colega, recorre diretamente à professora estabelecendo uma situação de hierarquia com ela e uma relação de não reciprocidade com a colega. Não leva em conta a perspectiva da colega, que sabia como orientá-lo e queria estabelecer um diálogo com ele. EST05 enfatiza: - Não dá!! Eu já te falei!. Não há alternância de sujeitos no discurso, já que EST02 não leva em consideração os apontamentos (enunciados) da sua parceira. Dessa forma, um diálogo real, em que os interlocutores alternam seus enunciados, não é estabelecido.

No **terceiro recorte da oficina 5**, EST06 tem uma dúvida e pergunta diretamente para a professora - Teacher, assim dá um par? – não recorre à sua dupla e desconsidera a opinião da colega. A aluna faz isso como algo automático sempre que tem uma situação problema, recorre a “sabe”, não dá chances para que a sua colega a ajude e participe do diálogo. Em sua intervenção, a professora, pede que EST06 chame sua dupla para que façam a frase juntas - Vamos ler a tua cartinha juntas, chama a tua dupla pra nos ajudar! Logo em seguida, quando a parceira da dupla vem, uma relação cooperativa é estabelecida, a qual analisaremos mais adiante.

Portanto, podemos inferir que, quando não há o reconhecimento do *outro*, a reciprocidade não acontece e a forma de respeito que se sobressai é a unilateral. Essa não possibilita que o diálogo entre os interlocutores seja cooperativo e propicie trocas, debates, que eles operem em comum.

Outra forma de respeito unilateral analisada neste estudo foi na relação entre os alunos nas situações de burla e trapaça. Segundo Kamii e Devries (2009, p.53), “as crianças desenvolvem-se não apenas social, moral e cognitivamente; mas também política e emocionalmente por meio de jogos com regras”. De acordo com as autoras, o jogo não pode iniciar sem a adesão às regras por parte dos jogadores; esse é o passo inicial para a realização do mesmo. O jogo envolve uma série de regras e estratégias para que possa ser realizado. No caso deste estudo, os jogos escolhidos e desenvolvidos durante as oficinas tinham um objetivo: possibilitar momentos de interação e trocas cognitivas qualificadas, que pudessem favorecer situações de cooperação entre participantes. Esses momentos de interação permitem que os jogadores, através da linguagem, negociem, debatam, troquem ideias e pontos de vista

e mediem as situações emergentes das jogadas. Essas interações no jogo, muitas vezes, desencadeiam momentos de competição e a burla e a trapaça entram em cena e precisam ser problematizadas, já que favorecem o respeito unilateral.

Selecionamos dois trechos nos quais podemos perceber tais situações (**recorte 5, oficina 5** e **recorte 6, oficina 6**). As situações a seguir expostas pelos excertos, mostram episódios de burla das regras em diferentes oficinas e o debate dos alunos com relação a essas atitudes.

Oficina 5

Recorte 5

EST011: Tem que completar!!! Lê o quê? Bota aí, livro, ou revista, sei lá, senão não vamos marcar ponto!

EST09: Como é revista? (...) Ah, vou por *book* que eu sei escrevê!

Teacher: Revista é *magazine*! (Pega o canetão e escreve no quadro)

EST09: Agora já fiz com *book*, tá certo assim *teacher*?

Teacher: Isso aí!

EST05: Não vale ver as cartas enquanto a gente está aqui no quadro escrevendo!!!! Prô!!! Olha os meninos, eles estão olhando as cartas!!! Não vale!!!!

EST02: Não tamo olhando nada!!! Tamo só arrumando!!! (risos)

EST04: O EST02 olhou só uma, prô! Mas eu pedi pra ele parar!

Teacher: Ah, ainda bem que você admitiu eim!!! (sorriso). Eu expliquei as regras no início, vocês sabem que estão aqui para aprender e se divertir, e com esse tipo de atitudes não é isso que vão conseguir!! Não é EST02?

EST02: Já parei, já parei!!! É que eu queria fazer uma frase! (risos). Não tenho sorte no jogo da memória!!

EST05: É porque não presta atenção, daí ia saber onde estão as cartas!!!! Embaralha de novo, porque senão não vale! (o aluno EST02 embaralha as cartas)

Teacher: Não vale trapacear, certo pessoal?!!! (vira-se para o outro grupo) EST09, guarde o par das cartinhas, vocês acertaram a frase, marcaram mais um ponto.

EST09: *Yes!!*

Durante essa situação, os meninos aproveitaram que a outra dupla havia saído da mesa para escrever a frase no quadro e olharam as cartinhas que estavam sobre a mesa para conseguir espiar e fazer um par na jogada seguinte. De acordo com os estudos de Piaget (1977), na obra *O julgamento moral da criança*, o desenvolvimento moral na criança varia em cada fase da infância; sendo assim, a forma como aceitam e praticam as regras no jogo também varia. A *consciência* das regras, segundo Piaget (1977), é a compreensão que as crianças têm das mesmas, ou seja, o que são, para que servem, de onde vêm, quem as faz.

Assim, Piaget (1977) explica o desenvolvimento da consciência das regras em três estágios, de acordo com as faixas etárias, analisando o estágio dos alunos participantes das oficinas (3º estágio – mais de 10 anos):

O terceiro estágio de consciência das regras: as crianças passam a considerá-las algo elaborado pelo grupo e que serve na medida em que foi combinado por todos; consideram que é importante obedecer à regra, não porque ela é sagrada, mas porque com ela é possível todos jogarem em iguais condições (MENIN, 1999, p.44).

Dessa forma, na situação exposta no recorte anterior (**recorte 5, oficina 5**), os demais participantes da jogada estavam exigindo de todos participantes “iguais condições de jogo”, através do cumprimento das regras estabelecidas antes do início da partida. EST05 usa a expressão - não vale! - para mostrar que realmente aquilo que estava sendo feito pelos outros jogadores não possibilitaria iguais condições de jogo, sendo que eles saberiam onde estariam os pares, pois haviam espiado as cartas. EST02 tenta se justificar, dizendo que estava arrumando as cartas, mas, pela sua expressão facial e ar risonho, foi possível perceber que estava burlando as regras e pensando em tirar vantagem da situação.

Piaget (1998) denomina reciprocidade como um modo de se relacionar com os outros, tendo as mesmas oportunidades e chances de participação e interação no grupo. Quando há burla, no entanto, a reciprocidade não acontece. Essa atitude da *não reciprocidade* pode ser observada em outras oficinas, mas, com o passar do tempo, nas últimas oficinas realizadas, a burla foi sendo deixada de lado e, pouco a pouco, a reciprocidade tomou o lugar primordial.

No recorte seguinte (**recorte 6, oficina 6**), o aluno que burlou as regras na oficina anterior (EST02) é quem cobra o cumprimento das mesmas durante o jogo:

Oficina 6

Recorte 6

EST05: Ah é! Começa com “you”!!! (escreve *you don't eat food*)

EST02: Prô! Ele tava olhando as cartas!! Tá robando!!!

EST01: Eu não tava!!! (risos)

Teacher: Mas de novo, meninos!!! Na aula passada já conversei um monte sobre isso com vocês!!! E vocês estão trapaceando a própria dupla de vocês!! Chega de besteira!!! Depois vou ver no vídeo quem estava trapaceando!!!

EST01: Ah é, ela tá filmando!!! (risos) Só olhei uma vez!!

EST02: Ah, admitiu neh! Ficô com medo de ela vê no vídeo! (dá um tapinha na cabeça do colega, que é seu irmão gêmeo)

Teacher: Deu meninos, nada de se bater!!! Se concentrem na atividade!!

Para Piaget (1977), a criança não compreende o que é a regra quando muito pequena, apenas “imita” os adultos, mas a compreensão vem quando a regra passa a ser produto das relações entre iguais. Assim, na situação exposta anteriormente, quando os jogadores se colocam em posição de igualdade, predomina a ideia de que “eu não faço para o outro o que não quero que faça para mim”. Segundo Piaget (1977), esse ato de se colocar no lugar do

outro é chamado de descentração. EST02, no recorte anterior (**recorte 5, oficina 5**), é quem burla a jogada, mas nessa outra situação é quem exige a reciprocidade, iguais condições de jogo. Para que mudasse essa postura precisou descentrar, se por no lugar do outro, para então perceber que não queria que aquela situação acontecesse com ele. Essa situação também nos remete novamente ao conceito de alteridade presente na obra bakhtiniana. Além disso, há a presença da coerção

Para Bakhtin (2011), o princípio da alteridade reside no reconhecimento do *outro*; sendo assim, cada participante das oficinas de jogos precisou reconhecer a importância do outro jogador para se constituir como sujeito do grupo. Ninguém joga sozinho, porque mesmo sozinho eu dependo da jogada do meu oponente, seja ele um jogador real ou o próprio jogo. E nas situações propostas nas oficinas, em que os jogos foram realizados em duplas ou grupos, esse reconhecimento do *outro* se tornou fundamental para que a cooperação entrasse em cena. Segundo o Grupo de Estudos do Discurso (GEGe, 2013, p.13-14),

Em "estética da criação verbal", Bakhtin afirma que "é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições", o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. A alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro.

Além de reconhecer o *outro*, eu preciso respeitá-lo para que a reciprocidade aconteça e ambos possamos ter iguais condições no jogo. Ou seja, o respeito mútuo precisa estar em cena para que a reciprocidade e a cooperação aconteçam. Assim, analisaremos as situações em que o respeito mútuo entra em cena e, conseqüentemente, o agrupamento de operações e a cooperação, pois estão diretamente interligados.

b) O respeito mútuo

De acordo com Piaget (2014), o respeito mútuo se caracteriza pelas situações em que ninguém é considerado superior, estão no mesmo plano, numa relação de parceria, nas quais os envolvidos têm estima e respeito um pelo outro. Trata-se de uma relação sem coação e hierarquia.

O desenvolvimento moral da criança é progressivo. Inicialmente as relações que estabelece são de respeito unilateral, geralmente com os pais e/ou irmãos mais velhos, pois é uma relação de autoridade e obediência. Piaget também denomina tal situação como *relação*

de coação. Por outro lado, nas relações em que os indivíduos se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente, há o respeito mútuo, que o autor também denominou de *relação de cooperação*: “Essa cooperação constitui o essencial das relações entre crianças ou entre adolescentes num jogo regulamentado, numa organização de *self-government* ou numa discussão sincera e bem conduzida” (PIAGET, 1996, p. 5).

Dessa forma, Piaget (1996) explica a existência de duas morais: uma que reside num sentimento de dever, resultado de uma relação de respeito unilateral e coação, que é essencialmente heterônoma; e outra, resultante das relações cooperativas e de respeito mútuo, caracterizada por um sentimento do bem, baseada na reciprocidade, que é autônoma. Destacamos alguns trechos das oficinas onde o respeito mútuo e a reciprocidade prevalecem.

Oficina 6

Recorte 7

EST04: Dá pra fazer o dragão toma banho de noite!!!

EST07: É, vai ficar massa!!! (os dois riem)

EST04: Tomar banho é *take a shower* neh?!

EST07: Sim, põe: *it takes a shower in the night!*

EST04: Não é *in the night*, é *at night!* (o colega faz cara de espanto) Pede pra teacher! (se vira em direção à professora. Teacher, temos uma dúvida! A gente diz *at night* neh?!

Teacher: *That's it boys! We say at night.* (se vira para o grande grupo) Pessoal, os meninos lembraram de algo bem importante pra relembrarmos, as partes do dia são com a preposição *in*, menos a noite que é com *at!* Fica: *in the morning* - de manhã, *in the afternoon* - à tarde e *at night* - à noite. Lembraram?

EST04: Viu, era *at* mesmo!

Neste recorte, que pertence à mesma oficina anterior, (**recorte 7, oficina 6**), os alunos precisavam montar o par do jogo da memória e em seguida criar uma frase baseados nas imagens das cartinhas. Os alunos estabelecem uma situação de reciprocidade e respeito mútuo, pois negociam a formação da frase sem que um imponha sua opinião sobre o outro em forma de coação, pelo contrário, estabelecem uma relação de cooperação. Na situação de dúvida, EST04 lembra que a preposição correta para aquela situação é *at*, e não *in* como EST07 havia mencionado. Mas, na dúvida, eles recorrem à professora, que os auxilia. O aluno que sabia a forma correta não quis impor a sua resposta, respeitou a opinião do outro e juntos decidiram recorrer à professora, operando a partir de uma situação horizontal, sem hierarquia, que caracteriza o respeito mútuo.

Além disso, é possível destacar a alternância dos sujeitos no diálogo, seus enunciados vão se complementando: “- o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 275). O enunciado possui uma conclusibilidade, alternando as falas no diálogo. Essa conclusão de um

enunciado e a espera por uma resposta é denominada pelo autor como compreensão responsiva ativa. Na corrente da comunicação, os interlocutores decodificam os enunciados e formulam uma resposta:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 131-132).

Na medida em que interagem e operam em comum vão resolvendo as situações impostas pelo jogo, alternando posições no diálogo, complementando as ideias a partir do raciocínio do outro. Como vamos analisar situações em que a cooperação entra em cena logo em seguida, todas elas terão o respeito mútuo, pois ele é parte constitutiva da relação cooperativa, e assim vamos analisá-lo junto com as situações de agrupamento de operações e de cooperação.

c) Agrupamento de operações

Destacaremos neste tópico, recortes de situações em que o respeito mútuo e o agrupamento de operações entram em cena e, assim, os alunos conseguem explicar pontos de vista próprios, demonstrando condições de operar com base na reversibilidade, associatividade e na transformação.

Como vimos no capítulo teórico deste estudo, a reversibilidade consiste em compor uma situação com a sua forma inversa e a associatividade se dá na análise das diferentes possibilidades de resolução de um problema, leva em conta os possíveis caminhos a serem considerados para chegar à resolução do problema.

No trecho destacado a seguir (**recorte 8, oficina 2**), podemos observar que através de uma relação de respeito mútuo EST09 consegue explicar aos colegas e à professora a utilização do artigo indefinido em inglês a partir de uma explicação anterior de EST04. Essa situação ilustra que EST09 reuniu as ações e percepções num sistema de associações, como mencionado por Piaget (1941, *apud* MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 107): “as leis do agrupamento consistem em reunir as diversas ações e percepções representativas umas às outras, e em situá-las assim, em um sistema total de transformações coerentes”.

Oficina 2**Recorte 8**

Teacher: (...) *Let's check the sentences! I am an engineer. Very good. Está certa! Por que escolheram an ao invés de a aqui nessa frase na frente da palavra engineer?*

EST09: EU, eu, eu!! Eu sei porque o EST04 me explicou. Deixa eu explicá!

Teacher: Diga então!

EST09: É porque a palavra *engineer* começa com som vogal! Dai a gente usa *a* antes do som das consoantes e *an* antes do som das vogais! Acertei, acertei! (sorrindo)

Teacher: Muito bem pessoal, EST04, você é um bom professor! (risadas) Vamos ver as outras frases. *You are a dentist.* (a professora faz a leitura da frase)

EST09: E essa aqui? (aponta para a frase seguinte) *She is an actress.* (faz a leitura errônea da frase) Tá certa?(todos riem)

EST09 reúne as informações dadas pelo colega anteriormente e as situa na situação problema imposta pelo jogo, que no caso destacado, é a utilização correta do artigo indefinido *a* ou *an*. Ele se lembra da regra de utilização - É porque a palavra *engineer* começa com som vogal! Daí a gente usa *a* antes do som das consoantes e *an* antes do som das vogais!- e elabora uma explicação para justificar a escolha do grupo pela utilização do *an* na frase referida.

O trecho a seguir (**recorte 9, oficina 2**) pertence à mesma oficina. Podemos observar como os alunos constroem uma linha de raciocínio conjunta e operam com conceitos relacionados à língua de forma cooperativa.

Oficina 2**Recorte 9**

EST04: Nessa aqui a gente fico na dúvida porque tem dois YOU.

Teacher: Sim, um para o singular, você, e um para o plural, vocês. Se escreve igual em inglês, por isso vocês têm que cuidar a palavra que virá depois, para a frase ter sentido. Olhem aqui ó, vocês fizeram as duas frases como se fosse singular. Uma delas tem que estar no plural, vamos arrumar.

EST04: Tá, estão é só trocar a palavra do final neh?

EST09: E o negocinho laranja (artigo) também. Tem que ser o traço neh prô?

Teacher: Não sei, o que vocês acham, quero que pensem juntos e resolvam!!

EST04: Tá, vamo faze assim, põe aqui o *you are*, o tracinho e uma profissão com o “s” no final. Tipo, *doctors* ou *teachers*.

EST09: Assim tá bom? (arruma as cartas na ordem correta).

Teacher: *You are doctors*. Ok! (a professora olha as frases seguintes). E nessa aqui com o *it*.

EST06: Esse tem que ser com coisas e animais, por isso que a gente colocou com o *dog*.

Teacher: Certo o raciocínio de vocês, mas está faltando uma coisa. Vamos pensar!!! O que significa “*it is*”?

EST04: Ele é!!!

EST06: Pode ser ela também!

Teacher: *That’s right*, o *it* pode se referir a ele ou ela, e o “*is*” ser ou estar, depende da frase.

EST06: Mas a gente botou assim!

EST09: Já sei! Está faltado o “*a*”, porque a frase é: ele é um cachorro! O *a* é o “um”!!

Teacher: *Great* EST09! E as duas últimas frases.

EST04: *We are pilots*, nós somos pilotos. A gente botou o tracinho porque está no plural. E na outra também! (aponta para a frase: *They are teachers*).

Teacher: *Very good guys!* (se dirige ao grande grupo) Guardem todas as peças na embalagem que eu dei pra vocês, bem arrumadinho como receberam no início da aula. Beijos e até semana que vem. Obrigado pela participação.

Os alunos se deparam com um problema recorrente na aprendizagem da língua inglesa: a formação do plural. Em língua portuguesa o acréscimo do “s” no final do substantivo indica o plural, mas em inglês essa regra não é aplicada em todos os casos. Na atividade em questão, o trio não compreendeu o porquê de haver duas cartinhas com a palavra *you*, sendo que uma era para a construção da frase no singular e a outra para o plural, já que o pronome *you* é escrito da mesma forma nos dois casos.

Conforme a professora vai conduzindo as perguntas, os alunos vão se dando conta de como organizar as suas ações, na medida em que o jogo vai avançando eles precisam retomar elementos que já foram explicados, ou seja, as operações são colocadas em relação umas com as outras, transformando-se em um agrupamento de operações que, segundo Montangero e Maurice-Naville (1998, p.111), trata-se de uma coordenação de operações, dito de outra forma, de uma composição de ações interiorizadas.

No trecho em destaque, os alunos precisam dar-se conta de que é necessário criar duas frases com o pronome *you*, uma para o singular e outra para o plural, e que cada uma delas exige uma estrutura. Como já haviam feito uma no singular, precisavam criar outra frase, dessa vez no plural, eles vão debatendo as possibilidades, criando hipóteses - EST04: Tá, então é só trocar a palavra do final neh? - EST09: E o negocinho laranja (artigo) também.

Tem que ser o traço, neh prô? - EST04 sugere trocar apenas a última palavra, no caso colocando-a no plural, mas EST09 complementa a ideia quando sugere que deve ser utilizado o traço (que indica que não há artigo), pois é plural. Um vai complementando a ideia do outro e juntos vão construindo um fio condutor do raciocínio. Segundo Brenelli (2011, p.93), “As transformações no jogo de regras também são geradoras de novos estados que provêm das jogadas, ou situações anteriores, em outras palavras, são resultantes do aspecto operativo da ação dos jogadores”.

As ações dos jogadores criam novas situações no jogo, cada jogada impõe um novo problema para ser resolvido e as jogadas já feitas auxiliam os jogadores nas decisões futuras. No trecho a seguir, extraído do recorte anterior (**recorte 9, oficina 2**), EST09 percebe o que está faltando na frase ao observar as construções das frases anteriores: EST09 - Já sei! Está faltado o “a”, porque a frase é: ele é um cachorro! O a é o “um”!! -. Relaciona a estrutura da frase que está sendo criada com as que já foram feitas e, assim, dá-se conta de como escrevê-la.

É possível inferir que EST09 utiliza o conceito de reversibilidade no momento em que aplica a regra do uso do artigo indefinido na sua forma reversa. Mais concretamente, a “reversibilidade consiste em conceber simultaneamente uma ação ou operação e a ação e operação que a anula. Em muitos casos isso significa que uma ação ou operação pode desenrolar-se nos dois sentidos, direto e inverso” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p.229).

O próximo trecho analisado ilustra uma situação de simulação de jogo. Como os membros do grupo não haviam compreendido muito bem as regras, EST04 propõe uma simulação para que todos possam entender. Esse jogo exige muita atenção, pois através de perguntas e respostas os participantes vão eliminando alternativas para descobrir qual a cor do set de cartas dos outros jogadores. O jogo com regras constitui um espaço para pensar, como destaca Brenelli (2011, p.93):

não basta ao jogador saber as regras do jogo, saber reproduzi-las e até mesmo saber “arrumar o jogo”, por exemplo, colocar as peças corretamente em um tabuleiro. Esse saber é importante e encontra apoio nos aspectos figurativos em maior grau. O jogar com regras exige mais: exige agir de forma a criar estratégias para alcançar os objetivos, exige coordenar com coerência os meios e os fins. Exige raciocinar, pensar operatorialmente, essa exigência só poderá ser atendida por meio dos aspectos operativos, no caso as operações.

Assim, ao coordenar as operações através de agrupamentos, os alunos conseguem resolver as situações problemas impostas pelo jogo. Para a continuidade das análises, segue o recorte 10:

Oficina 7

Recorte 10

EST04: Vamos jogar que eu vou explicando, senão não vai dar tempo. Só pergunta: *Do you have* escolhe um alimento do tabuleiro. Eu te ajudo!

EST13: Hum, tá quem começa?

EST04: Deixa eu começar pra gente fazer uma rodada sem valer nada pra vocês entenderem o jogo. (pega um dos envelopes e olha a cor das cartas) Tá agora um de vocês pergunta se eu tenho um desses alimentos (aponta para o tabuleiro).

EST01: Como que pergunta mesmo?

Teacher: *Do you have* e o nome do alimento!

EST01: *Do you have* (...) (aponta para a pizza).

EST04: *Pizza?* Yes, I do!

EST13: Agora sou eu! *Do you have* (...) *ice cream* (pronuncia a palavra bem como se escreve)

EST04: *Ice cream? No, I don't!!* Vai tu agora EST01!

EST01: *Do you have* (...) *fish?*

EST04: Olha só, eu já disse que tem pizza e não tem sorvete, olha no tabuleiro onde que tem a pizza?

EST01: No verde e no rosa.

EST04: Tá, e daí onde que tem o sorvete?

EST01: No rosa!

EST04: E eu disse que não tenho sorvete! Se não tenho sorvete só sobra o quadrinho verde!!! Entendeu? Tu nem tinha que perguntá mais, porque com as duas perguntas que já foram já dava pra sabê!!! Só que tem que prestá atenção e ir por eliminação, daí vocês descobrem! Agora vamos valendo!

O **recorte 10 (oficina 7)** ilustra o percurso que EST04 cria para conduzir os colegas à compreensão do jogo. Uma relação estabelecida por meio do respeito mútuo faz com que os demais sejam conduzidos pelas suas operações, criando perguntas a hipóteses, para que juntos possam encontrar uma solução para a jogada, que no caso é descobrir a cor do set de cartas dos demais jogadores.

Por meio das perguntas, EST04 percebeu que os colegas estavam escolhendo as imagens aleatoriamente, e não de forma lógica, a fim de eliminar hipóteses. Desta forma, diz - Olha só, eu já disse que tem pizza e não tem sorvete, olha no tabuleiro onde que tem a pizza -, buscando conduzir as próximas ações dos colegas com os seus enunciados. Quando enfatiza que tem a cartinha “pizza” faz com que os parceiros observem somente os sets de cores que têm esse alimento, para que direcionem suas perguntas de modo a eliminar todas as hipóteses inadequadas e chegar à resposta correta.

A forma como EST04 formula os seus enunciados auxilia os colegas a imaginar, elaborar hipóteses de respostas para a situação problema do jogo. Bakhtin (2011) menciona

que o que determina o enunciado é a intenção discursiva, ou vontade discursiva do falante. Nesse caso, a vontade discursiva do aluno era conduzir os colegas à resposta correta.

Por isso os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o *todo* do enunciado em desdobramento (BAKHTIN, 2011, p.282, grifo do autor).

A vontade do falante direciona o enunciado e, assim, o diálogo vai sendo construído e constituído. Segundo Bakhtin (2011), todo enunciado suscita uma atitude responsiva, é prenhe de uma resposta. Dessa forma, os alunos alternam posições como interlocutores e tecem o debate necessário para a resolução do problema.

No recorte a seguir (**recorte 11, oficina 8**), podemos observar a intensa interação dos jogadores cooperando com o grupo na resolução do jogo de dominó. O objetivo não era apenas chegar a um vencedor final, mas sim, que o grupo todo conseguisse finalizar o dominó de forma correta e coletiva. Podemos notar nas falas dos alunos como reúnem as ações e percepções ao longo do **recorte 11**, um vai complementando a fala do outro, antecipam situações e criam hipóteses - EST03: Olha ali!!!! É *he*, tem que ser uma cartinha com um menino e uma frase que feche com a imagem!!! -. Portanto, criam um sistema coerente de operações, agrupando-as. Segue o **recorte 11**:

Oficina 8**Recorte 11**

EST01: Prô, dá pra ser assim? (mostra a carta)

Teacher: Vamos pensar junto com o grupo, *people*, o que precisamos ter no verbo quando é ele (*he*) ou ela (*she*)?

EST03: Quando tem *he* tem que ser a imagem de um menino.

Teacher: Ok, e o que mais?

EST03: E tem que ter o “s” no verbo.

EST05: Sim, “s” ou “es”!

(os alunos olham as suas cartas com atenção, buscando encontrar a carta para a próxima jogada)

EST01: Aqui (coloca a carta na posição correta)

EST03: (coloca a carta seguinte)

EST05: (coloca uma carta errada).

EST03: Olha ali!!!! É *he*, tem que ser uma cartinha com um menino e uma frase que feche com a imagem!!!

EST05: Ah é! Não vi que era um “carinha”, achei que era uma menina. Esses desenhos confundem neh! Obrigado!

Teacher: É, tem que ter atenção, pois não é só a imagem que vocês precisam cuidar, é a frase também. Isso aí, se ajudem!

EST01: Assim dá prô? (mostra a carta)

EST03: Se você tem uma cartinha que tenha *they* pode ser, pois olha aqui na figura, tem várias pessoas, daí dá!

Teacher: That’s it! Isso aí. (o aluno EST01 olha a carta novamente e coloca na jogada).

EST05: (coloca a carta seguinte).

Mais uma vez, podemos observar a atitude responsiva criada pelos sujeitos no recorte destacado. Na medida em que cooperam na ação, os alunos vão resolvendo a situação problema alternando suas posições no discurso, um complementando a fala do outro. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 271) dá luz ao entendimento:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início.

Através dessa interação na fala e na ação, os alunos vão somando seus conhecimentos vão expondo seus excedentes de visão. A segunda fala de EST03, no **recorte 11**, mostra a relação que ele estabelece entre o sujeito *he* da cartinha com a imagem (de um menino), o que é o primeiro passo para a resolução do problema imposto pelo jogo de dominó. A partir daí, a professora motiva os alunos para dar continuidade à linha de raciocínio criada; eles, por sua vez, vão se alternando na ação e no discurso e juntos resolvem a atividade.

Em outro trecho da mesma oficina (**recorte 12, oficina 8**), podemos visualizar as operações sendo realizadas juntas, ou seja, de forma cooperativa os alunos agrupam e

realizam operações. Segundo sintetizam Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 121), a cooperação, “no sentido geral, consiste no ajustamento do pensamento próprio ou das ações dos outros, o que se faz pondo as perspectivas em relação recíproca. Assim, um controle mútuo das atividades é exercido entre os parceiros que cooperam”. Podemos observar esse agir cooperativo na dinâmica das interações explicitadas no **recorte 12**:

Oficina 8

Recorte 12

EST04: Hum, o que tem na cartinha? Tenho uma com *she*, será que dá?

EST08: Sim, é uma menina que tem no desenho! (o colega coloca a cartinha).

EST04: Vai é tu! Tem o desenho de uma menina jogando tênis. E na outra ponta tem *they*.

EST08: *She plays tennis!* (coloca a cartinha no lugar correto).

Teacher: E agora meninos, se é o desenho de um gato, o que vamos usar?

EST04: Hum, *he* é ele, *she* é ela. Então como é um bicho, tem que ser *it*? (mostra uma cartinha que tem na mão)

EST08: Sim, essa cartinha mesmo! E também porque tem o “s” ali. (aponta para o “s” no verbo indicando a terceira pessoa do singular)

Teacher: E nessa cartinha? Agora tem duas pessoas ...

EST04: Se tem mais de uma tem que ser *they*.

EST08: Prô, e daí então *they* é pra eles e elas, mas quando for mais coisas ou animais usa esse também? Tipo, “eles correm”, mas tô falando dos cachorros vai ficar *They run*?

Teacher: That’s it boys!

Os alunos vão expondo suas hipóteses e conduzem a resolução das situações problema levando em conta a perspectiva do outro, os seja, há um ajustamento do pensamento próprio e das ações dos outros, como ressaltaram os autores na definição da cooperação. Analisando o diálogo estabelecido pelos estudantes podemos ver claramente que não há autoridade ou uma relação de hierarquia entre os jogadores, mas sim uma relação de reciprocidade, característica fundamental para a cooperação.

Além disso, o ato de coordenar operações designa um agrupamento, condição que podemos observar quando os alunos estabelecem relações entre o sujeito e o verbo para montar a frase correta e encaixar as peças do dominó: EST04: - Hum, *he* é ele, *she* é ela. Então como é um bicho tem que ser *it*? (mostra uma cartinha que tem na mão) EST08: Sim, essa cartinha mesmo! E também porque tem o “s” ali. (aponta para o “s” no verbo indicando a terceira pessoa do singular) -. Ao estabelecer relações entre as operações realizadas, os alunos se dão conta de que podem aplicar essa mesma ação em outras operações. No caso, EST04 percebe que precisa usar o pronome *They*, pois a frase está no plural: - Se tem mais de uma tem que ser *they*-. Já EST08 se apropria do enunciado do colega e cria uma hipótese para a resolução do problema seguinte: - Prô, e daí então *they* é pra eles e elas, mas quando for mais

coisas ou animais usa esse também? Tipo, “eles correm”, mas tô falando dos cachorros vai ficar *They run?*-. Portanto, um agrupamento de operações é realizado; os conhecimentos são operados e relacionados com outros, dando origem a novos conhecimentos que são, então, assimilados.

Em suma, vê-se assim que a troca de pensamento, quando atinge o equilíbrio, é conduzida pelo fato mesmo de constituir uma estrutura operatória. Dito de outra maneira, a forma de equilíbrio atingida pela troca nada mais é do que um sistema de correspondência simples ou de reciprocidades, isto é, um “agrupamento”, englobando os que são elaborados pelos parceiros mesmos (PIAGET, 1973, p. 193).

Quando a cooperação entra em cena, a reciprocidade tem vez e, assim, um cenário propício para as trocas está montado. Interagir na ação, operar em comum, trocar e agrupar conhecimentos potencializa a criação de novos saberes sobre a língua. Para a realização dos jogos, foi necessário que os alunos tivessem atitudes que permitissem que a cooperação entrasse em cena. Além disso, que operassem com diferentes conhecimentos da língua inglesa para resolver as situações impostas nas atividades. Isso implicou mobilizar o conhecimento de vocabulário, de gramática e também das regras do próprio jogo.

Como estavam trabalhando em duplas ou grupos, os estudantes interagiram e buscaram resolver as atividades juntos, de forma cooperativa. Claro que nem sempre isso aconteceu, mas nas situações em que presenciamos essa construção coletiva da resolução do jogo, observamos que novos objetos de conhecimento foram assimilados e acomodados, pois no decorrer das atividades houve a mobilização desses conteúdos na resolução dos problemas impostos pelos jogos como também nas próprias atividades de sala de aula. Em seguida, analisaremos situações onde a cooperação entrou em cena.

d) Co-operar

Quando a igualdade suplanta a autoridade, e a coerção desaparece dando lugar ao respeito mútuo, a cooperação entra em cena. Dessa forma os sujeitos envolvidos nas situações didáticas conseguem construir juntos uma linha de raciocínio para a resolução das atividades, debatem pontos de vista, colocam-se no lugar do outro para analisar a jogada sob um ponto de vista diferente.

A competição faz parte do jogo e a entendemos como positiva quando ela é motivadora dos participantes e das interações entre eles. Propomo-nos neste estudo a organizar situações potencialmente cooperativas entre os alunos através de jogos com duplas

ou grupos. Assim, as equipes deveriam se ajudar para resolver as situações, mas por outro lado, estavam competindo com as demais.

Oficina 6

Recorte 13

EST04: Tá, dá pra começar!?

Teacher: Sim!! Podem começar!! (os alunos se organizam com pressa para começar a fazer as frases)

EST01: Tem que mostrar as cartas pro colega!! Não vale esconder!

EST01: Fiz um par! Me ajuda EST02, é com *She*!

EST02: O que que tem escrito depois do *she*?

EST01: Tá escrito *she does not like* (pronuncia as palavras de forma errônea). A gente tem que trocar o *like* por outro verbo.

EST02: Ligeiro meu!!! Bota qualquer um só pra completar!!

EST01: Que que adianta, se tive errado não vale nada!

EST02: Bota *play* que tu que me ensino mesmo! Daí tu sabe escreve! Bota *play soccer*! Rápido!! Rápido!! (o colega escreve a frase: *She does not play soccer* no quadro)

Oficina 6

Recorte 14

EST04: Vamos meu, fiz mais um par! Me ajuda, rápido! Vamos fazer “ela não assiste tv”.

EST07: Assistir é “*watch*”. Coloca: *she doesn't watch tv*! Rápido!!!! Tamo na frente! Tamo na frente!!

EST02: Vamo EST01! Eles tão na frente de novo!!!!

EST05: Vamos, pega o canetão EST06! Escreve ai: *they don't play soccer*!

EST06: Escreve tu que eu não lembro direito dessas palavras!

EST05: Meu deus! Tá escrito na cartinha! E o resto tá no quadro!! Me dá aqui esse canetão! Presta atenção daí tu não esquece! (escreve a frase pronunciando as palavras para a colega: *they don't play soccer*) Viu, barbada! Vamos pegar outro par!!!

EST07: Vamos! Pra escola é *to school* neh? (pergunta para a sua dupla)

EST04: Sim! *I go to school*! Rápido!!! Vamos ganhar!!!!

Nos **recortes 13 e 14 (oficina 6)**, podemos observar que a competição motivou os participantes de tal forma que todos jogaram em pé próximos do quadro para não perderem tempo na movimentação e, assim, poderem construir as frases antes dos demais participantes.

Mas em outras situações, não tão competitivas (**recorte 15, oficina 8**), as interações entre os alunos se deu de forma diferenciada, nas quais foi possível observar a construção de uma linha de raciocínio para a resolução das jogadas, em que a preocupação estava no entendimento da mesma e não apenas em vencer a partida.

Oficina 8**Recorte 15**

EST09: (distribui as cartas e vira a primeira). Vai lá então, pode começar!

EST10: *She* ou ... o que você enxerga daí? Eu não consegui ver de ponta cabeça. (está sentado de frente com o outro colega.)

EST07: É *she* de um lado e no outro tem a frase: *eats fish every day* e o desenho de um gato.

EST09: Mas não tem a palavra *cat*, neh?

EST07: Não, tem que ser a cartinha com *it*, que é pra coisas e animais.

EST09: Hum, beleza, joga então.

EST07: *She plays tennis*. (o aluno coloca sua cartinha) Ficou *she* de um lado e continua a frase do gato no outro.

EST10: Hum, ... eu não tenho *it* pra pôr no gato, mas tenho uma frase com uma menina pra pôr no *she*.

EST09: O que tu botou?

EST10: *Goes to piano classes on Fridays*, tem uma guria tocando piano. E do outro lado tem de novo a palavra *she*.

EST09: (Coloca a sua cartinha) Agora tem *he* de um lado e a do gato do outro.

EST07: Aqui o *it* pra pôr com o gatinho! (coloca a sua carta).

EST10: E do outro lado tem o quê?

EST07: Ficou a frase: *live in a block of flats*, e tem várias pessoas na figura. Na outra ponta tem *he*.

EST10: Tenho uma pro *he*. *He likes cakes*. Guloso que nem eu! (todos riem).

EST07: Ficou o *they* na ponta. Tu tem cartinha? (se dirige ao aluno EST09).

EST09: Não! Vou ter que pescar. (pesca duas cartas) Bah, prô, assim vou ficar cheio de cartas! (na terceira tentativa encontra a carta que precisava e a coloca no lugar).

EST07: *She*(...) prô, nessa cartinha é uma menina ou menino? (mostra para a professora)

Teacher: É uma menina.

EST07: Tá aqui então. (coloca a sua carta na posição correta)

EST10: Então, todas as vezes que tiver “s” ou “es” nos verbos tem que ser ele ou ela que faz a ação, é isso?

EST07: Sim! Mas poder ser *it* também que é para coisas e animais.

EST10: Beleza, entendi então.

Cotejando os recortes foi possível observar que o jogo oportuniza diferentes formas de interação e, conseqüentemente, favorece a qualidade das trocas realizadas. Nos jogos em que a competição é mais afluada observamos que os alunos tendem a responder as questões propostas simplesmente para ganhar, sem pensar muito na jogada ou na estrutura da resposta. Já nos jogos menos competitivos e potencialmente cooperativos, o envolvimento dos alunos é outro. Buscam juntos resolver as situações, sem a pressão do término do jogo para saber quem vai vencer.

A qualidade das trocas cognitivas dependeu do caráter e da condução dos jogos. Nas situações onde houve cooperação, as trocas foram mais significativas, pois para que a cooperação aconteça os indivíduos precisam se respeitar mutuamente, coordenar pontos de vista, descentrar e co-operar, esses fatores enriquecem as trocas, tornando-as mais significativas e, assim, mais ricas para o aprendizado. Segundo Piaget (2005, p.41),

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Isto é visível na linguagem entre as crianças. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procura de justificações ou provas para a afirmação própria. As explicações mútuas entre as crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente da ação material. A linguagem “egocêntrica” desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as ideias e de justificação lógica.

Toda essa articulação desencadeada pelo ato cooperativo é operada no plano do pensamento e não somente no da ação material como menciona o autor. Isso qualifica as trocas, pois são ações realizadas através da coordenação dos pontos de vista, do debate, do pensamento. Mesmo nessas situações de cunho mais competitivo, os alunos debatem as possibilidades, como no **recorte 13 (oficina 6)**: EST01: - Fiz um par! Me ajuda EST02, é com She! EST02: O que que tem escrito depois do she? EST01: Tá escrito she does not like . A gente tem que trocar o like por outro verbo-. Ao debater os sujeitos vão operando com os conhecimentos que já têm e pensam sobre as hipóteses futuras, acomodando novos saberes.

Além disso, o excedente de visão dos participantes complementa a resolução das situações problema. No **recorte 14 (oficina 6)**, EST05 orienta seu companheiro que a resposta que ele busca já está exposta, ele precisa visualizá-la para saber escrevê-la: EST06: - Escreve tu que eu não lembro direito dessas palavras! EST05: Meu deus! Tá escrito na cartinha! E o resto tá no quadro!!-. Ela orienta onde ele deve buscar a resposta e não apenas a diz diretamente.

Nesses dois recortes podemos perceber, no desencadear dos enunciados, que os participantes estavam com pressa para finalizar as frases, mas, mesmo assim, cooperam ao passo que debatem as possibilidades de ação. A forma como o sujeito formula seus enunciados possibilita ao outro pensar sobre a jogada: EST07: - Vamos! Pra escola é to school neh? (pergunta para a sua dupla) EST04: Sim! I go to school!-. Quando os alunos debatem e pensam sobre a resolução do jogo de forma conjunta, eles co-operam, ou seja, operam em comum.

O **recorte 15 (oficina 8)** ilustra a interação dos alunos. Conforme vão avançando nas jogadas vão descrevendo para os demais as novas situações do jogo, já que no domínio cada jogada configura uma nova possibilidade de ação. A posição de cada jogador lhe confere um horizonte de visão, que os demais, por ocuparem outras posições, não o têm. Assim, é necessário que cada um exponha o seu horizonte visual da sua posição exotópica para que os demais tenham uma visão do todo: EST10: - She ou ... o que você enxerga daí? Eu não

consegui ver de ponta cabeça. (está sentado de frente com o outro colega.) EST07: É *she* de um lado e no outro tem a frase: *eats fish every day* e o desenho de um gato -. Ao enunciar a situação do jogo, EST07 permite que os outros participantes possam analisar a próxima jogada. Ele realiza essa ação a cada jogada, auxiliando, assim, os colegas a elaborar e pensar as seguintes. Os demais se dão conta de que essa ação do EST07 é fundamental para que eles tenham uma visão do todo, e também começam a enunciar a nova configuração do jogo após as suas jogadas: EST09: - O que tu botou? -. EST10: - *Goes to piano classes on Fridays*, tem uma guria tocando piano. E do outro lado tem de novo a palavra *she*-. EST09: - (Coloca a sua cartinha) Agora tem *he* de um lado e a do gato do outro-.

Ao observar as decisões das jogadas dos colegas, EST10 conclui como funcionam as alterações para a terceira pessoa do singular no presente simples: EST10: - Então, todas as vezes que tiver “s” ou “es” nos verbos tem que ser ele ou ela que faz a ação, é isso? -. EST07: - Sim! Mas poder ser *it* também que é para coisas e animais-. EST10: Beleza, entendi então. Essa produção reforça a concepção segundo a qual “A cooperação, no sentido geral, consiste no ajustamento do pensamento próprio ou das ações pessoais ao pensamento e às ações dos outros, o que se faz pondo as perspectivas em relação recíproca” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 121).

No **recorte 15 (oficina 8)** podemos visualizar como todos os integrantes do grupo interagem e se auxiliam no decorrer da partida, numa relação de respeito mútuo com reciprocidade, que permite iguais condições de jogo para todos os participantes. Também é possível ressaltar a partir dos enunciados dos participantes que o desejo de vencer ficou em segundo plano e que a resolução do jogo de forma conjunta prevaleceu como prioridade.

O **recorte 16 (oficina 9)** traz para a análise as duas perspectivas da cooperação na teoria piagetiana: do ponto de vista da atitude intelectual ela é uma oposição ao egocentrismo, mas, do ponto de vista das relações sociais, ela opõe-se ao conceito de coação (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998).

Oficina 9**Recorte 16**

Teacher: *Let's start! I will get a letter, eu vou pegar uma letra, and you have to write the words with this letter, e vocês têm que escrever as palavras com essa letra. Ok?*

EST07: Vamos!!! Que hoje nós vamos ganhar!!!

EST03: Prô! Podemos pegar o dicionário, neh?

Teacher: *Yes! You can use the dictionary! The first letter is: "F"*

(todos os alunos se agitam, estão com pressa para completar a tabela)

EST01: Prô! A gente não lembra, só lembro em português!!

EST010: Usa o dicionário!!

(as duplas se concentram e cochicham para que os demais não escutem o que estão falando).

EST03: Tá, tu vai procurando uma coisa, e eu, outra! Daí não perdemos tempo!

EST01: Mas eu nem sei!! Vamos ter que fazer junto, sozinho eu não consigo!

EST03: Tá! Então me ajuda! Pega na letra "F".

Durante essa oficina, os alunos jogaram *Stop* e precisavam completar uma tabela com várias categorias diferentes usando a letra inicial sorteada pela professora. No momento em que iniciam a atividade, EST01 recorre à professora imediatamente buscando ajuda, sem levar em conta a perspectiva do seu parceiro, em uma atitude egocêntrica: EST01: - Prô! A gente não lembra, só lembro em português!!-. Na medida em que leva em conta o que o colega disse, que era possível utilizar o dicionário e debatem juntos como vão resolver o problema, chegam a uma solução em comum: EST03:- Tá, tu vai procurando uma coisa, e eu, outra! Daí não perdemos tempo!-. EST01: - Mas eu nem sei!! Vamos ter que fazer junto, sozinho eu não consigo! EST03: Tá! Então me ajuda! Pega na letra "F"-.

Quando a cooperação entra em cena, ela possibilita aos alunos que têm menos tempo de exposição à língua um terreno fértil para novos aprendizados, como destaca Piaget (1998, p.148): “Em suma, a cooperação oferece aos estudantes situados abaixo da média um terreno de educação de si mesmo e de educação pelo controle mútuo e pela emulação sem rivalidade, muito superior ao terreno constituído pelo trabalho solitário”. Operar em comum numa relação de reciprocidade possibilita aos participantes dessa relação cooperativa a realização de trocas cognitivas e a resolução dos problemas impostos pelos jogos.

Quando o grupo funciona normalmente, ou seja, quando não há abusos de poder do líder, ou preguiça e automatismo em algum dos “liderados”, as relações sociais que definem o trabalho em comum consistem essencialmente em trocas e discussões: ou seja, a atividade pessoal se desenvolve livremente, numa atmosfera de controle mútuo e de reciprocidade (PIAGET, 1998, p. 150, grifos do autor).

Assim, finalizamos a análise dos recortes onde a cooperação entrou em cena. Destacamos alguns recortes que consideramos mais relevantes, mas houve outras situações

cooperativas que optamos por não trazer para a análise para não a deixar muito extensa e repetitiva. Passaremos então para a análise das situações nas quais a exotopia e o excedente de visão figuram nas situações didáticas.

4.3.2 Condições de possibilidade do excedente de visão

Durante a realização do jogo, cada aluno (jogador) ocupa uma posição diferente na disposição dos lugares, e desta sua posição tem um horizonte visual, que os demais jogadores, por estarem ocupando outros lugares, não têm. É a sua posição exotópica. Assim, cada um dos participantes contempla algo que os demais não contemplam. Quando o jogador descreve o horizonte que contempla para os outros, ou seja, o seu excedente de visão (BAKHTIN, 2011), ajuda os demais a complementarem os seus horizontes, permitem-lhes ter uma visão mais ampla do todo, que sozinhos não teriam como visualizar.

O conceito de exotopia é utilizado neste estudo tanto no que se refere à posição de jogador, pois a posição que ocupa lhe confere um horizonte **visual** do jogo, e também a posição de aluno, ou seja, com os seus conhecimentos relacionados à língua, que lhe confere um horizonte **virtual** em relação ao jogo. Como menciona Bakhtin (2011, p.21), “quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem”. Cada um dos envolvidos nas situações de jogo tem uma experiência com relação à língua diferente da dos demais, além da vivacidade e esperteza individual que lhes garante uma atuação diferenciada nas situações didáticas.

Como mencionamos no capítulo sobre a metodologia, o grupo de sujeitos analisado apresenta diferentes domínios da língua inglesa; alguns com maior tempo de exposição à mesma, conseguem mobilizar conhecimentos referentes ao vocabulário e gramática de forma mais precisa; já outros, por terem um menor contato com o idioma, mobilizam conhecimentos mais restritos. Porém, as situações problema impostas pelo jogo instigam que os jogadores mobilizem diversos tipos de conhecimento, não apenas relacionados à língua.

Dessa forma, podemos observar nos recortes quando o excedente de visão entra em cena e de que forma os alunos dele se beneficiam para a resolução dos desafios impostos pelos jogos. O primeiro recorte a ser analisado (**recorte 17, oficina 2**) explicita o excedente de visão na relação entre EST01 e EST05:

Oficina 2**Recorte 17**

Teacher: *Very good! You are teachers.* Agora vamos ver a próxima frase. *She is an actress.* Por que vocês usaram *an* aqui? (a professora aponta para a carta com o artigo *an* antes da palavra *actress*).

EST01: Hum, na frase de baixo não pode, tá errada! (o aluno identifica um erro em outra frase).

Teacher: Perai, vamos corrigindo uma por vez, já chegaremos nessa. Me expliquem aqui, por que usaram *an* nessa frase?

EST05: Hum ... porque a outra palavra começa com vogal.

Teacher: Muito bem, é isso mesmo! E na frase de baixo, que erro você disse antes que tinha visto EST01?

EST01: É que aqui não dá ó! (aponta para o artigo *a* e a palavra *engineer* na frase: *I am a engineer*, e olha para a colega com um olhar de correção pois ela que havia montando a frase).

O uso do artigo indefinido em língua inglesa leva em conta não apenas a grafia das palavras, mas o som que as letras produzem. Via de regra, utilizamos *a* antes do som de consoantes e *an* antes do som das vogais. No recorte destacado (**recorte 17, oficina 2**), os alunos precisavam montar as frases de forma correta, primeiramente ligando o sujeito ao verbo, e em um segundo momento ao complemento da frase. A professora questiona os alunos com relação às suas escolhas, a fim de identificar se aprenderam a utilização do artigo, ou se estavam apenas montando as frases por tentativa e erro: - Por que vocês usaram *an* aqui? (a professora aponta para a carta com o artigo *an* antes da palavra *actress*) -. EST05 responde de forma correta: EST05: - Hum ... porque a outra palavra começa com vogal -. Porém, seu parceiro demonstra seu excedente de visão quando percebe que a colega havia respondido de forma errônea a frase seguinte: EST01: - É que aqui não dá ó! (aponta para o artigo *a* e a palavra *engineer* na frase: *I am a engineer* (...))-. Estabelece relação entre a frase que a colega explica o uso do artigo e já a aplica buscando corrigir as frases que haviam feito.

Os dois recortes a seguir (**recorte 18, oficina 3** e **recorte 19, oficina 7**) ilustram como o excedente de visão dos alunos entra em cena, não somente com relação aos conhecimentos da língua, mas também levando em conta as estratégias de jogo.

Oficina 3**Recorte 18**

EST09: Me dá a borracha que sou eu agora. (pega a borracha) Deu dois de novo. O prô, é pra repetir a frase dai?

Teacher: Troquem o complemento, o início pode ser o mesmo.

EST04: Faz *he cooks rice* então. Troca o *cake* pelo *rice*.

EST09: Que que é *rice*?

EST04, EST05: Arroz!

EST09: Ah bom. (escreve a frase: *He cooks rice*) Olha ai, e dá um certinho do lado! (com ar de deboche)

Oficina 7**Recorte 19**

EST07: *Glasses!!* Óculos é *glasses!!!* Escreve *This is her glasses!*

Teacher: Cuidado pessoal!! Cuidem bem quando é plural ou singular!!! As palavras “*glasses*” óculos e “*pants*” calças em inglês sempre usamos no plural!!! Vocês precisam fazer as mudanças nas frases!

EST08: *This* fica como no plural?

EST07: Com “e”. É *These*. E o “*is*” fica “*are*”. *These are her glasses*. É neh prô?

Teacher: *Very good boys!*

(...)

Recorte 20

EST04: Olha a frase do outro grupo que tá no plural, vamos fazer igual, só mudar o *glasses* pelo *sneakers*. (Pega o canetão e escreve a frase) Olha! (aponta para a frase do outro grupo: *These are her glasses*) Troca o “*this*” pelo “*these*” e o “*is*” pelo “*are*”! (escreve: *These are her sneakers*).

(...)

Recorte 21

EST02: (corre até o quadro) Como que é blusa? Cadê a blusa?

Teacher: *Look at the board!* Olhe no quadro!!! As palavras estão todas ali!

EST04: É um cognato!!!

EST02: Vô sabê o que é isso!!!!

EST04: (Risos) É que tu não tava na escola ano passado. É uma palavra parecida com português!!!

EST02: *Blouse!* (pronuncia a palavra de forma errônea) Achei!

Teacher: A pronúncia é *blouse*. (mostra a pronúncia correta para os alunos).

(...)

Recorte 22

EST03: Como que é patins?

EST04: Eu se fosse vocês olhava no quadro antes de perguntar! Vocês perguntam todas as coisas que estão no quadro!!!!

No **recorte 18**, a dupla precisa criar uma frase utilizando um verbo que já havia sido utilizado, eles percebem que podem usar a mesma estrutura e apenas trocar o complemento, o que demanda um conhecimento não apenas do vocabulário, mas também uma vivacidade com relação ao jogo. Nesse sentido, Amorim (2004, p. 289) comenta que “só somos iguais no plano abstrato, no âmbito do conceito e da teoria, mas no âmbito do empírico, estamos sempre em posições distintas e singulares”. Assim, EST04 propõe a troca: EST04: - Faz *he cooks rice* então. Troca o *cake* pelo *Rice*-. E EST09, a quem cabia escrever a frase, apropria-se do excedente de visão de seus colegas e resolve a questão.

O **recorte 19 (oficina 7)** também ilustra a posição singular de EST09, quando, na resolução do problema, analisa atentamente o tabuleiro e descobre que nele estão escritas algumas palavras relacionadas com as frases que devem ser escritas, seu excedente de visão entra em cena através das estratégias que utiliza ao observar todos os recursos disponíveis para o jogo: EST09: - Pede pra teacher. Pera aí, olha aqui tá escrito no tabuleiro *book*. (aponta para as frases que estão no tabuleiro) -. Com isso, EST04 consegue escrever a frase de forma correta. Como ressalta o GEGe (2013, p. 44), “quando alguém atribui ao outro o seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que a sua individualidade não conseguiria sozinha”. Os sujeitos interagem, cooperam e realizam trocas. Ao expor seus excedentes de visão possibilitam que seus parceiros se apropriem de novos conhecimentos.

Os recortes a seguir (**recortes 19, 20, 21 e 22**) foram retirados da **oficina 7**, anteriormente apresentada. Nela pudemos observar como os alunos estabeleceram relação entre os conhecimentos construídos e, com as jogadas dos outros colegas, analisam as respostas dos demais para formular as suas próprias. No **recorte 19**, os alunos precisam reformular a frase construída, pois não perceberam um caso de plural irregular. EST07, que supostamente já domina esse conteúdo por estudar inglês há mais tempo, expõe seu excedente de visão ao explicar ao colega as alterações necessárias para a mudança do singular para o plural: EST08: - *This* fica como no plural? -. EST07: - Com “e”. É *These*. E o “*is*” fica “*are*”. *These are her glasses*. É neh prô?-. Já no **recorte 20**, os alunos não lembravam como formular a frase no plural, mas EST04 expõe um excedente de visão quando observa as frases feitas no quadro pelos outros colegas e propõe ao seu parceiro da dupla que copiem a estrutura e façam as alterações necessárias: EST04: - Olha a frase do outro grupo que tá no plural, vamos fazer igual, só mudar o *glasses* pelo *sneakers*. (Pega o canetão e escreve a frase) Olha! (aponta para a frase do outro grupo: *These are her glasses*) Troca o “*this*” pelo “*these*” e o “*is*” pelo “*are*”! (escreve: *These are her sneakers*) -.

No **recorte 21**, o excedente de visão entra em cena, não apenas com relação ao conhecimento do vocabulário, mas também das experiências vivenciadas pelos alunos em anos anteriores. EST02 não sabe como é blusa em inglês, pede ajuda para sua dupla que responde: EST04: - É um cognato!!! - o aluno não domina esse vocabulário, pois não estava na escola quando esse conteúdo foi ensinado, e responde: - Vô sabê o que é isso!!!!-. EST04 percebe que não conseguiu ajudá-lo, e então explica: EST04: - (Risos) É que tu não tava na escola ano passado. É uma palavra parecida com português!!!-. A partir deste momento, o aluno EST02 corre os olhos pelo quadro e encontra a palavra que procurava: *blouse*.

O **recorte 22** ilustra o excedente de visão de EST04 quando o colega lhe faz uma pergunta com relação ao vocabulário e ele responde: - Eu se fosse vocês olhava no quadro antes de perguntar! Vocês perguntam todas as coisas que estão no quadro!-. Ou seja, o aluno usa todas as estratégias possíveis para a resolução da atividade, observando todos os elementos externos que podem auxiliá-lo. Neste caso, a professora havia feito uma lista com o vocabulário necessário para a realização deste jogo, alguns alunos quando se depararam com o problema de falta de vocabulário, constantemente recorreram aos parceiros e/ou à professora, deixando de lado a lista exposta no quadro, porém, outros, como EST04, utilizaram seus excedentes de visão como uma estratégia de jogo.

Cada um dos jovens envolvidos nesse estudo teve uma vivência de situações muito diversificadas com relação à aprendizagem da língua inglesa, o que concede a cada um deles um excedente de visão diferente. Ao passo que cooperam na ação, podem estender esses seus excedentes e ajudam os demais a construir novos aprendizados sobre a língua.

O **recorte 23 (oficina 8)**, a seguir, traz para a análise uma situação onde EST04, ao ouvir o colega dizendo a frase: - Lives in a block of flats -, deduz que a carta que deveria encaixar no dominó deveria ser *he* pois o “s” no final do verbo *live* indica que a frase está na terceira pessoa do singular. Já, EST08 ao ouvir a possibilidade que o parceiro elencou percebe que algo está errado, pois há várias pessoas na figura, e não apenas um menino ou homem que caracterizaria a cartinha *he*, então se dá conta do erro: - Mas tem um monte de gente no desenho. Ah, mas não tem ‘s’ no verbo, eu que li errado, é *live* e não *lives*-. Assim, EST04 expõe seu excedente de visão quando demonstra seu conhecimento estrutural da língua ao ouvir o colega e ao fazer a sua dedução auxilia para que o parceiro perceba que há um erro e o encontre.

Segue o **recorte 23 (oficina 8)**:

Oficina 8**Recorte 23**

EST08: Vai que é tu! *Lives in a block of flats.*

EST04: É *he* então!

EST08: Mas tem um monte de gente no desenho. Ah, mas não tem 's' no verbo, eu que li errado, é *live* e não *lives*.

EST04: Ah tá! Então é *they*. (coloca a carta). Tem *plays the guitar* na ponta.

EST08: É ele ou ela?

EST04: É ele eu acho, mas tem um cabelo meio estranho! (risos).

EST08: *He plays the guitar*. (coloca a carta)

EST04: Essa era tua última carta?

EST08: (olha ao seu redor) Sim! Terminamos! Prô! Terminamos!

Além do excedente de visão entrar em cena, a cooperação também está presente, pois os alunos operam em comum. Ao passo que alternam posições no diálogo vão construindo uma solução para o problema em uma relação de respeito mútuo.

O excedente da minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. Essas situações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações de vida em que eu e o outro nos encontramos num dado momento, mas em toda parte e em quaisquer circunstâncias esse excedente do meu ativismo existe e a sua composição tende a uma constância estável (BAKHTIN, 2011, p. 22-23).

Dessa forma, finalizamos a análise dos dados produzidos para este estudo, observando como as variadas situações didáticas com jogos proporcionaram condições para que a cooperação e o excedente de visão entrassem em cena e auxiliassem os alunos na aprendizagem da língua inglesa. Assim, passamos para as considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto da pesquisa, não pensava na dimensão que ela tomaria, tanto na minha experiência profissional, quanto pessoal. Imaginava ter encontrado muitas respostas para os questionamentos que possuía inicialmente e, finalizo com algumas respostas, mas com muitas perguntas que surgiram ao longo do percurso e, principalmente, durante a análise dos dados.

A experiência de analisar o meu próprio trabalho docente trouxe grandes mudanças tanto na minha postura em sala de aula, quanto na elaboração das atividades a serem realizadas. Utilizo as palavras de Collares para elucidar esse ato de olhar para o seu próprio fazer pedagógico e refletir sobre ele:

Aqui não há como dissociar o observador do professor, uma vez que observo a mim, assumindo o desafio de refletir honestamente sobre a coerência de minhas ações com relação ao que digo pensar e acreditar. Coerência esta que deve se refletir em ações com os outros, colegas e alunos (COLLARES, 2003, p. 104).

Na medida em que refleti sobre a postura assumida em algumas oficinas, pude perceber como a minha atitude incisiva não permitia que os alunos pensassem sobre os questionamentos que vinham me fazer. Aqui, cabe destacar o papel fundamental do excedente de visão da minha orientadora, que ao ler os dados produzidos nas primeiras oficinas me propôs essa reflexão. Ao analisarmos juntas e debatermos, nos ficou nítido que para a cooperação e o excedente de visão entrarem em cena e propiciarem momentos de interação e construção de novos aprendizados sobre a língua, a professora precisava dar espaço para que os alunos protagonizassem as atividades, refletissem sobre o problema. Tal atitude gerava o debate e a argumentação, um palco fértil para que a cooperação e o excedente de visão pudessem apresentar-se, dando seu espetáculo.

O desafio de acompanhar o desenvolvimento do aluno, intervindo de forma adequada e promovendo o equilíbrio entre os fatores desse desenvolvimento, remete o professor ao estudo teórico que subsidiará a análise de suas propostas, confrontando o que pensa com o que faz e com os resultados que suas ações, como docente, promovem (COLLARES, 2003, p. 108).

Quando formulamos os jogos, pensávamos que tinham uma grande potencialidade para isso, porém, durante a realização das oficinas fomos nos dando conta de que nem sempre eles possibilitavam essas situações. Assim, podemos concluir que para que a cooperação e o

excedente de visão efetivamente descortinem-se, um cenário propício deve ser construído. Collares (2003, p.105) denomina: a ação contínua de planejar, ou seja, “a elaboração e a organização das situações didáticas que darão vida e consistência ao cotidiano da sala de aula”. Este cenário é composto por elementos fundamentais: a elaboração do jogo, o palco para o protagonismo dos alunos e a coordenação discreta do espetáculo pela professora.

Como mencionamos no capítulo teórico desse estudo, as metodologias de ensino de línguas foram sendo adaptadas segundo as necessidades de cada época. Inicialmente não havia estudos sólidos sobre o ensino de línguas. Mas, as necessidades de comunicação aliadas ao avanço comercial impulsionaram o estudo e desenvolvimento de metodologias para o ensino de idiomas. E, foi somente com o avanço dos estudos da linguística que tais métodos começaram a dar um enfoque para domínio das quatro habilidades da língua: expressão e compreensão oral e expressão e compreensão escrita.

Atualmente, a proposta mais utilizada em sala de aula é a abordagem comunicativa, pois prima pela utilização das quatro habilidades da língua. Promover uma sala de aula comunicativa é um grande desafio para o professor. Segundo Almeida Filho (2013, p. 23) “uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”. Olhando para trás, e analisando os jogos que utilizamos, podemos perceber que o foco em adaptar e utilizar os conteúdos trabalhados em sala de aula e/ou pensar na sua capacidade cooperativa foram mais levados em conta do que o pensar no seu cunho comunicativo. Assim, nem todos eles propiciaram o trabalho com as quatro habilidades, sendo que a compreensão e expressão escrita foram privilegiadas.

O objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competências na língua alvo (L-alvo). Embora quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal linguística (do sistema linguístico) da nova língua. Quando isso ocorre o aluno aprende sobre a língua alvo, conhece e recita regras generalizações, mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 37, grifo do autor).

Observamos que os alunos desenvolveram competências formais linguísticas, ou seja, o domínio de regras e generalizações sobre a língua estudada, mas não se engajaram na competência comunicativa: a real utilização da língua para a comunicação. Assim, concluímos que a elaboração do jogo deve levar em conta o desenvolvimento dessas duas

formas de competências, e desta forma propiciar que a expressão e a compreensão oral também entrem em cena.

Outro aspecto relevante analisado ao longo da realização das oficinas com jogos foi o tempo de realização de cada atividade. Quanto mais complexo o jogo, mais potente para a interação ele é. Porém, demanda muito tempo para a sua finalização. Assim, para ser aplicado em uma sala de aula regular, um período apenas de aula não é suficiente, de modo que ele precisa ser bem elaborado para que seja possível a conclusão durante o tempo de aula.

Para a finalização deste texto, precisamos retomar a pergunta central que nos orientou até aqui: *como entram em cena a cooperação e a exotopia/excedente de visão quando os alunos vivenciam situações didáticas potencialmente interativas e dialógicas, com vistas à aprendizagem da língua inglesa?*

Primeiramente, em relação à cooperação, alguns elementos são fundamentais, como vimos no decorrer da exposição, entre eles estão o **respeito mútuo** e a **reciprocidade**. Quando a relação estabelecida entre os participantes foi fundada no respeito mútuo, não houve imposições e hierarquia; os participantes interagiram como iguais. Quando esse cenário foi construído, ele propiciou a aprendizagem num patamar de trocas qualificadas, já que assim os alunos puderam argumentar, debater os diferentes pontos de vista e, conseqüentemente, cooperar, ou seja, operar em comum. De La Taille, (1992, p.19-20) sintetiza as relações de cooperação nos termos que seguem.

As relações de cooperação representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar esse desenvolvimento. Como seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo de argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento.

Durante as relações de cooperação, o excedente de visão e a exotopia também se fizeram notar, pois, para que os sujeitos pudessem expor seus horizontes e assim complementar os dos demais, o diálogo precisou se instaurar em uma relação horizontal. Observamos que o excedente de visão dos alunos entrou em cena de diferentes formas, tanto no que se refere ao conhecimento da língua, quanto com relação às estratégias de jogo propriamente ditas.

Além da pergunta central deste estudo, tínhamos outros questionamentos importantes com relação a trabalhos com diferentes patamares de conhecimento da língua: as diferenças

de domínio da língua entre os alunos são apenas empecilhos ao trabalho do professor ou podem ser entendidas como campo de potencialidades para as trocas cognitivas e para construção coletiva do conhecimento? Como lidar com esses diferentes níveis de conhecimentos de forma que todos os alunos continuem se desenvolvendo e aprimorando sua aprendizagem da língua? Como organizar atividades em que todos os alunos se envolvam, mesmo com diferentes níveis de domínio da língua estudada?

Assim, após a produção dos dados e a posterior análise, podemos concluir que uma sala de aula cooperativa demonstra ser um cenário potencial para o desenvolvimento do aprendizado de língua inglesa com vistas a atingir os diferentes patamares de conhecimento encontrados nela. Esse tipo de cenário possibilita que os alunos, com seus diferentes conhecimentos, interajam e através dessa interação construam novos aprendizados sobre o idioma. Dessa forma, esses distintos patamares podem ser vistos como propulsores de momentos de troca e de aprimoramento da aprendizagem do idioma.

Observamos que a forma de lidar com essa conjuntura da sala de aula, de modo a promover e qualificar o ensino e a aprendizagem da LE, deve valorizar a interação e as trocas cognitivas, a fim de promover situações em que a cooperação possa estabelecer-se e, numa relação de reciprocidade e respeito mútuo, os alunos possam interagir e construir novos conhecimentos.

E, por fim, concluímos que a organização e a elaboração dessas atividades são elementos importantes para propiciar o seu sucesso, ou seja, quando elas são pensadas e elaboradas para esse fim cooperativo, podem então envolver os alunos de diferentes patamares de conhecimento e, conseqüentemente, promover situações de cooperação e trocas cognitivas qualificadas.

Esperamos que este estudo possibilite outras pesquisas nesta área, trazendo novas perspectivas para o trabalho docente com diferentes domínios e níveis de saber na sala de aula de língua inglesa, abrindo novos horizontes e possibilidades metodológicas que auxiliem no desenvolvimento linguístico dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. (org). *Bakhtin: conceitos- chave*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61- 78.

BRENELLY, Rosely Palermo. Aspectos figurativos e operativos do conhecimento nos jogos. In: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo (Org.). *Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 87- 98.

BUTTURA, Ivaniria M. *Projeto Político Pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo Fundo: UPF, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2008.

CAMARGO, Lisiane. S; BECKER, Maria Luíza R. *O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/17341/19402>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

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

COLLARES, Darli. *Epistemologia genética e pesquisa docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

DAMIANI, Magda Floriana. *Sobre pesquisas do tipo intervenção*. In: ENDIPE, 16, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. p.1-9. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf>. Acesso em: 4 set. 2014.

DE LA TAILLE, Yves. O lugar da interação Social na Concepção de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

FIGUEREDO, Carla Janaina. A alteridade constitutiva em aulas de inglês como língua-cultura estrangeira: a perspectiva do princípio dialógico bakhtiniano. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.7, n.1, p. 68-87, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n1/v7n1a05.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Introdução à linguística: i. objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2007.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, José Luiz Magalhães. Teoria das situações didáticas. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. *Educação matemática: uma nova introdução*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2010. p. 77-111.

GEGe. Grupo de estudos dos gêneros do discurso. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bahktin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GOULART, Iris Barbosa. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRANDO, Regina Célia. *O jogo e a matemática no contexto de sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. *O inglês na atualidade, uma língua global*. Enciclopédia das Línguas do Brasil. (online). Unicamp, s/d. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/noticias/lerArtigo.lab;jsessionid=8F3475A890D22BC253056EA9A00CB08A?categoria=12&id=98>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

HYMES, Dell. The ethnography of speaking. In: FISHMAN, J. A. *Readings in the sociology of language*. England: The Hague Mouton, 1972.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologias de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: EDUCERE, IX, 2009, Curitiba: PUC-PR, 2009. p.774 -784. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/trabalhos_4.html>. Acesso em: 10 out. 2013.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. Disponível em: <<http://202.112.91.94/wp-content/uploads/2011/09/Toward-a-Postmethod-Pedagogy1.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

LAGO, Andreza. *Jogos divertidos para a sua aula de inglês*. Barueri, SP: Disal, 2010.

LOPES, Cláudia Ferrareto. *Emergência de aspectos cognitivos, afetivos e sociais em oficinas de jogos para a aprendizagem do inglês*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MACEDO, Lino de. *Ensaaios construtivistas*. 6. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christie. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, Eleni Jacques. *Enunciação e diálogo*. São Paulo: UNICAMP, 1990.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. *Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores*. In: MACEDO, Lino de. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p.37-103.

MONTANGERO, Jaques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. *Piaget e a criança favelada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MUNBY, S. *Communicative competence and a theoretical framework*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

NAVES, Rozana Reigota; DELVIGNA, Dalva. *Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil*. 2006. Disponível em: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/113696/14738/Analise_PCN.pdf>. Acesso em: 26 out. 2013.

NORTE, M. B.; MESSIAS, R. A. L. *Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: UNESP/SEESP, 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40350>>. Acesso em: 01 jan. 2014.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Unicamp, Campinas, 1999.

OTUZI, Fábio. *Jogos cooperativos: se o importante é competir o fundamental é cooperar*. São Paulo, 1995.

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em letras*. Campo Grande: UNIDERP, 2005. p. 127-140. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/como.htm>>. Acesso em: 14 set. 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Como se aprende uma língua estrangeira?*. 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/como.htm#_ftn2>. Acesso em: 14 set. 2014.

PEDREIRO, Silvana. Ensino de línguas estrangeiras: métodos e seus princípios. *Especialize-Revista Online*, n.4, 2012. Disponível em: <<http://ipog.edu.br/revista-ipog/artigos/edicao-n-4-2012>> Acesso em: 08 jan. 2012.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Os procedimentos da educação moral*. In: MACEDO, Lino. Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Epistemologia genética*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUINELATO, Patrícia Thomásio. *A interação propiciada pelos jogos na sala de aula de Língua Inglesa: modos de participação da professora e das alunas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

RAUPP, Andréa Damasceno. *Educação matemática: processos interativos em situações de jogo no ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o*

ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. Tese (Doutorado em Letras) - Unicamp, São Paulo, 2000.

RIBEIRO, Carolina Carrion Mendes. *Práticas pedagógicas e trocas sócio-cognitivas em EAD: um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Línguas estrangeiras uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Catavento, 1999.

SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino de. *Multimetramentos em aulas de Língua Inglesa no Ensino Público: transposições e desafios*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SZUNDY, Paula Tatiane Cárrera. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

TEIXEIRA, Marlene (Orgs.). *Dicionário de linguística da enunciação*. Contexto: São Paulo, 2009.

TOTH, Maria. *Children's Games*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching, 1995.

WILKINS, D.A. *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

- 1) *Desde que idade você estuda inglês:*
- 2) *Gosta de estudar inglês? Por quê?*
- 3) *Durante as aulas, você tem mais dificuldades com:*
 - _____ *Leitura*
 - _____ *Escrita*
 - _____ *Oralidade*
 - _____ *Gramática*
- 4) *Durante as aulas, o que você mais gosta, quais atividades lhe despertam mais interesse?*
- 5) *Quais os seus objetivos em estudar inglês, você acha importante estudar uma língua estrangeira?*
- 6) *Você acha que os jogos podem auxiliar no seu aprendizado?*

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Cooperando para aprender: as trocas cognitivas no ensino de Língua Inglesa”, de responsabilidade da pesquisadora Ethieli Vieira.

Esta pesquisa justifica-se devido às dificuldades encontradas no dia a dia de sala de aula para lidar com os diferentes níveis de conhecimento da língua inglesa apresentado pelos alunos do 6º ano. É possível observar que durante as séries iniciais do ensino fundamental as turmas manifestam experiências e domínios muito semelhantes em relação ao nível de conhecimento da língua inglesa. Porém, a partir do 3º ciclo do ensino fundamental (5ª série - 6º ano), muitos alunos iniciam cursos de idiomas, outros, por terem mais facilidade na aprendizagem de línguas, aprimoram seus conhecimentos por meio de recursos como músicas, livros e filmes, outros vêm de escolas públicas onde não tinham essa disciplina incorporada ao currículo.

Com isso alguns questionamentos surgem: As diferenças de domínio da língua entre os alunos são apenas empecilhos ao trabalho do professor ou podem ser entendidas como campo de potencialidades para as trocas cognitivas e construção coletiva do conhecimento? Como lidar com esses diferentes níveis de conhecimentos de forma que todos os alunos continuem se desenvolvendo e aprimorando sua aprendizagem da língua? Como organizar atividades em que todos os alunos se envolvam, mesmo com diferentes níveis de conhecimento da língua estudada?

Os alunos do 6º ano foram escolhidos como sujeitos dessa pesquisa, pois as turmas apresentam grandes diferenças quanto aos níveis de conhecimento de língua inglesa, já que muitos alunos entraram na escola neste ano e nunca haviam estudado inglês antes, apresentando grandes dificuldades nas atividades de sala de aula. Os demais estudam inglês desde a educação infantil e alguns também fazem curso de inglês em centros de idiomas paralelos à escola.

Desta forma, o objetivo da pesquisa é analisar se, em situação de jogo, os alunos do 6º ano realizam trocas cognitivas que propiciem a construção de novas aprendizagens sobre a língua estrangeira estudada. Como objetivos adjacentes iremos verificar como os alunos cooperam, se desafiam, interagem e realizam as atividades propostas em situação de jogo, e

por fim, identificar em que medida essas situações pedagógicas auxiliam para o aprendizado efetivo do idioma.

A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa será em dez oficinas, realizadas nas quintas-feiras pela parte da tarde, das 13h30min às 14h30min, com duração aproximada de uma hora. Iniciando no mês de setembro de 2013, as oficinas serão realizadas na escola Instituto Menino Deus, integrando a programação formal da escola. Serão utilizados diferentes jogos desenvolvidos pela pesquisadora, relacionados com o conteúdo que os alunos estão estudando em sala de aula, no turno regular.

A pesquisa não envolve nenhum dano ou desconforto, pois se trata da realização de atividades educativas. Mas, se por algum motivo seu (sua) filho (a) sentir algum desconforto na participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área, disponíveis na própria escola.

Ao participar da pesquisa, seu (sua) filho (a) terá os seguintes benefícios:

- a) a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos da língua inglesa através de jogos pedagógicos que abordarão os conteúdos trabalhados em sala de aula;
- b) interagir com os colegas e juntos construir novos conhecimentos da língua;
- c) ter mais facilidade na realização das tarefas de sala de aula após as revisões dos conteúdos nas oficinas,
- d) conhecer os aspectos gramaticais, semânticos e sintáticos da língua inglesa de uma forma lúdica, dentre outros.

Seu (sua) filho (a) terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

A participação do seu (sua) filho (a) nessa pesquisa não é obrigatória e seu (sua) filho (a) pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento.

A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa não gerará custos extras, pois fazem parte das atividades programadas da escola. Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, seu (sua) filho (a) terá o direito de ser ressarcido (a) e não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

As informações serão gravadas em áudio e vídeo e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à identificação do seu (sua) filho (a) não serão divulgados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação de mestrado da pesquisadora, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados. A participação de seu (sua) filho (a) nessa pesquisa não é obrigatória e você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, se julgar necessário.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Ethieli Vieira, pelo telefone (54) 3314-1888, ou com o Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo telefone (54) 3316-8295, ou ainda pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você autoriza a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, pedimos a gentileza que preencha os dados solicitados e assine seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, ____ de _____ de _____.

Nome do (a) aluno (a) participante: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C - Parecer do Comitê de Ética

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Cooperando para aprender: as trocas cognitivas no ensino de Língua Inglesa **Pesquisador:** Ethieli Vieira **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 20771513.9.0000.5342

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PASSO

FUNDO Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:

407.714 **Data da**

Relatoria: 25/09/2013

Apresentação do Projeto:

Estudar uma língua estrangeira é fundamental para a interação no mundo moderno, e a língua inglesa é a mais requisitada, pois é considerada mundialmente como língua global, é o idioma oficial em 70 países e também o idioma mais ensinado como segunda língua em diversas nações. No Brasil, a língua inglesa é uma disciplina incorporada a escola regular e obrigatória a partir da 5ª série/6º ano. E muitas dificuldades são encontradas no dia a dia de sala de aula para lidar com alunos de diferentes patamares de conhecimento da língua inglesa. Assim, essa pesquisa pretende analisar se em situação de jogo, os alunos do 6º ano com diferentes níveis de conhecimento da língua, cooperam e realizam trocas cognitivas que propiciem a construção de novas aprendizagens sobre o idioma. Serão realizadas 10 oficinas de língua inglesa com 15 alunos do 6º ano da escola Instituto Menino Deus em Passo Fundo. Essas oficinas serão realizadas em turno inverso, pois são integradas às atividades regulares da escola. Os jogos utilizados serão pensados para promover as trocas cognitivas, estimular situações de cooperação e, principalmente, favorecer a interação entre os participantes propiciar a o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as interações dos alunos do 6º ano, potencializadas em situações didáticas desenvolvidas por meio de jogos, com vistas a identificar a presença da cooperação nas trocas cognitivas que ali se estabelecem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não envolve nenhum dano ou desconforto, pois se trata da realização de atividades educativas.

Benefícios:

A presente pesquisa terá os seguintes benefícios para os participantes: a oportunidade de desenvolver os conhecimentos da língua inglesa através de jogos pedagógicos que abordarão os conteúdos trabalhados em sala de aula da série selecionada; a interação entre os participantes para que juntos possam construir novos conhecimentos da língua; auxiliar na realização das tarefas de sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa é qualitativa de caráter de intervenção. Serão realizadas 10 oficinas de língua inglesa com 15 alunos do 6º ano da escola Instituto Menino Deus em Passo Fundo. Essas oficinas serão realizadas em turno inverso, pois são integradas às atividades regulares da escola, que também disponibiliza aos alunos oficinas de redação, matemática, dentre outras. Para a seleção dos sujeitos, levaremos em conta os níveis de conhecimento da língua inglesa, buscando reunir diferentes patamares de conhecimento para a participação das oficinas. Os alunos com dificuldades serão convidados a participar nas oficinas, os demais alunos participarão por adesão, não ultrapassando 15 participantes. Para a coleta dos dados serão feitas filmagens das oficinas, registros em diário de campo da pesquisadora e também registro das atividades produzidas pelos alunos. A pesquisadora elaborará os jogos que serão desenvolvidos nas oficinas. Esses jogos serão pensados para promover as trocas cognitivas, estimular situações de cooperação e, principalmente, favorecer a interação entre os participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do (s) participante (s) foi (ram) garantido (s) no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de modo completo e adequado. Os compromissos do

(a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estão presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Sugere-se a devolução dos dados da pesquisa aos sujeitos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do CNS, MS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PASSO FUNDO, 26 de Setembro de 2013

Assinado por:

Nadir Antonio Pichler

(Coordenador)

APÊNDICE D – Diário de Campo

DIÁRIO DE CAMPO 1

Ethieli Vieira – 2013/2

Ocorrido: 08/08/2013 (quinta-feira)

Horário: 13h30min-14h30min

Participantes: 6

Primeira oficina a ser realizada, toda expectativa da pesquisa toma o meu corpo e mente. Pensei que para esse primeiro encontro seria interessante e necessário explicar aos alunos um pouco da minha pesquisa, e ressaltar o papel importante que eles têm nela. Criei um questionário para definir melhor o perfil dos participantes com as seguintes perguntas:

7) *Desde que idade você estuda inglês:*

8) *Gosta de estudar inglês? Por quê?*

9) *Durante as aulas, você tem mais dificuldades com:*

_____ *Leitura*

_____ *Escrita*

_____ *Oralidade*

_____ *Gramática*

10) *Durante as aulas, o que você mais gosta, quais atividades lhe despertam mais interesse?*

11) *Quais os seus objetivos em estudar inglês, você acha importante estudar uma língua estrangeira?*

12) *Você acha que os jogos podem auxiliar no seu aprendizado?*

Neste dia iniciei a oficina com a proposta de dividir o tempo em quatro momentos:

- 1) explicação da pesquisa, esclarecimento de dúvidas;
- 2) aplicação do questionário para identificar o perfil dos participantes;
- 3) revisão dos conteúdos que serão trabalhados nas oficinas;
- 4) folha de atividades – revisão.

A primeira parte começou com uma conversa sobre a pesquisa, esclarecendo algumas dúvidas dos alunos e explicando como seria a realização das oficinas, horários, atividades e a

importância da participação deles nesse processo. Em seguida, os alunos receberam um questionário com 6 questões:

Muitos alunos precisaram de auxílio para responder as questões, principalmente nas questões 3 e 4, não conseguiam interpretá-las. Esses alunos apresentam dificuldades de leitura e interpretação em língua portuguesa, o que se agrava na língua inglesa.

Logo após, iniciei uma breve revisão de alguns conteúdos que estarão presentes nos jogos. (Cores, dias da semana, materiais escolares, verbo to be). Os alunos queriam muito iniciar os jogos, não dando muita atenção para a revisão. Estavam ansiosos e curiosos para saber como seriam os jogos, com que iriam jogar...

Pedi que os alunos se reunissem em pares e resolvessem duas atividades da folha de exercícios que disponibilizei para eles (materiais escolares, cores e dias da semana). Os alunos se organizaram e começaram a responder as atividades. O conteúdo dos materiais escolares já foi trabalhado durante esse ano no segundo bimestre, então acreditei que seria fácil realizar a atividade. Mas, aqueles alunos que apresentam dificuldades, pois nunca tiveram inglês antes (EST01, EST02 e EST09), precisaram de auxílio.

Analisando os questionários, foi possível observar que todos relataram que gostam de inglês. O aluno EST01 relatou que gosta, mas não entende muito. Outro fato interessante é que todos gostam de atividades diferentes, com vídeos, jogos e música. Além disso, associam o aprendizado da língua inglesa com bom futuro profissional e possibilidade de viajar para o exterior.

Com relação às dificuldades, grande parte dos participantes assinalou as alternativas leitura e escrita, já que boa parte das atividades propostas pelo livro didático da escola abrangem essas duas habilidades. A oralidade também foi assinalada pela maioria, ou seja é a habilidade que mais desafia os alunos.

Assim, um grande desafio se põe à minha frente!

Dados da oficina 1

Não houve gravação de áudio e vídeo nesta oficina, pois durante essa primeira atividade o objetivo foi identificar o perfil dos participantes, desta forma, os alunos responderam a um questionário. Seguem as perguntas com as respectivas respostas.

1) Desde que idade você estuda inglês:

EST01	Nunca tive inglês.
EST02	Nunca estudei, vou começar esse ano.
EST03	Desde o 1º ano.
EST04	Estudo desde o 1º ano.
EST05	Há 2 anos.
EST06	Há 3 anos.
EST07	Desde o 1º ano.
EST08	Desde o 1º ano
EST09	A partir de 2013.
EST10	Desde o 1º ano.
EST11	Há 2 anos.
EST12	Nunca tive.

2) Gosta de estudar inglês? Por quê?

EST01	Eu gosto, mas não entendo muito.
EST02	Gosto acho interessante aprender inglês.
EST03	Sim, eu gosto.
EST04	Sim, porque além de ser um conteúdo fácil é muito importante pois é uma das línguas mais conhecidas no mundo.
EST05	Gosto porque me ajuda a poder impressionar a minha irmã ela também fala inglês.
EST06	Sim. Porque não é difícil entender.
EST07	Sim, porque é legal.
EST08	Sim. Para aprender diferentes culturas.
EST09	Eu gosto porque traz mais conhecimento para o futuro.
EST10	Sim, pelo jeito que a aula é aplicada.
EST11	Não respondeu
EST12	Sim eu gosto. Acho inglês uma língua muito interessante.

3) Durante as aulas, você tem mais dificuldades com: leitura, escrita, oralidade e/ou gramática:

	Leitura	Escrita	Oralidade	Gramática
EST01		x	x	x
EST02	x	x	x	
EST03	x	x		
EST04	x	x	x	
EST05				x

EST06	x	x	x	
EST07		x		
EST08	x			x
EST09	x		x	
EST10		x	x	
EST11	-	-	-	-
EST12			x	x

4) Durante as aulas, o que você mais gosta, quais atividades lhe despertam mais interesse?

EST01	Gosto de responder as questões com espaços em branco. (lacunas)
EST02	Eu gosto de preencher os espaços em branco. (lacunas)
EST03	Gosto das atividades de ler e jogos.
EST04	Atividades diferentes, geralmente como jogos e atividades de brincadeiras.
EST05	Eu gosto muito de vocabulários e quando tem vídeos.
EST06	Eu gosto quando tem aula diferente com vídeo, fotos e de completar as frases.
EST07	Das aulas diferentes.
EST08	De “stop”.
EST09	Gosto de usar o dicionário eu gosto das aulas com vídeos e completar as frases.
EST10	As que são feitas em grupos.
EST11	-
EST12	Gosto de ler palavras em inglês.

5) Quais os seus objetivos em estudar inglês, você acha importante estudar uma língua estrangeira?

EST01	Eu acho importante estudar inglês é uma língua estrangeira.
EST02	Porque posso arranjar um emprego e ler os filmes.
EST03	Sim, para o futuro.
EST04	Sim, principalmente o inglês. Pois com ele posso realizar viagens para fora do país.
EST05	Porque eu tenho o sonho de viajar pelo mundo.
EST06	Sim, porque quando eu for fazer intercâmbio eu vou saber falar.
EST07	Sim, pois será importante para o meu futuro.
EST08	Para sabre falar com estrangeiros e viajar para os Estados Unidos.
EST09	Sim, para mais tarde eu conseguir um trabalho bom.
EST10	Porque na minha futura profissão desenvolvedor de <i>games</i> é nesessario falar inglês, a maioria das empresas ficam nos EUA como rockstar games, ubisoft, eletronic arts, etc.
EST11	-
EST12	Ter muito mais conhecimentos e com inglês dá para viajar para os Estados Unidos.

6) Você acha que os jogos podem auxiliar no seu aprendizado?

EST01	Jogos além de ser muito legal ele ensina muito.
EST02	Acho que sim porque me ajuda a aprender.
EST03	Sim, é legal.
EST04	Sim, pois associamos uma coisa com a outra nos jogos.
EST05	Sim, eu gosto muito de aprender vários jogos e aprender com eles também.
EST06	Sim, porque a gente pode aprender mais brincando.
EST07	Sim.
EST08	Claro! Bastante.
EST09	Sim, porque é bem legal e traz mais conhecimentos fazendo uma coisa legal.
EST10	Sim por que aprender jogando é mais divertido fazendo com que nós fiquemos mais interessados na materia.
EST11	-
EST12	Acho porque jogos são legais e eu aprendo fazendo coisas que eu gosto.

DIÁRIO DE CAMPO 2

Ethieli Vieira – 2013/2

Ocorrido: 14/08/2013 (quinta-feira)

Horário: 13h30min-14h30min

Número de participantes: 7

Passei o final de semana produzindo jogos e quebrando a cabeça com ideias para pôr em prática nas oficinas. Dez alunos foram convidados a participar das oficinas, mas somente 7 compareceram. A primeira parte começou com a correção das atividades da aula anterior. Alguns esqueceram da folha, mas acompanharam a correção com um dos colegas. Em seguida, os alunos foram divididos em duas duplas e um trio. Cada grupo recebeu um set do primeiro jogo. *Sentences* – Jogo das frases

Explicação do jogo: Jogo das frases:

Primeiramente os alunos precisavam juntar as colunas: azul e vermelha de forma correta, levando em conta a conjugação do verbo *to be*. Em seguida, deveriam ampliar as frases com o artigo indefinido (a- an) e uma das profissões, cuidando sempre o grau do substantivo: plural ou singular. E por fim, descartar as colunas laranja e verde, e fazer a junção das colunas azul, vermelha e rosa.

I	AM	AN	ENGINEER	HAPPY
YOU	ARE	A	DENTIST	SAD
HE	IS	A	MUSICIAN	TIRED
SHE	IS	AN	ACTRESS	HUNGRY
IT	IS	A	DOG	COLD
WE	ARE	-	PILOTS	HOT
YOU	ARE	-	TEACHERS	THIRSTY
THEY	ARE	-	DOCTORS	SHY

Durante a realização dessa atividade ficou nítido quem havia compreendido esses conteúdos. Uma das duplas não conseguiu juntar as duas primeiras colunas com facilidade, precisaram de auxílio da professora para pensar na resposta e realizar essa parte da atividade. Já no trio, onde estava o aluno EST04, que é muito prestativo, o trabalho foi mais fácil, pois esse aluno explicou aos demais como deveriam juntar as peças.

Precisei intervir e questionar várias vezes os grupos para que refletissem sobre a atividade e reorganizassem novamente as peças. Questionando os alunos, foi possível observar quando compreendiam o porquê das escolhas que haviam feito, e a linha de raciocínio que haviam construído.

Trecho de exemplo 1:

Teacher (...) *Let's check the sentences! I am an engineer. Very good. Está certa! Por que escolheram an ao invés de a aqui nessa frase na frente da palavra engineer?*

EST09: EU, eu, eu!! Eu sei porque o EST04 me explicou. Deixa eu explica!

Teacher: Diga então!

EST09: É porque a palavra *engineer* começa com som vogal! Dai a gente usa *a* antes do som das consoantes e *an* antes do som das vogais! Acertei, acertei! (sorrindo).

O aluno EST09 conseguiu compreender o uso do artigo indefinido (*a-an*) pois o colega EST04 havia explicado. Desta forma, se sentiu confiante em responder ao questionamento da professora pois sabia o porquê da escolha feita pelo grupo na frase em questão.

Trecho de exemplo 2:

EST04: Nessa aqui a gente fico na dúvida por que tem dois YOU.

Teacher: Sim, um para o singular: você, e um para o plural: vocês. Se escreve igual em inglês, por isso vocês têm que cuidar a palavra que virá depois, para a frase ter sentido. Olhem aqui ó, vocês fizeram as duas frases como se fosse singular. Uma delas tem que estar no plural, vamos arrumar.

EST04: Tá, estão é só trocar a palavra do final neh?

EST09: E o negocinho laranja (artigo) também. Tem que ser o traço neh prô?

Teacher: Não sei, o que vocês acham, quero que pensem juntos e resolvam!!

EST04: Tá, vamo faze assim, põe aqui o *you are*, o tracinho e uma profissão com o “s” no final. Tipo, *doctors* ou *teachers*.

EST09: Assim tá bom? (organiza as cartas na ordem correta).

Teacher: *You are doctors*. Ok! (a professora olha as frases seguintes) Isso ai pessoal, tudo certo! Parabéns!

Nesse caso os alunos não haviam compreendido a existência de dois pronomes *You* no jogo. Após a explicação da professora, o aluno EST04 cria uma linha de raciocínio junto com o parceiro EST09. Um vai dizendo para o outro o que fazer e juntos resolvem a questão. É possível observar a linha de pensamento dos alunos, e também que compreenderam a relação e o uso do plural.

As duas duplas não conseguiram avançar muito sem a minha intervenção. Foi necessário questioná-los diversas vezes, até que organizassem as cartas de forma correta. Os alunos da dupla EST02 e EST12 não se ajudaram, cada um quis fazer da sua forma, iniciando as frases diversas vezes sem finalizá-las. Não demonstraram interesse na atividade.

Observei também que alguns alunos não lembraram da regra do artigo indefinido (*a* – antes de consoantes e *an* – antes de vogais) e também do grau do substantivo (singular e plural). Precisei intervir novamente, expliquei, esclareci as dúvidas, e fui questionando os

alunos até que conseguissem organizar as peças nas frases de forma coerente. Nessa etapa foi possível notar quem havia compreendido o conteúdo, e quem acertou por tentativa e erro, como demonstra a transcrição do trecho da dupla dos alunos EST05 e EST01 logo a seguir.

Fiquei preocupada, pois será necessário convidar mais alunos com facilidade para conseguir promover mais situações de trocas. Assim, penso que convidarei mais alunos com facilidade para as próximas oficinas. Até porque alguns dos alunos convidados não puderam comparecerem devido a choques de horários com outras atividades. Não foi possível realizar a última parte da atividade que era a ligação das peças azuis, vermelhas e rosas. Mas como o conteúdo principal estava na primeira parte, não fiquei preocupada.

DIÁRIO DE CAMPO 3

Ethieli Vieira – 2013/2

Ocorrido: 22/08/2013 (quinta-feira)

Horário: 13h30min-14h30min

Número de participantes: 8

A oficina foi dividida em três momentos: 1) esclarecimento das dúvidas da oficina anterior; 2) explicação do jogo novo e do ponto gramatical abordado; 3) Por fim, a realização do jogo.

A oficina iniciou com uma explicação de dois conteúdos (artigo indefinido e verbo *to be*) que observei que os alunos tiveram algumas dificuldades na oficina anterior. Fazendo essa nova explicação foi possível observar quais alunos aprenderam realmente, pois me auxiliaram na explicação para os demais.

Após, expliquei o novo jogo que iríamos trabalhar, e para isso coloquei no quadro os verbos que apareceriam no tabuleiro e a regra gramatical fundamental para a realização da atividade. (terceira pessoa do singular – verbos + s). Esse jogo de tabuleiro tem o objetivo de que o aluno observe a figura e forme a frase de forma correta, e os demais colegas do grupo podem auxiliar, pois estão jogando contra o tabuleiro. Vão jogando o dado e avançando no tabuleiro. As frases devem ser pronunciadas e também escritas.



Os alunos foram divididos em dois grupos de 4 alunos. Essa atividade foi interessante, pois alguns alunos perceberam que os verbos necessários para criar as frases estavam escritos no tabuleiro, o que facilitou a sua realização. Mas mesmo assim, recapitulei com os alunos os verbos das ações representadas no tabuleiro no início da aula e deixei uma lista no quadro para que tivessem uma fácil visualização.

Os alunos se empenharam em escrever as frases de forma correta. Além dos verbos, no tabuleiro também haviam alguns complementos como, por exemplo, no desenho havia um menino jogando futebol, e nas bordas havia a palavra *soccer*. Uma forma de auxiliá-los a lembrar do vocabulário e criar frases completas.

Essa atividade foi bem positiva, fiquei contente pois se envolveram bastante. Eles estão com grandes expectativas com as oficinas, e preciso ser criativa o suficiente para superar essas expectativas. Entram na sala perguntando qual vai ser o jogo do dia.

Também observei que os alunos com mais dificuldades têm problemas de socialização e concentração. Ficam provocando os outros com brincadeiras fora de contexto. Isso acontece em sala de aula também. Mas, isso atrapalha as oficinas pois dispersam os colegas. Conversei com eles no final da oficina sobre essas atitudes.

DIÁRIO DE CAMPO 4

Ethieli Vieira – 2013/2

Ocorrido: 29/08/2013 (quinta-feira)

Horário: 13h30min-14h30min

Número de participantes: 8

A oficina foi dividida em dois momentos: explicação do conteúdo referente aos locais: floricultura, hospital, escola, lojas... E, em um segundo momento foram montados dois grupos de quatro alunos para a realização dessa atividade.

Esse jogo de tabuleiro envolve muitas regras e diferentes etapas, dessa forma os alunos ficaram muito perdidos. Não foi possível finalizar a atividade, pois os alunos ficaram constantemente fazendo questões sobre as regras. Dessa forma o jogo não foi iniciado. Observei que os jogos precisam ser simples, pois o tempo disponível para a sua realização não é grande. Como foi necessário recapitular o vocabulário necessário, o tempo ficou mais curto ainda. Assim, não foi possível coletarmos material de áudio e vídeo para a análise.

Vamos retomar essa atividade futuramente se for possível.



DIÁRIO DE CAMPO 5

Ethieli Vieira – 2013/2

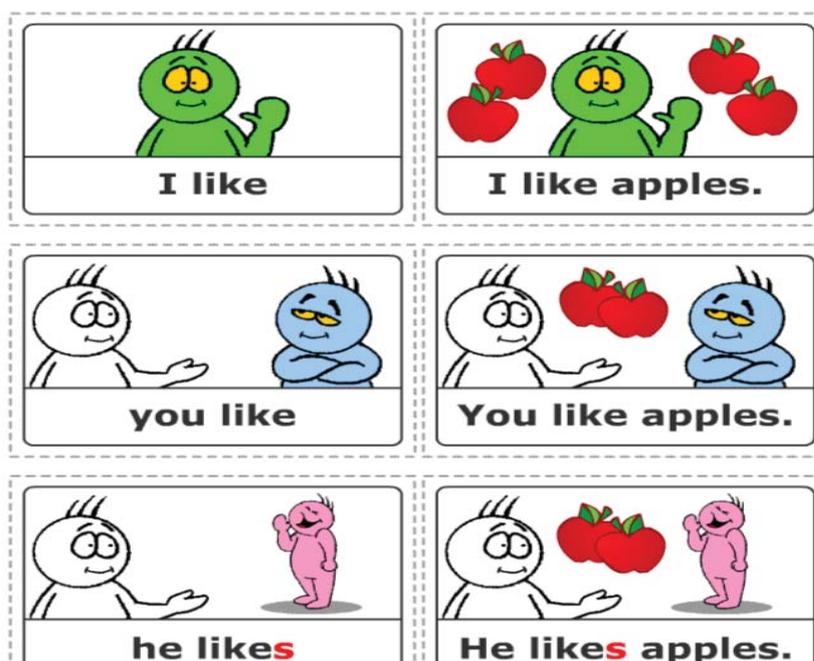
Ocorrido: 05/09/2013 (quinta-feira)

Horário: 13h30min-14h30min

Número de participantes: 7

A oficina foi dividida em três momentos: primeiro uma explicação do conteúdo – presente simples. Na segunda parte, foi entregue aos alunos uma folha de atividades para ser realizada em duplas. Essa folha de atividades foi composta por uma atividade para ser feita em aula, e uma atividade de fixação para ser feita em casa. E por fim, a realização do jogo (memória+frases).

Durante a segunda parte da oficina os alunos não tiveram muitas dificuldades na resolução dos exercícios (folha de atividades). Precisavam ligar os pronomes a forma correta do verbo auxiliar, em seguida colocar algumas frases na ordem correta, levando em conta as regras explicadas na primeira parte. Um aluno que é muito solidário e tem facilidade na língua inglesa se prontificou a fazer um trio com os meninos que têm mais dificuldades, pois nunca estudaram inglês.



Inicialmente, os alunos deveriam formar o par, e posteriormente escrever uma frase utilizando o mesmo sujeito, mas trocando o verbo. Observei que inicialmente não compreenderam que deveriam trocar o verbo. Expliquei novamente, coloquei uma lista de verbos no quadro para auxiliá-los a lembrar, funcionou!

Em seguida, circulei entre as equipes e fui conversando e fazendo perguntas sobre as frases que estavam escrevendo. Observei que alguns (EST01, EST02, EST05 e EST06) estavam esquecendo de acrescentar o S no final dos verbos quando estavam na terceira pessoa do singular. Mostrava que estava faltando algo, pedi que relessem e tentassem notar o que estava faltando, depois de um tempo perceberam o erro e começaram a corrigir. Mas pela pressa e a fim de vencer, escreviam as frases rapidamente e esqueciam o S, mas bastava eu chegar perto e dizer: - Está faltando algo nessa frase, que eles já sabiam o que estava faltando.

Por fim, o resultado foi positivo, os alunos se envolveram e tentaram criar o máximo de frases possíveis. Observei também que eles não percebem que alguns verbos precisam de complemento para que a frase tenha sentido. Por exemplo, alguns escreveram: *She eats* (ela come), sem completar a frase com algum alimento. Pedi que cuidassem disso no início da explicação. Disse que precisavam completar as frases quando necessário. Mas, a competitividade fez com que se importassem em escrever a frase rapidamente, sem levar em conta o sentido. Chamei a atenção, e pedi que verificassem as frases que tinham escrito e completassem as que estavam incompletas.

Na semana que vem, vamos fazer uma atividade parecida com essa, mas com uma dinâmica um pouco diferenciada.

DIÁRIO DE CAMPO 6

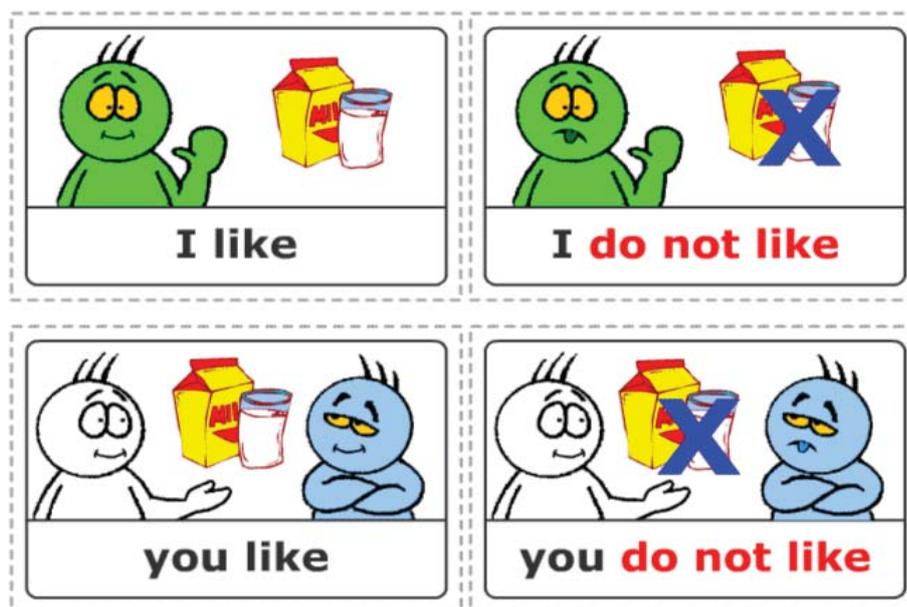
Ethieli Vieira – 2013/2

Ocorrido: 12/09/2013 (quinta-feira)

Horário: 13h30min-14h30min

Número de participantes: 6

A oficina foi dividida em três momentos: 1) correção das atividades que haviam ficado para serem resolvidas em casa; 2) Uma breve explicação sobre a forma negativa do presente simples; 3) A realização do jogo.



A parte da realização do jogo foi dividida em dois momentos, primeiro os alunos receberam o mesmo jogo realizado na semana anterior. Os alunos deveriam primeiramente ligar as cartas com seus pares correspondentes, levando em conta os pronomes pessoais. Em seguida, em uma folha, deveriam escrever frases utilizando a mesma estrutura mas trocando o verbo e o complemento. Na segunda parte, os alunos receberam um set de cartas iguais a da primeira parte, porém as frases estavam na forma negativa. Deveriam formar o par e depois ir ao quadro e escrever uma frase diferente da contida na cartinha, mas usando o mesmo pronome. Uma lista com várias possibilidades de verbos foi escrita no quadro com auxílio dos alunos, e os mesmos deveriam utilizar esses verbos na hora de reescrever as frases.

Essas atividades em que os alunos precisam formar o par e escrever a frase no quadro movimentam a sala de aula, eles adoram, pois parece que o movimento os motiva. A atividade correu bem, os alunos se empenharam, pedi que pensassem na frase antes de ir até o quadro. Mas a pressa e a competição do jogo não permitiram isso. Formavam o par e disparavam até o quadro para escrever a frase, quando chegavam no quadro freavam, pois não haviam pensado na frase antes. Assim, os demais membros dos grupos precisavam ir até o quadro para ajudar, ficando todos amontoados na frente da sala, mas interagindo.

Como a maioria das equipes estava na frente do quadro, observei que o aluno EST02 (que estava sentado) virava as cartas da mesa discretamente (para ver onde estavam os pares) enquanto os outros não estavam olhando. Reforcei para a turma que não era permitido trapacear, que só podiam formar os pares quando todos os membros das equipes retornassem às mesas. Ele continuou fazendo isso mais uma vez, mas um colega viu e o denunciou.

Conversei com todos e expliquei o objetivo do jogo, que não era simplesmente ter mais frases, mas que se empenhassem em ter frases corretas para aprender o conteúdo.

Fora essa situação de trapaça, a interação entre os alunos foi bem positiva. Fiquei contente com essa atividade, e eles também. Como os alunos têm muitas atividades paralelas à escola, é difícil realizar uma oficina com todos os alunos convidados. Acredito que essa atividade seria mais potente se os grupos fossem maiores.

DIÁRIO DE CAMPO 7

Ethieli Vieira – 2013/2

Ocorrido: 19/09/2013 (quinta-feira)

Horário: 13h30min-14h30min

Número de participantes: 7

A oficina foi dividida em três momentos: 1) Uma breve explicação sobre os pronomes possessivos em língua inglesa e o vocabulário necessário para o jogo. 2) O jogo dos pronomes. 3) O jogo dos alimentos.

O jogo dos pronomes possessivos:



O jogo realizado tem como objetivo ligar o pronome possessivo a figura que o representa, formando o par e posteriormente escrever a frase no quadro de forma correta. Os alunos deveriam primeiramente ligar as cartas com seus pares correspondentes, levando em conta os pronomes possessivos e as imagens, cuidando o gênero (feminino e masculino) e o grau (singular ou plural). Em seguida deveriam ir ao quadro e escrever uma frase que utilizasse o pronome em questão e a figura da outra carta.

Essa atividade movimentou a sala de aula, os alunos se envolveram, vibravam a cada par encontrado e corriam para o quadro para escrever as frases. Pedi que conversassem antes de ir até o quadro para formularem as frases de forma correta antes de escrevê-las no quadro. Algumas equipes fizeram isso, o que foi bem positivo, pois trocaram ideias e na hora da escrita, não tiveram muitos erros. Outros, formavam o par e saiam correndo para o quadro, chegando lá gritavam por ajuda para finalizar a frase.

No geral foi um jogo bem interessante, eles adoram atividades que envolvam escrita no quadro, muito mais que em folhas. Cria um movimento na sala de aula. Sinto que ficam bem motivados.

Alguns tiveram dificuldade de lembrar do vocabulário, mesmo eu fazendo uma breve revisão no início da oficina, desta forma, deixe uma lista de vocabulário no canto do quadro. Assim, poderiam recorrer a esta lista quando necessário.

Achei essa atividade bem positiva, pois eles se envolveram, se ajudaram, e conseguiram realizá-la sem grandes problemas. Mesmo com a competição “fervendo” não houve situações de intriga, o que geralmente acontece nas atividades na sala de aula regular dessas turmas, são muito competitivos.

O jogo dos alimentos:



Penso que posso adaptar essa atividade e criar outras situações de jogo com o mesmo set de cartas. Sigo motivada, oficina, após oficina, pois observo que aos poucos os alunos estão compreendendo o espírito dessa oficina: a cooperação. Pois nas atividades iniciais, não tinham esse mesmo nível de envolvimento.

DIÁRIO DE CAMPO 8

Ethieli Vieira – 2013/2

Ocorrido: 03/10/2013 (quinta-feira)

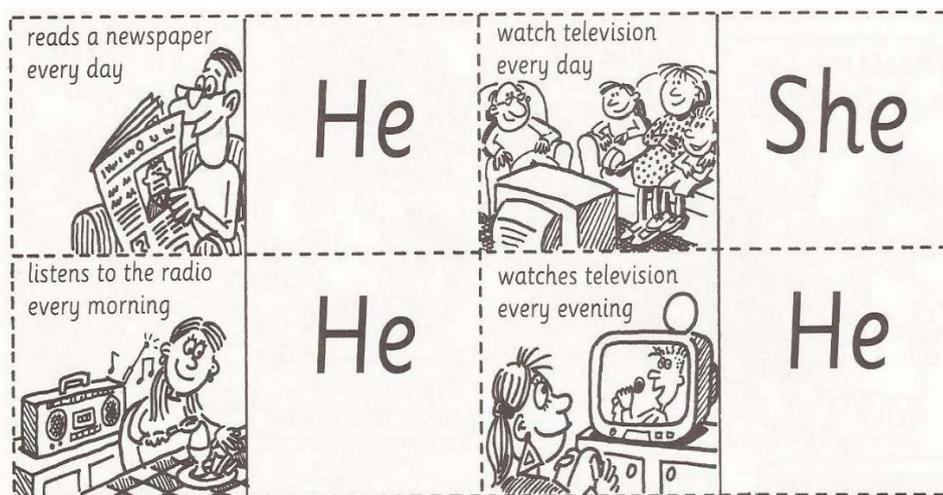
Horário: 13h30min-14h30min

Número de participantes: 8

A oficina foi dividida em dois momentos:

- 1) Uma breve explicação sobre os verbos e o vocabulário necessário para o jogo.
- 2) A explicação das regras do jogo: *Dominoes*

O jogo realizado tem como objetivo ligar o sujeito ao verbo de forma correta, levando em consideração as imagens encaixando todas as peças, como um dominó tradicional.



No início da atividade os alunos já começaram a se organizar em grupos como de costume. Como havia oito alunos presentes, fizeram dois trios e uma dupla, sendo que os alunos com mais facilidade ficaram juntos, deixando excluídos aqueles que apresentam mais dificuldade. Pedi que a cada rodada, trocassem de grupos, para poder intercalar os alunos e promover a interação e as trocas cognitivas. Mas os alunos criaram uma resistência em relação a um aluno EST01 que tem dificuldades cognitivas e de relacionamento, ninguém quer fazer atividades com ele. Precisei interferir e encaixei-o em um grupo.

Durante a realização do jogo os grupos não tiveram dificuldades nas regras do jogo e na sua execução. Cuidaram atentamente as imagens e as frases que precisavam ligar. O aluno EST01 não conseguiu entender a relação do sujeito e do verbo, errando várias vezes a colocação das peças do dominó, o colega EST03 o ajudou e explicou algumas vezes, mas depois de várias tentativas se estressou e parou de ajudar, irritando-se com a repetição do erro a cada jogada.

O aluno EST01 tem dificuldades, mesmo com as várias tentativas dos colegas em lhe explicar as regras, não conseguiu entender a diferença entre He (ele) e She (ela). Assim, colocava as peças erradas para as imagens, irritando os demais, que tentaram lhe ajudar várias vezes. Foi possível perceber que não estava atento às jogadas e explicações dos demais.

As outras equipes conseguiram terminar o dominó duas vezes, desta forma, pedi que trocassem os membros dos grupos, e jogassem novamente. Funcionou bem, se ajudaram, e quando necessário fizeram as correções. As transcrições são da primeira rodada, pois a pesquisadora ficou caminhando e filmando um pouco cada grupo.

Esse jogo foi muito positivo, gostei de ver as equipes envolvidas e organizadas.

DIÁRIO DE CAMPO 9

Ethieli Vieira – 2013/2

Ocorrido: 10/10/2013 (quinta-feira)

Horário: 13h30min-14h30min

Número de participantes: 7

A oficina foi dividida em dois momentos:

- 1) Uma breve explicação sobre as regras do jogo: *STOP*,
- 2) A realização do jogo.

Primeiramente os alunos receberam uma cartela com as categorias do jogo: At the zoo (animais), Food and Drink (bebidas e comidas), Things at home (coisas da casa), Around Town (lugares da cidade). Em seguida os alunos sortearam as equipes, e a primeira letra a ser usada na atividade.

WORD HUNTERS						WORD HUNTERS					
Player A						Player B					
ROUND	At the Zoo	Food and Drink	Things at home	Around the Town	SCORE	ROUND	At the Zoo	Food and Drink	Things at home	Around the Town	SCORE
1	bear	bread	bed	bank	40	1	bear	buns		baker's	25
2	5	10	15	10		2	5	10	0	10	
3						3					
4						4					
5						5					
YOUR TOTAL SCORE						YOUR TOTAL SCORE					

Esse jogo foi realizado de forma bem intensa, os alunos se empenharam muito para conseguir completar a cartela. Como inicialmente estavam com dificuldade de lembrar do vocabulário, permiti que usassem o dicionário.

No decorrer da atividade os alunos se empenharam em encontrar palavras para completar a tabela, a competição foi grande. Foi possível observar como alguns ainda não sabem utilizar o dicionário, mas como estavam em duplas, se ajudaram e conseguiram realizar a tarefa.

Os alunos que têm mais domínio se sobressaíram pois têm mais facilidade com a memorização do vocabulário, não precisaram recorrer ao dicionário o tempo todo. Terminavam antes, e as outras duplas não tinham tempo hábil para completar toda a “linha” da tabela. Por duas vezes um dos alunos tentou trapacear, anotando palavras ditas pelos

colegas durante a correção, sendo que o tempo para a escrita já havia se esgotado. Expliquei as regras novamente, e enfatizei que esse tipo de atitude não é adequada, já que todos estavam se empenhando.

Foi uma atividade onde pude ver o envolvimento de todos. Mas os alunos que têm mais facilidade EST07 e EST10 (no sorteio das duplas ficaram juntos) gritavam quando acertavam uma categoria sozinhos (ou seja, marcavam mais pontos) em uma das situações precisei intervir, pois saíram pela sala comemorando. Sei que isso faz parte do jogo, pois estavam muito motivados, mas esse espírito extremamente competitivo os impulsionava a atitudes prepotentes e desnecessárias, pedi que comemorassem de forma mais discreta, sem menosprezar os demais, respeitando-os.

Apesar da competitividade exacerbada, o jogo foi muito interessante, e os alunos gostaram muito.

DIÁRIO DE CAMPO 10

Ethieli Vieira – 2013/2

Ocorrido: 17/10/2013 (quinta-feira)

Horário: 13h30min-14h30min

Número de participantes: 10

Estava cheia de expectativas para essa oficina, pois o jogo escolhido para essa semana, ao meu ver seria muito “potente”. Como estamos estudando as horas nas aulas da manhã, resolvi trazer essa mesma temática para a oficina com o jogo: what time is it?



A oficina foi dividida em dois momentos:

- 1) Uma breve explicação sobre as regras do jogo ;
- 2) Realização da atividade.

Primeiramente os alunos foram divididos em duplas (5 duplas) por sorteio, pois se puderem escolher as duplas, os que têm mais dificuldades ficam sozinhos. Esse é um jogo de tabuleiro composto por um tabuleiro, 4 marcadores, cartas amarelas (hora cheia) cartas verdes (de meia em meia hora) e cartas azuis (horas quebradas). Os alunos devem jogar o dado e avançar no tabuleiro, devem pegar a carta da cor correspondente ao planeta que pararem no tabuleiro (planeta azul = carta azul). Em seguida, os alunos deveriam juntos escrever a frase por extenso em uma folha. Depois da correção da professora, poderiam então marcar o ponto na grade de pontuação, sendo 1 ponto para as cartas amarelas, 2 para verdes e 3 para as azuis. O objetivo do jogo é marcar mais pontos em relação às outras duplas.

No início dessa atividade, alguns alunos pediram uma explicação das horas, pois não lembravam como escrever as frases. Fiz uma breve explicação e deixei algumas frases no quadro, para auxiliá-los.

Das cinco duplas presentes, três delas se envolveram e tentaram jogar da melhor forma, se ajudando, tirando dúvidas, um explicando para o outro como escrever as frases. No início tiveram um pouco de dificuldades, depois entenderam a lógica e resolveram mais de 15 questões. As outras duas duplas não levaram o jogo muito a sério, e ficaram se “enrolando” ao invés de jogar, característica essa, que pode ser percebida na sala de aula também. Fizeram algumas frases, mas não se importaram em fazer da forma correta. Precisei chamar a atenção deles por diversas vezes para que se acomodassem e não atrapalhassem os demais.

Já as duplas motivadas, se envolveram, interagiram, fiquei muito contente pois vi nesse dia o que esperei ver durante a pesquisa toda, e me senti realizada, pois vi que a ideia de cooperação é possível. Vi alunos que nunca tiveram inglês escreverem frases inteiras sem erros, esses mesmos alunos explicando e ajudando os demais. Percebi então a potencialidade do jogo e a importância na sua elaboração.

CIP – Catalogação na Publicação

-
- V658c Vieira, Ethieli
 Cooperando para apreender: as trocas cognitivas em situação
 de jogo na aprendizagem de língua inglesa / Ethieli Vieira. –
 2015.
 129 f.; 30 cm.
- Orientação: Prof^a. Dr^a. Flávia Eloisa Caimi.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
 Fundo, 2015.
1. Língua Inglesa. 2. Educação de base. 3. Jogos educativos.
 I. Caimi, Flávia Eloisa, orientadora. II. Título.

CDU 371.880.20

Catalogação: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 10/1430