

Jogos Didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira

Christiane M. Martins, Cristhiane M. Vaz, Priscilla Santos¹

A contemporaneidade no binômio ensinar *versus* aprender nos tem feito repensar, continuamente, estratégias de ensino-aprendizagem que possam ser pertinentes e eficientes no contexto de aquisição de PLE. Para tanto, é necessário um professor consciente e interessado em uma prática pedagógica cada vez mais eficaz, e que reflita sobre os conteúdos e as ferramentas que concorrem para um desenvolvimento educacional integral e harmonioso. Isso significa considerar estratégias didáticas que contribuam para o desenvolvimento intelectual, dentre outros, e que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades lingüísticas na língua-alvo.

Assim sendo, devemos atribuir às atividades lúdicas um importante destaque, especialmente quando a aprendizagem é alvo de fatores que contribuem para resultados mais efetivos, como por exemplo, o filtro afetivo (Krashen, 1982). Segundo Krashen (op. cit.), um fator importante na aquisição de língua estrangeira é a regulação do filtro-afetivo, que fica a cargo do professor. Situações de aquisição em que o filtro-afetivo está mais baixo – ou seja, em que o aprendiz está mais propício a receber, buscar e produzir uma quantidade de insumo maior – são mais favoráveis ao processo. Para que o ambiente seja favorável são necessárias algumas configurações específicas de motivação, baixa ansiedade e autoconfiança (Krashen, 1982).

Portanto, é possível perceber que o lúdico, quando bem direcionado e tendo claros seus objetivos ao aprendiz, ajuda a diminuir a ansiedade no ambiente da sala de aula, atuando na regulação do filtro afetivo e, conseqüentemente, amenizando as possíveis frustrações às quais está sujeito o aprendiz de língua estrangeira.

O lúdico na sala de aula de língua estrangeira permite que o aprendiz interaja com os colegas de forma espontânea e promova uma expressão mais livre e menos padronizada, conforme o que se instrui e aprende nos materiais didáticos. O lúdico torna a atividade de aprender descontraída e a sala de aula passa a ser um espaço democrático e de real experimentação; o que, indubitavelmente, facilita e promove a apreensão dos aspectos lingüísticos nela abordados.

¹ As autoras são professoras do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) da Universidade de Brasília, Brasil.

Em uma abordagem mais psico-cognitiva, Grando (2001) sugere que a inserção de atividades lúdicas no contexto de ensino-aprendizagem implica em vantagens e desvantagens:

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> ⌚ fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; ⌚ introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; ⌚ desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); ⌚ aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; ⌚ significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; ⌚ propicia o relacionamento de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); ⌚ o jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; ⌚ o jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe; ⌚ a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; ⌚ dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição "sadia", da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; ⌚ as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; ⌚ as atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um "apêndice" em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam; ⌚ o tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; ⌚ as falsas concepções de que devem ensinar todos os conceitos através dos jogos. Então, as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para ao aluno; ⌚ a perda de "ludicidade" do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; ⌚ a coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente a natureza do jogo; ⌚ a dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais e recursos sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

Observamos que a capacidade de absorver do aluno quando exposto às atividades lúdicas se dá de maneira intensa e denota um baixo nível do filtro afetivo,

pois promove o envolvimento emocional, fator decisivo para a aprendizagem no que concerne aos conteúdos lingüísticos.

1. Fatores afetivos e sociais concernentes à aquisição de uma L2

É fundamental que se entenda o papel dos fatores afetivos e sociais na aquisição de uma L2, visto que eles influenciam no sucesso ou não do desempenho do aprendiz (Gardner, 1980). A motivação, a ansiedade e a autoconfiança são questões parcialmente responsáveis pelas diferenças de aprendizagem entre adultos e crianças (Schumann, 1978), pois a relação entre elas não está estritamente ligada com o fator idade.

Apesar de a motivação ser uma variável de difícil medida e análise, Gardner e Lambert (1972) advogam uma perspectiva sócio-psicológica no que se refere ao aprendizado de uma segunda língua, focalizando o aspecto afetivo. Os princípios listados são os seguintes:

- a) a atitude e a motivação do aprendiz são variáveis independentes da aptidão e da inteligência;
- b) existem dois tipos de motivação: a integrativa e a instrumental;
- c) a motivação integrativa refere-se ao desejo que o aprendiz tem em aprender uma L2 de modo a integrar-se com sucesso na comunidade da L2. Este tipo de motivação enseja um maior sucesso na aprendizagem de uma segunda língua;
- d) a motivação instrumental refere-se ao desejo de estudar uma L2 para fins utilitários, como por exemplo, viajar ou obter uma melhor colocação no mercado de trabalho.

A motivação que leva um adulto a aprender uma língua estrangeira é variável em seu escopo (Rivers, 1983); podemos apontar que alguns estão em busca da harmonização entre aprendizado e a carreira profissional. Outros desejam desenvolver uma competência comunicativa para compreender os aspectos lingüísticos e não-lingüísticos da língua-alvo, e há ainda aqueles que recorrem à sala de aula pelo simples prazer de continuar desenvolvendo seu poder intelectual através do mecanismo de aprendizagem de línguas.

A motivação concernente ao aprendizado de línguas implica questões que vão além da aquisição do sistema lingüístico, ou seja, implica em diversas alterações de condutas sociais e culturais. De acordo com Crookall e Oxford (*apud* Williams and Burden, 1999), aprender uma língua significa aprender a ser uma pessoa social distinta.

Isso pode levar o aprendiz a um estado de predisposição à ansiedade, uma vez que “se tornar” um outro ser social pode resultar em uma experiência de “perda” de sua identidade e de “redução” de personalidade (Oxford, 1990; Rivers, 1983).

Schuman (1975) aborda a questão da aculturação, ressaltando que as variáveis afetivas podem exercer maior importância do que os fatores biológicos na aprendizagem de uma L2, além de mencionar problemas decorrentes de choques de linguagem, tais como:

- o adulto hesita no uso de determinado vocábulo, uma vez que se sente inseguro de estar expressando sua idéia corretamente; e
- ao se expressar em uma L2, o adulto sente-se envergonhado e por vezes teme passar por ridículo.

Merizow (*apud* Wenden, 1991), num estudo sobre ensino de adultos, verificou que em alguns casos o processo de socialização favorece uma dependência maior desta faixa etária em relação ao professor. Em outras palavras, a socialização, normalmente, gera uma expectativa em relação à função do aluno adulto e à função do professor no contexto de ensino de línguas. Sendo assim, alguns aprendizes adultos se vêem como consumidores da aprendizagem enquanto que o professor é visto como fonte de conhecimento e de decisões sobre seu fracasso ou sucesso.

Conseqüentemente, como ocorrem com as crianças, os aprendizes tem a tendência de manter a crença de que para ser um aluno é necessário ser dependente da figura do professor. Além disso, verificou-se que tal atitude causa uma espécie de ressentimento porque gera um ponto de incongruência em relação ao autoconceito que o aprendiz adulto tem sobre sua autonomia no processo de aprendizagem.

A outra questão relevante está relacionada, em particular, à autoconfiança e à ansiedade. Segundo Horwitz, Horwitz e Cope (*apud* Bailey, 1996), a ansiedade é definida como um complexo distinto de auto-percepções, crenças, sentimentos e comportamentos que emergem na sala de aula, uma vez que falar uma L2 é como “desafiar” a autoconfiança do indivíduo.

Allwright e Bailey (1991) abordam a questão da ansiedade como sendo característica da aprendizagem de línguas. Segundo esses autores, os aprendizes estão muito mais vulneráveis à crítica e a uma avaliação negativa do que em outras áreas de ensino, pois as chances de cometerem erros são maiores; além disso, muitos professores dão grande ênfase à correção de erros, o que, de certo modo, é uma forma de

“humilhação”. As atividades de fala são, portanto, as que geram maior ansiedade por parte dos alunos.

2. Contextualização e aplicação da pesquisa

Considerando os fatores citados, entendemos que o lúdico dá mais leveza às atividades de maior tensão para os alunos. Assim, o professor que pretende trabalhar com tais atividades em sua sala de aula, deve programar e planejar com primor de detalhes a execução da mesma, para que esta não seja vista pelo aprendiz como uma forma de “preencher o tempo” ou de “brincadeira” sem propósito na sala de aula.

A partir dos pressupostos descritos acima, este trabalho propõe algumas atividades que ilustram a prática pedagógica baseada no lúdico. As três sugestões apresentadas a seguir foram colocadas em prática em diferentes níveis do curso de Português para Estrangeiros da Universidade de Brasília², tanto na extensão quanto na graduação e, constatou-se um retorno positivo, tanto por parte dos alunos, quanto dos docentes que as aplicaram. Percebemos que os alunos sentiam-se mais seguros e motivados com a prática da oralidade, estimulando a continuação da pesquisa e sua aplicação em sala de aula.

3. Atividades

3.1 Descrição das atividades

Nome da atividade: “Cantinhos falantes”

Objetivos: Desenvolver a prática oral dos aprendizes; promover a interação com os colegas por meio do trabalho em equipe; conhecer a cultura de outros países.

Preparação da atividade: Antes da atividade em sala de aula, os aprendizes acessaram o blog de sua turma (www.pe1.blogspot.com) e escreveram provérbios de seus países, fazendo comparações com os provérbios brasileiros e comentando as intervenções um do outro.

² O Programa de Ensino e Pesquisa de Português para Falantes de Outras Línguas, PEPPFOL, é vinculado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução e oferece disciplinas optativas para os estudantes estrangeiros regularmente matriculados na universidade, e o Programa PEC-G, além de trabalhar com os alunos da graduação com formação inicial de professores de português para estrangeiros.

Descrição da atividade: Essa atividade pode ser feita tendo como base um material (insumo) real como, por exemplo, o texto de uma revista ou um jornal. Neste caso específico o tema eram os provérbios. Depois de estudar alguns provérbios brasileiros os aprendizes deveriam escrever em português provérbios típicos de seus países, fazendo adaptações às traduções que fossem necessárias para que o sentido inicial fosse preservado. Feito isso, o professor escolhe alguns, produz cartazes com eles e os cola em lugares diferentes da sala de aula. Cada um deve reconhecer o seu provérbio, ficar em frente a ele e explicá-lo aos colegas que vão caminhar pela sala, perguntando. Todos devem conversar sobre a frase no cartaz, explicando, por exemplo, se há algum provérbio parecido na sua língua, perguntando sobre significados e vocabulário desconhecidos, etc. Para que todos possam compartilhar as informações, depois de ter explicado a alguns colegas, o “dono” do provérbio troca de lugar e vai ele próprio ouvir as outras explicações, enquanto alguém assume o seu posto. O professor regula o tempo em que cada um fica explicando e ouvindo.

Tempo estimado: Cerca de 15 minutos, ou tempo suficiente para que todos tenham ouvido e falado sobre os provérbios escolhidos.

Variações: O professor pode escolher outros aspectos culturais: expressões idiomáticas, hábitos alimentares, pessoas famosas de cada país, etc.

Nome da atividade: “O vendedor, o comprador”

Objetivos: Desenvolver a oralidade; a capacidade de argumentação e praticar vocabulário novo.

Preparação da atividade: O professor deve trazer objetos que não sejam comuns à sala de aula (relógio de parede, espelho, CD, livros, animais de pelúcia, etc.)

Tempo estimado: 10 a 15 minutos.

Descrição da atividade: Os alunos devem ser separados em pares e, a cada par deve ser entregue um objeto, escolhido pelo professor. O aluno **A** será o vendedor e terá como objetivo convencer a qualquer custo o aluno **B** de comprá-lo. Deverá, para tanto, utilizar artifícios de linguagem adequados, além de ressaltar as qualidades excepcionais do produto, mesmo que seja uma simples escova de cabelo. O papel do aluno **B**, por sua

vez, é de se recusar a comprar o objeto, sempre dando respostas convincentes para tal: *Eu não preciso de uma escova de cabelos; ela me parece muito cara, etc.* Ao final o aluno vendedor deve apresentar seu produto maravilhoso para toda a classe e contar se conseguiu vendê-lo. O aluno comprador deve, igualmente, contar a classe os motivos pelos quais não quis comprar o produto.

Nome da atividade: “Confetti”

Objetivo: Promover a integração do grupo no 1º dia de aula; revisar os tempos verbais.

Preparação: Balas do tipo “confetti” ou “M&M” serão distribuídas

Tempo estimado: Aproximadamente 30 minutos

Descrição da atividade: O professor passa o pacote de “confetti” pedindo aos alunos que se sirvam de quantos quiserem, mas que só poderão comer depois da autorização do professor. Cada cor tem um significado/tema e os alunos deverão falar sobre os temas referentes às cores antes que comam seus “confetti”. Sugestão: as perguntas podem ser adaptadas de acordo com o nível dos alunos.

VERMELHO: É a cor do “alerta”. Os alunos devem falar sobre o que os fazem parar e pensar ou o tipo de situação que lhes dá um pouco de medo.

LARANJA: É a cor da motivação. “O que lhes motiva?”

AMARELO: É a cor da inspiração e da criatividade: “Qual foi a melhor idéia que você já teve?”

VERDE: É a cor do dinheiro. “Qual foi a coisa mais estúpida que você já fez por dinheiro? Que planos você faz para ganhar mais dinheiro?”

AZUL: É a cor celestial. “Qual é seu sonho/fantasia favorito/a?”

ROXO: É a cor da realeza. “Se você fosse o dono do mundo por um dia, qual seria a primeira ação/coisa que você faria?”

4. Conclusão

Aulas diferenciadas, que visam trabalhar com atividades lúdicas bem direcionadas e objetivas são uma forma criativa de desenvolver a capacidade de comunicação oral dos aprendizes na sala de aula de PLE. Muitos deles não têm a oportunidade de praticar fora desse ambiente e, direcionando sua prática pedagógica de maneira a lançar mão de atividades como essas com o professor consegue aliar de forma profícua a produção oral e a expansão do vocabulário.

As sugestões escolhidas foram as que, repetidas vezes, mostraram mais eficiência em alcançar os objetivos propostos, além de terem tido maior aceitação pelos aprendizes que se sentiram envolvidos pela brincadeira, motivados a participar e interessados em colaborar com a interação para que tais objetivos fossem realmente conseguidos.

Referências Bibliográficas:

ALLWRIGHT, D., E BAILEY, K.M. (1991) **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.

GARDENER, R. and LAMBERT, W. (1972) **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, MA.: Newbury Press.

GARDNER, R. (1980). **On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual, and statistical considerations**. *Language Learning* 30: 255-270.

GRANDO, R. C. (2001) **O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática**. Unicamp. Disponível em www.cempem.fae.unicamp.br Acesso em 2009.

KRASHEN, S (1982) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press.

OXFORD, R. (1990). **Language Learning: What Every Teacher Should Know**. Rowley, Mass.: Newbury House.

RIVERS, W. M. (1983). **Communicating Naturally in a Second Language**. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHAIK, K.W. & WILLIS, S.L. (1991) **Adult Development and Aging**. Harper Collins Publishers.

SCHUMANN, J. H. (1975) Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. In: **Language Learning** 25/2: 209.

SCHUMANN, J. H. (1978). **The Acculturation model for second language acquisition**. In: **R.C.Gingras** (Ed.) **Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

WENDEN, A. (1991) **Learner Strategies for Learners Autonomy**. New York: Prentice Hall.

WILLIAMS, M. AND BURDEN, R.L.(1999). **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.