

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

**ODETE DA GLÓRIA OLIVEIRA TASCA**

**MOTIVAÇÃO COM O USO DA LUDICIDADE NO ENSINO DA GRAMÁTICA DA  
LÍNGUA INGLESA**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**MEDIANEIRA**

**2013**

ODETE DA GLÓRIA OLIVEIRA TASCA



**MOTIVAÇÃO COM O USO DA LUDICIDADE NO ENSINO DA GRAMÁTICA DA  
LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Medianeira, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira

Orientador(a): Prof<sup>a</sup> Msc. Priscila Pigatto Gasparin

MEDIANEIRA

2013



---

## TERMO DE APROVAÇÃO

### Motivação com o uso da Ludicidade no Ensino da Gramática da Língua Inglesa

Por

**Odete da Glória Oliveira Tasca**

Esta monografia foi apresentada às..... h do dia..... de..... de **2013** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Medianeira, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho .....

---

Prof<sup>a</sup> Msc. Priscila Pigatto Gasparin  
UTFPR – Câmpus Medianeira  
(orientadora)

---

Prof Dr. ....  
UTFPR – Câmpus Medianeira

---

Prof<sup>a</sup>. Me. ....  
UTFPR – Câmpus Medianeira

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso.-

Ao meu marido por ser meu companheiro e amigo, com quem eu sempre posso contar; e a meus filhos, por serem a razão do meu viver.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por estar sempre presente em minha vida.

Agradeço a minha mãe, por acreditar em mim e fazer com que eu me sinta sempre importante. Aos meus irmãos pela amizade e companheirismo de sempre; aos meus familiares, em especial à minha sogra por acreditar em mim e me dar total apoio, incentivando-me a continuar estudando e lutando por meus sonhos.

Agradeço ao meu marido por todos os momentos em que está ao meu lado, impulsionando-me, ajudando-me e me dando a força que preciso para continuar estudando.

Agradeço a minha orientadora, Professora Msc. Priscila Pigatto Gasparin pela paciência, por seu apoio, incentivo e pela orientação no amadurecimento dos meus conhecimentos e conceitos que me levaram a execução e conclusão desta monografia.

Agradeço a banca, pelas contribuições dadas e pela competência na avaliação deste trabalho.

O Senhor é o meu pastor, nada me faltará.  
Deitar-me faz em verdes pastos, guia-me  
mansamente a águas tranqüilas. Refrigera a  
minha alma; guia-me pelas veredas da justiça,  
por amor do seu nome.

(Salmo 23)

## RESUMO

TASCA, Odete G. Oliveira. **Motivação com o uso da Ludicidade no Ensino da Gramática da Língua Inglesa**. 2013. 77 fls. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

Este trabalho teve como temática a ludicidade no ensino da gramática da língua inglesa, o qual é essencial para a aprendizagem da língua em questão. Acredita-se que com o uso da metodologia lúdica, o aprendizado da gramática é facilitado ao aluno. Sendo assim, o questionamento que impulsionou essa pesquisa foi se, realmente, a fase inicial do percurso didático, denominada por Mezzadri (2003) como Motivação, é importante no ensino da gramática da língua inglesa. Para responder a esse propósito investigativo, o objetivo é refletir sobre o ensino e aprendizagem da gramática da língua inglesa na fase Motivação da Unidade didática, propondo em seguida, atividades lúdicas para o assunto. Recorre-se então ao seguinte aporte teórico: Mezzadri (2003), Danesi (1998), Balboni (1994), Andorno (2003), Freddi (2002) e Caon e Rutka (2004), que tratam das questões da glottodidattica, UD e suas fases, ensino da gramática e atividades lúdicas para o ensino/aprendizagem da gramática da língua inglesa. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e interpretativista sobre o trabalho com o ensino da gramática da língua inglesa na citada fase da UD, fazendo uso da metodologia lúdica, com intuito de ressaltar este recurso como elemento motivador. Por meio das teorias discutidas, observou-se que na fase Motivação é possível inserir a gramática de forma descontraída, facilitando a aprendizagem. Fazendo uso desta metodologia de ensino, o filtro afetivo do aprendizado do aluno da língua inglesa não será alterado.

**Palavras-chave:** língua inglesa; lúdico; motivação.

## ABSTRACT

TASCA, Odete G. Oliveira. **Motivation through the use of Playfulness in Teaching of English Grammar**. 2013. 77 fls. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

This work had as theme the playfulness in the teaching of English grammar , which is essential for learning the language in question . It is believed that with the use of ludic methodology, learning grammar is facilitated to the student . Thus, the question that drove this research was if indeed, the initial phase of the didactic course, which is named by Mezzadri like Motivation, is important in the teaching of English Grammar. To answer this investigative purpose, the goal is to reflect about the teaching and learning of English grammar during the Unit didactic Motivation proposing then play activities for the subject. Then it is resorted to the following theoretical: Mezzadri (2003), Danesi (1998), Balboni (1994), Andorno (2003), Freddi (2002) and Caon and Rutka (2004), who explore issues of glottodidattica , UD and its phases, teaching grammar and fun activities for the teaching/learning of English grammar. It is, therefore, a bibliographical and interpretive search about the teaching of English grammar in the cited phase of UD, making use of ludic methodology, with the objective of emphasize this feature like a motivator element. Through the theories discussed, it was observed that during Motivation is possible to insert the grammar in a relaxed way, facilitating learning. Making use of this teaching methodology, the affective filter of student learning of the English language will not be changed.

**Keywords:** English language ; playful ; motivation.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: DOMINÓ OF SYNONYMS AND OPPOSITES.....	39
Figura 2: DOMINÓ OF SYNONYMS AND OPPOSITES.....	40
Figura 3: CARTAS DO JOGO DE GIRAR A GARRAFA .....	44
Figura 4: CARTAS DO JOGO DE GIRAR A GARRAFA .....	45
Figura 5: CARTAS DO JOGO DE GIRAR A GARRAFA .....	46
Figura 6: CARTAS DO JOGO DE GIRAR A GARRAFA .....	47
Figura 7: CARTA EXPÇLICATIVA.....	51
Figura 8: TABULEIRO DO JOGO DE GIRAR A GARRAFA.....	51
Figura 9: CARTAS DO JOGO DE TABULEIRO.....	52
Figura 10: CARTAS DO JOGO DE TABULEIRO.....	53
Figura 11: CARTAS DO JOGO DE TABULEIRO.....	54
Figura 12: CARTAS DO JOGO DE TABULEIRO.....	55
Figura 13: CARTAS DO JOGO DE TABULEIRO.....	56
Figura 14: CARTAS DO JOGO DE TABULEIRO.....	57
Figura 15: CARTAS DO JOGO DE TABULEIRO.....	58
Figura 16: CARTAS DO JOGO DE TABULEIRO.....	59
Figura 17: QUEBRA CABEÇAS DE PALAVRAS.....	62
Figura 18: QUEBRA CABEÇAS DE PALAVRAS.....	63
Figura 19: QUEBRA CABEÇAS DE PALAVRAS.....	64
Figura 20: QUEBRA CABEÇAS DE PALAVRAS.....	65
Figura 21: QUEBRA CABEÇAS DE PALAVRAS.....	66

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	13
2.1 GLOTODIDÁTICA .....	13
2.2 GLOTODIDÁTICA LÚDICA.....	16
2.3 GRAMÁTICA.....	22
2.4 GRAMÁTICA EXPLÍCITA E IMPLÍCITA.....	25
2.5 UNIDADE DIDÁTICA.....	27
2.5.1 Motivação.....	30
2.5.2 Globalidade .....	31
2.5.3 Análise, Reflexão e Síntese.....	32
2.5.4 Controle (Verificação e recuperação).....	33
2.6 PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA PARA A FASE MOTIVAÇÃO DA U.D.....	34
2.6.1 Proposta 1: Dominó.....	37
<b>2.6.1.1 Domino of Synonyms and Opposites</b> .....	39
2.6.2 Proposta 2: Jogo de girar a garrafa.....	41
<b>2.6.2.1 Jogo: Bottle Game</b> .....	44
2.6.3 Proposta 3: Jogo de tabuleiro.....	47
<b>2.6.3.1 Jogo: game of the caterpillar</b> .....	51
2.6.4 Proposta 4: Quebra cabeças.....	59
<b>2.6.4.1 Jogo: Puzzle of words</b> .....	62
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	69

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, apesar de haver professores que estudam a língua inglesa, são poucas as pesquisas sobre gramática usando a metodologia lúdica. Por essa razão, a pesquisa se direciona a trabalhar com o estudo da gramática em língua inglesa, utilizando o lúdico. Acredita-se que a metodologia lúdica contribui para que o aluno aprenda de forma mais tranquila e não altere o filtro afetivo. Sendo assim, se o filtro afetivo está baixo, o aprendizado é facilitado.

Para a realização deste trabalho monográfico, delimitou-se apenas na fase inicial da Unidade Didática (doravante UD), intitulada por Mezzadri (2003) como Motivação. Segundo esse autor (2003, p. 7), essa fase inicial é o momento em que o professor “[...] se dedica a criar as condições para um profícuo desenvolvimento das fases sucessivas: [...] <sup>1</sup> sob um ponto de vista de responsabilização do aluno que se transforma em participante em vários níveis do próprio percurso do aprendizado (Trad. nossa)”. O professor deve, nesta fase, criar condições para que as outras fases sejam motivadas, como também localizar o aluno quanto ao tema e seu contexto.

A escolha pelo ensino/aprendizado da gramática justifica-se, por esse conteúdo, normalmente, não ser bem recebido pelos alunos (principalmente se tratando de adolescentes e jovens). Quando se trabalha com a gramática em sala de aula o filtro afetivo se eleva, causando desmotivação para o estudo da língua estrangeira.

Atividades gramaticais lúdicas são difíceis de serem encontradas, pesquisas com a temática, na fase Motivação, mais difíceis ainda. Portanto, as propostas das atividades aqui se referenciam ao ensino da gramática da língua inglesa, cujo objetivo é o de motivar o aluno, com sugestões para serem dadas no início de algumas aulas, oferecendo-lhe o estímulo para continuar estudando. Acredita-se que a citada fase é importante para o ensino da língua inglesa, e, se a mesma for vivenciada com uso da ludicidade, a carga de pressão no ensino pode ser diminuída, e os alunos passam a estar mais dispostos a aprender

---

<sup>1</sup> [...] si dedica a creare le condizioni per un profícuo sviluppo delle fasi successive: [...] in un'ottica di responsabilizzazione del discente che diventa partecipe a vari livelli del proprio percorso d'apprendimento.

As atividades lúdicas também podem auxiliar além das turmas regulares de sala de aula, as turmas do CELEM (Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas), em que participam alunos de várias idades e com níveis de dificuldades de aprendizagem distintos. Por ter em vista as questões postas acima, obtem-se por objetivo geral neste trabalho a reflexão teórica sobre o processo da fase Motivação da UD, no ensino e aprendizagem da gramática da língua inglesa, em seguida, com propostas de quatro jogos, de diferentes modelos, para o ensino e aprendizagem da língua em questão. Dando seguimento às teorias pesquisadas foi proposto a inserção de jogos para o ensino da gramática da língua inglesa destinadas ao ensino na fase denominada Motivação.

Além disso, tratou-se das questões da glotodidática e da glotodidática lúdica; da UD e suas fases, com maior importância, no momento, à primeira fase - Motivação; da gramática direta e indireta e, por fim, tratou-se da adaptação de algumas propostas para o ensino da gramática da língua inglesa na referida fase.

Trata-se de pesquisa bibliográfica e interpretativista, uma vez que pesquisou-se os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, e obras que fornecem dados atuais e relevantes relacionados com a temática do ensino da gramática da língua inglesa. Para isso, utilizou-se revistas, artigos, livros, e outros materiais, tanto impressos como digitalizados, para que se possa ter a noção das divulgações atualizadas acerca do tema, e conhecimento sobre o assunto proposto. A pesquisa é ainda interpretativista, pois além da pesquisa bibliográfica, analisou-se o fenômeno do ensino lúdico, na fase Motivação da UD e foi realizada por meio de um estudo bibliográfico baseado no ensino e aprendizagem da gramática da língua inglesa. Foram apresentados como princípios básicos a utilização de jogos, como elemento motivador para o contexto da sala de aula, os quais podem ser utilizados em classes de alunos de variadas idades, com o número de vinte alunos, para diferentes níveis de aprendizado, já que os jogos aqui sugeridos podem ser adaptados de acordo com o nível de cada turma. Além disso, por meio da abordagem teórica dialética como princípio, buscou-se trazer a teoria para a nossa realidade adaptando-a, assim como as atividades gramaticais que foram propostas.

Os jogos aqui apresentados são adaptados para o ensino da Língua Inglesa, partindo de alguns jogos já conhecidos, como também jogos da marca Grow, a qual

possui vários jogos educativos que podem, perfeitamente, serem utilizados em sala de aula.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1 GLOTODIDÁTICA

A palavra glotodidática, é um termo novo e pouco difuso no Brasil. O termo glotodidática é italiano, e significa a ciência da educação linguística. De acordo com Balboni (2003, p. 1) entende-se, portanto, glotodidática como a ciência autônoma, que busca conceitos em outras áreas científicas para definir seu campo de pesquisa; reflete sobre essas teorias, para adaptá-las ao uso na relação ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Sobre o mesmo viés teórico, Dolci (2000, p. 25) relata:

[...] a glotodidática se constitui como ciência autônoma, que adota instrumentos conceituais originais, e tem definido os próprios campos de aplicação, tem destacado modelos operacionais adequados para traduzir a reflexão teórica em metodologias coerentes [...]<sup>2</sup> (Trad. Nossa).

A ciência glotodidática preocupa-se com o relacionamento do professor com o aluno e com a disciplina, colocando sempre a integração da língua em contexto social adequado

A didática da língua inglesa engloba vários campos da ciência a fim de corroborar o aprendizado da língua de modo profícuo. Através dos conhecimentos teóricos de Danesi (1998), foi possível interpretar a glotodidática como disciplina que não se detém em um espaço apenas, ela estuda as mais variadas possibilidades de se ensinar, tendo sempre a preocupação com o aluno. Danesi (1998, p. 34) infere que “[...] a glotodidática é a disciplina que propõe modelos didáticos, não em base à uma única interpretação psicológica do aprendizado humano, mas, de modo interdisciplinar e aberto<sup>3</sup>” (Trad. nossa). Desse modo, compreende-se a glotodidática como meio de proporcionar o aprendizado ao aluno, é a disciplina que pensa nos modelos já existentes das mais diversas áreas e os adapta como modelos didáticos.

<sup>2</sup> “[...] la glottodidattica si è costituita come scienza autonoma, si è dotata di strumenti concettuali originali, ha definito i propri campi applicativi, ha delineato modelli operativi adeguati per tradurre la riflessione teorica in metodiche coerenti [...]”

<sup>3</sup> “[...] la glottodidattica è la disciplina che propone modelli didattici, non in base ad una singola interpretazione psicologica dell’apprendimento umano, ma in un modo interdisciplinare e aperto.”

Sobre a abrangência desse amplo campo de estudos, expõe também Freddi (2002, p. 13-14) que:

A glotodidática, contudo, não permanece fechada em si mesma. Essa se abre às abordagens de diversas disciplinas, como a psicologia da aprendizagem, a psicolinguística, a sociolinguística, a fonética, a psicopedagogia, a metodologia didática, etc (Trad. nossa)<sup>4</sup>.

Esse campo de pesquisa não tem por finalidade selecionar um único método ou abordagem, e sim referenciar-se em outras ciências para encontrar uma metodologia coerente para determinada situação de ensino de línguas.

A glotodidática tem por objetivo buscar melhorar e relacionar o ensino e aprendizagem de forma eficiente. A partir dos anos sessenta, com a técnica glotodidática, a comunicação também ganhou importância no ensino, assim como a competência linguística, que já possuía seu espaço. Balboni (1994, p. 34) explica que "A competência comunicativa é uma das metas glotodidáticas. [...] a partir da meta específica da educação linguística: o desenvolvimento da competência matética (Trad. nossa).<sup>5</sup>". Pode-se entender que uma das metas da glotodidática é a competência comunicativa, não somente a competência linguística, como era antes estudada na ciência linguística. Atualmente, a comunicação ganha maior importância. Mas a glotodidática, além da competência comunicativa, não abre mão da competência matética, que é aquela em que o aluno aprende a aprender, onde o professor ensina o aluno a ter autonomia no aprendizado.

Por muito tempo foi definida a glotodidática como linguística aplicada. No campo linguístico o foco é as estruturas linguísticas, na linguística aplicada o foco era a competência linguística, ou seja, esse campo estava direcionado já ao ensino, mas, a um ensino ainda não contextualizado, como é agora com a glotodidática. A finalidade da glotodidática é contribuir para a aquisição/aprendizado de uma língua. Vale lembrar que quando se fala de línguas, refere-se à sua diversidade. Segundo

---

<sup>4</sup> La glottodidattica tuttavia non rimane chiusa in se stessa. Essa si apre agli apporti di diverse discipline come la psicologia dell'apprendimento, la psicolinguistica, la sociolinguistica, la fonetica, la psicopedagogia, la metodologia didattica, ecc.

<sup>5</sup> La competenza comunicativa è una delle mete glottodidattiche. [...] la seconda meta specifica dell'educazione linguistica: lo sviluppo della competenza matetica.

Freddi (2002), "línguas"<sup>6</sup> refere-se à língua materna, língua nacional, língua estrangeira, segunda língua, língua étnica e língua clássica.

A competência comunicativa faz-nos entender que apenas conhecer seu vocabulário e as regras da gramática da língua não são suficientes para que aconteça o eficaz aprendizado. Para tratar dessas acepções, Ciliberti (2001, p.73) expõe que:

Os glotodidatas aceitaram de início a noção de competência linguística, a indicando como objetivo geral de ensinamento e com base sobre essa, a especificação dos elementos linguísticos mínimos, dos quais um aluno deveria tomar posse. A constituíram, pois, com a noção de competência comunicativa, levando em consideração o fato que para falar uma língua não é suficiente o conhecimento de vocábulos e de estruturas (Trad. nossa)<sup>7</sup>.

Ao refletir sobre a competência comunicativa, através dos pressupostos teóricos da autora, pode-se inferir que os glotodidatas compreendem que a comunicação é a essência do aprendizado da língua, porém sem excluir o conhecimento das estruturas.

Compreende-se que a glotodidática busca o modo adequado para o ensino, mas não perde o seu foco, o ensino da língua. Freddi (1999, p. 105) expõe que:

Em glotodidática se fala de <<língua estrangeira>> quando essa vem ligada às situações formais (em classe, em cursos especiais; etc.) e fora do contexto de vivência, no qual essa é falada naturalmente. Trata-se de uma atividade guiada, sistemática e intencional [...] (Trad. nossa)<sup>8</sup>.

Dando seguimento ao pensamento de Freddi (1999), pode-se dizer que a língua estrangeira é aquela estudada em contexto de sala de aula, onde tem-se um professor guiando a aprendizagem, sendo que, este ensino deve ser sistematizado e intencionalizado pelo professor, deve haver seus devidos objetivos e justificativas.

Com base nas afirmações acima, pode-se dizer que a glotodidática se refere à busca de um ensino eficaz para a aprendizagem. Segundo Danesi (1998, p. 13):

---

<sup>6</sup> Grifo nosso

<sup>7</sup> I glottodidattici accettarono dapprima la nozione di competenza linguistica indicandola come obiettivo generale di insegnamento e basando su di essa la specificazione degli elementi linguistici minimi di cui un apprendente doveva impossessarsi. La costituirono poi con la nozione di competenza comunicativa rendendosi conto del fatto che, per parlare una lingua, non è sufficiente la conoscenza di vocaboli e di strutture.

<sup>8</sup> In glottodidattica si parla di <<lingua straniera>> quando essa viene appresa in situazioni formali (in classe, in corsi speciali; ecc.) e al di fuori del contesto di vita in cui essa è parlata naturalmente. Si tratta di un'attività guidata, sistematica e intenzionale [...]



“Então, o termo glotodidática se refere, em parte, ao envolvimento real da instrução em classe, à preparação de materiais didáticos adaptados, à utilização de suportes audio-visivos úteis para uma situação particular de aprendizagem, e assim por diante. [...]”<sup>9</sup>.

Desse modo, compreende-se que a glotodidática diz respeito à prática, não apenas à teoria, ela destina-se não apenas a analisar, e sim a oportunizar o verdadeiro ensino, buscando adaptações para que os alunos consigam alcançar o conhecimento da língua estudada. Para tanto, seus professores devem proporcionar situações que possibilitem o aprendizado, buscando sempre ligar a língua à real situação do aluno. Se assim ocorrer, se o ensino for adequado às necessidades do aluno, conseqüentemente, esse assimila o conteúdo, e fornece sentido ao seu aprendizado, e desta forma naturalmente o apreende.

## 2.2 GLOTODIDÁTICA LÚDICA

Como pode-se observar no exposto acima, a glotodidática é definida como a ciência que estuda a educação linguística, sendo esta direcionada ao aprendizado do aluno. A glotodidática lúdica é essa mesma ciência, no entanto, busca o ensino dentro dos parâmetros da metodologia lúdica, com uso de tecnologias da glotodidática. Os autores Caon e Rutka (2004, p. 15) pesquisam sobre essa didática, e explicam que "A glotodidática lúdica assume características cooperativas, a cada vez que propõe jogos, atividades lúdicas ou ludiformes [...]" (Trad. nossa). [...]”<sup>10</sup>. A cooperação que a referida glotodidática oferece, serve para o professor melhorar o aprendizado do aluno, esse deve aplicar seus conhecimentos para preparar com afinco suas aulas, deixando-as dinâmicas.

Se a glotodidática já era um termo novo e pouco difuso no Brasil, procurar-se-á ver o termo glotodidática lúdica. Mezzadri (2003, p. 34) expõe que "Esta constitui uma fundamental novidade no panorama glotodidático, de fato, até um recente passado uma grande limitação no ensino, não apenas das línguas estrangeiras [...]"

---

<sup>9</sup> Quindi, il termine glottodidattica si riferisce, in parte, allo svolgimento concreto dell'istruzione in aula, alla preparazione di materiale didattico adatto, all'utilizzazione di supporti audio-visivi utili ad una particolare situazione d'apprendimento, e così via. [...]

<sup>10</sup> La glottodidattica ludica assume caratteristiche cooperative ogni qualvolta si propongono giochi, attività ludiche o ludiformi.

(Trad. nossa).<sup>11</sup>. Pode-se perceber que as metodologias antes utilizadas não eram tão bem vistas. A glotodidática lúdica veio para somar aos conhecimentos teóricos já pesquisados e para contribuir com os professores para a melhoria do ensino, disponibilizando técnicas para colaborar em relação ao ensino e aprendizagem, e ao aluno.

A potencialidade que a glotodidática lúdica possui na aprendizagem do aluno é significativa, o aluno pode se manter atento, se o professor souber usar coerentes técnicas didáticas. Caon e Rutka (2004, p. 18) evidenciam que:

[...] a glotodidática lúdica tem grandes potencialidades para poder manter, nos alunos, momentos de atenções prolongados, abertura mental e emotiva nos confrontos dos estímulos propostos pelo professor e profundo empenho cognitivo e participação afetiva durante as atividades didáticas (Trad. nossa)<sup>12</sup>.

Sendo assim, o professor precisa aproveitar esses momentos de estímulos, deixando nos alunos a vontade de participar das aulas e conseqüentemente, o desejo de aprender cada vez mais. Considerando ainda que cada aluno possui interesse diverso, portanto, as direções relacionadas aos conteúdos devem visar o seu aluno. O aluno acadêmico, por exemplo, visa o estudo de regras além da comunicação, este precisa entender as estruturas para depois saber ensinar. Já o aluno que estuda a língua para viajar, tem foco na comunicação, e estas diferenças devem ser levadas em conta. O turista e o acadêmico podem utilizar a ludicidade, mas em doses diferentes.

É preciso ainda marcar a motivação de um ponto de vista mais amplo. É pouco estimulá-la apenas em sala de aula. Não bastam estímulos exteriores, que aguçam o automatismo responsivo e não a vontade ativa, a deliberação interior que disciplina a inércia e a dispersão. Além da motivação em sala de aula é preciso que se pense em estimular para que os alunos queiram continuar com os estudos de língua estrangeira. Vale ressaltar a importância da motivação ao querer aprender, dar maior importância ao interesse que o aluno possui por saber. Esse é um papel muito

---

<sup>11</sup> Ciò costituisce una fondamentale novità nel panorama glottodidattico, infatti fino a un recente passato un grosso limite dell'insegnamento, non solo delle lingue straniere.

<sup>12</sup> [...] Ia glottodidattica ludica ha grandi potenzialità per poter mantenere, negli allievi, tempi di attenzione prolungati, apertura mentale ed emotiva nei confronti degli stimoli proposti dal docente e profondo impegno cognitivo e partecipazione affettiva durante le attività didattiche<sup>16</sup>.

importante, que os pais devem ter também dentro de casa. Estes devem estimular desde pequenos para que se crie a consciência do dever de saber.

Levando em consideração as abordagens de ensino, Caon e Rutka (2004, p.11) expõem que "A glotodidática lúdica, então, se pode sinteticamente definir como uma metodologia que traduz em modelos operacionais os princípios da abordagem humanístico afetiva e da abordagem comunicativa (Trad. nossa).<sup>13</sup> É, portanto a glotodidática lúdica, composta pelas teorias bases da abordagem humanístico afetiva e da abordagem comunicativa, tendo por objetivo facilitar a comunicação dando proximidade ao aluno, abaixando seu filtro afetivo. Essa didática se aproxima do aluno através do modelo operacional. Vale ressaltar que, no caso deste trabalho, foi selecionada a UD.

É muito importante que o aluno se envolva na aula de língua, para que possa sentir-se integrante. O professor que decidir por ensinar através da glotodidática lúdica deve estar preparado, para proporcionar aos seus alunos atividades criativas e renovadoras, como afirma Caon e Rutka (2007, p. 16):

Os jogos e as técnicas lúdicas são as atividades, selecionadas com cuidado pelo professor em relação aos objetivos didáticos prefixados, através das quais a língua se apresenta, exercitada, fixada, reempregada em modo criativo, tendo sempre presente que todo o contexto é lúdico, e então com finalidade à descoberta ativa da parte do estudante para a sua nova realidade: a língua estrangeira ou segunda (Trad. nossa)<sup>14</sup>.

As técnicas da glotodidática lúdica podem fazer com que o aluno saia da rotina para a busca de algo novo, sendo assim, ele terá curiosidade e se envolverá com o conteúdo ao buscar o jogo, ou a atividade lúdica. Portanto, também deve-se criar e adaptar atividades, para que tenha a devida relação com os objetivos didáticos pensados pelo professor.

Em uma sala heterogênea, deve-se atender as necessidades de todos, tanto daqueles que gostam de atividades do tipo jogos, quanto daqueles que não gostam tanto. As atividades podem variar, e não precisa ser aplicado um novo jogo a cada aula, nem mesmo esse elemento persistir durante toda a aula. Afinal, se a aula for

---

<sup>13</sup> La glottodidattica ludica, quindi, si può sinteticamente definire come una metodologia che traduce in modelli operativi i principi dell'approccio umanistico-affettivo e di quello comunicativo.

<sup>14</sup> I giochi e le tecniche ludiche sono le attività, selezionate con cura dall'insegnante in relazione agli obiettivi didattici prefissati, attraverso le quali la lingua viene presentata, esercitata, fissata, reimpiegata in modo creativo, tenendo sempre presente che tutto il contesto è ludico, e quindi finalizzato alla scoperta attiva da parte dello studente della nuova realtà: la lingua straniera o seconda.

composta apenas por este elemento, haverá um excesso quanto ao jogo, e o excesso de jogos pode banalizar o objetivo motivador e inovador.

É importante lembrar que esta etapa da aula é chamada Motivação, e que neste momento a gramática deve ser exposta de maneira implícita, independente da idade do aluno. Esta fase serve para dar a motivação inicial para uma boa continuidade da UD, Begotti (2007) afirma que são consideradas e utilizadas como instrumento didático na glotodidática lúdica todas aquelas atividades que, embora talvez não sendo jogos verdadeiros e reais promovem, porém, um envolvimento total do estudante, motivando-o e fazendo-os ter prazer.

Atividades lúdicas então, não são apenas os jogos, são também atividades dinâmicas que exercem prazer no aluno, sejam elas com gramática implícita ou explícita, mas, que façam o aluno aprender com satisfação.

É bom lembrar também que brincadeiras e atividades lúdicas são úteis também no ensino e aprendizagem de adultos e adolescentes, não apenas de crianças. Os pesquisadores Caon e Rutka (2007, p. 6) confirmam essa ideia dizendo que "[...] jogo-criança, nos parece importante desconstruir este preconceito [...], com óbvias diferenciações nas modalidades e nas atividades mesmas, conforme a idade, também aos adolescentes e adultos (Trad. nossa)"<sup>15</sup>. Pode-se afirmar que jogos são úteis para o ensino de todas as idades, logicamente devem ser adaptados de acordo com o que se deve ensinar e para quem se destina o ensino proposto.

Motivar o aluno é a essência do aprendizado, é preciso manter os alunos com a chama do interesse sempre acesa, para isso, deve-se sempre buscar recursos diversificados, deve-se pensar naquilo que o aluno gosta, na maneira mais adequada de se ensinar a determinado aluno, para então adaptar os ensinamentos para seu benefício, para que ele continue motivado a estar em um curso para aprender a língua, já que se este está em um curso de língua estrangeira, é porque já possui algum sinal de motivação.

Cardona (2001, p. 17) relata que:

Em outro caso, porém, uma pessoa pode ser motivada a aprender uma língua por razões que estão longe do prazer de aprendê-la, como a exemplo obter um diploma, obter uma boa nota ou passar em uma prova. Trata-se de

---

<sup>15</sup> [...] gioco-bambino, ci sembra importante decostruire questo pregiudizio [...], con ovvie differenziazioni nelle modalità e nelle attività stesse a seconda dell'età, anche agli adolescenti e agli adulti.

um propósito externo, sempre constituído de incentivos, elogios, ou manifestações de aprovações do contexto social (Trad. nossa)<sup>16</sup>.

Esse caso é de motivação extrínseca, a motivação em que se é necessário um professor que esteja sempre reforçando a motivação, que o elogie quando faz algo correto, pois esse aluno não está no curso por motivação própria, intrínseca, está ali por ser externamente motivado a aprender a língua.

A motivação extrínseca, vinda de fora, pode gerar ainda a motivação intrínseca, de dentro do aluno, este pode entrar em um curso, talvez por pura necessidade, porém, nada o impede de se agradar com o aprendizado e em querer dar continuidade aos estudos da língua estrangeira. Se isso acontecer, o professor conseguiu dar um motivo e a emoção de que o estudante precisava para que ocorresse o aprendizado.

Caon e Rutka (2004, p. 22) chamam atenção ao fato de que "A glotodidática lúdica é uma metodologia que produz coerentemente em modelos operacionais e em técnicas glotodidáticas, os princípios fundadores das abordagens humanístico afetiva e comunicativa (Trad. nossa)<sup>17</sup>". Diante dessa afirmação, a glotodidática lúdica aparece como um elemento metodológico que alcança seus objetivos de ensino, através dos modelos operacionais e em técnicas glotodidáticas, que estão baseadas nos princípios fundamentais da abordagem humanístico afetiva e da abordagem comunicativa. Será explicado melhor esse modelo operacional no capítulo próximo.

Para conhecimentos acerca das nomenclaturas métodos e abordagens, buscou-se apoio em Balboni (1994, p. 50), o qual afirma que "Um método não é certo/errado, bom/mau, mas, simplesmente é adequado ou não à abordagem (Trad. nossa)<sup>18</sup>". Essa concepção confirma a ideia de que não existe um método melhor do que o outro, apenas o melhor para encaixar-se em determinado momento, em determinada abordagem a ser usada, para determinada situação. É preciso saber observar seu público, para através das necessidades desses alunos, pensar nos objetivos.

---

<sup>16</sup> In un altro caso, invece, una persona può essere motivata ad imparare una lingua per ragioni che stanno al di fuori del piacere di apprenderla, come ad esempio ottenere un diploma, ottenere un buon voto o passare un esame. Si tratta di uno scopo esterno, spesso costituito da incentivi, elogi, o manifestazioni di approvazione del contesto sociale.

<sup>17</sup> La glottodidattica ludica è una metodologia che realizza coerentemente in modelli operativi e in tecniche glottodidattiche i principi fondanti degli approcci umanistico affettivo e comunicativo.

<sup>18</sup> Un metodo non è giusto/sbagliato, buono/cattivo, ma semplicemente adeguato o non all'approccio [...]

Percebeu-se que as técnicas da glotodidática, devem ser escolhidas de forma a não deixar seu aluno tenso e ansioso, mas sim tranquilos e motivados, trazendo-os para o aprendizado sem forçá-los. Assim, poder-se-á obter respostas positivas, deixando o ambiente propício para que o aluno sinta anseio de falar e de se comunicar. É necessário que se esteja atento também ao conteúdo que se deve expor a este aluno. Porcelli (2000, p. 80) afirma que "Em uma abordagem comunicativa se inicia [...] intenções comunicativas mais úteis e frequentes, realizadas com as expressões mais simples e nos âmbitos mais usuais [...] (Trad. nossa)<sup>19</sup>", pois é natural que o aluno mostre maior interesse em assuntos que o acompanham no seu cotidiano, se o assunto for gradativo, do mais simples ao mais complexo, é mais fácil que esse aluno internalize seu conteúdo, produzindo inclusive expressões, desde que sejam parte do seu contexto social.

Da mesma forma, sobre o ensino interativo, Mezzadri (2003, p. 236) articula que "Na abordagem comunicativa uma função central vem ligada à competência sociolinguística, isso é, à capacidade de compreender o contexto social no qual acontece o evento comunicativo. Língua e cultura tornam-se inseparáveis (Trad. nossa)<sup>20</sup>. Sendo assim, utilizar situações do contexto em que o aluno vive. Também contribuir para que se comunique na língua estrangeira. O contexto social local serve para comparar culturas, por isso não deve ser descartado. O contexto social deve ser observado e adaptado ao ensino, pelo professor da língua, para que haja o eficaz aprendizado e a devida comunicação.

Os fatores negativos em sala de aula, tais como distanciamento da relação professor-aluno, preconceitos, e falta de motivação podem prejudicar o aprendizado total do aluno, pois esses pontos tornam-se barreira entre o aluno e o conhecimento proposto. Desse modo, o professor precisa ter a proximidade do aluno com a assimilação do conteúdo. Porcelli (2000, p. 107) contribui sobre a teoria de Krashen: "Entre os objetivos didáticos é então necessário incluir, ao lado de uma apresentação de uma entrada compreensível, a criação de um clima que favoreça o abaixamento do filtro (Trad. nossa)<sup>21</sup>. Nesse caso, o professor deve preocupar-se em diminuir

---

<sup>19</sup> In un approccio comunicativo si inizia [...] intenzioni comunicative più utili e frequenti, realizzate con le espressioni più semplici e negli ambiti più usuali [...]

<sup>20</sup> Nell'approccio comunicativo un ruolo centrale viene assegnato alla competenza sociolinguistica, cioè alla capacità di comprendere il contesto sociale in cui si realizza l'evento comunicativo. Lingua e cultura divengono inseparabile .

<sup>21</sup> Tra gli obiettivi didattici bisogna quindi includere, accanto alla presentazione di un input comprensibile, la creazione di un clima che favorisca l'abbassamento del filtro.

essas cargas, para que o nível do filtro afetivo diminua, tendo uma relação mais leve com o seu aluno, a fim de oferecer mais espaço para que possa se expor e participar ativamente das aulas.

As novas tecnologias da glotodidática são favoráveis para o contexto de ensino e aprendizagem, e dão oportunidade para que o professor reformule suas técnicas com novas atividades. Mezzadri (2003, p. 340) expõe que:

As novas tecnologias oferecem a oportunidade de renovar o ensino da língua criando um novo ambiente de trabalho, enquanto que em uma fresta da tradição, ou seja, se ligando sobre um tecido que é aquele a da abordagem comunicativa na sua dimensão humanístico afetiva (Trad. nossa)<sup>22</sup>.

O autor coloca que se o professor usar boas tecnologias para o ensino, esse se tornará facilitado. Explica ainda, que existem alguns recursos tecnológicos que podem ser utilizados pelo professor, como vídeos do youtube: filmes paralelos à leitura da aula; ou curtas metragens a serem depois trabalhadas; dependendo do seu público, se for uma aula direcionada para crianças, por exemplo, o vídeo de uma fábula. Sites também são boas alternativas para os professores da língua estrangeira, desde que sejam fontes confiáveis, selecionadas pelo professor, podem fornecer materiais autênticos, como uma leitura no computador, ou uma discussão em um chat, sites de notícias em tempo real também podem produzir um efeito produtivo. Essas alternativas, segundo Mezzadri (2003), aumentam a motivação do aluno, e facilitam o aprendizado eficiente e produtivo.

### 2.3 GRAMÁTICA

Ao dissertar sobre gramática, torna-se inevitável a lembrança das suas tradicionais regras, e seus ensinamentos metódicos, sistemáticos, estruturados e fixos. São ainda nesses moldes tradicionalistas que muitos profissionais expõem seus conteúdos aos alunos.

É interessante o fato de que já na antiguidade se estudava a gramática, porém com fins culturais. Pichiassi (1999, p. 47) explana sobre esse assunto dizendo que

---

<sup>22</sup> Le NT [nuove tecnologie] offrono l'opportunità di svecchiare l'insegnamento della lingua creando un nuovo ambiente di lavoro pur nel solco della tradizione, cioè innestandosi su un tessuto che è quello dell'approccio comunicativo nella sua dimensione umanistico-affettiva.

O objetivo do ensino gramatical era aquele de promover no aluno um interesse em direção à bela forma e o belo estilo. A leitura e a análise dos clássicos tinham a finalidade de manter e promover a pureza clássica da língua nos seus modelos mais elevados. A gramática não era finalizada em si mesma, mas, meio para interpretar os clássicos e para imitar o seu bem escrever e o bem falar (Trad. nossa)<sup>23</sup>.

O ensino da gramática servia então de incentivo estilístico, já que se prezava a bela forma de se escrever e o bem falar, liam-se clássicos para que a pureza da língua fosse mantida. Mas, nem por isso se ensinava gramática por si só, ela era uma forma de se chegar às interpretações dos clássicos.

Para melhor compreender a gramática buscou-se respaldo em Dolci (2000, p. 43) que a define como:

O conhecimento interiorizado dos princípios e da regras que sustentam aos níveis do som, da palavra, da frase, e do significado constituem aquela que vem denominada Competência (gramatical) de uma língua. Essa se manifesta corretamente mediante à capacidade, da parte do indivíduo, de saber construir frases que venham julgar como pertinentes à gramática daquela língua particular (Trad. nossa)<sup>24</sup>.

Não é função da glotodidática priorizar a competência gramatical, a qual abrange não apenas as regras textuais, mas a sistematização dos sons, das palavras, das frases e dos significados. Mas, assim como a competência comunicativa tem o objetivo de fazer com que o aluno se comunique com eficiência, a competência gramatical, visa à capacidade de produção e de compreensão de formas gramaticais corretas. É como explicita Ciliberti (2001, p. 135) dizendo que "A competência gramatical diz respeito à capacidade de produzir e de compreender formas sintáticas, lexicais e fonológicas corretas (Trad. nossa)"<sup>25</sup>. Com certeza, não descarta-se a importância do ensino da gramática e de suas regras; porém, acredita-se na possibilidade de direcionar seus ensinamentos de forma lúdica e divertida, de

---

<sup>23</sup> Lo scopo dell'insegnamento grammaticale era quello di promuovere nell'allievo un interesse verso la bella forma e il bello stile. La lettura e l'analisi dei classici aveva la finalità di mantenere e promuovere la purezza classica della lingua nei suoi modelli più elevati. La grammatica non era fine a se stessa ma mezzo per interpretare i classici e per imitare il loro bello scrivere e il buon parlare.

<sup>24</sup> La conoscenza interiorizzata dei principi e delle regole che sostengono ai livelli del suono, della parola, della frase e del significato costituiscono quella che viene denominata Competenza (grammaticale) di una lingua. Essa si manifesta correttamente mediante la capacità, da parte dell'individuo, di saper costruire frasi che vengono giudicare come appartenenti alla grammatica di quella lingua particolare.

<sup>25</sup> La competenza grammaticale riguarda la capacità di produrre e di capire forme sintattiche, lessicali e fonologiche corrette.



modo que a gramática possa perder esse teor “pesado” criado pela tradição escolar. Assim, é possível pensar na gramática como competência auxiliar à competência comunicativa e este, certamente, é um bom caminho para o ensino desse assunto. Contudo, é importante lembrar que o professor deve certamente dominar a gramática da língua que ensina, para atender com eficácia as necessidades do aluno. Mesmo se esta for uma língua estrangeira.

A gramática é um tópico muito importante para o aprendizado de uma língua estrangeira, mas é preciso que se haja consciência de que não existe estudo de gramática eficaz por si só, ou seja, sem seus exemplos e suas contextualizações. Da mesma forma que a comunicação depende das regras gramaticais para embasar-se. Mezzadri (2003, p. 190) expõe que "A gramática é apenas um dos instrumentos para se agregar à competência comunicativa, não é o fim do aprendizado linguístico. (Trad. nossa)<sup>26</sup>". Isso porque nem a competência gramatical, nem a competência comunicativa são mais importantes, são, uma complemento da outra. Pode-se entender que a competência gramatical oferece base para a correta comunicação e a competência comunicativa proporciona as ferramentas para as análises gramaticais.

Daí, a importância de se oferecer aos alunos o aprendizado gramatical contextualizado. A esse respeito expõe Dolci (2000, p. 56) que "Os estudos voltados para desenvolver os métodos, sempre mais eficazes para o aprendizado das línguas estrangeiras que sustentam que o ensino da gramática deve ser abordado partindo do significado (Trad. nossa)<sup>27</sup>", o que demonstra que os métodos estão sempre em evolução, e cada vez mais eficazes. Desse modo, os profissionais da área devem buscar a melhoria do ensino da língua estrangeira. Tendo em vista a evolução dos métodos e técnicas, seria interessante que os profissionais da área abordassem a gramática partindo do significado. Compreende-se, portanto, que as regras gramaticais por si só não induz a um conhecimento eficiente.

De acordo com Freddi (2002, p.114) "[...] o verdadeiro problema não é se passar ou não da língua à gramática, mas, de preferência como passar do ensino da língua ao ensino da gramática (Trad. nossa)<sup>28</sup>". Para o autor, a preocupação maior é o modo em que essa gramática será exposta, de que maneira esse conhecimento

---

<sup>26</sup> La grammatica è solo uno degli strumenti per giungere alla competenza comunicativa, non è il fine dell'apprendimento linguistico.

<sup>27</sup> Gli studi rivolti a sviluppare metodi sempre più efficaci per l'apprendimento delle lingue straniere sostengono che l'insegnamento della grammatica debba essere affrontato partendo dal significato.

<sup>28</sup> "[...] il vero problema non è se passare o meno dalla lingua alla grammatica ma piuttosto come passare dall'uso alla regola.

chegará ao aluno. A preocupação é de como será passado do ensino da língua ao ensino gramatical.

Andorno (2003, p. 61) explica ainda que, "[...] a aquisição das diversas estruturas e classificações gramaticais não é o ponto de chegada do processo de aprendizado, mas um instrumento para exprimir as funções comunicativas (Trad. nossa)"<sup>29</sup>.

O aprendizado da gramática é visto como elemento importante para a comunicação, sendo assim, o mesmo não deve ser deixado de fora dos planos de ensino. Andorno (2003, p. 30) explica melhor, expondo que "[...] as reais exigências comunicativas do aluno e principalmente as dificuldades que surgem nesse, a aproximação das estruturas linguísticas completamente diferentes daquela própria língua (Trad. nossa)<sup>30</sup>". Considerando as exposições da autora, percebe-se que o ensino deve ser adaptado, tanto quanto às necessidades que o aluno possui, quanto ao modo de melhor aprendizado para este, além das dificuldades que surgem no decorrer do curso.

## 2.4 GRAMÁTICA EXPLÍCITA E IMPLÍCITA

Gramática explícita e implícita são nomenclaturas usadas para definir gramática quanto à sua relação com o falante estrangeiro. Freddi (2002, p. 65) para defini-las, explicita que é:

[...] uma gramática operacional pertinente ao uso da língua e uma gramática formal que é conhecimento reflexo das regras e dos mecanismos da língua. Nomeamos gramática implícita a primeira e gramática explícita a segunda (Trad. nossa)<sup>31</sup>.

É possível compreender que uma gramática operacional, implícita, é voltada à comunicação, para que o falante aprenda, sem que perceba estar aprendendo e consiga mesmo assim colocá-la em prática. Já a gramática formal, explícita, é aquela

---

<sup>29</sup> "[...] l'acquisizione delle diverse strutture e classificazioni grammaticali non è il punto d'arrivo del processo d'apprendimento ma uno strumento per esprimere delle funzioni comunicative.

<sup>30</sup> "[...] le reali esigenze comunicative dell'apprendente e soprattutto le difficoltà che sorgono in lui ell'accostarsi a strutture linguistiche completamente differenti da quella della propria língua.

<sup>31</sup> "[...] una grammatica operatoria concernente l'uso della lingua e una grammatica formale che è conoscenza riflessa delle regole e dei meccanismi della lingua. Chiameremo grammatica implicita la prima e grammatica esplicita la seconda.

em que o estudante estuda diretamente as regras gramaticais e a mecanicidade da língua. Nome-se gramática implícita a primeira e gramática explícita a segunda.

Andorno (2003, p. 71) expõe a informação de que "Os exercícios de prática indutiva possuem como objetivo não a aplicação, mas, a descoberta de uma regra (Trad. nossa)<sup>32</sup>", ou seja, é valorizada a importância de o aluno tentar a descoberta daquilo que está fazendo, nos jogos, por exemplo, pode-se simplesmente dar o jogo de determinado assunto, para que possam os alunos descobrir a regra gramatical que está contextualizado no jogo, partindo de direcionamentos do professor.

A adaptação do ensino da gramática na língua estrangeira, diz respeito também ao fator idade do aluno, sendo diferenciado o ensino de adultos e de crianças. Crianças preferem o ensino de forma indireta, e adultos de forma direta. Quem nos leva a refletir sobre o assunto é Freddi (1999, p. 137) exemplificando que "Interessante é indicar como, em direção aos onze-doze anos, possa haver o produtivo início da passagem da gramática definida implícita à gramática definida explícita (Trad. nossa)<sup>33</sup>". Sendo assim, considera-se importante a gramática explícita para o ensino da língua estrangeira, para que o aluno possa saber que estão sendo realmente feitas aplicações de gramática. Mas, se a aula toda for de gramática explícita é provável que o aluno se canse mais rápido.

Torna-se necessário, no ensino gramatical da língua estrangeira, que o professor saiba dosar a gramática implícita e explícita. Respalidou-se em Mezzadri (2003, p. 195), o qual expõe: "Em outros termos, acontece que o professor fique atento à dosar a gramática em modo de não apoiar-se muito, ou muito pouco, o percurso didático sobre este componente (Trad. nossa)<sup>34</sup>". É preciso que o professor não foque em uma ou outra gramática, mas, que seu ensino seja equilibrado e leve.

É importante recordar-se de que as pesquisas aqui presentes são direcionadas para a fase Motivação, na qual exige-se que a gramática seja exposta de forma implícita, para um início de conteúdo, como mostra Mezzadri (2003, p. 8) ao articular que "O dever do docente é, portanto, aquele de elicitar, ou seja, fazer florescer os pré conhecimentos linguísticos culturais necessários e ao mesmo tempo trabalhar sobre a criação da motivação para suscitar o sucessivo processo aquisitivo

---

<sup>32</sup> Gli esercizi di pratica induttiva hanno quindi come scopo non l'applicazione, ma la scoperta di una regola.

<sup>33</sup> Interessante è accennare come, verso gli undici-dodici anni, possa avere utilmente inizio il passaggio dalla grammatica definita implicita alla grammatica definita esplicita.

<sup>34</sup> In altri termini occorre che l'insegnante faccia attenzione a dosare la grammatica in modo da non poggiare troppo, o troppo poco, il percorso didattico su questa componente.

(Trad. nossa)<sup>35</sup>". Ou seja, o aluno deve ser preparado com atividades que contenham gramática implícita, para que este se sinta preparado para analisar a gramática explícita. Essa preparação é função do professor, função esta de ilustrar conteúdos tanto linguístico, como culturais, sempre motivando o aluno, para que o aprendizado seja eficaz.

Partindo desta concepção, encontra-se respaldo em Dolci (2000,) o qual afirma que estes discursos, implícitos e/ou explícitos, ofereceram aos alunos, de modo eficiente, os meios necessários para facilitar e acelerar o processo de aquisição da língua, como também favorece a construção de hipóteses sobre o sistema da língua estrangeira. Pode-se dizer, então, que a gramática dosada entre implícita e explícita oferece aos alunos a facilitação do aprendizado gramatical. Sendo que, se primeiramente preparam-se com a gramática implícita, possuem condições para que analisem a gramática explícita de forma argumentativa. Se um professor souber dosar a gramática certamente terá a atenção desejada, seja esse aluno um adolescente ou um idoso.

## 2.5 UNIDADE DIDÁTICA

Esse modelo operacional começou a delinear-se na Itália por fim dos anos sessenta, segundo Cardona (2001), tendo nos dias de hoje grande aceitação para o ensino de línguas. UD é o modelo operacional que tem a função de mostrar um percurso, pelo qual o professor possa transmitir aos seus alunos o conhecimento necessário.

Sendo este contexto diferente para o aluno estrangeiro, é então artificialmente manifestado. Mezzadri (2003, p. 6-7) descreve que "[...] a UD representa uma tentativa de propor um percurso que reflita sobre o andamento natural em um texto por si artificial como aquele da classe e da lição. (Trad. nossa)<sup>36</sup>". A UD tem o intuito de colaborar com o professor quanto ao percurso da organização didática, ou seja, direciona por quais caminhos seguirão os professores com seus conteúdos, até que se chegue ao conhecimento esperado. A UD colabora

---

<sup>35</sup> Il compito del docente è dunque quello di elicitarre, cioè far affiorare le pre-conoscenze linguistico-culturali necessarie e allo stesso tempo lavorare sulla creazione della motivazione per innescare il successivo processo acquisitivo.

<sup>36</sup> "[...] l'UD rappresenta un tentativo di riproporre un percorso che rispecchi l'andamento naturale in un contesto di sé artificiale come quello della classe e della lezione.

no sentido de guiar os professores para que possam seguir por um modelo operacional que os direcione, para que possam com segurança ensinar.

Mezzadri (2003, p. 5) expõe que "unidade didática (UD) é o modelo operacional de maior êxito encontrado atualmente, não apenas quando se trata do ensino das línguas (Trad. nossa)<sup>37</sup>". O autor considera a UD para o ensino de modo geral, não exclusivamente para o ensino de línguas. Begotti (2007, p. 4) acrescenta a informação de que "O modelo de UD de origem Gestáltica, [...] baseia-se propriamente sobre uma contínua articulação entre os dois hemisférios [...] comporta uma ação bimodal do cérebro (Trad. nossa)<sup>38</sup>". Ou seja, esse modelo privilegia o ensino, que comporte a ativação das duas partes do cérebro, a parte direita e a esquerda.

A respeito da UD, expõe Mezzadri (2003) que existem quatro momentos, definidos por ele como: a Motivação, a Globalidade, a Análise, Síntese e Reflexão, e o Controle (Verificação e Recuperação). Essas fases serão desenvolvidas neste trabalho apenas a fim de esclarecimentos, já que o objetivo é desenvolver atividades, no próximo capítulo, destinadas ao ensino gramatical da língua inglesa na fase Motivação.

UD pode ser definido como um conjunto, já que de acordo com Freddi (2002, p. 111), "[...] É de fato um modelo teórico-operacional composto por uma lógica interna e auto suficiente (Trad. nossa)<sup>39</sup>". Fala-se em modelo operacional auto-suficiente por ter a UD todas as fases necessárias para um ensino eficaz, consiste em ser este um modelo internamente completo. Porcelli (2000, p. 149) contribui para a reflexão sobre a questão, ao explicar que "A definição de UD como <<modelo operacional>> nos elucidada ao dinamismo (o operar) e também a função de guia (Trad. nossa)". No entanto, pode-se compreender UD como um direcionamento das operações em sala de aula.

Mezzadri (2003, p. 14) contribui ainda, quando traz que "[...] a UD não representa um esquema rigoroso e impermeável, mas, de preferência um sistema de operações que possam se repetir durante o seu desenvolvimento sem tirar nada das

---

<sup>37</sup> L'unità didattica (UD) è il modello operativo che maggior successo riscontra attualmente, non soltanto per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue.

<sup>38</sup> Il modello di unità didattica di origine Gestaltica, [...] si basa proprio su un continuo rimando tra i due emisferi [...] comporta un'azione bimodale del cervello.

<sup>39</sup> "[...] è infatti un modello teorico-operativo provvisto di una sua logica interna e di una sua autosufficienza.

características das fases (Trad. nossa)<sup>40</sup>. A partir das reflexões propostas, percebe-se que a UD é um sistema operacional auto-suficiente, e que é também um guia operacional. Mas, não deixa de se preocupar com o ensino adaptado ao aluno. As suas fases podem se repetir conforme determinadas necessidades do aluno, sua esquematização não deixa de ser completa se for modificada, ao contrário, aplica-se o eficaz conhecimento, que é o objetivo desse sistema operacional.

Quanto à sua função de ensino, Danesi (1998, p. 144) faz menção ao fato que:

A noção de unidade didática implica na atuação pré-programada de uma série de passos operacionais em torno de um núcleo formado por temas e por materiais para serem transmitidos. Esta programação permite determinar os objetivos conceituais, lingüísticos, funcionais e culturais que devem ser perseguidos, selecionar as técnicas didáticas apropriadas, decidir sobre o uso alternativo da L1 ou da L2, e assim por diante. (Trad. nossa)<sup>41</sup>.

Tendo presente estas afirmações sobre UD, considera-se que essa é a base para um bom plano de ensino, que contém elementos importantes para um estruturado planejamento. Esta estrutura deixa ao professor a oportunidade de desenvolver suas aulas com antecedência, pensando sempre nas necessidades do aluno. Preferencialmente com conteúdos diversificados, ou seja, em uma mesma aula diversos conteúdos, como gramaticais, culturais, lexicais, ou ainda outros, dependendo de sua temática, e repetindo cada fase, em conformidade com a necessidade do seu aluno. Sobre esse assunto, Porcelli (2000, p. 146) afirma: "[...] ogni fase è ripetuta tante volte quante necessario affinché l'intera classe dimostri una sicura acquisizione ed una pronuncia soddisfacente<sup>51</sup>". Dessa maneira, percebe-se que a UD pode ser adaptada e que para um ensino eficiente pode ter suas fases repetidas o quanto necessário para um bom aprendizado. O importante é que a turma realmente aprenda e consiga se comunicar.

---

<sup>40</sup> "[...] l'UD non rappresenta uno schema rigido e impermeabile, ma piuttosto una rete di interventi che possono ripetersi durante il suo sviluppo senza nulla togliere alle caratteristiche delle singole fasi.

<sup>41</sup> La nozione di unità didattica implica lo svolgimento pre-programmato di una serie di fasi operative ad un intorno ad un nucleo formato dai temi e dal materiale da impartire. Tale programmazione permette di determinare gli obiettivi concettuali, linguistici, funzionali, e culturali da perseguire, di selezionare le tecniche didattiche appropriate, di decidere sull'uso alternativo della L1 o della L2, e così via.

### 2.5.1 Motivação

A fase Motivação, segundo Mezzadri (2003, p. 7), é [...] uma verdadeira e característica fase e não um momento de simples aquecimento para iniciar as atividades em classe (Trad. nossa)<sup>42</sup>. Portanto, acredita-se que nessa primeira fase, também devem ser introduzidos conteúdos gramaticais, daí o motivo de se pesquisar atividades lúdicas para este momento da aula. Essa fase da aula deve ser pensada e preparada para a classe, assim como o restante da aula.

Afirma Balboni (1994) que esse investimento é eficaz tanto no início do curso de língua estrangeira, como no início de cada unidade didática, e pode ser também repetida durante a própria unidade, favorecendo continuamente a motivação. Pode-se então dizer que investir na fase Motivação no início das aulas é tão importante quanto estender essa fase para o restante da aula. É relevante enfatizar também a importância da motivação no início do curso de línguas, para que o aluno tenha interesse para o aprendizado da nova língua. O que é realmente essencial, é que este aluno esteja motivado para aprender. Cardona (2001, p. 20) faz menção ao fato de que o professor pode investigar e acrescentar os conhecimentos que os alunos possuem sobre aquele determinado argumento, ativando a memória desses em longo prazo, operação imprescindível aos processos de memória e de aprendizagem.

Nesse caso, a Motivação é uma fase importante para a ativação da memória e para os processos de aprendizagem, assim sendo, percebe-se a necessidade de essa fase ter atividades lúdicas e estimulantes. Essa fase precisa ser continuada, não deve ser aplicada neste primeiro momento, e depois ser esquecida. Se a motivação permanecer, acredita-se que a aula discorrerá de maneira leve e divertida, com apoio e interesse dos alunos.

Também a respeito da continuidade da motivação da classe, Mezzadri (2003, p. 9) contribui dizendo que "A motivação da classe deve ser conservada como objetivo sempre presente na mente do docente, a se buscar em qualquer momento do desenvolvimento da UD (Trad. nossa).<sup>43</sup>" É possível perceber com a explanação dos autores acima citados, que a motivação é o elemento que mantém o interesse da

---

<sup>42</sup> "[...] una vera e propria fase e non un momento di semplice riscaldamento per iniziare le attività in classe.

<sup>43</sup> La motivazione della classe deve rimanere un obiettivo sempre presente nella mente del docente, da perseguire in qualsiasi momento dello sviluppo dell'UD.

classe, precisa ser posta como prioridade em todos os momentos da aula e em todas as fases da UD, não apenas na fase Motivação.

Balboni (2003, p. 122) expõe de forma clara que:

Para favorecer a motivação podem seguir várias estratégias: influenciar a curiosidade para o mundo estrangeiro [no ensino das línguas estrangeiras] [...], sobre a necessidade comunicativa seja nas línguas maternas, sejam em línguas segundas, estrangeira e étnica (mas, não aquelas clássicas); ou ainda se pode influenciar um prazer, que pode ser aquele de superar uma competição [...], de descobrir coisas novas, de sistematizar coisas intuitivamente percebidas, e assim por diante (Trad. nossa)<sup>44</sup>.

O autor compreende que a motivação é alcançada de variadas maneiras. É preciso, portanto, que se entenda que os adultos também gostam de jogos, mas dão preferência para o aprendizado formal, explícito. O que é possível de se fazer é encaixar o ensino gramatical aos modelos de jogos, pois fazer aquilo que gosta, ajuda bastante, e pode influenciar na educação escolar. No caso do adulto que gosta do ensino de modo explícito, pode-se abordar o jogo de modo a expor o assunto que será trabalhado por meio do jogo.

Freddi (1999, p. 145) expõe sobre as técnicas glotodidáticas específicas para essa fase, onde "Para esta primeira fase de início, introdutiva ao texto, podem ser proveitosamente utilizados quadros na parede, posters, fotografias, slides, videozinhos, etc (Trad. nossa).<sup>45</sup>" Freddi, através dessa afirmação, sugere que podem ser utilizadas imagens de apoio ao futuro texto, o qual será inserido na UD, devendo ser feita a introdução do conteúdo de forma didática. Este é então o momento em que deve-se explorar o contexto, fazendo a preparação do aprendizado da gramática explícita. Assim sendo, ter-se-á no próximo capítulo, jogos e atividades gramaticais para o trabalho com esta fase da UD.

## 2.5.2 Globalidade

Conforme é possível observar em Mezzadri (2003, p. 9), "A fase da Globalidade se propõe de reproduzir, em um contexto que já foi aqui definido, as

<sup>44</sup> Per favorire la motivazione si possono seguire varie strategie: far leva sulla curiosità per il mondo straniero [nell'insegnamento delle lingue estere] [...], sui bisogni comunicativi sia in lingua materna, sia nelle lingue seconde, straniere ed etniche (ma non in quelle classiche); oppure si può far intuire un piacere, che può essere quello di superare una sfida [...], di scoprire cose nuove, di sistematizzare cose intuitivamente note, e così via.

<sup>45</sup> Per questa prima fase di avvio, introduttiva al testo, possono essere proficuamente utilizzati tabelloni murali, manifesti, fotografie, diapositive, filmati, ecc.



condições que se concretizam nos processos reais de comunicação (Trad. nossa)<sup>46</sup>. A fase da Globalidade é a fase em que tenta-se fazer com que o aluno se aproxime de um contexto comunicativo o mais real possível. Sendo este o momento em que a comunicação é tida como elemento importante, pode-se ser então inserido o texto, sempre, porém, contextualizado. Freddi (2002, p. 117) explica que "A natureza, a duração e a complexidade do texto dependendo do aluno e nível de estudo (Trad. nossa).<sup>47</sup>" É preciso, pois, que se considere, primeiramente, os níveis de estudo para que depois possa ser definido o gênero textual com o qual e como será trabalhado.

### 2.5.3 Análise, Reflexão e Síntese

A fase da Análise é definida por Porcelli (2000,) como a parte da aula em que não se prioriza a sistematização. Ele deixa isso claro afirmando que nesta fase não se busca tanto a sistematização e a explicação, mas é preferível que se faça emergir do texto aquilo sobre o qual se quer chamar a atenção dos alunos". Nesta também, não se faz menção às regras, mas, se aproxima o aluno daquilo que está explícito no texto. Aproximar o aluno da informação que está contida.

Já Mezzadri (2003), complementando os pressupostos de Porcelli, expõe que esta é uma fase onde se deve trabalhar o texto de forma mais analítica, ou seja, o autor sugere que deve-se analisar o texto e sua temática, porém sem que se tragam regras explícitas. Nesta fase, deve-se trabalhar ainda de forma a interar o aluno em relação ao conteúdo proposto, de forma analítica, mas, em relação ao texto, não ainda à sua gramática textual.

Já sobre a fase da Reflexão e Síntese, Mezzadri (2003) coloca as duas no mesmo momento, seguidas da fase Análise, sugerindo que se sintetize o texto e que se reflita sobre ele, para que possa, assim, reiterar o que já foi dito no texto, desenvolvendo a fixação das formas estruturais linguísticas.

Freddi (2002, p. 123) ao expor sobre a fase Reflexão observa que:

O momento da reflexão é portanto e particularmente aquele da análise explícita que vêm exercitada sobre os materiais linguísticos da UD em questão e daquelas precedentes segundo um itinerário que prevê se fazer explícito aquilo que era primeiramente era implícito (Trad. nossa).

<sup>46</sup> La fase della globalità si propone di riprodurre, in un contesto che abbiamo già avuto modo di definire , le condizioni che si realizzano nei processi reali di comunicazione.

<sup>47</sup> La natura, la lunghezza e la complessità del testo dipendono dal livello di Studio.

Para isso, é que deve-se preparar o aluno de modo que a gramática não seja um tópico dificultoso na sala de aula. Se trabalha-se num primeiro momento com a gramática implícita, é provável que o aluno, quando se deparar com a gramática explícita consiga, com maior facilidade, analisá-la estruturalmente e compreendê-la. Aqui entra o professor com sua função explicativa, fornecendo esclarecimentos para a compreensão de teorias sobre a gramática exposta.

#### 2.5.4 Controle (Verificação e recuperação)

Por fim, para a última fase da UD, a fase do Controle, encontrou-se respaldo em Danesi (1998), o qual explicita que este é o momento da verificação das habilidades linguísticas e comunicativas cultivadas e dos objetivos seguidos. Esse é o momento conclusivo, de se verificar o conteúdo que até então foi exposto e de recuperar aquilo que foi aprendido. É o momento de se averiguar se o conteúdo foi ou não assimilado pelo aluno. É possível fazer essa verificação através de atividades semelhantes com as que foram desenvolvidas durante as aulas, ou ainda, através de jogos.

Mezzadri (2003, p. 16) explicita que "A fim de proceder para o momento sucessivo da avaliação, os resultados da verificação vão analisados, relacionando estes seja à classe que ao estudante em particular, e às oportunas medidas para a recuperação medidas antes da passagem à UD sucessiva (Trad. nossa)<sup>48</sup>". O momento da verificação é importante, para somar os resultados obtidos, para que se possa saber se o aluno está preparado para avançar para uma próxima UD. Mas, essa avaliação deve ser feita constantemente, não apenas nessa fase final e o aluno deve ser avaliado em contextos em que não haja tensão, para que não haja alteração no filtro afetivo. A utilização de jogos pode ser uma boa aliada do professor também no momento da avaliação.

---

<sup>48</sup> Al fine di procedere al momento successivo della valutazione, i risultati della verifica vanno analizzati in rapporto sia alla classe che al singolo studente e le opportune misure per il recupero messe in atto prima del passaggio all'unità didattica successiva.

## 2.6 PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA PARA A FASE MOTIVAÇÃO DA U.D

A seguir, foram apresentados alguns jogos lúdicos para se trabalhar com a gramática da língua inglesa de modo implícito, para a fase inicial da UD, considerando uma turma de vinte alunos, e de variadas idades. As atividades aqui descritas são direcionadas para um nível inicial, já que no início do estudo de uma língua é que surgem as maiores dúvidas e questionamentos referentes às estruturas e regras da língua estrangeira. O início de um curso de língua estrangeira é guiado, geralmente, pelo diferente e pela curiosidade do novo.

Sobre a questão dos jogos didáticos tem-se apoio em Caon e Rutka (2004, p.22) que explanam que é:

Através do jogo, na verdade, se assumem e se reelaboram os fundamentos reais, se expandem e se organizam os conhecimentos em linhas conceituais sempre mais complexos, em um contínuo dinâmico que se vê o aluno intrinsecamente motivado, protagonista do seu percurso formativo (Trad. nossa)<sup>49</sup>.

Por meio da ideia apresentada pelos autores observou-se que com o jogo, é possível compreender melhor conteúdos complexos, de forma motivadora, já que o jogo é motivador por si só. Com este auxílio os conteúdos referentes à língua inglesa podem ser aprendidos com maior facilidade pelo aluno, deixando para este, a oportunidade de se tornar protagonista de suas atitudes em sala, ou seja, participar ativamente das aulas.

Quando se trabalha com a metodologia do uso de jogos em sala de aula, inicialmente o professor deve deixar bem claro aos alunos quais são as regras do jogo, e qual o objetivo a ser alcançado com esta atividade. Depois desta breve explicação o aluno fica livre para utilizar suas estratégias para participar do jogo.

Ao refletir sobre a temática, percebeu-se que os jogos didáticos, assim como os outros jogos tradicionais, devem ter regras e objetivos específicos, com determinado tempo de execução e que precisam ter um desafio que instigue o aluno. Desse modo, é necessário fazer com que o aluno sintá-se desafiado. O professor

---

<sup>49</sup> Attraverso il gioco, infatti, si assumono e si rielaborano i dati della realtà, si espandono e si organizzano le conoscenze in reti concettuali sempre più complesse, in un continuum dinamico che vede l'allievo intrinsecamente motivato, protagonista del suo percorso formativo.

além de ser responsável pela preparação do jogo, deve propor aos estudantes atividades e jogos em que o aluno seja, segundo Mezzadri (2003, p. 315), “[...] protagonista do jogo [...] dependendo do tipo de jogo, os participantes podem ter todos a mesma função ou funções diversas (Trad. nossa)<sup>50</sup>”. O professor deve ter também a noção de igualdade entre os alunos, para não pecar, ao dar um papel menos importante para um aluno, evitando que este sintase constrangido.

A glotodidática lúdica, , se encarrega de colaborar na questão de orientar os professores quanto ao investimento preparatório para seu aluno, para que as aulas se tornem mais proveitosas . Respaludou-se em Caon e Rutka (2004, p. 15), em que:

A glotodidática lúdica, que não se deve ser confundida e assimilada com o jogo em seu senso estreito, cria um contexto lúdico caracterizado por uma didática que estimula a curiosidade, o prazer e o desejo de descoberta, participação do aluno, possibilidade de resolver problemas em grupo, [...], que favorece então a interação social [...] (Trad. nossa).

Caon e Rutka (2004, p. 40) complementam ainda que jogos possuem finalidades educacionais também, expondo a importância de se:

[...] expor os alunos com momentos competitivos, inseridos, porém, em um contexto no qual se aprende em primeiro lugar, a autodisciplina e o respeito com o outro; valores, estes, que os alunos devem, portanto, serem capazes de assumir também no ambiente extra escolar (Trad. nossa)<sup>51</sup>.

Sendo assim, acredita-se que desafiar os alunos a participar de um jogo, logo no início da aula, seja um fator positivo, mesmo considerando o fato de ser apresentado no jogo um conteúdo em que o aluno não teve ainda um primeiro contato. Como afirmam os autores, desafios e regras geram disciplina e respeito. Desse modo, jogos servem tanto para o ensino, quanto para a educação dos alunos. Diante disso, para dar melhor continuidade aos conteúdos decidiu-se por propostas de jogos para o início da UD.

Portanto, o uso dos jogos auxiliam o ensino de língua inglesa, tornando as aulas mais prazerosas ao aluno. É preciso pensar também no seu formato, na sua duração, nos conhecimentos básicos necessários para a eficaz execução do jogo

<sup>50</sup> “[...] protagonista del gioco [...] a seconda del tipo di gioco, i partecipanti possono avere tutti lo stesso ruolo o ruoli diversi.

<sup>51</sup> [...] confrontare gli alunni con momenti competitivi, inseriti però in un contesto in cui si apprendano, in primo luogo, l'autodisciplina e Il rispetto dell'altro; valori, questi, che gli allievi devono poi essere in grado di assumere anche nell'ambiente extrascolastico.

pelo aluno, nos problemas possíveis, na organização dos espaços e dos jogadores, e quais serão os materiais utilizados. Sobre isso Caon e Rutka (2004, p.33) comentam que a presença de jogos em sala de aula se “[...] permitem a utilização de materiais típicos de jogos: dados, cartas, fichas, mapas, esquemas, tabelas, tabuleiros, objetos variados (Trad. nossa)<sup>52</sup>”. Tomando por base os pressupostos de Mezzadri, serão realizadas as adaptações de jogos gramaticais tradicionais, para nossa realidade escolar. Caon e Rutka (2004, p. 51) completam a concepção de Mezzadri, explanando que ao construir os jogos que serão utilizados em sala de aula, o professor deve considerar que os mesmos devem envolver os alunos e esse envolvimento não deve ser apenas na participação do jogo, mas sempre que possível também deve-se procurar envolvê-los na facção do jogo glotodidático.

A aplicação de técnicas lúdicas para o ensino de uma língua estrangeira é uma experiência difusa, pois quando se joga, pode-se brincar e se divertir e, ao mesmo tempo aprender, já que, para muitos, o jogo é a melhor estratégia para se aprender. Segundo Mezzadri (2003), o jogo aproxima não somente os colegas entre si como também os professores aos alunos, seja no que diz respeito às crianças como aos adultos, ou seja, os jogos fazem bem para o aprendizado em qualquer idade escolar.

Mezzadri (2003, p. 312) explica também que [...] se tem uma melhor aquisição se o estudante se esquece, durante a execução de uma atividade, que está aprendendo a língua, [...] estimula e promove a criatividade e ainda a capacidade de encontrar soluções aos problemas, que esse expõe (Trad. nossa)<sup>53</sup>. Não é possível aplicar o jogo falando diretamente qual será o tema proposto. É necessário em alguns momentos aplicar o jogo contextualizado, certamente, mas não é obrigatório informar o aluno de que assunto será explorado durante a execução do jogo. Ele próprio conseguirá ter a percepção da temática e pode até deduzir quais são os objetivos do professor.

Desta forma, foram apresentados quatro sugestões de jogos didáticos para a fase Motivação.

---

<sup>52</sup> “[...] consentono l'utilizzo di materiali tipici dei giochi: dadi, carte, gettoni, mappe, schemi, griglie, percorsi, oggetti vari.

<sup>53</sup> “[...] si ha una migliore acquisizione se lo studente dimentica durante l'esecuzione di un'attività che sta imparando la lingua, [...] stimola e promuove la creatività e dunque la capacità di trovare soluzioni ai problemi che esso pone.

### 2.6.1 Proposta 1: Dominó

Com o processo de ensino indireto, pode-se encontrar opções em que o aluno descubra através da própria atividade qual conteúdo será exposto, ou seja, é possível que o aluno aprenda na prática. Luise (2007) expõe que é possível descobrir a regra do jogo seguindo um processo de indução, através da manipulação da língua e através de atividades concretas. O aprendizado da língua estrangeira não é algo natural para o estrangeiro como é para o falante de língua materna, portanto, o professor deve preocupar-se e preparar aulas motivantes, com atividades que façam os alunos querer realmente compreender esta nova língua.

O jogo tem por propósito, trabalhar com adjetivos, para fazer com que os alunos, instintivamente, unam os antônimos e sinônimos, inicialmente instigados pela cor base de cada par de sinônimo e antônimo; logo após, pelos pares de sinônimos e antônimos. Não haverá problemas quanto ao assunto que não foi ainda iniciado, já que terão as cores para os direcionar.

Por meio do jogo do dominó podem ser explorados adjetivos. Nessa adaptação, o jogo que traz as cores tanto para desenvolver o estímulo visual quanto para diminuir o peso do conteúdo gramatical. Para o ensino de adjetivos, escolheu-se ainda palavras que condiz com a necessidade de comunicação de alunos estrangeiros, pois os termos escolhidos expressam sentimentos e qualidades pessoais. Quando o aluno adquire novas palavras para seu vocabulário, este sente segurança na tentativa de se comunicar.

Para a sua realização, é necessário apenas o jogo do dominó de antônimos e sinônimos, o qual deverá conter 136 peças, estas compostas por 16 pares de cores, sendo que, cada cor possui um par de sinônimo e antônimo.

A atividade inicia-se da seguinte forma, os alunos sentados em círculo posicionam-se para o jogo, e o professor divide as peças entre os mesmos. Caso tenha 20 alunos na sala, as peças devem ser divididas por 21, já que é necessário deixar um tanto de pedras de reserva, onde os participantes devem pescar as peças caso necessite. O professor deverá dividir as peças para os alunos e pedir que joguem como um jogo de dominó comum. O jogo terá sinônimos e contrários como: *Old-New; Beautiful-Ugly ; Happy-Unhappy; Good-Bad; Kind-Nasty; Fast-Slowly; Poor-Rich; Brave-Fearful; Safe-Unsafe; Right-Wrong; Big-Small; First-Last; Clean-Dirty; Honest-Dishonest; True- False.*

As cores tem seu valor no jogo, com valor do mais alto ao mais baixo na seguinte sequência: as cores preto, verde, vermelho, branco, rosa, amarelo, azul, cinza, roxo, laranjado, marrom, pink, verde claro, azul escuro, amarelo ouro e verde oliva. Para iniciar o jogo deve ser colocada à mesa a peça de maior valor, que estiver em posse de algum jogador. Se a peça conjugada preta estiver no monte reserva, o jogador que tiver a peça verde escuro em mãos é quem inicia o jogo, e assim por diante. Vence quem primeiro ficar sem cartas nas mãos, mas isso, depois que se acabarem as cartas reservas.

O simples fato de estar jogando distrai o aluno, livrando-o da tensão do aprendizado. Caon e Rutka (2004) expõem a ideia de que a construção de um bingo, de um jogo da memória, ou de um dominó envolve ativamente o aluno, motivando-o ao uso autêntico da língua. Então, é essencial esses tipos de jogos em sala de aula, não necessariamente para esta fase, mas sempre que o professor entender que pode ser útil para a facilitação do aprendizado da língua.

O professor, além da função de juiz, deve deixar os alunos sempre atentos às características dos adjetivos do jogo, fazendo com que estes possam, através dele, associar os adjetivos ao seu significado. O professor pode, porém, deixar que seu aluno perceba que a união das cores nem sempre tem a mesma palavra escrita, o aluno deve perceber que o jogo se trata de características sinônimas e antônimas, é dele que deve partir a dúvida, antes de partir do professor a explicação.

A atividade foi adaptada do tradicional jogo dominó, conhecido mundialmente, para o jogo dominó duplo 15, de 136 pedras, onde foi inserido o conteúdo gramatical referente à classe de adjetivos.

O ensino por meio de jogos, utilizando o conteúdo da gramática é melhor compreendida quando não se fala diretamente nas regras gramaticais, Caon e Rutka (2004) explicam ainda que uma pessoa aprende melhor uma língua quando se esquece que a está aprendendo, quando a atenção é maior para com o significado veiculado da língua e não sobre a forma linguística. Assim, se o ensino chegar ao aluno de forma indireta, haverá uma maneira prática de se ensinar, sem tanto stress por parte do aluno.

### 2.6.1.1 Domino of Synonyms and Opposites

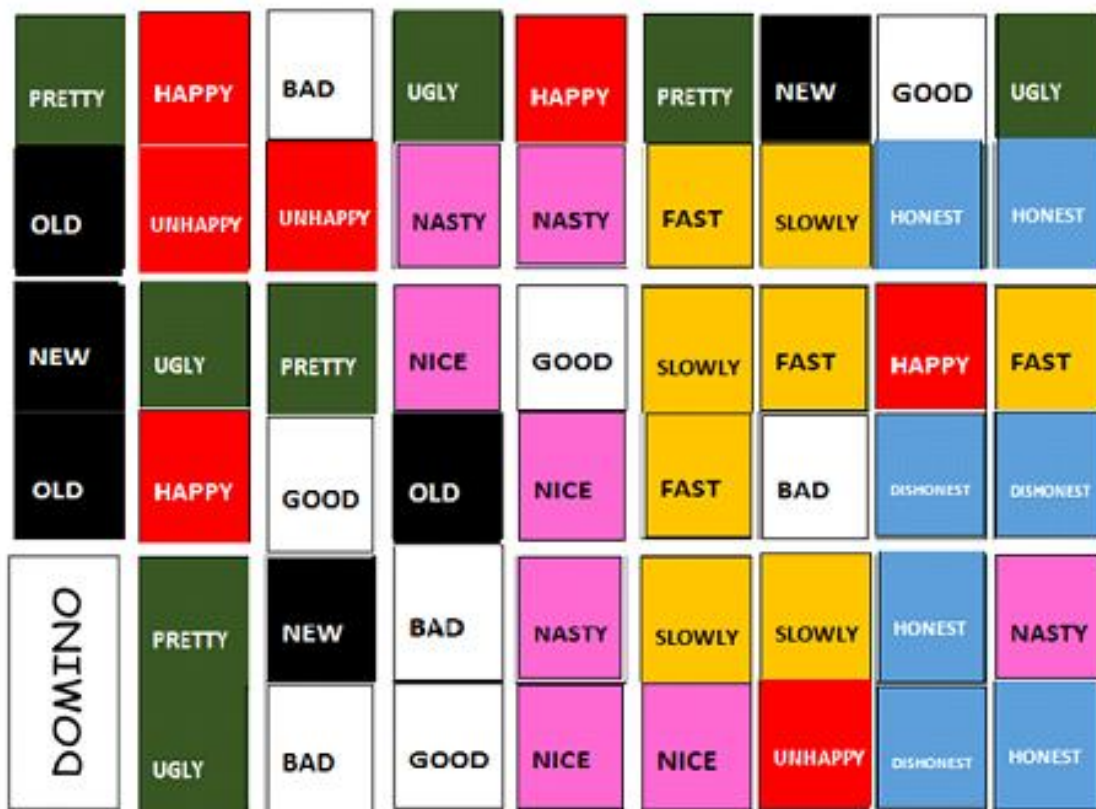


Figura 1 – Domino of Synonyms and Opposites  
 Fonte: Adaptado por nós do tradicional jogo de dominó





Figura 2 – Domino of Synonyms and Opposites  
 Fonte: Adaptado por nós do tradicional jogo de dominó

## 2.6.2 Proposta 2: Jogo de girar a garrafa

Partindo do princípio de que jogos são instrumentos facilitadores do conhecimento, apresentou-se este modelo de jogo didático, por ser atividade que traz certo grau de desafio. Nessa linha teórica Caon e Rutka (2004, p. 138), explicitam o seguinte conceito:

Os jogos a adivinhar pertencem à categoria dos jogos comunicativos [...]. Desfrutam de um alto nível de aceitabilidade por parte dos alunos que os vêem como divertidos por verem colocada à prova sua capacidade de intuir, de deduzir e inferir, mas também pela presença dos fatores desafiadores, do confronto com o companheiro, do fato que a vitória comporta a possibilidade de propor entorno de si mesmo adivinhações aos outros (Trad. nossa)<sup>54</sup>.

Nos jogos de adivinhação são atribuídas permissões, para que o aluno arrisque, sem sentir a cobrança, que muitas vezes, exige as aulas tradicionais, fato que talvez não aconteceria em um contexto de sala de aula tradicional. Entra aqui também a ideia de diminuição do filtro afetivo, muito importante para o bom relacionamento da classe em si, e desta com o professor.

No entanto, essa tipologia de jogo não é condizente apenas com a infância, pelo contrário, Caon e Rutka (2004, p. 26) explicam que : "Este poder envolvente do jogo permanece também com estudantes de idade avançada, o professor advertido deverá fazer as escolhas dos jogos que estão em sintonia com os interesses e as capacidades cognitivas dos seus estudantes (Trad. nossa)<sup>55</sup>". Nesse sentido, não importa a idade, o jogo envolve os jogadores, desde que o professor saiba escolher o jogo certo para seus alunos.

O objetivo deste jogo é possibilitar que o aluno perceba que os verbos no infinitivo representam as ações, e que estão presentes no nosso cotidiano. Verbos são essenciais para a comunicação do estrangeiro, são através desses que efetivamente atos acontecem. Por isso, a decisão desse tema gramatical. As imagens nas cartas dos verbos servem para direcionar o aluno à palavra até então desconhecida. Contribui para o crescimento comunicativo do aluno. É possível que,

<sup>54</sup> I giochi ad indovinare appartengono alla categoria dei giochi comunicativi [...]. Godono di un alto livello di accettabilità da parte degli allievi che li trovano divertenti perché vedono messa alla prova la loro capacità di intuire, di dedurre e inferire, ma anche per la presenza dei fattori sfida, del confronto con i compagni, del fatto che la vittoria comporta la possibilità di proporre a propria volta indovinelli agli altri.

<sup>55</sup> Poiché questo potere coinvolgente del gioco permane anche con studenti di età avanzata, il docente avveduto dovrà scegliere dei giochi che siano in sintonia con gli interessi e le capacità cognitive dei suoi studenti

ao jogar compreendam que estão trabalhando com verbos no infinitivo, e que estes são importantes, para a boa comunicação.

O professor pode utilizar esse mesmo modelo de atividade para outros conteúdos e para outros níveis. Porém, o jogo não deve ser aplicado sem um contexto significativo, para não perder seu teor educativo. Danesi (1998) recomenda que o jogo deve estar inserido em qualquer contexto significativo para que a aprendizagem seja garantida e eficaz. Então, sendo o jogo significativo, a contextualização da atividade terá maior produtividade.

Os materiais lúdicos a serem utilizados, são apenas uma garrafa pet com areia dentro, cronômetro para marcar o tempo, e o jogo de 57 cartas, com verbos e suas imagens.

É de suma importância que o professor prepare suas atividades, direcionando-as ao público alvo, pois uma imagem pode ser significativa para um aluno, mas para outro pode não ser, portanto, como excerta Paola Celentin e Triolo (2007, p. 8), "Uma imagem pode não significar para cada um dos sujeitos destinatários o mesmo conceito. Os pontos de vista de quem compõe a imagem e de quem a recebe são estruturados socialmente [...] (Trad. nossa<sup>56</sup>". O professor deve ainda se preocupar em como o aluno receberá essa imagem, é preciso ter empatia, para a melhor significação da referida imagem para o aluno, com o conteúdo a ele exposto.

O desenvolvimento deverá ser feito da seguinte forma: o professor apresenta pronto o baralho de 57 cartas para a sala de aula, na qual cada carta é composta de uma imagem e o nome da ação que a imagem exprime, nome da ação vem representada pelo verbo em seu modo infinitivo. São deixadas em um monte reserva as cartas, para que sejam pescadas no decorrer do jogo. Para brincar com o jogo de girar a garrafa, os alunos sentam-se em círculo, então o professor gira a garrafa. Quando a garrafa parar, o aluno que estiver na direção da boca da garrafa inicia o jogo. Este deverá pescar uma carta, e com a ajuda do professor executar uma ação para que os alunos saibam o que está sendo executado. Sem que os outros alunos vejam a imagem ou a palavra que contém na carta, estes tentam adivinhar qual é a ação que está sendo executada.

---

<sup>56</sup> Un'immagine può non significare per ognuno dei soggetti destinatari lo stesso concetto. I punti di vista di chi compone un'immagine e di chi la riceve sono strutturati socialmente [...]

O aluno que acertar a ação dentro de um minuto, marca o ponto, e ao final, quem tiver mais pontos vence o jogo. Caso precise, o aluno poderá pedir ajuda apenas ao outro aluno que está na direção do fundo da garrafa. Quem acertar a ação inicia o jogo novamente, ou o professor gira novamente a garrafa para que se inicie uma nova seção do jogo, caso não haja vencedor na rodada. Os participantes que irão adivinhar a ação devem falar seguidamente, até que adivinhem a ação determinada. O professor deverá ainda fazer com que seus alunos descubram o máximo de informações sozinhos, de forma intuitiva. Como os alunos ainda não terão estudado os verbos, pode-se autorizar a tentativa de palavras desconhecidas, ou até mesmo em língua materna, desde que o professor a traduza. Pode-se também fazer uso de dicionários.

A mímica é um instrumento rico, pois dela depende a imaginação. Afinal, como discorrem Caon e Rutka (2004), brincar também significa usar a imaginação, fantasiar. Portanto, é aceitável que o aluno solte-se e imagine como solucionará seus problemas. Jogando com a mímica, poderá obter conquistas consideráveis para seu aprendizado.

O posicionamento do professor, relacionado ao jogo, além da função de juiz e colaborador desse, é a de influenciar seus alunos, instigando-os a perceber que as ações representativas executadas, são provenientes dos verbos no infinitivo, muito usado no cotidiano, nas ações que frequentemente são executadas. O professor terá ainda a oportunidade de ensinar aos seus alunos, durante o jogo, as desinências verbais que estes verbos possuem. Possibilitando fazer com que possam, através do jogo, assimilar também as figuras das imagens à nomenclatura do verbo.

Tomou-se por referência para adaptação do jogo, o livro de Caon e Rutka (2004), e o jogo Imagem e ação da Grow, por perceber-se neste jogo, a oportunidade de se ensinar essas ações que são parte do nosso cotidiano.

### 2.6.2.1 Jogo: Bottle Game

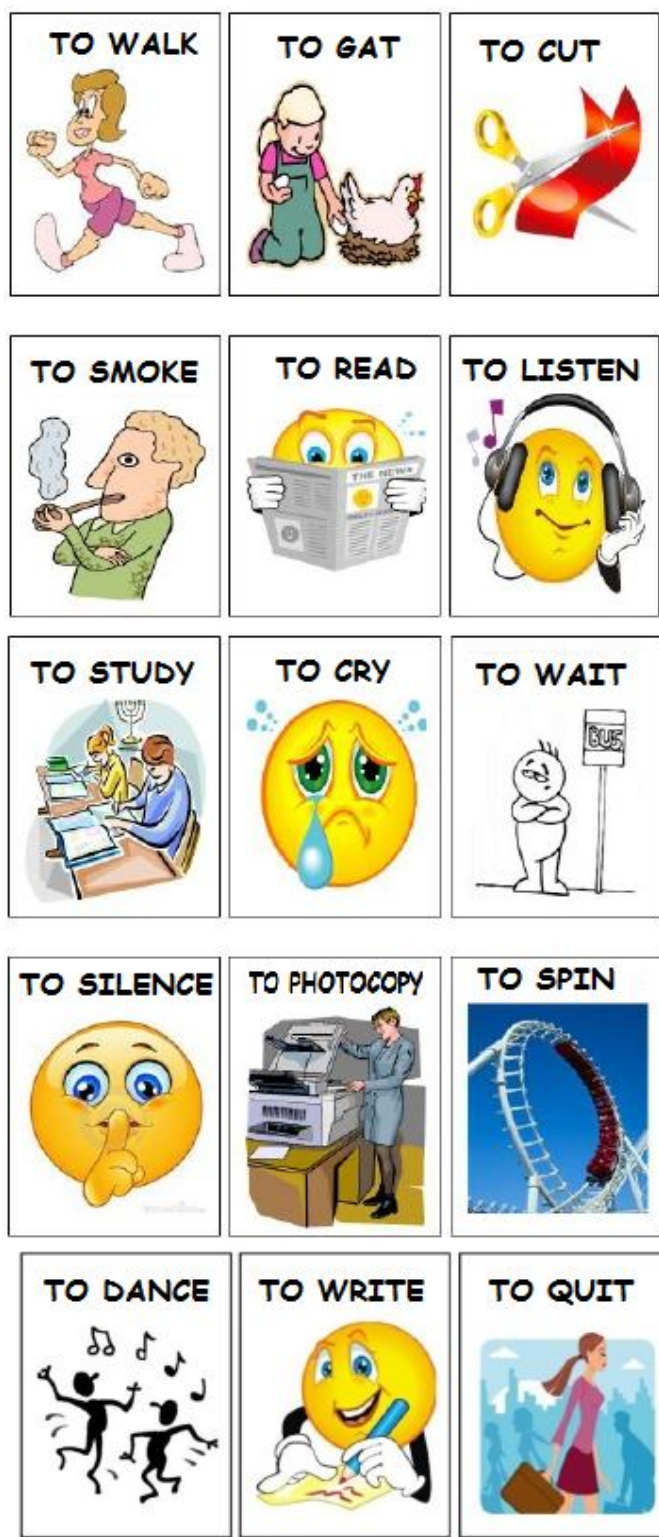


Figura 3 – Cartas do jogo de girar a garrafa

Fonte: Adaptado por nós do jogo Imagem e ação da Grow

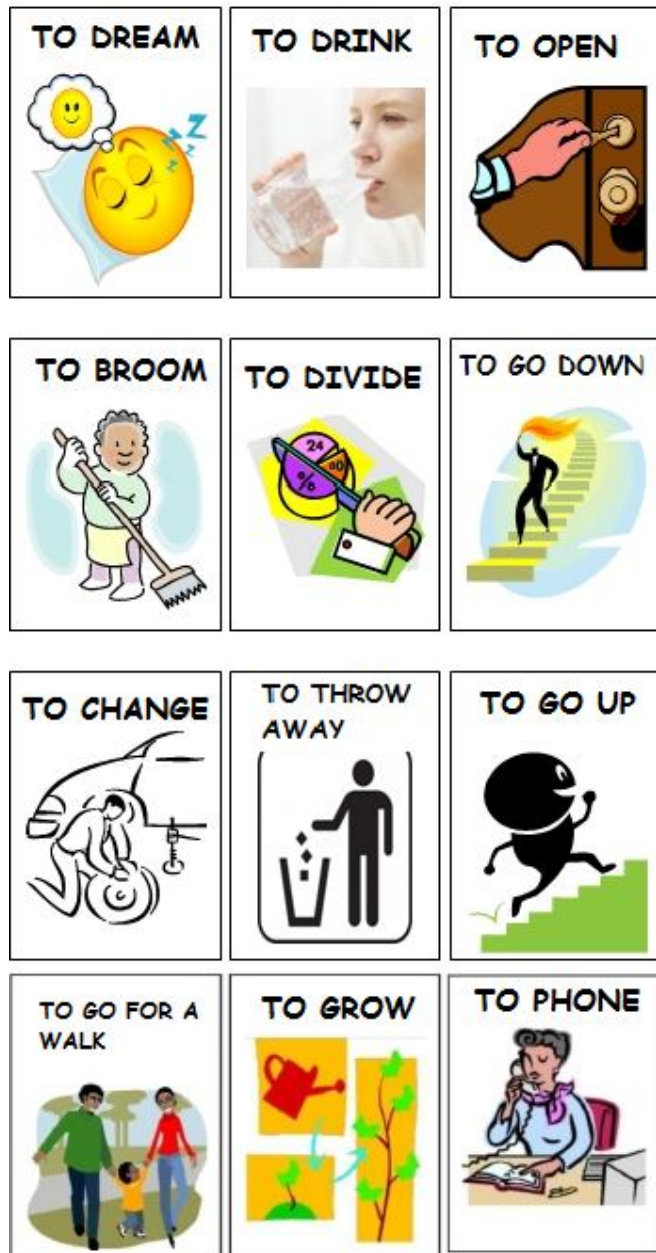


Figura 4 – Cartas do jogo de girar a garrafa

Fonte: Adaptado por nós do jogo Imagem e ação da Grow





Figura 5 – Cartas do jogo de girar a garrafa

Fonte: Adaptado por nós do jogo Imagem e ação da Grow



**Figura 6 – Cartas do jogo de girar a garrafa**  
 Fonte: Adaptado por nós do jogo Imagem e ação da Grow

### 2.6.3 Proposta 3: Jogo de tabuleiro

Segundo Mezzadri (2003), é possível brincar com a gramática, pois os jogos são adaptáveis, pode-se tomar um jogo por modelo e inserir nele inúmeros conteúdos, assim ter-se-ão aulas dinâmicas que despertam o interesse dos alunos.

A tipologia de jogos comunicativos possuem flexibilidade, não pode ser algo fechado, em suas básicas regras, apenas jogar por jogar, mas deve ter sentido e objetivos. Esses jogos são amplos tanto no sentido próprio da execução do jogo quanto em sua contextualização de conteúdo. Conforme Caon e Rutka (2004, p. 128), sobre o fato de que "Os jogos comunicativos são extremamente flexíveis e podem fazer referência aos mais diversos contextos situacionais, como cenário as



atividades comunicativas que prevêm o emprego de múltiplos campos lexicais (Trad. nossa)<sup>57</sup>". Desta forma, a adaptação do conteúdo pode ser realizada, seja ele lexical, cultural ou gramatical.

O objetivo deste jogo é de, discretamente, ensinar, para alunos iniciantes, o uso do artigo definido: *the* e o uso dos artigos indefinidos: *a*, *an*, assim como o uso do *some* para o plural dos artigos indefinidos. Realmente, é um assunto primário de se trabalhar, mas quando os alunos iniciam o contato com a língua inglesa, sentem dificuldades também com assuntos elementares. Para auxiliar nessa dificuldade inicial e não desmotivar o aluno em relação à sua motivação intrínseca, é que escolheu-se abordar este tema de forma lúdica. O início da aula com esse jogo pode render bons resultados, por deixar os alunos descontraídos para uma posterior explicação.

Esta atividade é destinada para as primeiras aulas de um de língua inglesa, pois, é no início do estudo de uma língua que surgem as mais curiosas dúvidas. Logo no início de um curso de língua estrangeira, o aluno sente a necessidade de saber o que existe ao seu redor. Por isso, a escolha do campo lexical referente à sala de aula. O aluno, ao aprender palavras do seu convívio escolar, pode ter uma motivação maior em direção à tentativa de formulação de pequenas frases, o que o levará a um contexto real de comunicação.

O material lúdico para esse jogo deve ser um tabuleiro, contendo casas. Este tabuleiro é aconselhado que se imprima a imagem dividida em seis folhas de papel A4, para que juntando fique uma grande imagem. Caso o professor prefira, pode-se imprimir em uma folha tamanho A2. Por ser esta uma atividade de tabuleiro, e ser a classe um grande grupo, é que a folha deve ser impressa em tamanho maior. Pode também ser impresso (o tabuleiro) em uma lona de um metro e vinte por oitenta centímetros. Precisar-se-á também de um dado, uma peça representativa para cada jogador e um jogo de 31 cartas.

Em relação ao procedimento, Caon e Rutka (2004, p. 82) explicam que o professor pode criar suas aulas ou adaptá-las segundo seus conhecimentos, já que esses são somente exemplos de jogos adaptados às situações e às necessidades dos alunos. O professor que gosta de trabalhos com computador pode adaptá-los também à prática cibernética.

---

<sup>57</sup> I giochi comunicativi sono estremamente flessibili e possono fare riferimento ai più diversi contesti situazionali, come sfondo di attività comunicative che prevedono l'impiego di molteplici campi lessicali.

Para representar os alunos serão usadas 20 peças representativas, sendo quadradinhos de e.v.a colorido, com uma cor para cada aluno. Se o professor tiver um grande espaço poderá ainda desenhar as casinhas no chão e deixar os alunos jogarem com eles mesmos, isto é, sendo eles a sua própria peça do jogo, certamente será mais proveitoso ainda o conteúdo aplicado.

Os adolescentes e as crianças gostam daquilo que é diferente, do que ainda não conhecem, por isso, deve-se sempre pensar em algo novo. De nada resolve trazer jogos para a sala de aula se tipologia utilizada for sempre a mesma. Caon e Rutka (2004, p. 40) esclarecem que os adolescentes são guiados principalmente pela descoberta e pela interiorização dos valores das relações interpessoais, da cooperação da colaboração e do apoio mútuo. Sendo assim, jogam pela curiosidade, mas acabam adquirindo experiências pessoais e de aprendizado escolar.

Nessa atividade, cada participante receberá uma peça que o represente no jogo. Sentam-se em círculo, em torno do tabuleiro para dar início. O professor jogará o dado e o primeiro a iniciar andará o número de casas que o dado indicar, quando chegar à casa destinada, deve retirar do monte de cartas reservas, a carta de número correspondente à casa, sendo que, cada casa terá sua carta correspondente. Lê-se a carta, e conforme for exposto a imagem e o seu artigo ela deve andar à frente ou retornar ao número de cartas que estiver dito na carta explicativa, segundo seu artigo indefinido. No tabuleiro as casinhas estarão dispostas uma a uma, sendo composto por 30 casinhas. As cartas contêm a imagem e a nomenclatura do objeto abaixo, incluso seu artigo indefinido, com seu singular ou plural. Os artigos representados no jogo possuem seus valores, e estarão discriminados em uma carta explicativa de apoio.

Cada artigo representado por uma imagem vale uma pontuação diferente. Os artigos e seus respectivos valores são: *a*: avança uma casa; *an*: avança três casas; *some*: avança cinco casas; *The*: Retorna 2 casas. Pode-se perceber que quando o aluno cair em casas de figuras que sugerem o artigo definido, ele terá que retornar algumas casas. É muito interessante essa estratégia, porque jogando, o aluno terá a oportunidade de perceber que, na língua inglesa, utiliza-se apenas uma palavra: *the*, para indicar os artigos definidos (o, a, os, as), e como ele terá contato com várias figuras, será fácil memorizar o seu uso.

Ganha o jogo aquele que conseguir chegar primeiro na linha final. As palavras das cartas serão: *the rubber – the rubbers; the pupil – the pupils; the teacher*

– *the teachers; the book – the books; the notebook – the notebooks; a chair – some chairs; a pen – some pens; the mirror – some mirrors; the boxe – some boxes; an apple – some apple; a arm – some arms; a egg – some eggs; an employee – some employees; an umbrella – some umbrellas; an eye – some eyes.*

O professor, neste jogo, deve fazer papel de juiz, além de promover a aproximação entre os alunos, fazendo com que se comuniquem entre si, comentando sobre as peculiaridades do jogo.

Referenciou-se no tradicional *Gioco dell'Oca*, para a confecção deste jogo, sendo este muito antigo e difuso na Itália e no mundo. Caon e Rutka (2004, p. 82) expõem que "O jogo de tabuleiro, pela sua grande flexibilidade, serve para a utilização didática em uma ampla escala de contextos [...] (Trad. nossa)<sup>58</sup>". Pode-se adaptar esta mesma tabela de jogo para inúmeros conteúdos, mas deve-se ter cautela para não ficar cansativo, lembrando que os alunos se interessam pelo novo. É possível também que o professor dê continuidade à sua aula com o próprio jogo, adentrando na fase Globalidade, por exemplo, contextualizando a atividade com ênfase também na comunicação.

Para a opção de desenhar no chão as casas do jogo e brincar com os próprios participantes, visualiza-se o jogo de xadrez de Marostica, com personagens vivos<sup>59</sup>, jogo tradicionalmente realizado desde 1959, a cada dois anos. Caon e Rutka (2004) apontam que através do movimento, a ação e o fazer, se criam condições para uma futura e duradoura aprendizagem. Considera-se positivo, o fazer desse modo: sempre que o professor julgar possível é interessante o trabalho em que os alunos sejam protagonistas, sendo eles mesmos representantes de si mesmos.

### 2.6.3.1 Jogo: game of the Caterpillar

---

<sup>58</sup> Il Gioco dell'Oca, per la sua grande flessibilità, si presta ad essere utilizzato didatticamente in un'ampia gamma di contesti [...].

<sup>59</sup> "La Partita a Scacchi di Marostica a personaggi viventi" <http://www.marosticascacchi.it/> com acesso em 20 de outubro de 2012.

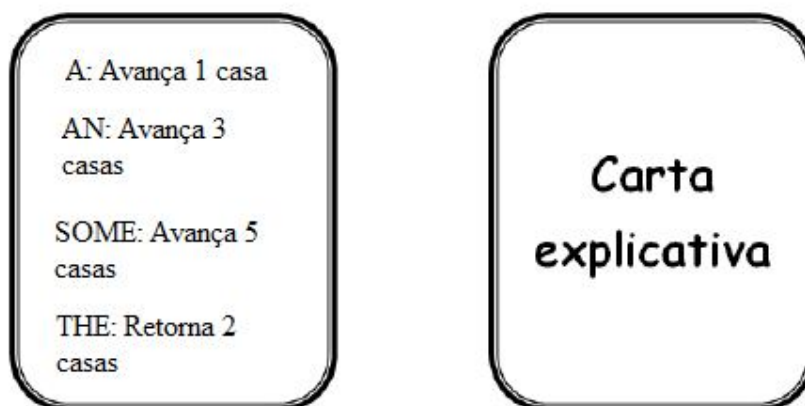


Figura 7 – Carta explicativa para o jogo *Game of the Caterpillar*  
 Fonte: Adaptado por nós do tradicional Gioco dell'Oca

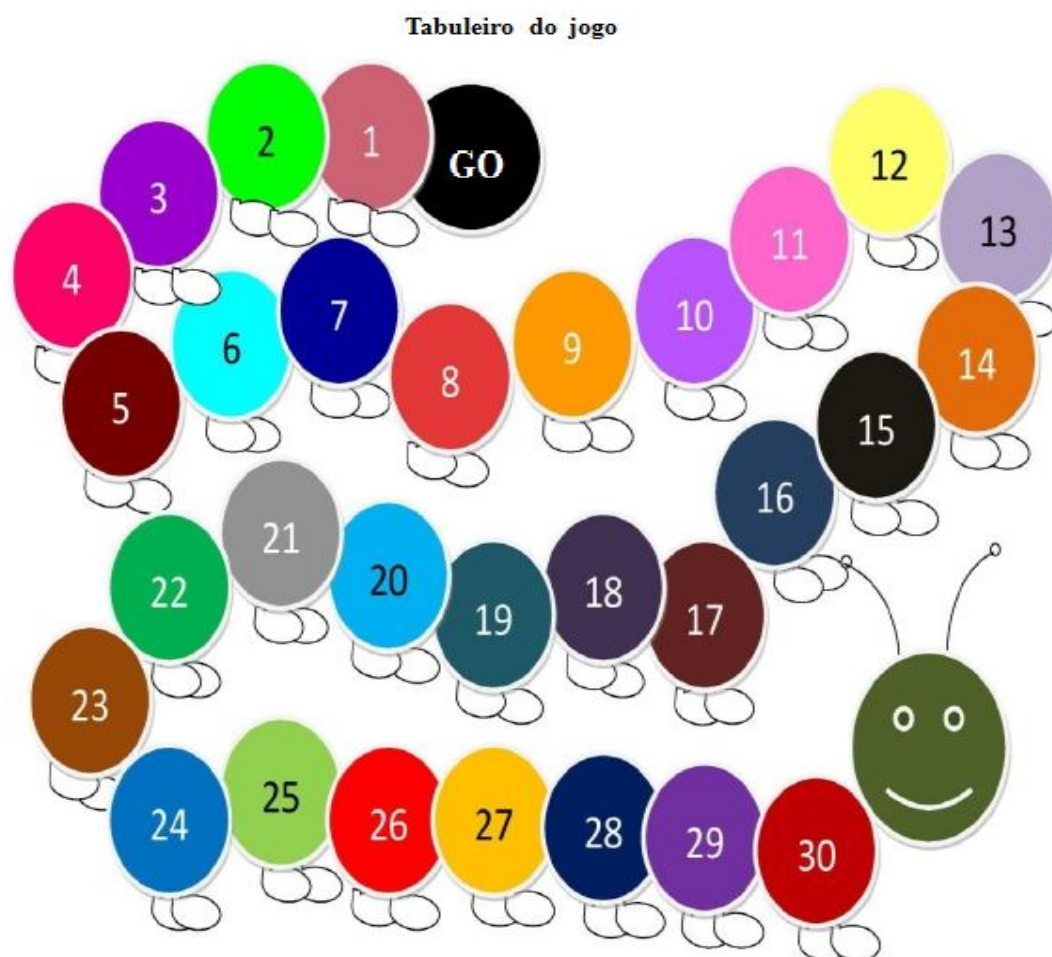


Figura 8 – Tabuleiro do jogo *Game of the Caterpillar*  
 Fonte: Adaptado por nós do tradicional Gioco dell'Oca

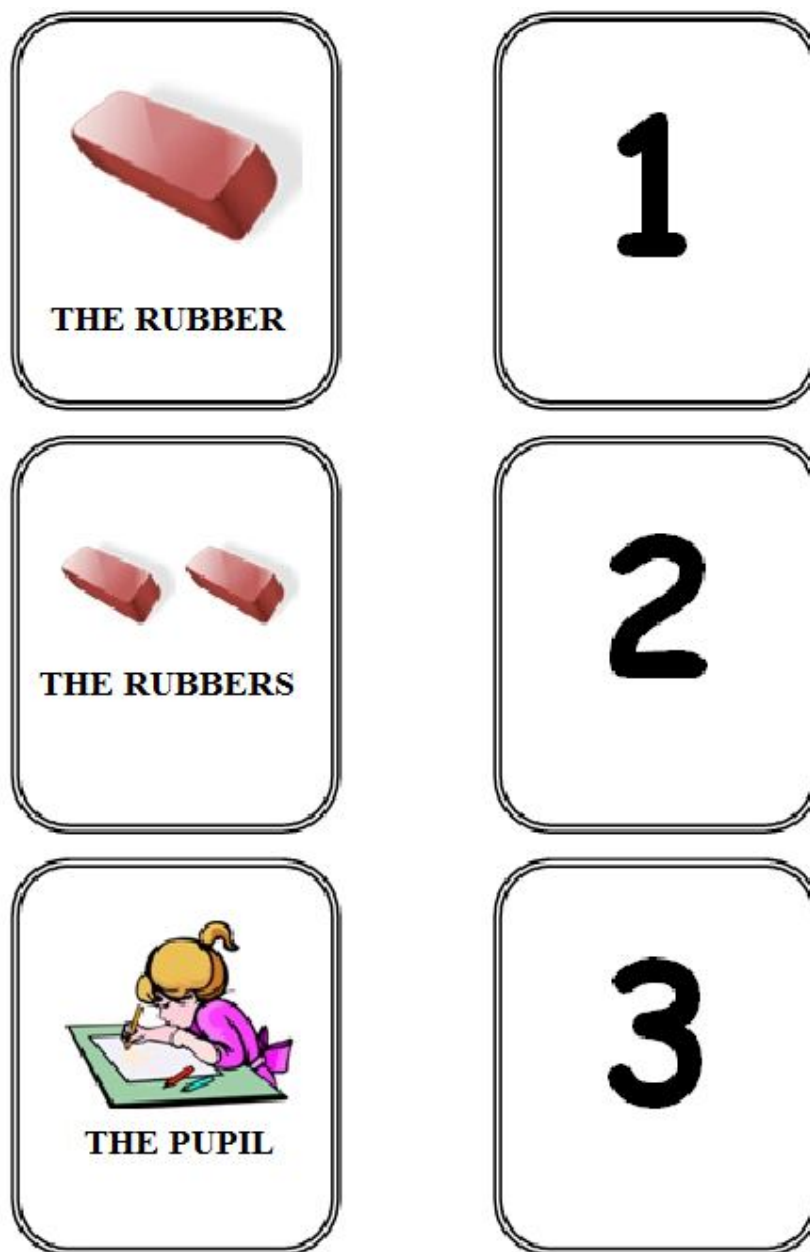


Figura 9 – Cartas do jogo *Game of the Caterpillar*  
Fonte: Adaptado por nós do tradicional Gioco dell'Oca

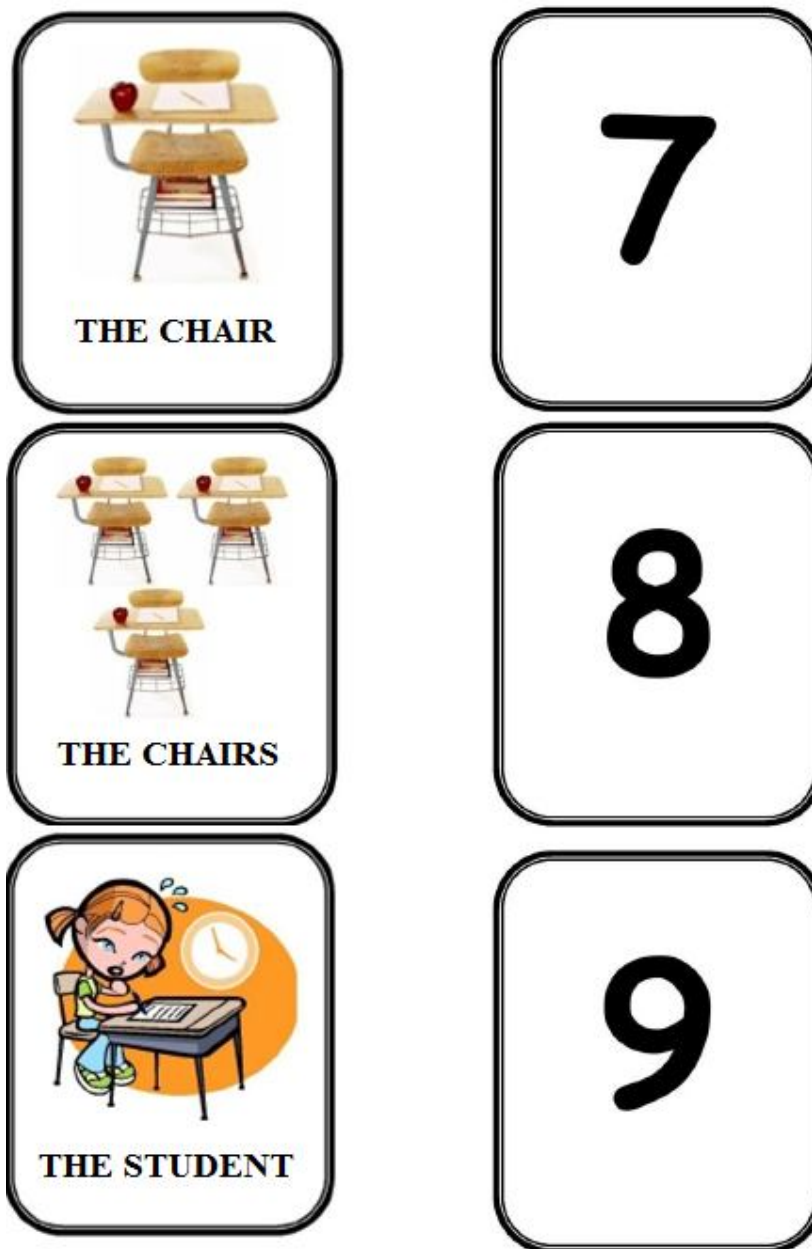


Figura 10 – Cartas do jogo *Game of the Caterpillar*  
Fonte: Adaptado por nós do tradicional Gioco dell'Oca

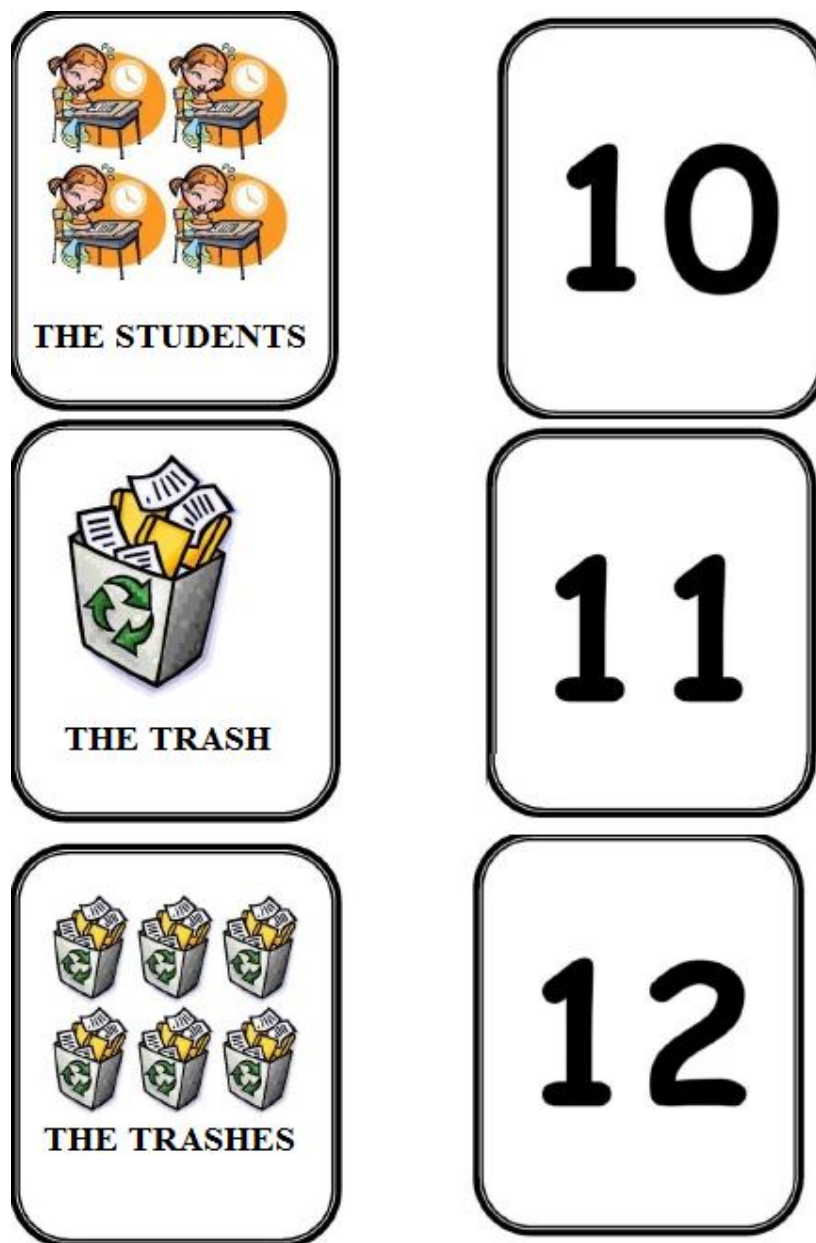


Figura 11 – Cartas do jogo *Game of the Caterpillar*  
Fonte: Adaptado por nós do tradicional Gioco dell'Oca

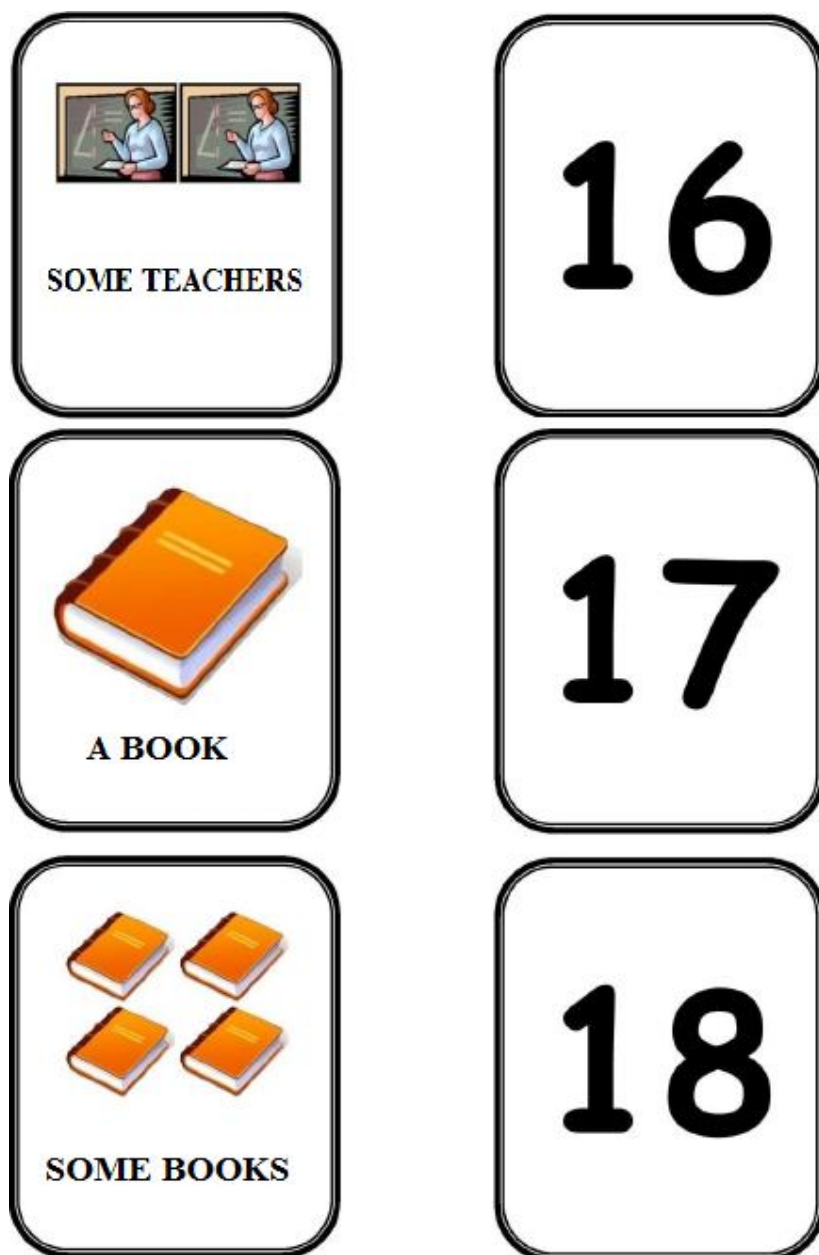


Figura 12 – Cartas do jogo *Game of the Caterpillar*  
Fonte: Adaptado por nós do tradicional Gioco dell'Oca



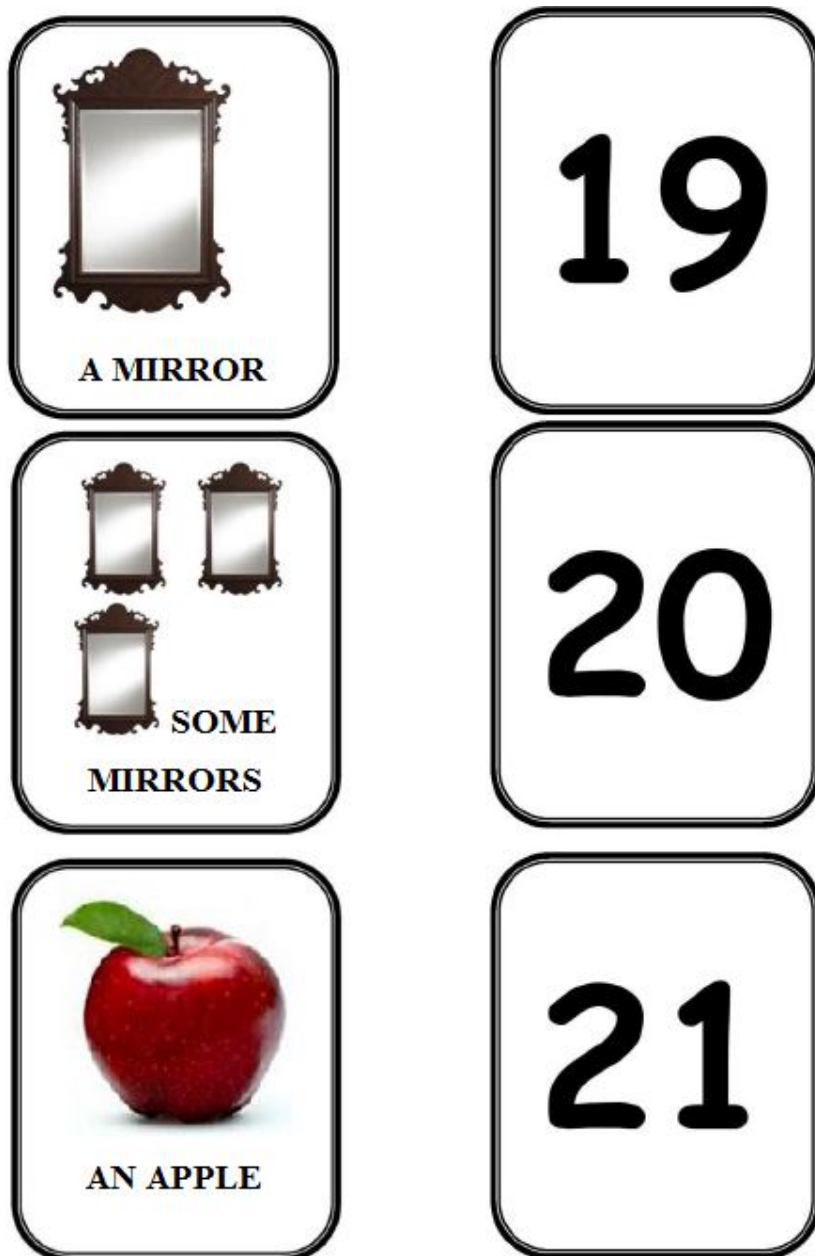


Figura 13 – Cartas do jogo *Game of the Caterpillar*  
Fonte: Adaptado por nós do tradicional Gioco dell'Oca

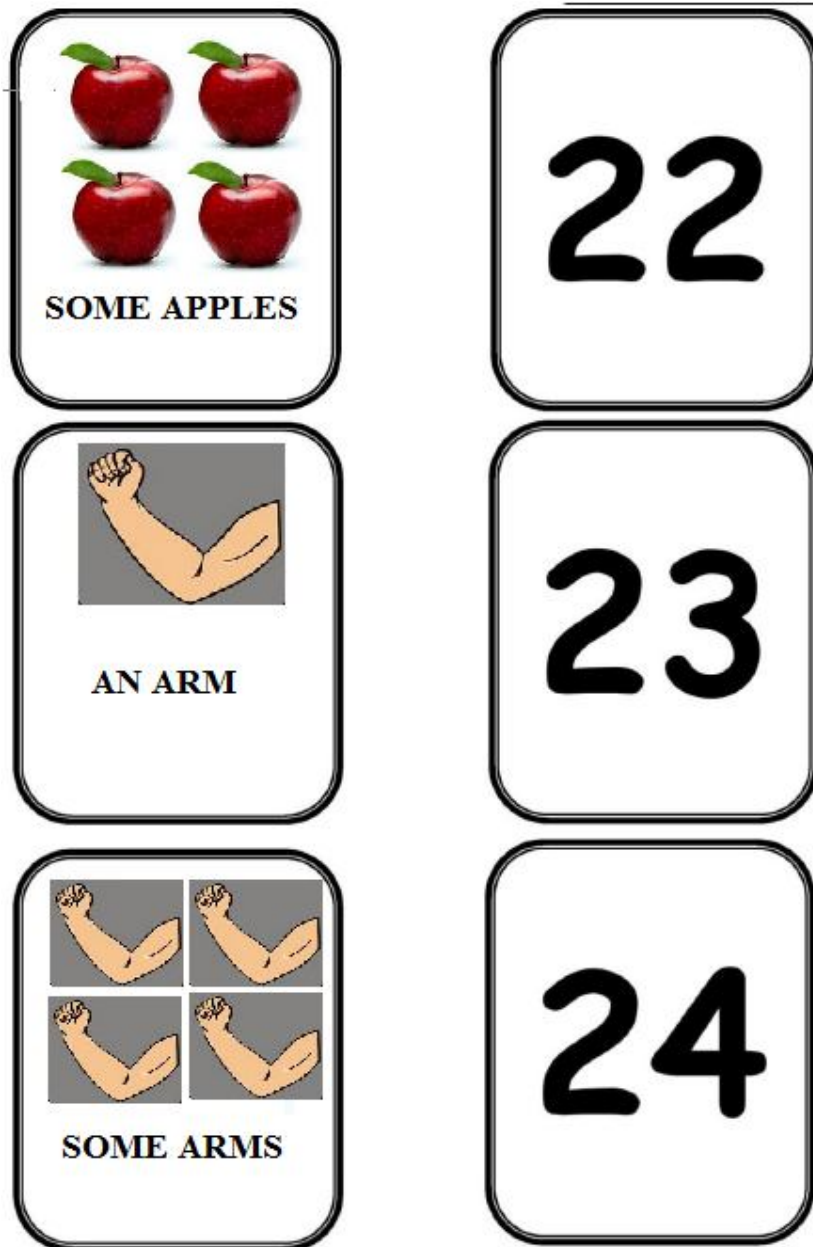


Figura 14 – Cartas do jogo *Game of the Caterpillar*  
Fonte: Adaptado por nós do tradicional Gioco dell'Oca

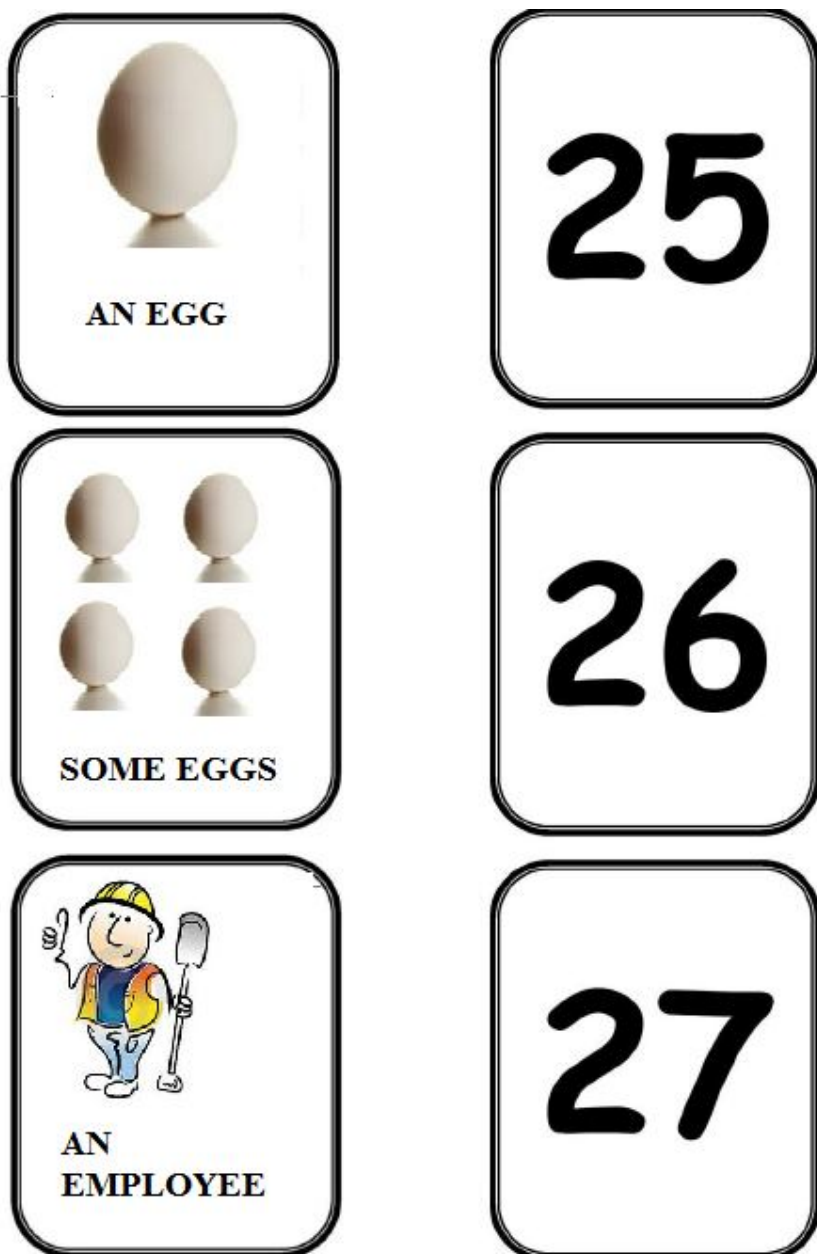


Figura 15 – Cartas do jogo *Game of the Caterpillar*  
Fonte: Adaptado por nós do tradicional Gioco dell'Oca

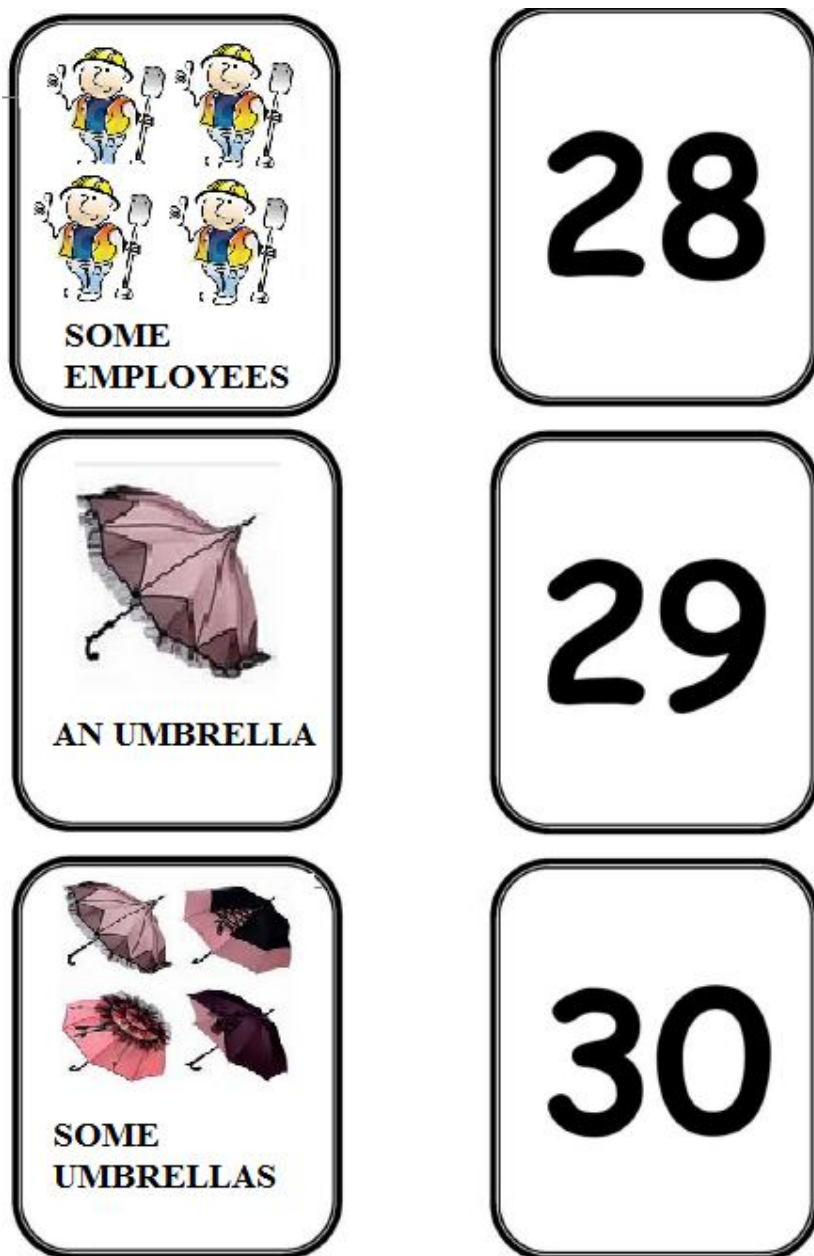


Figura 16 – Cartas do jogo *Game of the Caterpillar*  
Fonte: Adaptado por nós do tradicional Gioco dell'Oca

#### 2.6.4 Proposta 4: Quebra cabeças

Por meio de atividades lúdicas, o aluno consegue superar as expectativas como aprendiz. Jogar com um assunto que ainda não foi exposto pelo professor de forma direta não é problema quando se está brincando, pois o jogo tradicional já é um conhecido seu. Por esse motivo a escolha de um quebra cabeças foi tomado por

modelo. Assim como os jogos das seções anteriores também são de base tradicionalística. Esses jogos existem há longos anos, e certamente nossos avós os conhecem desde pequenos, e, além disso, estão longe de ter fim. Para Caon e Rutka (2007, p. 15) "O jogo de regras está destinado a durar para sempre (Trad. nossa)<sup>60</sup>". Por essa razão, a intenção de somar brincadeiras ao ensino da gramática.

A gramática quando exposta de forma lúdica, torna-se mais leve e interessa aos alunos, primeiramente por sua forma jocosa, depois por motivar os alunos. Luise (2007) mostra que quando a gramática é encarada de forma lúdica, esta permite ao estudante que ele viva seus desafios consigo mesmo e com os outros, quando este procura por hipóteses que sejam coerentes e que possam explicar um determinado conteúdo linguístico. Tem-se então por base que, dessa forma, além de um eficiente aprendizado, os desafios podem ser superados.

A intenção, através desse jogo, é fazer com que os alunos aumentem o vocabulário, já que, brincando, o aluno descobrirá os nomes de cada figura associando cada palavra com a sua imagem. É importante lembrá-los que essas palavras não estão separadas em sílabas, mas simplesmente estão divididas em partes, pois a separação silábica da língua inglesa obedece a uma regra diferente da língua portuguesa e, portanto, ao escrever em inglês, deve-se evitar a separação silábica. Nos livros didáticos da língua inglesa para estrangeiros, não contém tal conteúdo em sua programação. Possivelmente, esse conteúdo poderá ser encontrado em livros didáticos da língua inglesa, como língua materna.

Segundo Caon e Rutka (2004), no momento da visualização da imagem completa, o aluno certamente fará relação com o léxico de sua língua materna, tendo então a palavra escrita em língua estrangeira, terá a facilitação da memorização também do léxico. A escolha lexical desta atividade se deu de modo aleatório. Essas palavras, por serem de diferentes campos podem servir para instigar a busca por novas palavras, ligadas a essas imagens.

Em relação ao nível, esta atividade é direcionada, para alunos iniciantes ou outros níveis. Para a realização deste jogo, pensou-se em alunos de nível inicial, com uso de imagens para a facilitação da compreensão do conteúdo, assim como para a memorização de palavras, expandindo o vocabulário. Este jogo poderá ainda ser aplicado em turmas de outros níveis. Quanto aos materiais lúdicos, serão utilizadas

---

<sup>60</sup> Il gioco di regole è destinato a durare tutta l'esistenza.

as peças do quebra cabeças, são 40 imagens, que desmontadas dividem-se em 98 pecinhas.

O esquema do jogo é o de montar peças de quebra cabeças tradicional, onde os alunos devem conectar as peças para formar uma imagem. O caso é que abaixo dessas imagens, estará escrito o seu nome em inglês. Serão dadas aos alunos 40 imagens recortadas, divididas em partes, sem informá-los. Depois serão colocadas todas as figuras em uma mesma mesa, e misturadas. O professor solicitará aos alunos que montem os mini quebra cabeças. Todos os alunos ficam em volta dessa mesma mesa, e sempre que algum aluno conseguir montar uma figura completa separa esta em sua mesa particular. Aquele que mais figuras conseguir montar ganha o ponto final. Montando as figuras vê-se que as palavras estão divididas por suas sílabas.

Este tipo de atividade agrada aos alunos, pelo seu teor motivante. Puppa e Vettorel (2007, p. 23) explicam que "As atividades preferidas são também os jogos de lógica, os quebra cabeças, os xadrez. São culturas nas quais o pensamento lógico é estimulado continuamente [...] (Trad. nossa)<sup>61</sup>". É verdade que o aluno quando se inscreve em um curso de língua estrangeira, já tem em si uma motivação intrínseca, mas também é certo que os professores devem manter aceso esse interesse. Adaptar jogos para o ensino, dando desafios para seus alunos é uma boa forma de motivá-los.

O professor deve ficar sempre atento quanto à dificuldade de cada aluno durante o jogo, para que o aprendizado não fique prejudicado. É importante que o estudante não se sinta obrigado à cumprir a atividade, ou ainda, ansioso em sua execução. O professor precisa ter sempre a função de acalmar os ânimos, já que estes, durante os jogos, tendem a se exaltar. O filtro afetivo deve estar sempre baixo, e neste jogo, o professor pode dialogar sobre assuntos relacionados às imagens que ainda serão montadas, para mostrar também conteúdos culturais ligados às mesmas, facilitar tanto a montagem das peças, quanto a internalização do léxico e a aprendizagem do conteúdo gramatical em questão. É importante fazer com que percebam algumas regras de divisão silábica, para que depois, seja-lhe explicada diretamente em outras fases da UD.

---

<sup>61</sup> Le attività predilette sono anche i giochi logici, i rompicapo, gli scacchi. Ci sono culture nelle quali il pensiero logico viene stimolato continuamente [...].

A ideia deste jogo foi adaptada, por meio do jogo S-O-L-E-T-R-A-N-D-O da Grow.

#### 2.6.4.1 Jogo: Puzzle of words

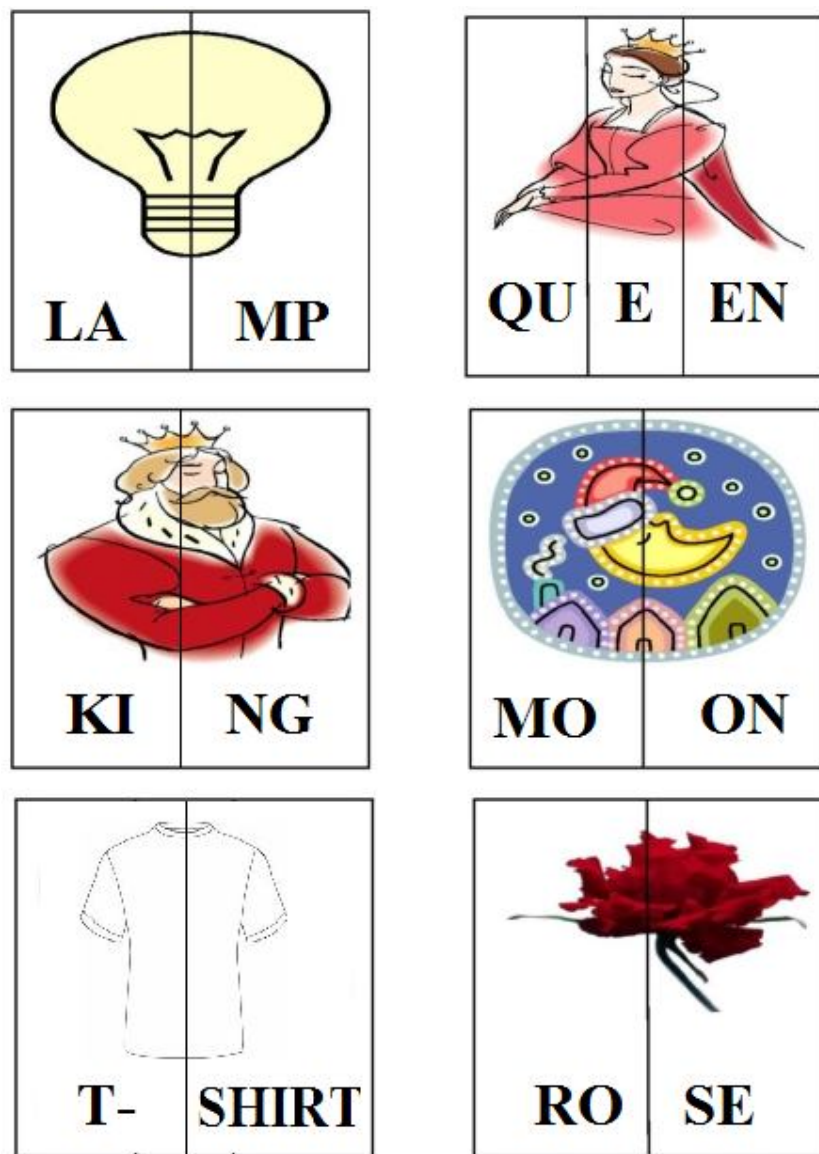


Figura 17 – Cartas do jogo *Puzzle of words*  
 Fonte: Adaptado por nós do tradicional “Quebra-cabeça”

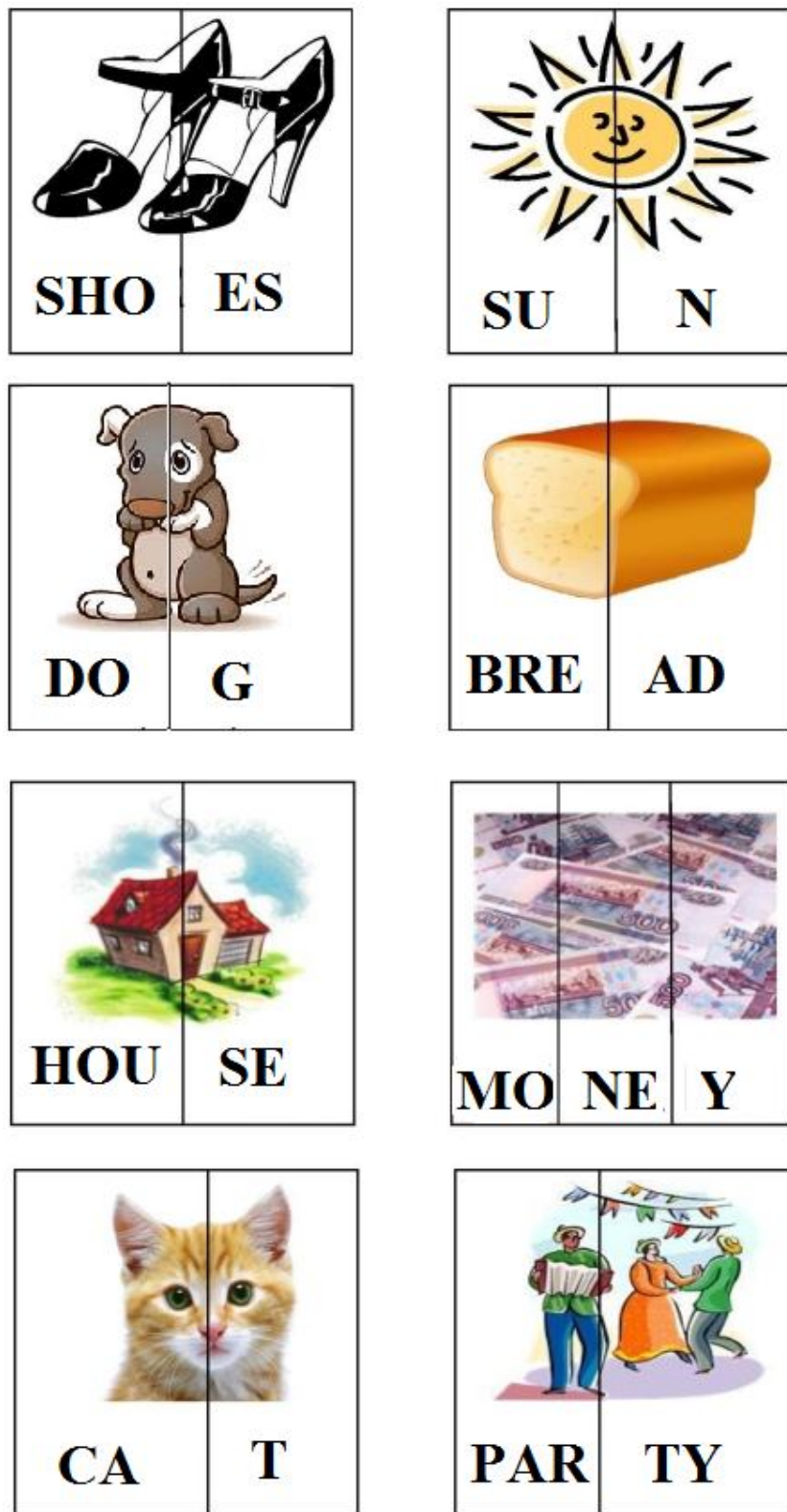


Figura 18 – Cartas do jogo *Puzzle of words*  
 Fonte: Adaptado por nós do tradicional “Quebra-cabeça”



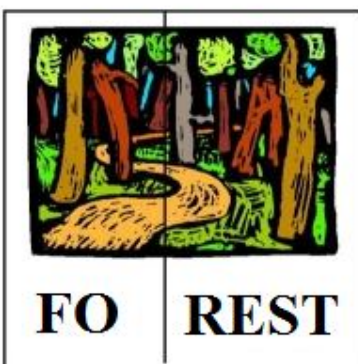
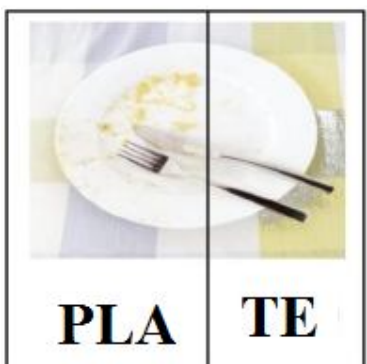
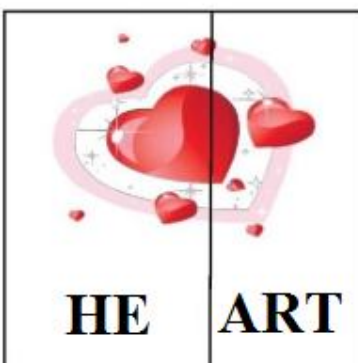
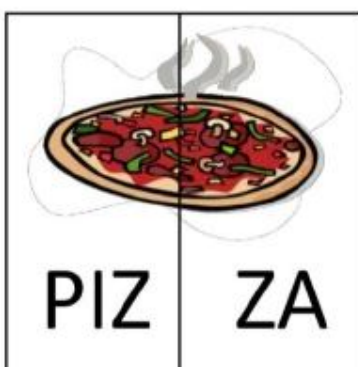
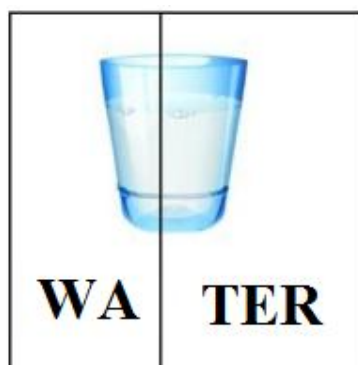
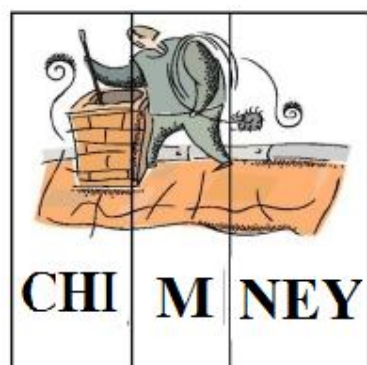


Figura 19 – Cartas do jogo *Puzzle of words*  
 Fonte: Adaptado por nós do tradicional “Quebra-cabeça”

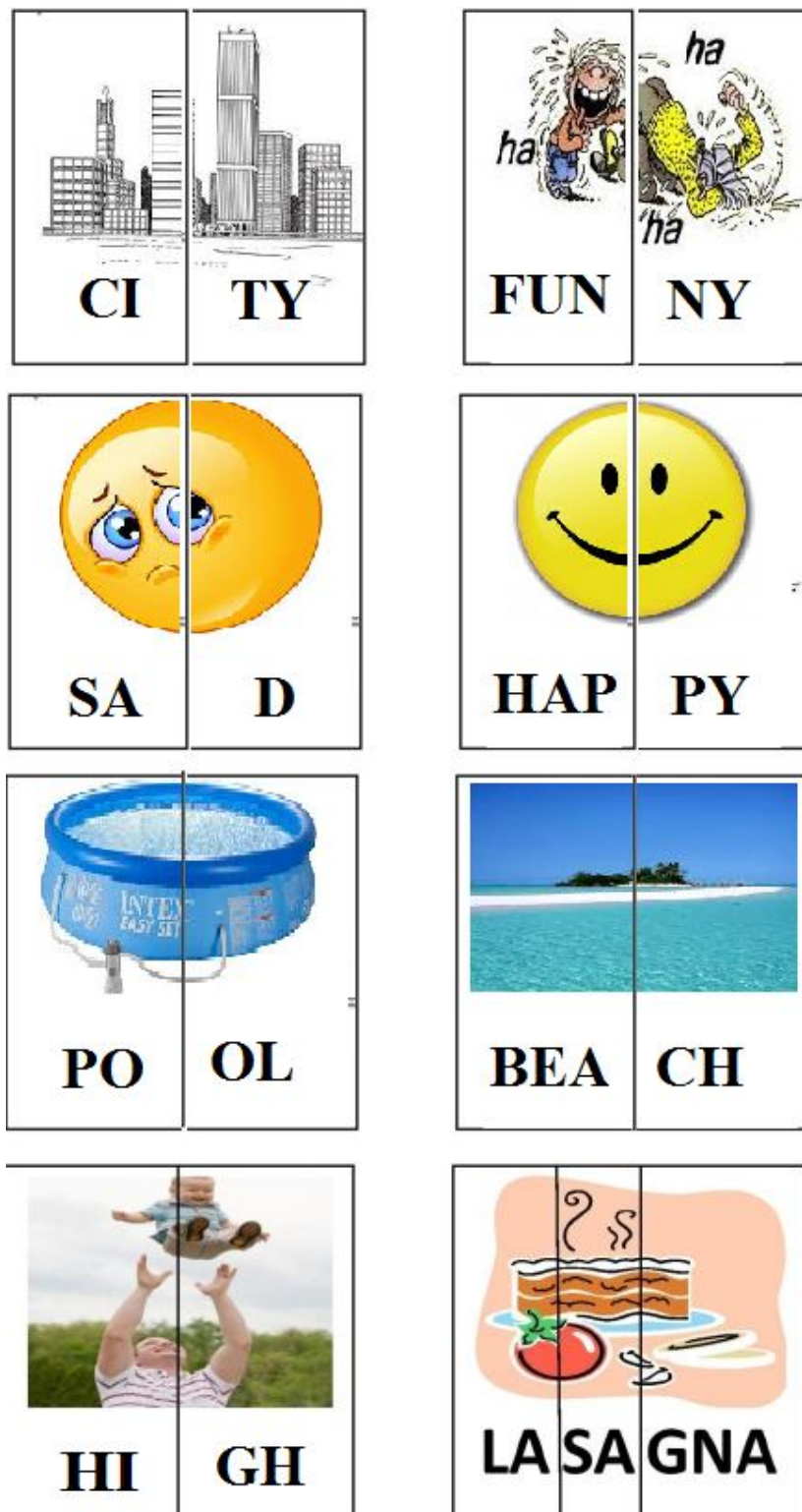


Figura 20 – Cartas do jogo *Puzzle of words*  
 Fonte: Adaptado por nós do tradicional “Quebra-cabeça”

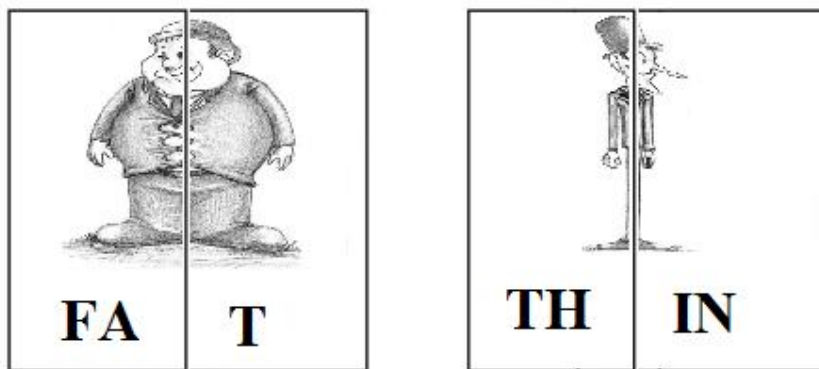


Figura 21 – Cartas do jogo *Puzzle of words*  
Fonte: Adaptado por nós do tradicional “Quebra-cabeça”

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa, percebeu-se que a maioria dos alunos apresentam muitas dificuldades de aprendizagem no conteúdo de gramática. Assim, com o recurso lúdico, contextualizado e com tópicos gramaticais, é possível despertar o interesse para o aprendizado gramatical da língua inglesa, dando contribuição para a melhor comunicação deste aluno na língua em questão. Baseado nas leituras e reflexões desta pesquisa considerou-se que o recurso lúdico, na fase Motivação, pode colaborar para o ensino-aprendizagem, de modo que o aluno entenda que o jogo é uma forma divertida de se aprender.

Através das leituras, foi possível notar que a gramática é um tópico que não precisa ser exposto apenas de maneira direta, mas pode-se fazer uso da ludicidade para se ensinar. Até porque, se assim o for, o conteúdo gramatical ganha uma carga de dinamismo, diminuindo a tensão de se aprender gramática.

Com relação a sugestões de quatro modelos de jogos didáticos para o desenvolvimento da gramática em contexto de sala de aula, com intuito de ensinar através da metodologia lúdica, sem deixar de lado o ensino gramatical. Estes jogos foram adaptados ao contexto escolar, sempre com a utilização a metodologia da glottodidattica lúdica.

As atividades apresentadas foram adaptadas de forma contextualizada, relacionando o conteúdo gramatical aos temas que podem contribuir com a comunicação do aluno. Os jogos de modelos foram o dominó, o jogo de girar a garrafa, o jogo de tabuleiro e o quebra cabeças. Esses modelos foram escolhidos por serem tradicionalmente conhecidos, já que os assuntos gramaticais, que compõem o planejamento do professor de língua estrangeira, estarão sendo introduzidos pela primeira vez, para que os alunos possam ter um ponto de referência ao jogar. Os jogos são coloridos para que os mesmos tenham a atenção direcionada a ele.

O primeiro jogo - o dominó- foi adaptado ao conteúdo de adjetivos, por ser esta parte da gramática responsável por dar características às coisas e às pessoas. Para uma comunicação ativa é que escolheu-se esta temática.

Já no segundo jogo, o jogo de girar a garrafa, foram utilizados verbos para que o aluno possa, na prática, aprender as ações. Estas ações são as diversas utilizadas no dia a dia para a básica comunicação. As imagens das cartas mostraram

que figuras são essenciais para que o aluno de língua estrangeira possa obter a compreensão do verbo exposto. Para referenciar-se na imagem da carta do jogo para compreender o verbo a ser executado.

No terceiro - jogo do tabuleiro – utiliza-se um conteúdo gramatical básico da língua inglesa, o assunto artigos definidos e indefinidos. Para que os alunos possam direcionar com segurança as palavras em inglês, e assim poderem comunicar-se com adequação.

No último jogo foi possível perceber que uma atividade como esta pode ser utilizada para o ensino de turmas de vários níveis.

Para uma efetiva comunicação, certamente precisa-se saber muitos outros conteúdos gramaticais, pois o domínio da gramática colabora para a comunicação, mas cada item gramatical contribui na construção do indivíduo comunicativo. Portanto, é pensando desta forma que acredita-se ser gradual o aprendizado.

Com a era digital é possível o acesso a diversas informações para elaborar as aulas de forma mais dinâmica e contextualizada, assim é importante adaptar essas possibilidades à realidade do aluno e aos objetivos do professor.

Após refletir teoricamente sobre o ensino da gramática da língua inglesa, pode-se concluir também que é possível que o professor prepare seu material, visando à motivação em classe, para o efetivo aprendizado de seu aluno. Além disso, é de suma importância que professor e aluno tenham prazer, de ensinar e aprender, para que de fato o ensino e aprendizagem realmente aconteça.

## REFERÊNCIAS

ANDORNO, Cecilia; BOSCH, Franca; RIBOTTA, Paola. **Grammatica: insegnarla e impararla**. Col. L'officina della lingua. Perugia: Guerra edizioni, 2003.

BALBONI, Paolo Emilio. **Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere, lingue classiche**. Torino: Utet libreria, 2003.

\_\_\_\_\_. **Didattica dell'italiano a stranieri**. Col. I libri dell'arco. V. 1. Roma: Bonacci Editore, 1994.

BEGOTTI, Paola. **L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-Affettiva e funzionale**. Venezia: Itals, 2007. Disponível em: <http://venus.unive.it/filim>. Acesso em 01 out. 2013.

CAON, Fabio; RUTKA, Sonia. **La glottodidattica ludica**. Venezia: Itals, 2007. Disponível em: <http://venus.unive.it/filim>. Acesso em 06 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2**. Perugia: Guerra edizioni, 2004.

CARDONA, Mario. **Il ruolo della memoria nell' apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica**. Col. Le lingue di Babele. Torino: Utet libreria, 2001.

CELENTIN, Paola; TRIOLO, Riccardo. **Audiovisivi, intercultura e italiano Ls**. Venezia: Itals, 2007. Disponível em: <http://venus.unive.it/filim>. Acesso em: 06 out. 2013

CILIBERTI, Anna. **Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico**. Milano: Nuova Italia, 2001.

DANESI, Marcel. **Il cervello in aula: neurolinguistica e didattica delle lingue**. Perugia: Guerra edizioni, 1998.

DOLCI, Roberto; CELENTIN, Paola. **La formazione di base del docente di italiano a stranieri**. 2. ed. Roma: Bonacci editore, 2000.

FREDDI, Giovanni. **Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica: la formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere**. Torino: Utet libreria, 2002.

\_\_\_\_\_. **Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche**. Torino: Utet libreria, 1999.

LUISE, Maria Cecilia. **Insegnare la grammatica**. Venezia: Itals, 2007. Disponível em: <http://venus.unive.it/filim>. Acesso em: 06 out. 2013.

MEZZADRI, Marco. **I Ferri Del mestiere: (Auto) formazione per l' insegnante di lingue**. Perugia: Guerra edizione, 2003.

PICHIASSI, Mauro. **Fondamenti di glottodidattica: temi e problemi della didattica linguistica**. Perugia: Guerra edizioni, 1999.

PORCELLI, Gianfranco. **Principi di glottodidattica**. Milano: La Scuola, 2000.

PUPPA, Francesca della; VETTOREL, Paola. **Stili di apprendimenti e culture in classe**. Venezia: Itals, 2007. Disponível em: <http://venus.unive.it/filim>. Acesso em 06 out. 2013.