



Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas 2

Atena
Editora
Ano 2019

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes: Perspectivas
Críticas e Teóricas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L649	Letras, linguística e artes: perspectivas críticas e teóricas 2 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-378-1 DOI 10.22533/at.ed.781190506 1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. II. Série. CDD 407
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Uma grande partilha de saberes é revelada neste livro aos diversos leitores e interlocutores desta obra. Todos os trabalhos que dão formas a este livro partem de correntes teóricas e práticas em que os autores se identificam, além disso, esta coletânea revela e mostra como as múltiplas motivações cooperam para a ampliação dos conhecimentos a serem adquiridos pelos sujeitos que aceitam o desafio de desbravar cada estética e poética textual.

Neste segundo volume da coletânea, a diversidade de temas tratados insere-se na tríade: *letras, linguística e artes*. São tratados neste livro quarenta e um trabalhos de variados autores que admitem a necessidade de realização e amostragem da pesquisa científica, porque mesmo alguns dizendo que no Brasil não se produzem conhecimentos, mostramos que produzimos sim, produzimos muita ciência.

No primeiro capítulo, os autores demonstram a importância cultural imaterial existente nos mitos e lendas da cidade de Barreirinhas, Estado do Maranhão. No segundo capítulo, alguns resultados são apresentados sobre a realização do procedimento sequência didática a partir de um gênero textual. No terceiro capítulo são compreendidos os diversos aspectos na obtenção das noções gerais do processo administrativo fiscal.

No quarto capítulo, os autores problematizam reflexões sobre as polêmicas existentes entre os conceitos de normalidade e anormalidade. No quinto capítulo, a autora analisa o conto *A Igreja do Diabo*, de Machado de Assis, sob o viés do Discurso Religioso. No sexto capítulo há uma exposição de uma pesquisa cujo tema foi a aprendizagem da língua inglesa com o uso de jogos pedagógicos como estratégias de motivação para o aluno aprender um idioma estrangeiro.

No sétimo capítulo, os autores relatam uma experiência desenvolvida no Ensino Médio Integrado do Campus Paraíso do Tocantins, do Instituto Federal do Tocantins. No oitavo capítulo o ensino de língua inglesa para crianças é tomado como ponto de reflexão. No nono capítulo, a autora apresenta resultados parciais de entrevistas referentes ao ensino de língua italiana para a terceira idade.

No décimo capítulo, os autores relatam algumas experiências vividas durante um projeto de ensino de língua italiana voltado ao público infantil. No décimo primeiro capítulo, as autoras apresentam os aspectos referentes ao funcionamento do cérebro humano no ato de ler e os aspectos cognitivos envolvidos na leitura. No décimo segundo capítulo, a autora analisa como os discursos médicos sobre a loucura e as instituições estatais à enfermidade psíquica se destoam da descrição dos internos a respeito da experiência da insanidade e com o respectivo aparato clínico e institucional.

No décimo terceiro capítulo, as autoras discutem a inclusão do internetês como prática escolar em uma tentativa de aproximação do ensino da língua portuguesa com a realidade dos alunos. O autor do décimo quarto capítulo apresenta e sugere algumas estratégias de ensino no contexto da Educação de Jovens e Adultos, reiterando que

não devem ser seguidas como fórmulas infalíveis, mas como formas de problematizar as práticas de professores. No décimo quinto capítulo é discorrido sobre a conceituação de reificação do sujeito, concebida pelo filósofo alemão Axel Honneth.

No décimo sexto capítulo, os autores discutem como o Programa Inglês sem Fronteiras, na Universidade Federal de Sergipe tem contribuído para a formação de professores de língua inglesa. No décimo sétimo capítulo, as autoras sistematizam as relações musicais e sociais de um grupo de jovens no decorrer de encontros de musicoterapia, utilizando-se da pesquisa qualitativa. No décimo oitavo capítulo, as autoras analisam e investigam os efeitos de sentidos dos discursos sobre a inclusão do sujeito surdo no ensino regular.

No décimo nono capítulo é discutido a subutilização do texto poético em salas de aula do Ensino Fundamental. No vigésimo capítulo, as autoras apresentam uma análise sobre a organização pedagógica do trabalho com Educação Física na Educação Infantil do Campo, identificando o lugar que ocupam os jogos e as brincadeiras no universo escolar das crianças do campo. No vigésimo primeiro capítulo, o autor averigua a incidência de textos sagrados das tradições monoteístas do Judaísmo, do Cristianismo e do Islamismo no romance *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar.

No vigésimo segundo capítulo são propostas algumas reflexões sobre a atuação do psicólogo dentro do universo escolar. No vigésimo terceiro capítulo, os autores estabelecem ligação entre a arte urbana e o geoprocessamento, com a finalidade de explorar a pluralidade de leituras do espaço urbano do município do Rio Grande – RS. No vigésimo quarto, a autora reflete sobre o trabalho com a produção, correção e reescrita textual, decorrente de um processo de Formação Continuada de ações colaborativas promovidas pela pesquisadora.

No vigésimo quinto capítulo, a autora apresenta resultados de uma pesquisa que problematiza a maneira como uma coletânea de material didático de língua inglesa para o ensino médio é investigada. No vigésimo sexto capítulo, a autora explora o possível auxílio que os dicionários de sinônimos poderiam oferecer a estudantes de espanhol de níveis mais avançados que necessitam executar tarefas pedagógicas de produção. No vigésimo sétimo capítulo um projeto de extensão e todas as suas etapas são apresentados pelas autoras.

No vigésimo oitavo capítulo, as autoras refletem as relações entre linguagem e poder por meio de análises de posicionamentos dos internautas em notícias veiculadas em sites e postagens em mídias sociais que mostrem a influência do uso da norma culta e debates sobre a língua. No vigésimo nono capítulo, a autora problematiza a representação sobre o indígena como cultura minoritária constituída pela esfera jurídico-administrativa cujo eco discursivo repercute na esfera educacional brasileira. No trigésimo capítulo, os autores discorrem sobre as noções de sentidos no Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, abordando questões de sentido e referência de um sistema linguístico.

No trigésimo primeiro capítulo, a autora desenvolve a ação pedagógica adotando

uma postura interdisciplinar e de trabalho em equipe, construindo competências e saberes educacionais, além de colaborar com a formação musical dos integrantes do grupo. No trigésimo segundo capítulo, os autores estudam o sofrimento amoroso e a afinidade do amor nas canções brasileiras passionais separando-as em duas subcategorias. No trigésimo terceiro capítulo, os autores colocam em discussão a linguagem audiovisual da série animada estadunidense de humor *South Park*, no tratamento da religião islâmica como forma de desobediência e resistência ao chamado radicalismo religioso do grupo Estado Islâmico.

No trigésimo quarto capítulo, os autores propõem uma nova sequência didática para trabalhar o gênero textual cardápio nas aulas de língua inglesa. No trigésimo quinto capítulo, os autores apresentam uma leitura do romance juvenil *O Fazedor de Velhos*, de Rodrigo Lacerda, alisando os elementos estruturais da narrativa, como a configuração da personagem principal, do espaço e do narrador. No trigésimo sexto capítulo, os autores investigam o romance *Rua do Siriri*, de Amando Fontes, com a finalidade de elucidar como as mulheres viviam durante o período histórico discutido no texto literário.

No trigésimo sétimo capítulo, as autoras investigam os estereótipos veiculados pelo discurso midiático referente à ocupação da mesa do senado durante a Reforma Trabalhista, 2017. No trigésimo oitavo capítulo, a autora verifica como os livros didáticos de Língua Portuguesa do segundo ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental indicados pelo Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional do Livro Didático, 2016, apresentam e exploram a variação linguística. No trigésimo nono capítulo, a autora apresenta um estudo investigativo à luz dos vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de língua inglesa.

No quadragésimo capítulo, a autora analisa a natureza de contexto a partir de dados obtidos em grupos de leitura compartilhada sob uma perspectiva ecológica. E, por fim, no quadragésimo primeiro capítulo, o contexto da Educação Infantil na relação com a formação de professores representa o foco de discussão, partindo, sobretudo da cultura corporal nesse contexto de ensino.

Desejamos aos leitores um proveitoso passeio pelas reflexões inseridas em cada capítulo e que as teorias e as práticas sejam capazes de problematizar a construção de novos conhecimentos aos interlocutores que queiram desvendar esta coletânea.

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
MEMORIA CULTURAL: OS MITOS E AS LENDAS QUE ENCANTAM A COMUNIDADE E VISITANTES DE BARREIRINHAS – MA	
Fernanda Carvalho Brito	
Monique de Oliveira Serra	
Michelle de Sousa Bahury	
Luciano Torres Tricário	
DOI 10.22533/at.ed.7811905061	
CAPÍTULO 2	13
MINHA TERRA TEM HISTÓRIAS-O GÊNERO CORDEL NO ALEGRE	
Aleide Josse Rodrigues Ataide Costa	
Rosilene Alves de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.7811905062	
CAPÍTULO 3	28
NOÇÕES GERAIS DO PROCESSO ADMINISTRATIVO FISCAL	
Marina de Alcântara Alencar	
Priscila Francisco da Silva	
Marcondes da Silveira Figueiredo Junior	
DOI 10.22533/at.ed.7811905063	
CAPÍTULO 4	36
NORMALIDADE E ANORMALIDADE	
DISCUTINDO ENQUADRAMENTOS COMPORTAMENTAIS	
Paulo de Tasso M. de Alexandria Junior	
Jéssica Gontijo Nunes	
Juliane Hirosse Malizia	
Mariana Araújo Bichuete Cavalcante	
Millais Lariny Soares Rippel	
DOI 10.22533/at.ed.7811905064	
CAPÍTULO 5	52
O DISCURSO RELIGIOSO NO CONTO A IGREJA DO DIABO, DE MACHADO DE ASSIS: INTERTEXTUALIDADE ENTRE BÍBLIA E LITERATURA	
Priscilla Cruz Delfino	
DOI 10.22533/at.ed.7811905065	
CAPÍTULO 6	69
O ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DE JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENVOLVIMENTO ATIVO DO ALUNO COM A APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA	
Claudecy Campos Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.7811905066	

CAPÍTULO 7	85
O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DE FORMA INTERDISCIPLINAR, INTERCULTURAL E LÚDICA: ESPANGLISH, UM EXEMPLO DE INOVAÇÃO	
Graziani França Claudino de Anicézio Márcia Sepúlveda do Vale Roberto Lima Sales	
DOI 10.22533/at.ed.7811905067	
CAPÍTULO 8	95
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NO PIBID: APRENDIZADOS E EXPERIÊNCIAS	
Anna Clara de Oliveira Carling Riscieli Dallagnol	
DOI 10.22533/at.ed.7811905068	
CAPÍTULO 9	104
O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA A TERCEIRA IDADE	
Wânia Cristiane Beloni	
DOI 10.22533/at.ed.7811905069	
CAPÍTULO 10	115
O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA CRIANÇAS	
Alessandra Camila Santi Guarda Gabriel Bonatto Roani Wânia Cristiane Beloni	
DOI 10.22533/at.ed.78119050610	
CAPÍTULO 11	125
O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO E OS PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NO ATO DE LER NUMA PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA	
Silvana Lúcia Costabeber Guerino Janaína Pereira Pretto Carlesso	
DOI 10.22533/at.ed.78119050611	
CAPÍTULO 12	132
O HOSPÍCIO EM DISPUTA: O DISCURSO MÉDICO E A LITERATURA BARRETEANA	
Roberta Teixeira Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.78119050612	
CAPÍTULO 13	147
O INTERNETÊS NA ESCOLA	
Lidiane da Silva Alves Marta Marte Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.78119050613	
CAPÍTULO 14	155
ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.78119050614	

CAPÍTULO 15	164
O NÃO RECONHECIMENTO DO OUTRO E A EDUCAÇÃO: A REIFICAÇÃO DE AXEL HONNETH	
Caroline Mitidieri Selvero	
DOI 10.22533/at.ed.78119050615	
CAPÍTULO 16	175
O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: LEGISLAÇÃO E PERCEPÇÕES	
Luana Inês Alves Santos	
Sérgio Murilo Fontes de Oliveira Filho	
DOI 10.22533/at.ed.78119050616	
CAPÍTULO 17	181
O QUE EXPRESSAM OS JOVENS QUANDO CRIAM MÚSICA: A MUSICOTERAPIA MEDIANDO INTERAÇÕES	
Neide A. Silva Gomes	
Rosemyriam Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.78119050617	
CAPÍTULO 18	195
O SUJEITO SURDO NO ENSINO REGULAR: ANÁLISE DOS DISCURSOS DA LEI 10.436 E DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
Maria Andreia Lopes da Silva	
Marilza Nunes de A. Nascimento	
Claudete Cameschi de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.78119050618	
CAPÍTULO 19	205
O TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA: ESSE BEM INCOMPREENDIDO	
Valdenides Cabral de Araújo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.78119050619	
CAPÍTULO 20	218
O TRABALHO PEDAGÓGICO COM JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	
Elizabeth Pereira Barbosa	
Luciana Freitas de Oliveira Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.78119050620	
CAPÍTULO 21	230
OS PALIMPSESTOS SAGRADOS DA <i>LAVOURA ARCAICA</i>	
Raphael Bessa Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050621	
CAPÍTULO 22	243
PENSANDO O FAZER DA PSICOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR	
Luiza Bäumer Mendes	
Marcele Pereira da Rosa Zucolotto	
DOI 10.22533/at.ed.78119050622	

CAPÍTULO 23	249
POÉTICAS URBANAS: CARTOGRAFIA DE GRAFFITI EM RIO GRANDE/RS	
Bianca de Oliveira Lempek De-Zotti Christiano Piccioni Toralles Raquel Andrade Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050623	
CAPÍTULO 24	262
PRÁTICAS DIALÓGICAS DE LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO EM SALA DE AULA COM OS COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATIVIDADE DE INTERAÇÃO	
Dayse Grassi Bernardon	
DOI 10.22533/at.ed.78119050624	
CAPÍTULO 25	274
PROCESSO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO EM ATIVIDADES DE LI	
Silvelena Cosmo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.78119050625	
CAPÍTULO 26	290
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: A CONTRIBUIÇÃO DOS DICIONÁRIOS DE SINÔNIMOS	
Laura Campos de Borba	
DOI 10.22533/at.ed.78119050626	
CAPÍTULO 27	305
PROJETO DE EXTENSÃO: LEARN ENGLISH	
Tamara Angélica Brudna da Rosa Victória Botelho Martins	
DOI 10.22533/at.ed.78119050627	
CAPÍTULO 28	310
RELAÇÕES DE PODER DECORRENTES DO DOMÍNIO DA NORMA CULTA: REFLEXÕES A PARTIR DE TEXTOS VIRTUAIS	
Caroline Melo Ana Amélia Furtado de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050628	
CAPÍTULO 29	326
REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA EM DOCUMENTO OFICIAL E SUA REPERCUSSÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Icléia Caires Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050629	
CAPÍTULO 30	342
SAUSSURE E WITTGENSTEIN: SENTIDO E REFERÊNCIA NO INTERIOR LINGUAGEM LÓGICO- FORMAL	
Julio Neto dos Santos Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho Daniella Brito Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.78119050630	

CAPÍTULO 31	352
SÉRIE CONCERTOS DIDÁTICOS DA “CONFRARIA DE LA YERBA”	
Carla Eugenia Lopardo	
DOI 10.22533/at.ed.78119050631	
CAPÍTULO 32	361
SOFRIMENTO AMOROSO E FINITUDE DO AMOR NA CANÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: ANÁLISE DE DUAS CANÇÕES	
Carlos Vinicius Veneziani dos Santos	
Gabriela Ramalho da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.78119050632	
CAPÍTULO 33	376
SOUTH PARK E O ESTADO ISLÂMICO: A LINGUAGEM AUDIOVISUAL COMO FORMA DE DESOBEDIÊNCIA E RESISTÊNCIA	
Lucas Mestrinheire Hungaro	
Roselene de Fátima Coito	
DOI 10.22533/at.ed.78119050633	
CAPÍTULO 34	384
TO SEE OR TO EAT? - A REFORMULAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARDÁPIO	
Camila Rangel de Almeida	
Esther Dutra Ferreira	
Joane Marieli Pereira Caetano	
Laís Teixeira Lima	
Carlos Henrique Medeiros de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.78119050634	
CAPÍTULO 35	397
UM HERÓI EM FORMAÇÃO: O PASSAR DO TEMPO EM <i>O FAZEDOR DE VELHOS</i> , DE RODRIGO LACERDA	
Marcilene Moreira Donadoni	
José Batista de Sales	
DOI 10.22533/at.ed.78119050635	
CAPÍTULO 36	413
UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DA MULHER EM <i>RUA DO SIRIRI</i> , DE AMANDO FONTES	
Viviane da Silva Valença	
Alisson França Santos	
DOI 10.22533/at.ed.78119050636	
CAPÍTULO 37	422
UMA INVESTIGAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS VEICULADOS PELO DISCURSO MIDIÁTICO SOBRE A OCUPAÇÃO DA MESA DO SENADO DURANTE A REFORMA TRABALHISTA EM 2017	
Camila Kayssa Targino Dutra	
Verônica Palmira Salme Aragão	
DOI 10.22533/at.ed.78119050637	

CAPÍTULO 38	437
VARIÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Mirely Christina Dimbarre	
DOI 10.22533/at.ed.78119050638	
CAPÍTULO 39	449
VÍNCULOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	
Luciana Specht	
DOI 10.22533/at.ed.78119050639	
CAPÍTULO 40	459
LINGUÍSTICA ECOLÓGICA: A NATUREZA DO CONTEXTO EM UMA PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS	
Raquel Souza de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.78119050640	
CAPÍTULO 41	468
ACULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
Joseane da Silva Miller Rodrigues	
Eliane Aparecida Galvão dos Santos	
Fernanda Figueira Marquezan	
DOI 10.22533/at.ed.78119050641	
CAPÍTULO 42	476
O CAMPO DA ARTE E SUAS RELAÇÕES COM A TECNOLOGIA: REALIDADE VIRTUAL	
Michelle Sales	
DOI 10.22533/at.ed.78119050642	
SOBRE O ORGANIZADOR	490

O ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DE JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENVOLVIMENTO ATIVO DO ALUNO COM A APRENDIZAGEM DE UM NOVO IDIOMA

Claudecy Campos Nunes

Universidade de Taubaté

Taubaté – São Paulo

RESUMO: O presente trabalho expõe uma pesquisa cujo tema foi a aprendizagem da língua inglesa com o uso de jogos pedagógicos como estratégia de motivação para o aluno aprender um idioma estrangeiro. Os alunos participantes dessa pesquisa são do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, situada no município de Penalva, Estado do Maranhão. O problema que motivou a necessidade deste estudo foi o fato de que boa parte dos alunos da referida escola não tinha interesse em aprender a língua inglesa e, assim, sentia-se desmotivada para tal finalidade. Tem como objetivo investigar se o jogo pedagógico favorece a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa. Na realização deste estudo, utilizamos como *corpus* um questionário elaborado com base no referencial teórico e composto por duas questões. A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de Antunes (2013), Brougère (1998), Caillois (1986), Huizinga (2014), entre outros. Os resultados indicam que os jogos pedagógicos foram significativamente positivos tanto para os alunos como para a ação didática do professor. A implicação deste

estudo é que jogos pedagógicos devem ser utilizados nas aulas de língua inglesa como um recurso que pode subsidiar a prática docente, desencadear ações e propiciar um aprendizado de forma satisfatória ao aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Jogos pedagógicos. Língua inglesa.

ABSTRACT: This work presents a qualitative research focused on English language learning using pedagogic games as a motivation strategy for the students in the foreign language learning process. The participant students were attending the 6th grade of Elementary School in a public school in the interior of the state of Maranhão, Brazil. The problem that motivated this study was the fact that a good part of the students of that school had no interest in learning the English language and, thus, were not motivated. It aims to investigate if the pedagogic games elaborated by the teacher-researcher promoted the students' motivation. On this study, we have used as *corpus* a questionnaire based on theoretical reference and composed of two questions. The research is based on the theoretical contributions of Antunes (2013), Brougère (1998), Caillois (1986), Huizinga (2014), among others. The results indicate that the pedagogic games were meaningfully positive both for the students and for the didactic acting of the teacher. The implication of this study is

that pedagogic games must be used in the English language classroom as a resource that can support teacher action, trigger actions and foster an environment which can be more fulfilling in terms of learning for the students.

KEYWORDS: Teachers' formation. Pedagogic games. English language.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de nossa Dissertação de Mestrado¹, a qual está direcionada para a questão do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (doravante LI), por meio de jogos pedagógicos² como uma estratégia de motivar o aluno para aprender tal língua.

O problema que motivou a necessidade deste estudo foi o fato de que boa parte dos alunos de uma escola pública municipal de Penalva, Estado do Maranhão, não tinha interesse em aprender a LI e, assim, sentia-se desmotivada para tal finalidade. Sendo assim, viu-se a necessidade de elaborar uma pesquisa qualitativa aventada na hipótese de como alcançar, no estudo da LI, uma aprendizagem significativa de maneira que sejam desenvolvidas as habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, de forma dinâmica. Diante do problema exposto, estabeleceu-se como objetivo deste trabalho investigar se o jogo pedagógico favorece a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa.

Para a realização deste estudo, foi feita uma pesquisa-ação em que trabalhamos um tema da atualidade sobre os animais, envolvendo abusos, explorações, tráfico e ameaças de extinção, por meio de quatro estratégias de ensino: 1^a) aulas expositivas dialogadas com o auxílio do livro didático, 2^a) produção de cartazes pelos alunos, 3^a) jogos e 4^a) resolução de exercícios sobre um texto em inglês.

Com tais estratégias, visamos à aprendizagem de conteúdos linguísticos como: aspectos oracionais, o uso de verbos, a aquisição de vocabulário, entre outras competências, e também à aprendizagem de conteúdos extralinguísticos como: reconhecer os tipos de animais, classificando-os, e uma conscientização da importância de sabermos respeitar e cuidar bem dos animais, valorizando-os.

Após aplicação das estratégias durante as aulas, foi realizada a pesquisa junto aos alunos para colher suas opiniões sobre as estratégias de ensino empregadas, mediante um questionário composto pelas seguintes questões: 1) Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa; 2) Qual a sua opinião sobre a atuação do professor pesquisador? As respostas dos alunos estão explicitadas e comentadas na seção 3. Resultados e discussão.

Para cumprir as metas estabelecidas, este trabalho está dividido em quatro seções. A primeira seção apresenta a Introdução, em que estão registrados o tema,

1. Dissertação intitulada "A utilização de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno aprender a língua inglesa no Ensino Fundamental", sob a orientação da professora Dra. Maria José Milharezi Abud.

2. Adotamos a expressão "jogos pedagógicos" para designar um recurso com valor educacional que culmina em aprendizado.

o problema que motivou a pesquisa, o objetivo e os procedimentos metodológicos. A seção dois apresenta pressupostos teóricos sobre o jogo. A seção três descreve analiticamente os resultados e a discussão. Por fim, a seção quatro apresenta as considerações finais, em que será retomado o objetivo, apresentada uma síntese dos resultados obtidos e evidenciado alguns pontos da análise, nesse contexto, dignos de nota e de reflexão. As referências finalizam este trabalho.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa subsidie profissionais da área de ensino de LI, e que as contribuições teóricas acerca da aplicação dos jogos pedagógicos se relacionem com a prática, objetivando fornecer resultados significativamente positivos tanto para o professor em sala de aula, quanto para o aluno de LI do ensino fundamental.

Enfim, a questão da utilização de jogos pedagógicos como um estímulo para motivar o aluno a aprender a LI será fundamentada, neste estudo, sob quatro perspectivas: sociológica, psicológica, pedagógica e epistemológica.

Sociológica porque atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultural. *Psicológica* porque se relaciona com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano em qualquer idade em que se encontre. *Pedagógica* porque se serve tanto da fundamentação teórica existente, como das experiências educativas provenientes da prática docente. *Epistemológica* porque tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento. (NEGRINE, 2001, p. 42, grifos do autor).

Por se tratar de uma pesquisa que visava a ser efetivada com seres humanos, após a elaboração das questões a serem respondidas, encaminhou-se o projeto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde – Conselho Nacional de Saúde (CNS) e obteve-se aprovação sob o número CAAE 61568916.4.0000.5501.

2 | O JOGO PEDAGÓGICO COMO UM RECURSO DE APRENDIZAGEM

Pensar no processo de ensino-aprendizagem da LI por meio de jogos pedagógicos é reconhecer a relevância desse recurso para uma aprendizagem significativa ao aluno em perspectiva criadora, ativa, dinâmica, autônoma, interativa e motivacional. De acordo com Antunes (2013, p. 36), o jogo auxilia o aluno “a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”.

Como instrumento pedagógico, o jogo facilita o aprendizado da LI, bem como proporciona interação e prazer quanto propicia o desenvolvimento das habilidades de cognição de quem o pratica. Em consequência disso, “cada jogo reforça e aguça determinada capacidade [...] intelectual.” (CAILLOIS, 1986, p. 17, tradução nossa).

Em linhas gerais, para que se possa alcançar um resultado significativamente positivo com o uso de jogos pedagógicos nas aulas de LI, é necessário o conhecimento de quatro elementos indispensáveis para a aplicação desses recursos: “a) Capacidade

de se constituir em um fator de autoestima do aluno; b) Condições psicológicas favoráveis; c) Condições ambientais; e d) Fundamentos técnicos” (ANTUNES, 2013, p. 41).

No caso do primeiro elemento, *capacidade de o jogo se constituir em um fator de autoestima do aluno*, o professor deve ter o cuidado na escolha dos materiais a serem aplicados nas aulas. Os jogos pedagógicos não podem ser nem tão fáceis, a ponto de o aluno não se interessar por achar insignificante, nem tão difíceis que se sobreponham à capacidade de o aluno aprender. Dessa forma, “é importante que o professor possa organizá-los para simbolizarem desafios intrigantes e estimulantes, mas possíveis de serem concretizados pelos alunos, individualmente ou em grupo.” (ANTUNES, 2013, p. 41).

No que concerne às *condições psicológicas favoráveis*, “o jogo jamais pode surgir como ‘trabalho’ ou estar associado a alguma forma de sanção. Ao contrário, é essencial que o professor dele se utilize como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de inserção e desafios grupais” (ANTUNES, 2013, p. 41). Assim, o jogo não deve ser aplicado como um instrumento de punição nem que o aluno se sinta obrigado a jogar, mas sim como “uma atividade voluntária” (HUIZINGA, 2014, p. 10). Indiscutivelmente, o aluno aprende melhor quando está engajado no processo de aprendizagem de forma espontânea. Neste caso, ao brincar, o aluno não está preocupado “com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física” (KISHIMOTO, 2011, p. 28).

Nesse entendimento, o jogo pedagógico, dependendo da forma e da intenção com a qual o professor o aplica nas aulas, é um meio que pode ser capaz de estimular o interesse do aluno a desejar aprender a LI de forma lúdica e dinâmica, e, assim, envolver-se ativamente no processo de aprendizagem de um novo idioma. Nesse ponto de vista, o uso de jogo pedagógico em sala de aula “remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem” (KISHIMOTO, 2011, p. 40).

Nesse contexto, esse recurso deve oferecer possibilidades que instiguem o aluno de modo a deixá-lo mais à vontade para jogar e aprender de forma volitiva. Por outro lado, deve ser “uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras” (HUIZINGA, 2014, p. 16).

O terceiro elemento, *condições ambientais*, também é extremamente relevante no processo de aprendizagem. A sala de aula deve ser um ambiente agradável, bem como “a higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para essa atividade” (ANTUNES, 2013, p. 41).

O último dos elementos, *fundamentos teóricos*, diz respeito, antes de tudo, à cientificidade dos jogos. Além disso, outro aspecto importante é que “todo jogo precisa sempre ter começo, meio e fim e não ser programado se existir dúvidas sobre as

possibilidades de sua integral consecução” (ANTUNES, 2013, p. 42).

Diante dessas asserções, é necessário que os jogos pedagógicos sejam utilizados nas aulas de LI como instrumentos de apoio ao trabalho docente, e que sirvam de incentivo ao aluno para que ele interaja e faça uso da língua-alvo. Posto isso, “o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto.” (ANTUNES, 2013, p. 40).

No contexto de sala de aula, pode-se notar que o jogo pedagógico auxilia tanto a aprendizagem como “a descoberta do mundo e da afetividade pessoal através da diversão.” (DINELLO, 2011, p. 27). Por esse viés, o jogo como um recurso pedagógico possibilita que o aluno aprenda e construa novo conhecimento por meio de sua interação com o ato de jogar/brincar, de forma descontraída e alegre.

Com isso, o jogo se constitui em um meio didático que suscita aprendizagem, o que o diferencia de outros jogos meramente lúdicos, vistos como jogo pelo jogo sem um fim específico de aprendizado. Nesse sentido, “jogar no âmbito de escola é muito diferente de jogar em outro lugar, porque o jogo utilizado como meio didático não apresenta o caráter de ‘jogo pelo jogo’, mas sim de uma motivação para certas aprendizagens.” (DINELLO, 2011, p. 13, grifo do autor).

Grosso modo, os jogos pedagógicos “são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória” (ANTUNES, 2013, p. 38). Nesse pressuposto, o jogo não pode ser considerado apenas como um instrumento de diversão ou visto como uma mera recreação, conforme menciona Friedmann (1996, p. 35).

Assim, o jogo pedagógico precisa ser usado nas aulas de LI como um recurso capaz de desencadear ações eficazes no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma interação entre o aluno e o aprendizado da língua-alvo. Em vista disso, é imprescindível a conciliação do jogo e do objetivo educativo, uma vez que este não se deve abandonar (BROUGÈRE, 1998, p. 122) no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, ao usar o jogo em sala de aula, o professor deve se conscientizar de que está fazendo desse recurso um meio de “conciliar a criança e a educação, sem renegar um dos termos” (BROUGÈRE, 1998, p. 122), e de envolvê-la na aprendizagem, principalmente.

Nessa perspectiva, os jogos pedagógicos desempenham um papel de facilitadores do desenvolvimento das habilidades de aprendizagem do aluno, tornando-se “a base das aprendizagens e da construção tanto de sua inteligência como de sua personalidade total” (DINELLO, 2011, p. 87).

Convém mencionar que, por meio de jogos, no contexto escolar, o professor tem a oportunidade de acompanhar, observar e reconhecer os diferentes estilos de alunos, bem como suas diferentes maneiras de aprendizagem. Nesse sentido, releva-se a necessidade de o professor sempre complementar as aulas com recursos que possam

incentivar o aluno a querer aprender a LI, participando ativamente como sujeito de sua própria aprendizagem. Nesse contexto, o trabalho com jogos pedagógicos vem atender a essa necessidade como uma opção diferenciada, dinâmica, atrativa e interativa.

Ademais, é essencial que o professor faça um bom planejamento e tenha um rigoroso cuidado no momento da aplicação desses recursos para que não desestime o interesse dos alunos, ou seja, a aprendizagem propiciada por jogos também está relacionada ao modo como o professor os aplica em sala de aula. Em razão disso, um jogo “jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados” (ANTUNES, 2013, p. 40).

Nesse ponto de vista, a intervenção do professor, por meio de jogos pedagógicos, é determinante para o êxito ou para o fracasso dos alunos. Por isso, ele não deve avaliar a “sua qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar” (ANTUNES, 2013, p. 37). Dessa forma, é fundamental que o docente tenha consciência da importância desses recursos para situações específicas de ensino e de aprendizagem no contexto escolar.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O material do *corpus* desta pesquisa compreende as respostas dos alunos às questões do questionário, sendo uma questão aberta e outra semiaberta. Para a questão semiaberta, “Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa”, foram elencadas como categorias temáticas as estratégias de ensino escolhidas pelos alunos nas suas respostas, ao passo que as categorias temáticas estabelecidas para a questão aberta, “Qual a sua opinião sobre a atuação do professor pesquisador?”, emergiram do conteúdo das respostas dos alunos.

A leitura atenta do material de análise propiciou que se chegasse à interpretação dos dados e à realização de inferências. Para tanto, buscou-se analisar nas respostas os sentidos explícitos e os implícitos, proporcionando condições para examinar tanto diferenças de significação entre eles, como também pontos comuns.

A seguir, serão apresentadas as análises das respostas às questões propostas.

Para analisar se os alunos ficaram motivados com as estratégias de ensino empregadas durante as aulas, pediu-se que atribuíssem notas de 0 (zero) a 10 (dez) a tais estratégias. As inferências das respostas foram cotejadas com as notas atribuídas por eles na questão 1. Para essa comparação, tomou-se como referência a nota máxima 10 (dez) atribuída às estratégias.

O quadro, a seguir, refere-se à questão 1.

Nesse quadro, foram descritos categorias, frequência e percentual. Ressalta-se que a frequência (F) e o percentual (P) do quadro não se referem necessariamente ao

número de participantes da pesquisa, mas sim ao número de vezes que uma categoria foi citada nas respostas dadas pelos alunos. Desse modo, um mesmo aluno pode estar incluído em várias categorias.

Categoria	Notas			
	0	8	9	10
Os jogos	A3	A2	A29 A30 A32	A1, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14 A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24 A25, A26, A27, A28, A31, A33, A34, A35
F	1	1	3	30
P	2,86%	2,86%	8,57%	85,71%

Quadro 1 – Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa.

Fonte: Elaboração própria

Categoria	Notas					
	0	5	6	7	9	10
Os exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado	A3 A6 A12 A13	A10 A24	A7	A16	A5 A17 A21	A1, A2, A4, A8, A9, A11, A14 A15, A18, A19, A20, A22, A23 A25, A26, A27, A28, A29, A30 A31, A32, A33, A34, A35
F	4	2	1	1	3	24
P	11,43%	5,71%	2,86%	2,86%	8,57%	68,57%

Quadro 1 – Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa.

Fonte: Elaboração própria

Categoria	Notas					
	0	6	7	8	9	10
Aulas expositivas com o livro didático	A1 A6 A14 A26 A30	A12	A5 A7 A16 A29	A9, A10, A15 A21, A25, A28 A32, A33	A4 A23 A24 A31	A2, A3, A8, A11, A13 A17, A18, A19, A20, A22 A27, A34, A35
F	5	1	4	8	4	13
P	14,28%	2,86%	11,43%	22,86%	11,43%	37,14%

Quadro 1 – Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa.

Fonte: Elaboração própria

Categoria	Notas								
	0	1	2	5	6	7	8	9	10
A produção de cartazes	A7 A16 A26 A33	A27	A20 A31	A6 A30	A5 A11 A17 A19 A25 A29	A4 A9	A12 A21 A24	A10 A15 A23 A28	A1 A2 A3 A8 A13 A14 A18 A22 A32 A34 A35
	4	1	2	2	6	2	3	4	11
F									
P	11,43%	2,86%	5,71%	5,71%	17,14%	5,71%	8,57%	11,43%	31,43%

Quadro 1 – Dê notas de 0 (zero) a 10 (dez) para as estratégias de ensino que motivaram você a aprender a língua inglesa.

Fonte: Elaboração própria

Como se observa pelo quadro 1, 30 dos 35 alunos participantes da pesquisa, 85,71% da amostra, atribuíram nota 10 (dez) aos jogos, mencionando-os como a estratégia de ensino pela qual se sentiram motivados a aprender a LI. Quanto à atribuição de notas às demais estratégias realizada por esses 30 alunos, observa-se, ainda, que também foram atribuídas nota 10 (dez) por 8 deles (A8, A11, A13, A17, A18, A19, A20, A22) às aulas expositivas com o livro didático, por 5 deles (A8, A13, A14, A18, A22) à atividade de produção de cartazes e por 12 deles (A4, A8, A9, A11, A14, A15, A18, A19, A20, A22, A23, A25) aos exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado. Disso depreende-se que, embora tenha sido a estratégia dos jogos que motivou os alunos, as demais também os motivaram a aprender a LI.

Posto isso, o fato de esses alunos terem atribuído nota máxima, além dos jogos, a mais de uma estratégia pelas quais se sentiram atraídos, motivados e interessados significa que estão arraigados no desejo de aprender a língua-alvo, independentemente do tipo de atividade aplicada em sala de aula. Nesse sentido, Friedmann (1996, p. 55) defende que a aprendizagem é dependente, na maioria dos casos, da motivação, sendo que as necessidades e os interesses do aluno tornam-se mais importantes que qualquer outro motivo para que ele fique ligado a uma determinada atividade.

Na continuidade, dos 35 alunos, 24 deles, representando 68,57% da amostra, atribuíram nota 10 (dez) aos exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado como a estratégia que os motivou. Quanto à atribuição de notas às demais estratégias por esses 24 alunos, verifica-se, ainda, que também foram atribuídas nota 10 (dez) por 7 deles (A26, A27, A28, A31, A33, A34, A35) aos jogos, por 3 deles (A32, A34, A35) à produção de cartazes e por 3 deles (A27, A34, A35) às aulas expositivas com o livro didático. Do mesmo modo, infere-se que, além dessa estratégia, as demais também os motivaram a aprender a LI.

Nessa mesma linha de raciocínio, 11 alunos, representando 31,43% dos participantes, atribuíram nota 10 (dez) à atividade de produção de cartazes como a estratégia que os motivou a aprender a LI. Quanto à atribuição de notas às demais estratégias por esses 11 alunos, observa-se, ainda, que também foram atribuídas nota 10 (dez) por 2 deles (A1, A2) aos exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado, por 2 deles (A2, A3) às aulas expositivas com o livro didático e por 1 deles (A1) aos jogos. Assim, infere-se que, além da estratégia apresentada como a que os motivou, as demais também os motivaram a aprender a LI.

Provavelmente, pode-se inferir que a percepção do aluno sobre a intervenção do professor diante de suas necessidades no decorrer da execução das atividades e sobre a importância do que pôde aprender para a continuidade dos seus estudos influenciou a sua atribuição de notas às demais estratégias de ensino, as quais também os motivaram a aprender a LI. Por esse âmbito, o professor é um colaborador nos aspectos motivacionais imediatos do aluno, de maneira que

os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem [...]. Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa. (BZUNECK, 2009, p. 11).

Pelas exposições das notas, percebe-se que, de modo geral, os alunos se envolveram produtivamente nas tarefas, valendo-se de variados meios para aprenderem a LI. Com o envolvimento dos alunos, a ação pedagógica se sobressaiu como um fator estimulador do agir discente por meio de outras situações que não apenas as dos jogos. Nesse entendimento, Schwartz (2014, p. 53) defende que necessitamos despertar a intenção do aluno para aprender, fazendo com que este seja capaz de perceber tanto a necessidade como o significado do conhecimento.

Dessa maneira, os alunos foram alternando suas preferências por umas ou outras atividades. Mas, mesmo assim, houve uma boa aceitação dos alunos por todas as estratégias. Nesse contexto, “os alunos precisam valorizar o aprender como um objetivo pessoal, buscando auferir o maior proveito do processo de aprendizagem, acolhendo de boa vontade todas as condições de exigência que ele contenha” (BZUNECK, 2009, p. 26). Por esse ângulo, pode-se afirmar que aquilo que é motivacional ou motivador para um aluno pode não ser para o outro.

Com isso, entende-se, acrescentando o que propõe Schwartz (2014, p. 15) ao considerar que “a motivação adequada para o ensino e aprendizagem se manifesta quando existem, por parte dos alunos, indicadores de: a) interesse; b) envolvimento; c) esforço; d) concentração; e) satisfação”, diretamente relacionados às metas que estes têm em vista.

O quadro, a seguir, refere-se à questão 2.

Categorias	F	P	Justificativas
Valorização do trabalho didático	33	94,28%	A1: “O professor é legal, [...] ensina muito bem, tem paciência, tem interesse no seu trabalho e fala de modo diferente. Eu gostei muito dele.” A3: “Me ajudou muito nas atividades.” A5: “Eu gostei muito do trabalho do professor porque ele explicava para a gente fazer.” A7: “Ele é bem legal, explica tudo do jeito certo e se a gente não entender ele explica de novo, pena que não vai mais dar aula.” A8: “Gostei do professor porque é um professor com experiência, tem paciência com o aluno é dedicado, nota 10.” A9: “Eu achei ótimo explicando bem [...].” A11: “Eu gostei muito do professor porque ele nos ajudou a falar um pouco mais em inglês.” A15: “Ele foi muito simpático e ensinou várias palavras em inglês e também várias coisas, gostei muito dele.” A18: “Ele é muito legal, sincero e sabe muito das coisas [...]. Ele se saía bem em todas as aulas. Obrigado por me ensinar tão bem.” A20: “Ele é muito atencioso, legal [...] e fala muito bem a língua inglesa e é paciente também.” A21: “O professor foi bem compreensivo com todos nós e eu gostei muito do trabalho dele.” A25: “[...] paciente e profissional com o seu trabalho.” A30: “Eu gostei muito do professor, ele me animou muito para aprender [...].” A34: “Ele é muito bacana e a aula dele é muito interessante.”
Bom senso de humor	5	14,28%	A1: “[...] divertido, alegre [...]” A13: “[...] engraçado.” A18: “[...] é divertido e concentrado.”
Dificuldade em manter a ordem na sala	4	11,43%	A10: “[...] não gritou quando a gente fez zoada, mas ele tem que ser um pouco mais bravo.” A16: “[...] apesar de a maioria das pessoas não colaborarem com o silêncio, mesmo assim eu gostei.”
Outras	2	5,71%	A14: “O professor pesquisador é quem pesquisa todos os jogos e as brincadeiras e o seu interesse de dar aula e de ensinar a língua inglesa.” A29: “Ele foi um anjo para nós alunos que queremos aprender inglês graças a ele.”

Quadro 2 – Qual a sua opinião sobre a atuação do professor pesquisador?

Fonte: Elaboração própria

Nessa questão, correspondente ao quadro 2, “Qual a sua opinião sobre a atuação do professor pesquisador?”, a categoria mais mencionada refere-se à “Valorização do trabalho didático”. Convém destacar que as categorias temáticas estabelecidas para essa questão emergiram do conteúdo das respostas dos alunos. Dos 35 participantes da pesquisa, 33 alunos tiveram suas respostas na categoria supracitada, representando 94,28% do total da amostra.

Como se observa na referida categoria, na maioria das respostas dos alunos, são mencionados com igual importância aspectos cognitivos e afetivos da atuação do professor como profissional e como pessoa. Isso é perceptível, na medida em

que o emprego de palavras, com sentido atribuído por eles próprios, se alterna com palavras da dimensão técnico/cognitiva que dizem respeito ao ‘saber ensinar’ em meio a outras que se referem aos aspectos afetivos que incidem nas qualidades pessoais/psicológicas do professor. Qualidades essas como: bom, ótimo, legal, bacana, bem legal, paciente, simpático, atencioso, dedicado, sincero, compreensivo.

Dessa forma, infere-se que tais aspectos relacionados podem concorrer para gerar um ambiente de incentivo aos alunos para que eles se envolvam no seu processo de aprendizagem e a ele se dediquem. Inclusive, isso parece guardar relação com o que considera Vigotsky (2009), uma vez que o sentido da palavra é pessoal, pois se origina dos motivos e das vivências afetivas das pessoas. E ainda, de acordo com Oliveira (1992, p. 76), Vygotsky “coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.”

Ao mesmo tempo em que parecem demonstrar motivação, nota-se que os alunos verdadeiramente externaram seus sentimentos, valorizando a ação didática do professor. Isso está evidenciado nas expressões “ensina muito bem”, do A1, “Me ajudou muito nas atividades”, do A3, “é um professor com experiência”, do A8, “ele explicava para a gente fazer”, do A5, “achei ótimo explicando bem”, do A9, “ele nos ajudou a falar um pouco mais em inglês”, do A11, “ensinou várias palavras em inglês e várias coisas também”, do A15, “sabe muito das coisas”, do A18, “ele me animou muito para aprender”, do A30, e, assim, todos os alunos participantes da pesquisa explicitaram um bom nível de satisfação com o trabalho docente.

Obviamente, os alunos viram no professor a figura de alguém importante no processo de ensino-aprendizagem com quem poderiam contar e em quem confiar e se apoiarem para progredirem em seus estudos. Pela justificativa do A7: “Ele é bem legal, explica tudo do jeito certo e se a gente não entender ele explica de novo, pena que não vai mais dar aula”, pode-se inferir que o aluno destaca, além do seu aspecto afetivo-motivacional, o companheirismo do professor e sua disposição sempre que todos precisavam dele para superar suas dificuldades na aprendizagem da LI, mencionando, também, um sentimento de tristeza pelo fato de esse profissional não poder continuar seus trabalhos com eles.

Diante disso, é relevante defender que “a partir das sensações/percepções de acolhimento, de valorização pessoal, de crença/convicção do professor de que todos podem aprender, os aprendizes tendem a se envolver mais” (SCHWARTZ, 2014, 54) nas tarefas e avançar de “um estágio de desenvolvimento para outro”, conforme a visão postulada por Vigotsky (2007, p. 108).

A categoria “Bom senso de humor” suscitada das respostas de 5 alunos, corresponde a 14,28% do total de participantes da pesquisa. Nessa categoria, eles também atribuíram outros aspectos de dimensão afetiva, caracterizando o professor como divertido, alegre, engraçado e concentrado. Dependendo do contexto e do momento em que for usada, a descontração na sala de aula é um fator que possibilita

ao aluno reduzir o seu estado de tensão e fortalecer a sua disposição motivacional, devendo o professor ser muito cauteloso de modo a evitar o exagero e a apatia do aluno. Inclusive, nessa mesma direção, Justo (2006, p. 123) defende que “o tom de alegria e descontração do humor pode tornar mais prazerosa e divertida a convivência com os pares na sala de aula e com tarefas relacionadas ao conhecimento”.

A categoria “Dificuldade em manter a ordem na sala” foi suscitada dos enunciados de 4 alunos, isto é, de 11,43% dos 35 que compõem a amostra da pesquisa. Nessa categoria, os alunos reclamam do momento de agitação na sala de aula. Nesse sentido, cabe ao professor manter a ordem necessária, para que o trabalho coletivo na sala de aula seja desenvolvido de forma propícia ao aprendizado do aluno. Em vista disso, “a disciplina é considerada um fator indispensável quando se trata das relações presentes em qualquer instituição, seja ela escolar, militar, religiosa, entre outras.” (SILVA; ABUD, 2016, p. 87).

A leitura do trecho “mas ele tem que ser um pouco mais bravo”, da resposta do A10, permite que se identifique a ideia relacionada à autoridade do professor. Por essa resposta, pode-se supor, ainda, que a falta de autoridade desse profissional contribui para que os alunos se comportem de maneira indesejável, impossibilitando, assim, uma maior concentração e compenetração do conteúdo trabalhado em sala de aula. Em outras palavras, esse aluno parece mencionar que, “na escola, quase sempre as atitudes indisciplinadas atribuídas aos alunos dizem respeito ao que ocorre em sala de aula na relação pedagógica dinamizada pelos professores” (SILVA; ABUD, 2016, p. 92).

Ainda em relação ao enunciado do A10, ao relatar “não gritou quando a gente fez zoada” com o do A16, ao queixar-se “apesar de a maioria das pessoas não colaborarem com o silêncio”, subjaz outro fator que também dificulta o processo de aprendizagem e, concomitantemente, interfere no desenvolvimento do aluno: a indisciplina escolar. No que diz respeito à indisciplina na escola, Silva e Abud (2016, p. 92) pontuam que os

atos indisciplinados são usualmente entendidos como os que incomodam ou atrapalham as relações interpessoais inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, implicando decisões e ações que devem ser adotadas para diminuir os problemas causados por eles. Tais ações, no entanto, não devem ser autoritárias, mas orientadas por princípios democráticos.

Assim, finaliza-se a análise das respostas dos alunos às duas questões do questionário, evidenciando que tanto a motivação quanto a atuação do professor são fatores que influenciam consideravelmente o interesse do aluno para aprender, e que o jogo pedagógico é um recurso que também pode influir positivamente na sua motivação e envolvê-lo no processo de aprendizagem da LI com satisfação. Nessa lógica, é interessante relevar que “a motivação para aprendizagem precisa ser construída e sustentada na ação docente” (SCHWARTZ, 2014, p. 51), objetivando criar contextos de ensino mais agradáveis e motivadores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa direcionada para a questão da utilização de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno aprender a LI. Tal pesquisa teve como objetivo investigar se o jogo pedagógico favorece a motivação dos alunos para a aprendizagem da LI.

Os procedimentos metodológicos realizados ao longo da pesquisa consistiram em: a) ministrar quatro estratégias de ensino: 1ª) aulas expositivas dialogadas com o auxílio do livro didático, 2ª) produção de cartazes pelos alunos, 3ª) jogos e 4ª) resolução de exercícios sobre um texto em inglês; b) efetuar a pesquisa junto aos alunos para colher suas opiniões sobre as estratégias de ensino empregadas e sobre a atuação do professor mediante um questionário composto por duas questões.

Ao refletir sobre a aprendizagem da LI do ensino fundamental, por meio dos jogos que foram aplicados na sala de aula, parece evidente que houve um aprendizado significativamente positivo e prazeroso. Com isso, constatamos que o jogo pedagógico pode favorecer a motivação dos alunos para a aprendizagem. Nessa perspectiva, compreendemos que o jogo só tem valor se for empregado no momento certo, sendo que tal momento é determinado pelo cunho desafiador que ele possui, bem como pelo interesse do discente e pelo objetivo tencionado (ANTUNES, 2013, p. 40).

A seguir, apresentamos alguns pontos das análises das respostas dos alunos, considerados importantes e dignos de reflexão, nesse contexto.

Na questão 1 (quadro 1), os alunos participantes atribuíram notas de 0 (zero) a 10 (dez) às estratégias de ensino que os motivaram a aprender a LI. Tomando como referência a nota máxima, observamos que 30 dos 35 participantes atribuíram nota 10 (dez) à categoria “Os jogos”, o que confirma a preferência por essa estratégia de ensino. Também foi atribuída nota 10 (dez) à categoria “Os exercícios sobre o texto do micoleão-dourado”, por 24 deles, à categoria “As aulas expositivas com o livro didático”, por 13 deles, e à categoria “A produção de cartazes”, por 11 deles. À vista disso, deduzimos que os alunos se sentiram motivados por todas as estratégias empregadas. Por essa visão, inferimos que “diferente de uma habilidade ou conhecimento, a motivação não é resultado de treino ou de instrução, ela pode ser objeto de socialização através de estratégias de ensino” (GUIMARÃES, 2009, p. 80) que possibilitem prazer ao aluno e o incentivem a agir e aprender.

Assim, conforme já foi exposto na questão em pauta, no quadro 1, os alunos alternaram suas preferências por umas ou outras atividades. Diante disso, convém enfatizar que, conquanto tenham dado especial preferência a uma determinada estratégia de ensino, no quadro 1, todas as outras foram bem aceitas por eles, o que pode ser confirmado pelas notas atribuídas às categorias no mencionado quadro. Por essa perspectiva, a motivação pode ser provocada por meio de diferentes situações de ensino e, nessa acepção, dependendo do ponto de vista de cada um, aquilo que for motivacional para um aluno pode não ser para o outro ou para os demais.

Na questão 2 (quadro 2), as categorias temáticas emergiram do conteúdo das respostas dos alunos. Quando indagados sobre a atuação do professor pesquisador, com relação à aplicação das quatro estratégias de ensino durante as aulas, a opinião da maioria dos alunos, 33 dos 35 participantes desta pesquisa, diz respeito à “Valorização do trabalho didático”, isto é, à boa atuação do professor pesquisador. Ademais, também emergiram das respostas dos alunos opiniões relacionadas ao “Bom senso de humor”, quer dizer, ao modo extrovertido do professor, por 5 deles, e à “Dificuldade em manter a ordem na sala”, por 4 deles.

Na categoria “Valorização do trabalho didático”, inferimos que os alunos parecem externar sua satisfação pela ação didática do professor ao mencionarem com igual importância aspectos cognitivos e afetivos de sua atuação que o valorizaram como profissional e como pessoa. Tal inferência foi possível a partir da observação do emprego alternado de palavras da dimensão técnico/cognitiva, as quais correspondem ao ‘saber ensinar’ em meio a outras que se referem aos aspectos afetivos incorrendo nas características pessoais do professor. Devido a isso, acreditamos que, para os alunos, o professor exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Pelo enunciado do A1, ao explicitar que o professor “tem interesse no seu trabalho”, deduzimos que esse aluno fez referência às atividades que o professor cuidadosamente selecionou, planejou e também à maneira como as aplicou com vistas ao aprendizado dos alunos. Nesse ponto de vista, é relevante que o professor, nas ideias de Santos (2008, p. 25), saiba fazer um diagnóstico sobre até que ponto uma determinada tarefa preestabelecida está sendo produtiva ou não no desenvolvimento do aluno, de tal modo que provoque a sua aprendizagem. Nesse sentido, salientamos que “o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais” (VYGOTSKY, 2008, p. 115).

Na categoria “Bom senso de humor”, os alunos mencionaram outras características de dimensão afetiva que também valorizaram a ação didática do professor, caracterizando-o como divertido, alegre, engraçado e concentrado. Em se tratando de humor, é evidente que “o exercício do humor é fundamental tanto em situações mais estruturadas e deliberadas (produção de um texto, de uma fala, de um desenho ou de uma fotografia) como nas conversas e demais situações de produção de linguagem e interação do dia a dia ou de sala de aula” (JUSTO, 2006, p. 118). Dessa forma, o humor pode diminuir o estado de tensão do aluno e estimular seu ânimo para o aprendizado.

A última categoria do quadro 2, “Dificuldade em manter a ordem na sala”, diz respeito ao fator indisciplina na sala de aula. Como se pode notar nas discussões da referida categoria anteriormente registradas neste trabalho, esse fator, entre outros, também contribui para o baixo rendimento do aluno, deixando-o desmotivado para agir e progredir em sua aprendizagem. Esse fato pode ser inferido na resposta do A16, ao reclamar: “[...] apesar de a maioria das pessoas não colaborarem com o silêncio, mesmo

assim eu gostei”. Nessa visão, a expressão “mesmo assim eu gostei”, de forma bem sutil, parece revelar um grau de desmotivação desse aluno. Além disso, ao mencionar “não colaborarem com o silêncio”, o referido aluno nos induz ao pensamento de que o mau rendimento do aluno condiz, também, com a indisciplina na sala de aula. No que diz respeito a esse fator de aspecto negativo, reiteramos que “não convém interpretar a indisciplina na escola sem levar em conta os fatores socioculturais e psicológicos envolvidos nas diversas situações de ensino, tais como a linguagem, os valores, as pressuposições, entre outras” (SILVA; ABUD, 2016, p. 89).

Enfim, diante do exposto, observou-se que “Os jogos” foram a estratégia de ensino que mais motivou os alunos para aprender a LI. Com isso, conclui-se que usar jogos pedagógicos nas aulas de LI pode ser uma maneira relevante e motivacional tanto para levar o aluno a interagir-se no processo de aprendizagem com os demais da turma como para auxiliar o trabalho do professor. Por esse ângulo, apontam-se os jogos como “mais uma alternativa metodológica [e motivacional]” (FRIEDMANN, 1996, p. 56), visando ao alcance do aprendizado, já que o aluno transita um processo de aprendizagem diferente da língua materna.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.
- CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- DINELLO, R. A. *Expressão ludocriativa*, trad. Luciana Faleiros C. Salomão. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2011.
- FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 78-95.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, trad. João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- JUSTO, J. S. Humor, educação e pós-modernidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006. p. 103-126.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 15-48.

NEGRINE, A. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-44.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

SANTOS, S. M. P. dos. *Educação, arte e jogo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHWARTZ, S. *Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, E. R. da; ABUD, M. J. M. As representações docentes sobre as causas da indisciplina na escola: de quem é a culpa? *Revista do GEL*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 87-106, 2016. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/548/953>>. Acesso em: 19 set. 2016.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-378-1

