

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

EDUARDO RODRIGUES GOES

**O DESPERTAR PARA A ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA
LÚDICA E CULTURAL**

BAURU

2023

EDUARDO RODRIGUES GOES

**O DESPERTAR PARA A ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA
LÚDICA E CULTURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós - em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof^a. Dr^a Regiane Aparecida Santos Zacarias

BAURU

2023

G598d Goes, Eduardo Rodrigues
O DESPERTAR PARA A ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA:
UMA PROPOSTA LÚDICA E CULTURAL / Eduardo Rodrigues
Goes. -- Bauru, 2023
165 p.

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação
Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de
Ciências, Bauru
Orientadora: Regiane Aparecida Santos Zacarias

1. Ensino de inglês. 2. Jogo. 3. Habilidade oral. 4. Cultura. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE EDUARDO RODRIGUES GOES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de novembro do ano de 2022, às 09:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de EDUARDO RODRIGUES GOES, intitulada "O despertar para a oralidade em língua inglesa: uma proposta lúdica e cultural" e produto cultural "Dare me to talk". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. REGIANI APARECIDA SANTOS ZACARIAS (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Letras Modernas / UNESPCampus de Assis, Professor Doutor DARIEL DE CARVALHO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / CD WAY - Educação e Tecnologia LTDA, Profa. Dra. ROSANA BUDNY (Participação Virtual) do(a) Comunicação, Artes e Letras / Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Regiani Aparecida Santos Zacarias", is shown over a light blue rectangular background.

Profa. Dra. REGIANI APARECIDA SANTOS ZACARIAS

Dedico o presente Trabalho:

A minha amada família, meu pai Edevaldo, minha mãe Francisca e minha irmã Denise, pela força e apoio durante esse percurso de aprendizagem. E também a minha orientadora Regiane e aos meus estimados colegas de trabalho do CEDET que prontamente forneceram todas as condições para a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me conduzido, iluminado e por ter me abençoado com toda sorte de bênçãos.

A brilhante e paciente Profa. Dra. Regiane Aparecida Santos Zacarias que com muita sabedoria conduziu os meus passos nessa jornada.

Aos meus sinceros agradecimentos a minha família por ter ensinado o valor dos estudos.

Aos meus amigos que conseguiram me fortalecer com sábias palavras, especialmente Rose, Alexandre e Deborah, que passaram muitos dias ouvindo as minhas ideias sobre a pesquisa e que me apoiaram com sábias e animadoras palavras.

Aos meus amigos do mestrado, Alex, Vinicius, Fernanda, Elaine e Renata que compartilharam os momentos de alegria e também os de ansiedade. Vocês tornaram todo esse processo mais prazeroso.

A equipe do CEDET, obrigado pelo apoio e por proporcionar meios para que a pesquisa fosse desenvolvida.

Aos alunos que prontamente aceitaram a participar da pesquisa com muito comprometimento.

A talentosa e profissional Gabriele Barrilli que aceitou com muita dedicação a tarefa de desenvolver os aspectos tecnológicos do jogo e do site.

Enfim, sou grato a cada pessoa que de alguma forma colaborou para o desenvolvimento dessa pesquisa e que acreditou no meu trabalho.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Paulo Freire

RESUMO

Uma pesquisa do *British Council* (2014) evidenciou que apenas 5,1% dos brasileiros afirmam ter algum conhecimento sobre a língua inglesa. Dentre os diversos fatores que corroboram para esse resultado, foi destacado que as aulas nas escolas brasileiras, muitas vezes, resumem-se ao estudo de gramática, à leitura de textos curtos e ao desenvolvimento da habilidade de resolver questões de alternativas. Com a intenção de melhorar o ensino de inglês, as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passaram a preconizar o desenvolvimento da oralidade e das competências comunicativas e culturais com maior ênfase. A partir deste cenário, e também, por meio da experiência docente, foi observada a necessidade de material para proporcionar atividades comunicativas e o desenvolvimento da oralidade e da aprendizagem cultural. Portanto, a presente pesquisa teve como objetivo elaborar e aplicar um jogo de tabuleiro digital intitulado “*Dare me to talk*” (Desafie-me a falar) como um recurso didático lúdico para o ensino e aprendizagem de inglês para desenvolver a oralidade por meio de interações e situações comunicativas e proporcionar a aprendizagem sobre a cultura brasileira e sobre a cultura de diferentes países que falam a língua inglesa por meio do jogo. Sendo assim, os objetivos específicos foram discorrer sobre os conceitos teóricos, desenvolver o produto educacional e analisar os dados obtidos de acordo com as percepções dos estudantes. O trabalho se orienta por princípios teóricos e metodológicos relacionados à abordagem comunicativa e à teoria sociocultural de Vygotsky. Além disso, foram contemplados os conceitos apresentados no documento BNCC e consultas bibliográficas relacionadas. Quanto à metodologia, essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa interventiva, na qual o produto foi desenvolvido conforme as teorias mencionadas e aprimorado conforme os resultados obtidos na testagem. A aplicação do produto foi realizada com 8 estudantes do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Assis/SP que desejavam aprender inglês e que estavam matriculados do 6º ao 9º Ano. Como o jogo foi desenvolvido para os ambientes on-line ou presencial, foram criados 2 grupos, sendo o primeiro um grupo presencial composto de três alunos e o segundo, o grupo on-line, composto por cinco estudantes. A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2021 por meio de um questionário de múltipla-escolha e um questionário dissertativo, ambos disponibilizados no *Google Forms*. Na fase de avaliação também foram realizadas entrevistas, observações e registros no caderno de inglês, com o intuito de transcrever os discursos e analisar o desempenho dos estudantes. Os resultados obtidos demonstram que o uso do jogo proporcionou comunicação e interação permitindo aos alunos desenvolverem a habilidade oral e a competência cultural de forma lúdica. A maioria dos alunos relataram ficar menos nervosos ao ter que falar em inglês durante as partidas do jogo. Eles também demonstraram ter gostado de aprender novos conteúdos culturais sobre o próprio país e sobre países estrangeiros. O produto educacional “*Dare me to Talk*”, está disponível pelo link <https://gabrielebf.github.io/Site/>

Palavras-chave: Ensino de inglês. Jogo. Habilidade oral. Cultura.

ABSTRACT

The British Council survey (014) showed that only 5.1% of Brazilians can have knowledge of the English language. Among the various factors that corroborate this result, it was highlighted how classes in schools often focus on the study of grammar, reading short texts and developing the ability to solve alternative questions. With the intention of improving the teaching of English, the guidelines of the new National Common Curricular Base (BNCC) began to advocate the development of orality and communicative and cultural skills with greater emphasis. Based on this scenario, and also through the teaching experience, the need to provide communicative communications to collaborate in the development of orality and cultural learning was observed. Therefore, the present research aimed to elaborate and apply a digital board game entitled “Dare me to talk” as a playful didactic resource for teaching and learning English to develop orality through interactions and situations. communicative and provide learning about Brazilian culture and the culture of different English-speaking countries. Thus, the specific objectives were to discuss the theoretical concepts, develop the educational product and analyze the data obtained according to the perceptions of students. The work is guided by theoretical and methodological principles related to the communicative approach and Vygotsky's sociocultural theory. In addition, the concepts presented in the BNCC document and related bibliographic consultations were considered. As for the methodology, this is a research with an interventional qualitative approach, in which the product was developed according to the mentioned theories and improved according to the results obtained. The application of the product was carried out with 8 students from the Center for the Development of Potential and Talent (CEDET) in Assis/SP who wanted to learn English and who were enrolled from the 6th to the 9th grade. As the game was developed to be played online or in person, 2 groups were created, the first being a face-to-face group composed of three students and the second, the online group, composed of five students. Data collection was carried out during the second half of 2021 through a multiple-choice questionnaire and an essay questionnaire, both available on Google Forms. In addition, interviews, observations and records were also carried out in the English notebook, in order to transcribe the speeches and analyze the students' development. The results obtained demonstrate that the use of the game provided communication and interaction allowing students to develop oral skills and cultural competence in a playful way. Most students reported being less nervous when having to speak in English during game matches. They also showed that they enjoyed learning new cultural content about their own country and about foreign countries. The educational product “Dare me to Talk” is available through the <https://gabrielebf.github.io/Site/>

Keywords: Teaching English. Game. Oral skill. Culture

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Fases de uma aula de LE	30
Figura 02 - Níveis de desenvolvimento referente a ZDP	55
Figura 03 - Classificação de jogos de acordo com as perspectivas de diferentes autores	67
Figura 04 - Tabuleiro do Jogo “Dare me to talk”	85
Figura 05 - Retângulos de seis cores (espécie de dados)	88
Figura 06 – Casas neutras	90
Figura 07 – Casas especiais	91
Figura 08 - Carta Talk	92
Figura 09 – Carta Talk com apoio do diálogo (legend)	93
Figura 10 – Carta Picture	94
Figura 11 – Carta Brazilian Culture	97
Figura 12 – Carta English Culture	99
Figura 13 – Etapas de aplicação do jogo	100
Figura 14 – Questão 02/Fase 01	103
Figura 15 – Questão 03/Fase 01	106
Figura 16 – Questão 06/Fase 01	108
Figura17 – Questão 08/Fase 01	109
Figura 18 – Questão 09/Fase 01	109
Figura 19 – Fase 02 / Brazilian-language Culture	112
Figura 20 – Fase 02 / Picture	114
Figura 21 – Fase 02 / Scaffolding	116
Figura 22 – Fase 02 / Exemplos na casa Talk	118
Figura 23 – Fase 02 / Segundo exemplo na casa Talk	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dados pessoais dos alunos / Encontros presenciais	76
Quadro 02 - Dados pessoais dos alunos / Encontros <i>on-line</i>	77
Quadro 03 - Questionário de múltipla-escolha	100
Quadro 04 - Fase 2. Opinião dos alunos sobre o jogo / Grupo presencial	115
Quadro 05 - Fase 2 / Opinião dos alunos sobre o jogo / Grupo on-line	121
Quadro 06 - Fase 3 / Respostas da questão 01 / Grupo presencial	124
Quadro 07 - Fase 3 / Respostas da questão 02 / Grupo presencial	125
Quadro 08 - Fase 3 / Respostas da questão 03 / Grupo presencial	125
Quadro 09 - Fase 3 / Respostas da questão 04 / Grupo presencial	126
Quadro 10 - Fase 3 / Respostas da questão 05 / Grupo presencial	127
Quadro 11 - Fase 3 / Respostas da questão 06 / Grupo presencial	128
Quadro 12 - Fase 3 / Respostas da questão 07 / Grupo presencial	129
Quadro 13 - Fase 3 / Respostas da questão 08 / Grupo presencial	130
Quadro 14 - Fase 3 / Respostas da questão 09 / Grupo presencial	130
Quadro 15 - Fase 3 / Respostas da questão 10 / Grupo presencial	131
Quadro 16 - Fase 3 / Respostas da questão 1 / Grupo on-line	132
Quadro 17 - Fase 3 / Respostas da questão 2 / Grupo on-line	133
Quadro 18 - Fase 3 / Respostas da questão 3 / Grupo on-line	134
Quadro 19 - Fase 3 / Respostas da questão 4 / Grupo on-line	134
Quadro 20 - Fase 3 / Respostas da questão 5 / Grupo on-line	137
Quadro 21 - Fase 3 / Respostas da questão 6 / Grupo on-line	139
Quadro 22 - Fase 3 / Respostas da questão 7 / Grupo on-line	140
Quadro 23 - Fase 3 / Respostas da questão 8 / Grupo on-line	142
Quadro 24 - Fase 3 / Respostas da questão 9 / Grupo on-line	143
Quadro 25 - Fase 3 / Respostas da questão 10 / Grupo on-line	144

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	17
2 ABORDAGEM COMUNICATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	23
2.1 Características da abordagem comunicativa: aula comunicativa	26
2.2 Métodos comunicativos: oralidade	34
2.3 Aprendizagem de cultura e uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa	40
3 TEORIA SOCIOCULTURAL: A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA APRENDIZAGEM	46
3.1 Fala, cultura, e interação para aprendizagem de idiomas	50
3.2 Recurso lúdico: o uso de jogos para a interação e aprendizagem de inglês	59
3.3 Perspectivas da BNCC sobre o uso de tecnologias e perfil dos alunos em tempos modernos	69
4 METODOLOGIA.....	74
5 DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO JOGO "DARE ME TO TALK" À LUZ DAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	79
5.1 Desenho do produto	79
5.2 Resumo do produto.....	79
5.2.1 Local de aplicação do produto	80
5.2.2 Público Alvo	81
5.2.3 Contextualização	81

5.2.4 Objetivo do produto	82
5.2.4.1 Objetivo geral	82
5.2.4.2 Objetivos específicos.....	82
5.3 Metodologia do produto	82
5.4 Estrutura do jogo.....	85
5.5 Recursos utilizados para potencializar o uso do jogo	86
5.6 Entendendo os componentes e a dinâmica do jogo	88
5.6.1 Peões	86
5.6.2 Casas neutras	90
5.6.3 Casas especiais	90
5.6.4 Talk	91
5.6.5 Picture	95
5.6.6 Brazilian culture	96
5.6.7 English culture	98
6 RESULTADOS	98
6.1 Fase 1. Contexto de ensino e aprendizagem de inglês	100
6.2 Fase 2: Aplicação e diários de observação.....	110
6.3 Fase 3: Questionário pós-jogo e análise conclusiva da aplicação	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	148
DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE.....	162

APRESENTAÇÃO

Aprender novos idiomas, conhecer pessoas e culturas de outros países eram sonhos que eu cultivava desde criança. Nessa época ficava fascinado com os livros e filmes que de alguma forma revelavam um mundo novo e faziam-me viver novas experiências. Logo, surgiu o desejo de realizar algum curso de idiomas. No entanto, naquela época minha família não tinha condições de pagar e eu não tinha noção de como aprender uma língua estrangeira sozinho.

Conforme o tempo passou eu conheci uma amiga no 6º Ano que também nutria uma paixão por línguas e que gentilmente começou a compartilhar comigo o seu conhecimento de inglês durante as horas vagas entre uma lição e outra. Comecei então a aprender as primeiras palavras e a conhecer alguns poucos aspectos gramaticais e assim surgiu o desejo de aprender especificamente o inglês. Para completar esse quadro, nessa mesma época tínhamos uma professora de português que havia feito um programa de intercâmbio nos Estados Unidos. Essa querida professora, mesmo nas aulas de língua materna, conseguia relacionar a cultura brasileira com a cultura americana. Todo esse contexto fez com que aumentasse o desejo por aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras. Porém, seguia sem ter condições de realizar um curso em uma escola de idiomas, e ficava um pouco frustrado com a aplicação dos métodos tradicionais dos professores de inglês do ensino fundamental. O sentimento de frustração crescia, porque eu tinha apenas atividades de cópia e tradução de textos que nada tinham a haver com as minhas expectativas e interesses.

Quando estava no 7º Ano, eu iniciei um curso grátis de espanhol ofertado no Centro de Línguas, cujas aulas na época eram ministradas na escola E.E Dona Carolina Francini Burali. O caminho da minha casa até essa escola era longo e cansativo, mas proporcionava tempo para criar conversas em espanhol mentalmente. Algumas vezes eu acabava verbalizando em alto e bom som esses diálogos e sinceramente espero que as pessoas que viram essas cenas não tenham interpretado isso com muito estranhamento, pois eu só queria aprender de uma forma divertida. O curso teve duração de 3 anos e

durante esse tempo eu tive o prazer de conhecer a cultura de países latinos e também a cultura da Espanha.

Quando estava no 8º Ano eu realizei uma prova para estudar na reconhecida ETEC de Assis chamada “Pedro D’Arcádia Neto”. Felizmente eu consegui passar e tive a oportunidade de ter excelentes professores que proporcionaram vivências inesquecíveis. Durante as aulas de inglês foram ensinados os tempos verbais e eu fiquei muito contente por compreender a estrutura da língua. Estava bastante confiante de que a minha fluência havia melhorado e que por isso poderia conversar em inglês. Nessa época a escola recebeu uma aluna de intercâmbio do Canadá e eu prontamente tentei falar com ela, mas o diálogo não fluiu como eu esperava. Foi por meio dessa situação que eu aprendi na prática que conhecer a estrutura e alguns vocábulos não eram recursos suficientes para iniciar e manter uma conversa em inglês.

Os três maravilhosos anos do Ensino Médio passaram e o momento de realizar a escolha de um curso universitário chegou. Pensei em algumas possibilidades, mas o amor por compartilhar conhecimento e o desejo de aprender inglês falaram mais alto e assim eu acabei optando por cursar Letras. Portanto, fiz o vestibular, passei e comecei a estudar na UNESP de Assis. Nessa mesma época comecei a trabalhar em um mercado como operador de caixa e finalmente eu tive recursos financeiros para pagar um curso de inglês em uma instituição particular. Pronto, estava realizado, pois tinha aulas com os melhores professores de idiomas na UNESP e ainda tinha a oportunidade de praticar o inglês na escola de idiomas. Agora com mais conhecimento, mesmo trabalhando no mercado, estudando na UNESP a noite e realizando o curso de inglês aos sábados, eu resolvi ser professor voluntário de inglês no Centro de Línguas da UNESP, ministrando aulas duas vezes por semana a alunos da comunidade, durante o período de um ano. No início tive um certo temor de não alcançar as expectativas dos alunos, mas aos poucos percebi também na prática que o diálogo entre o professor e aluno era um bom caminho para ministrar aulas de acordo com o interesse e necessidades dos estudantes. Sim, na época ainda não tinha lido os livros de Paulo Freire, pois se tivesse muitos dos meus questionamentos teriam sido respondidos. Ministrar aulas como voluntário foi sem dúvida uma experiência marcante.

Encantado com esse universo de ensino e aprendizagem de idiomas, resolvi participar de um projeto que envolvia o estudo da plataforma MOODLE para o desenvolvimento do curso de Português como Língua Estrangeira (PLE). Por meio desse projeto eu escrevi e publiquei o meu primeiro artigo, participei de eventos, ministrei aulas de português para um professor estrangeiro que tinha vindo para o Brasil aplicar um curso do IELTS... Ao relembrar todo esse percurso percebo o quão significativo foram essas vivências.

Os anos passaram, eu concluí o curso de Letras, posteriormente tive a oportunidade de ministrar aulas em escolas da rede estadual, municipal e privada e em todas elas busquei oferecer o meu melhor. Para realizar tal tarefa, eu iniciei um curso de pós-graduação lato sensu intitulado “Metodologia da Língua Inglesa” Por fim, em 2019 consegui passar no curso de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica e sigo a minha vida pesquisando e estudando para aprimorar a minha prática pedagógica, pois, compartilho da ideia de Freire (1996, p.28) de que “sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento.

1. INTRODUÇÃO

A expectativa de muitos estudantes de inglês costuma ser conseguir comunicar-se por meio da fala de forma clara e objetiva e conhecer a cultura dos povos falantes desse idioma. Refletindo sobre as questões que permeiam o desenvolvimento da competência comunicativa, podemos destacar que a falta de oportunidade de expressar-se na língua alvo e a vergonha são fatores que não favorecem a aprendizagem de uma língua estrangeira. Com base nesses aspectos, acredita-se que promover estudos, pesquisas e reflexões sobre abordagens de ensino de línguas e desenvolver recursos didáticos lúdicos são possíveis meios para fazer com que os estudantes de inglês consigam não só expressar-se linguisticamente por meio da fala, mas também obter conhecimento sobre questões socioculturais referentes ao estrangeiro e também sobre o próprio país de origem.

De acordo com as informações fornecidas pela pesquisa realizada pela *British Council* (2014), as aulas de inglês na Educação Básica no Brasil por diversas razões acabam tendo uma grande ênfase no ensino de gramática e leituras de textos curtos. Essa pesquisa realizada com a finalidade de compreender o nível de conhecimento de inglês do brasileiro, demonstrou que apenas 5,1% desta população com 16 anos ou mais afirmam ter algum conhecimento sobre essa língua estrangeira. Ao delimitar a pesquisa com os jovens de 18 e 24 anos que afirmam falar inglês a porcentagem é de 10,3%. Apesar desses dados terem um aumento, ainda assim são apresentadas porcentagens com números baixos. Ainda de acordo com a pesquisa, esse quadro engloba o seguinte cenário:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, determinam o ensino de língua estrangeira. No entanto, especialistas, professores e até mesmo o governo reconhecem que o ensino de inglês na educação básica, seja privada ou pública, não consegue formar estudantes com um bom nível de proficiência nesse idioma. As principais causas, segundo esses interlocutores, são comuns a outros problemas identificados na educação básica: pouca estrutura para um ensino adequado da língua e turmas com número elevado de alunos. Somam-se a isso a carga horária insuficiente e a dificuldade de encontrar professores com formação adequada. Nesse contexto, o ensino do inglês resume-se a noções iniciais das regras gramaticais, leitura de textos curtos e desenvolvimento da

habilidade de resolver testes de múltipla escolha voltados para o vestibular. (BRITISH COUNCIL, 2014, p.12)

Ao analisarmos as informações propostas acima verificamos que os desafios em relação ao ensino e aprendizagem de inglês são muitos. Com base nesse contexto, a partir de 2018 já foram feitas mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que agora – aborda com mais ênfase os aspectos referentes às interações sociais, à oralidade, à aprendizagem intercultural e também ao uso de tecnologias. De acordo com esse documento as aulas de inglês não devem restringirem-se às habilidades de leitura e escrita, mas devem abranger a oralidade (fala e audição) e desenvolvê-las por meio de conteúdos com dimensão intercultural e uso de tecnologias.

O tema abordado neste trabalho a princípio surgiu a partir desse contexto apresentado nessa pesquisa e também por meio de reflexões feitas com base nas diretrizes apresentadas pela BNCC de 2018, pois ao analisar os dados apresentados e as baixas porcentagens de brasileiros falantes de inglês, percebe-se a necessidade de estudos para que esse quadro mude, uma vez que a aprendizagem efetiva do inglês é algo de grande relevância no mundo globalizado. Desta forma, após refletir sobre esses fatos e posteriormente relacioná-los com a minha experiência e com as experiências de outros professores de inglês em diversas escolas da cidade de Assis/SP, surgiu a ideia de realizar estudos em uma linha de pesquisa que promovesse com maior rigor o desenvolvimento da oralidade e aprendizagem de cultura por meio de recursos lúdicos e digitais.

Tendo em vista que a aprendizagem de um idioma é algo que vai além das habilidades de leitura e escrita (ALMEIDA FILHO 2015), acredita-se que refletir sobre estratégias que trabalham o ensino desse idioma com base na perspectiva da abordagem comunicativa e na teoria sociocultural de Vygotsky, seja uma das possíveis maneiras de oferecer meios de tornar os aprendizes em falantes capazes de comunicar-se e expressar-se em contextos reais e significativos.

Nesse processo de aprendizagem comunicativa é importante que os alunos estejam motivados e dispostos a interagir. Segundo a hipótese do filtro afetivo apresentada por Krashen (1986) os aprendizes que ficam nervosos, envergonhados,

ansiosos e com baixa autoestima podem elevar o nível do filtro afetivo e como resultado disso, podem criar uma espécie de bloqueio de interação de insumo compreensível dificultando o processo de aprendizagem. Sendo assim, neste trabalho foi tomado como pressuposto que por meio de um jogo digital que fosse lúdico e atraente, os alunos poderiam sentir-se mais confiantes e motivados, melhorando assim as condições de aprendizagem. Logo, surgiu a ideia de desenvolver um jogo digital lúdico que fosse desenvolvido com os princípios da abordagem comunicativa e a teoria sociocultural para ser um recurso para oportunizar conhecimento e diversão por meio de situações comunicativas, interativas e culturais entre os estudantes de forma síncrona.

No tocante ao ensino e aprendizagem de cultura, destacamos que as diretrizes da BNCC também enfatizam o ensino da dimensão intercultural e o ensino de inglês com status de língua franca, ou seja, deve estar associado a ideia de que o inglês é um idioma utilizado para a comunicação comum entre falantes de diferentes línguas nativas. Por meio dessas perspectivas, o jogo desenvolvido neste trabalho buscou abordar a cultura e aspectos linguísticos de diversos países que utilizam de forma intensa a língua inglesa como meio de comunicação. Considerando que ao abordar a dimensão intercultural deve-se considerar a língua e cultura materna do aprendiz, o jogo desenvolvido neste trabalho também buscou explorar a cultura brasileira englobando aspectos do cotidiano, históricos, geográficos e linguísticos. De acordo com Silva (2016), essa relação entre culturas tem o objetivo de desenvolver o respeito pelas diferenças evitando que se estabeleça vínculos para supervalorizar ou suprimir as diferenças culturais.

Por conseguinte, foram feitos diversos estudos e pesquisas teóricas sobre as abordagens e teorias já mencionadas com o **objetivo geral** de elaborar e aplicar um jogo digital que colabore para desenvolver a habilidade oral e aprendizagem de elementos culturais e sociais referente à cultura brasileira e à cultura de alguns países que utilizam o inglês como língua oficial ou como meio de comunicação. Desta forma os objetivos específicos foram:

- ✓ Discorrer sobre a abordagem comunicativa e a teoria sociocultural com vistas a fundamentar a proposta pedagógica e a aplicar o conhecimento obtido no desenvolvimento do produto educacional;

- ✓ Desenvolver um jogo de tabuleiro digital como forma de proporcionar mais um recurso lúdico que contribua para o desenvolvimento da habilidade oral e para a aprendizagem de cultura em língua inglesa;
- ✓ Analisar os dados como forma de verificar se o jogo colaborou para promover a oralidade e a aprendizagem de cultura de acordo com as percepções dos alunos.

Com o intuito de alcançar esses objetivos foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa interventiva, na qual o produto educacional foi desenvolvido e aprimorado durante todo o processo conforme as teorias mencionadas e também de acordo com os conteúdos da nova BNCC e consultas bibliográficas pertinentes as abordagens de ensino de línguas.

A respeito da primeira abordagem mencionada, Almeida Filho (2015) destaca que a abordagem comunicativa tem o foco no significado, mas a competência gramatical não é negligenciada. Deste modo, podemos destacar que até os elementos gramaticais foram selecionados para compor os diálogos e as perguntas apresentadas no jogo. Esses conteúdos foram escolhidos de acordo com a BNCC. Logo, foram escolhidos elementos gramaticais do 6º ao 9º Ano que estão apresentados nos campos “Unidades temáticas” e “Objetos de conhecimento”. Logo, o jogo digital nomeado de “*Dare me to Talk*” foi aplicado com os estudantes do 6º ao 9º Ano que optaram por estudar inglês no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET).

Por conseguinte, os capítulos teóricos fornecem informações sobre a abordagem comunicativa e sobre a teoria sociocultural de forma a relacionar as características inerentes ao ensino e aprendizagem de inglês, bem como ao uso de recursos lúdicos digitais. Desta forma, no capítulo teórico **3.0** intitulado “Abordagem comunicativa no processo de ensino e aprendizagem de línguas” são apresentadas breves informações sobre o contexto histórico que colaboraram para o desenvolvimento da abordagem comunicativa. Ademais, também são apresentadas diversas ideias de diferentes autores que permitiram e auxiliaram o desenvolvimento e estruturação da abordagem comunicativa. Para tal tarefa, são mencionados autores como David Wilkins (1976), Widdowson (1978), Hymes (1979) e Almeida Filho (1992)

No subitem **3.1** “Características da abordagem comunicativa: aula comunicativa” como o próprio nome indica, destacamos as principais características dessa abordagem e exemplificamos como as aulas comunicativas são estruturadas e ministradas com ênfase no papel do professor e do aluno. Da mesma forma, ressaltamos a importância de proporcionar momentos e atividades comunicativas que ofereçam insumo linguístico adequado de acordo com os interesses e necessidades dos aprendizes para que eles tenham condições de desenvolver todas as habilidades de fala. Em meio a essas ideias são apresentadas informações sobre o uso de tecnologias digitais no processo de aprendizagem de línguas.

No subitem **3.2** “ Métodos comunicativos: oralidade” são descritas algumas diretrizes apresentadas pela BNCC que mencionam que o uso da língua inglesa proporciona comunicação e interação no mundo globalizado e permite ao falante atuar na sociedade de forma crítica e ativa. Logo, neste capítulo é elucidado que a BNCC organiza e apresenta os conceitos por meio de 5 eixos (eixo oralidade, eixo Leitura, eixo escrita, eixo conhecimentos linguísticos e eixo Dimensão intercultural). Como esta pesquisa tem o foco nos estudos referentes à oralidade e aprendizagem de cultura, destacamos o eixo da oralidade e o eixo da dimensão intercultural. Ademais, são apresentados alguns possíveis exemplos de métodos e atividades comunicativas com potencial para serem utilizados para o desenvolvimento da oralidade e aprendizagem de cultura.

O conhecimento sobre cultura e sobre o uso dos recursos digitais é aprofundado no subitem **3.3** “Aprendizagem de cultura e uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa”. Dessa forma, reforçamos que a BNCC preconiza o ensino e a aprendizagem de cultura e o uso de recursos digitais. Logo, esses tópicos são definidos, exemplificados e relacionados com a abordagem comunicativa, evidenciando sua interação com os recursos digitais, ferramentas que podem auxiliar no processo de aprendizagem de cultura de forma dinâmica e eficiente.

Após apresentar conteúdos relacionados à abordagem Comunicativa, por meio do capítulo **4**, intitulado de “Teoria sociocultural: a importância das interações sociais na aprendizagem”, são apresentados alguns dos principais conceitos da teoria desenvolvida

pelo autor Vygotsky que consideramos relacionados com o ensino e aprendizagem de idiomas, bem como o contexto histórico e pessoal que influenciaram o autor.

Considerando novamente o desenvolvimento da oralidade, aprendizagem de vocabulário e cultura, no subitem **4.1** intitulado de “Fala, cultura e interação para a aprendizagem de idiomas” destacamos alguns conceitos que explicam como esses elementos podem colaborar não apenas para a aprendizagem de língua materna e estrangeira, mas também para o desenvolvimento completo do indivíduo.

Logo em seguida, no subitem **4.2** “Recurso lúdico: o uso de jogos para a aprendizagem de inglês” enfatizamos as características e benefícios referente ao uso de recursos e atividades lúdicas e interativas. Evidenciamos que os jogos podem proporcionar o uso efetivo da língua de forma prazerosa estimulando assim a comunicação na língua alvo de forma interativa e colaborativa.

No subitem **4.3** “Perspectiva da BNCC sobre o uso de tecnologias e perfil dos alunos em tempos modernos” é destacado a relevância do uso das tecnologias digitais de acordo com a BNCC e é apresentado uma relação com seus respectivos usuários.

Por fim, no capítulo chamado “Descrição das características do jogo *Dare me to talk* à luz das considerações teóricas”, como o próprio nome sugere, é apresentado uma descrição dos recursos do jogo desenvolvido neste trabalho. Assim sendo, são apresentadas informações sobre a estrutura e funções dos elementos do jogo, com o intuito de relacioná-los com os conceitos teóricos ao longo deste estudo. Em seguida, apresentamos os subitens sobre desenho, resumo e contexto.

Posteriormente, temos a aplicação do produto, na qual podemos observar por meio de três etapas como se estabeleceram as interações e o nível de aprendizagem dos alunos. Por seguinte, apresentamos e as considerações finais, ressaltando a importância do desenvolvimento da oralidade e da competência cultural por meio de interações mediadas por jogos digitais lúdicos.

Por fim, finalizamos esta pesquisa com a apresentação das referências, apêndices e demais anexos que comprovam as etapas deste trabalho.

2. A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Professores de idiomas buscam selecionar abordagens de ensino para conduzir as práticas pedagógicas. Segundo Michael Lewis (1997), a abordagem pode ser definida como os conjuntos teóricos e práticos que servem para prover princípios pelos quais decide-se quais conteúdos e quais procedimentos devem ser selecionados. Almeida Filho (2015, p.30) ainda destaca que “abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo”

Leffa (1998) por meio do artigo “Metodologia de ensino de Línguas” apresenta um panorama das principais abordagens e métodos de ensino de idiomas nomeadas na década de 80. O autor traz considerações e reflexões sobre a abordagem da gramática e tradução, a abordagem direta (também chamada de Método Direto), abordagem para leitura, abordagem audiolingual, abordagem natural, abordagem comunicativa. Esse autor considera importante que o professor conheça as abordagens existentes para aplicá-las com a devida ciência de suas teorias fundamentais. Para tanto, sugere que cada professor considere também as suas experiências e particularidades referentes aos alunos e aos contextos, nos quais eles estão inseridos.

Segundo Conserva e Silva (2016), ao longo dos anos as abordagens de ensino de línguas estrangeiras passaram por muitas transformações. Por volta da década de 60 e 70 o ensino de línguas era abordado por meio das teorias do estruturalismo. Durante essa mesma época, linguistas europeus iniciaram estudos, cujas ideias apresentadas demonstram uma proposta de avançar o ensino de línguas para além da base gramatical. Essas ideias foram disseminadas e muitos estudiosos a princípio escreveram críticas sobre o ensino de base gramatical e outros, por meio de seus estudos e publicações, possibilitaram desenvolver as bases teóricas da Abordagem Comunicativa. Alguns nomes de autores que tiveram destaque nesse contexto foram David Wilkins (1976), Widdowson (1978), Hymes (1979) e Almeida Filho (1992).

O linguista David Wilkins em 1976 escreveu o livro chamado “Notional Syllabuses” que combinava noções gramaticais e comunicativas. Os conceitos apresentados deram origem ao método Nocial/funcional, no qual tinha o objetivo de organizar conteúdos de programas intitulados nocionais-funcionais.

A contribuição de Wilkins foi uma análise dos significados comunicativos que um aprendiz de línguas precisa entender e expressar. Mais do que descrever a essência da língua através de conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, Wilkins tentou demonstrar os sistemas de significado que estavam por trás do uso comunicativo da língua. (RICHARDS & RODGERS, 1994, p.65)

Os estudos de David Wilkins (1976) abordaram questões referentes às categorias nocionais como quantidade, tempo e sequência e também as categorias de funções comunicativas como cumprimentos, pedidos, convites, etc. O referido autor preconizava que o ensino de línguas deveria ter uma perspectiva semântica, no qual os materiais e as aulas deveriam ser desenvolvidas por meio de conteúdos linguísticos que estivessem de acordo com as necessidades dos estudantes. As ideias apresentadas nesse livro, juntamente com outras teorias de escritores de renome, colaboraram para consolidar a Abordagem Comunicativa.

O segundo autor a ser destacado por sua importância para o desenvolvimento da abordagem comunicativa, de acordo Almeida Filho (2015), foi Hymes (1979). Esse linguista após realizar estudos sobre as teorias de Chomsky (1965) relacionadas ao conceito de competência linguística, passou a defender a ideia de que a língua não é algo restrito apenas às regras gramaticais. De acordo com esse autor, o falante deve sim ter conhecimento sobre os aspectos formais da língua, mas deve também ter conhecimentos dos aspectos comunicativos e sociolinguísticos considerando as variações relacionadas a cada indivíduo. Logo, esse autor formula o conceito de competência comunicativa que pode ser compreendida como a capacidade de expressar-se por meio da língua em um processo em que o falante é capaz de usar a estrutura e ao mesmo tempo é capaz também de realizar adequações de ordem sintática e/ou semântica, de acordo com os diferentes contextos comunicativos e sociais (Hymes, 1979).

Segundo Canale e Swain (1980) para um aprendiz de língua estrangeira desenvolver a competência comunicativa é preciso que o indivíduo esteja exposto a quatro outras competências, sendo elas a sociolinguística, discursiva, estratégica e gramatical. Em outras palavras, o indivíduo, de acordo com essa perspectiva, deve ampliar os conhecimentos referentes aos aspectos sociais, realizar as conexões discursivas com o intuito de produzir significado, utilizar estratégias para lidar com as diferentes situações e dominar os aspectos linguísticos.

O linguista Widdowson (1978), um outro estudioso que contribui para o desenvolvimento da Abordagem Comunicativa, escreveu um livro, no qual foi traduzido em 1991 por Almeida Filho, cujo o título em português é “O ensino de línguas para a Comunicação”. Por meio desse livro, Widdowson trabalhou com a dicotomia entre forma x uso para indicar a ideia de que a aprendizagem de língua deve abordar tanto a forma gramatical quanto o uso comunicativo e deve também ocorrer por meio de contextos. No segundo capítulo desse livro, o autor reafirma que o ensino da língua deve englobar a linguagem não verbal, tais como gestos e expressões faciais na fala e gráficos e desenhos na escrita.

No Brasil a abordagem comunicativa foi implementada e desenvolvida por Almeida Filho (1986), que revelou algumas limitações sobre alguns aspectos do movimento comunicativo funcional e afirmou a teoria de Widdowson. Almeida Filho não parou seus estudos nessa área e escreveu outros trabalhos como por exemplo o livro intitulado “Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas”, contemplando diversas edições desde seu lançamento. De acordo com a vigésima edição desse livro, Almeida Filho (2015) abordou temas relacionados às aulas, aos métodos comunicativos, à fusão da gramática atrelada à coerência comunicativa e algumas formas de avaliação que um professor que adota essa abordagem pode utilizar.

Além desses temas, Almeida Filho (2015) escreve também sobre a importância da aprendizagem de línguas e sobre a definição de Abordagem comunicativa. De acordo com suas ideias, a aprendizagem de línguas, sob a perspectiva comunicativa, é algo de muita relevância, porque permite ao aluno a oportunidade de significar por meio da nova língua, em um caminho em que o aprendiz pode ser exposto a novas e profundas

experiências. “Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende” (Almeida Filho, 2015, p.25). Sendo assim, quanto mais o estudante interage com outros falantes e com a própria língua e cultura, mais conhecimento e informações são adquiridas, o que gera uma maior compreensão e familiarização linguística. Segundo o autor, o ensino por meio da Abordagem Comunicativa deve ser aquele que:

(...) não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender a outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 2015 p. 76)

Assim sendo, o ensino comunicativo é algo que enfatiza a organização das atividades e tarefas de acordo com as necessidades e interesses dos estudantes e enfatiza também a ideia de proporcionar amostras autênticas para que o aprendiz possa ser capacitado a interagir com os demais falantes por meio da língua-alvo.

2.1 CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA: AULA COMUNICATIVA

Ao selecionar e tentar aplicar as teorias da abordagem Comunicativa, o professor busca trabalhar as quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, escrever e falar) com o intuito de ser informativo (fornecer insumo linguístico). Durante esse processo o professor busca apresentar insumos relevantes que demonstrem o uso real da língua. O papel do professor e o papel do aluno, a aula e até mesmo as formas de avaliações passam a ter algumas diferenças em relação a uma aula tradicional. De acordo com Almeida Filho (2015) para um professor ser comunicativo ele deve:

- ✓ Ofertar experiências e conteúdos que sejam significativos e relacionados ao uso real da língua;

- ✓ Utilizar a nomenclatura comunicativa para abordar a aprendizagem utilizando papéis sociais, cenários tópicos e funções e tarefas comunicativas;
- ✓ Apresentar temas e situações conflituosos do universo do aluno e promover uma ação dialógica.
- ✓ Respeitar as diferenças dos indivíduos considerando que cada um tem uma visão afetiva com a língua. Portanto, a motivação, o interesse, o objetivo, o conhecimento sobre cultura, entre outros aspectos podem variar.
- ✓ Ter uma ênfase no ato de avaliar o desempenho do estudante nas atividades e experiências comunicativas, ao invés de ter a ênfase em aspectos gramaticais sem uma aplicabilidade na língua alvo.

De acordo com essas características apresentadas, o professor nesse contexto deixa de ser o detentor de todo o conhecimento e passa a ser um facilitador ou mediador da comunicação. Almeida Filho (2015) ainda elucida que para ser um professor comunicativo, não basta apenas esse profissional ser alegre e simpático, ele deve também proporcionar as interações entre os estudantes para que esses possam expressar-se por meio da língua estrangeira. Nesse processo o professor pode introduzir os conteúdos na própria língua alvo para que o aluno perceba a língua estrangeira como meio de transmissão de conhecimento.

Krashen (1986) considera também que o professor deve organizar os materiais e os conteúdos de forma a proporcionar insumos (*input*) adequado para os estudantes. Essa organização e seleção de materiais devem estar em consonância com as necessidades, expectativas e interesses dos estudantes. A relação afetiva deve também ser estabelecida entre todos os participantes da aula, pois o ambiente pode colaborar ou inibir a aprendizagem dos aprendizes.

Para que seja fornecido situações e atividades que proporcionem *input*¹ e o desenvolvimento da competência comunicativa:

¹ Usamos os termos *input* e *insumo* como sinônimos, seguindo as tendências dos textos que abordam essa temática.

É preciso criar situações para que o aluno aprenda a lidar com diferentes contextos. Este precisa lidar com situações da vida real para que possa adquirir não só a competência gramatical, mas também a competência comunicativa; o uso de material autêntico como cartas, formulários, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, receitas, bilhetes, contratos, revistas, jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios, etc.), ou seja, tudo ao que um nativo é exposto diariamente é fundamental para que o aluno torne-se competente, comunicativamente falando (CONSERVA e SILVA, 2016, p. 07)

Observa-se que é relevante abordar situações da vida real e o uso da internet pode ser uma ferramenta de ensino e aprendizagem que pode proporcionar materiais autênticos, pois existem inúmeras possibilidades e meios em que o aluno pode utilizar para ler, adquirir conhecimento, interagir e comunicar-se na língua materna e também na língua alvo. Segundo Portela (2006) a internet pode ser explorada pelos professores de língua estrangeira, pois estes podem selecionar, preparar e organizar os materiais com o intuito de fazer com que o aluno possa interagir com domínio, de forma criativa e com segurança em um mundo globalizado e conectado por meio da internet. Essa interação é algo de muita relevância, pois permite a proximidade com falantes de diferentes idiomas em diferentes partes do mundo de forma virtual.

O aluno por sua vez, passa a ter um papel mais ativo, tendo a oportunidade de refletir, perguntar, interagir e comunicar-se por meio da língua estrangeira. Os estudantes são conduzidos a expressar os seus desejos e necessidades em trabalhos individuais, em pares ou em grupos. Almeida Filho (2015, p.67) considera que ser comunicativo “significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da L.E.” Isso significa que deve haver uma ênfase nas práticas que estejam relacionadas com a vida e os planos do estudante. Nesse contexto os aprendizes passam a participar de atividades e a desempenhar determinados papéis, pois:

As atividades praticadas em sala de aula fazem com que o aluno assuma um papel de cooperador, anulando o individualismo. Ouvir o colega nas atividades em grupo e em pares faz com que ele não só aprenda, mas também consolide e pratique o que foi ensinado, desenvolvendo assim um papel de comunicador, pois é levado a interagir, tomar decisões a fazer negociações. O aluno precisa entender que ao contribuir ele adquire conhecimentos e esse é um procedimento

que ocorre de maneira independente e natural. (CONSERVA e SILVA, 2016, p. 08)

Nesse processo, por meio de atividades e tarefas comunicativas, o aluno interage com os demais colegas de sala e também com o próprio professor e desenvolve a capacidade de fazer escolhas e negociações. O estudante torna-se independente e autônomo, porque é capaz de expressar-se por meio da língua estrangeira, mas ao mesmo tempo também percebe que é por meio da comunicação e da cooperação que as relações sociais se estabelecem. Sendo assim, o aluno também pode desenvolver o senso de responsabilidade percebendo que suas atitudes e práticas colaboram com a sua própria aprendizagem.

Considerando todas essas características percebe-se que a forma de organização de uma aula comunicativa também deve ter algumas características especiais para que o objetivo de desenvolver a competência comunicativa seja de fato alcançado. De acordo com Van Ek e Alexander (1980, *apud* Richards, 2006, p.16,17) existem algumas características que previamente devem ser consideradas para a organização da aula e da própria prática pedagógica. Esses aspectos são:

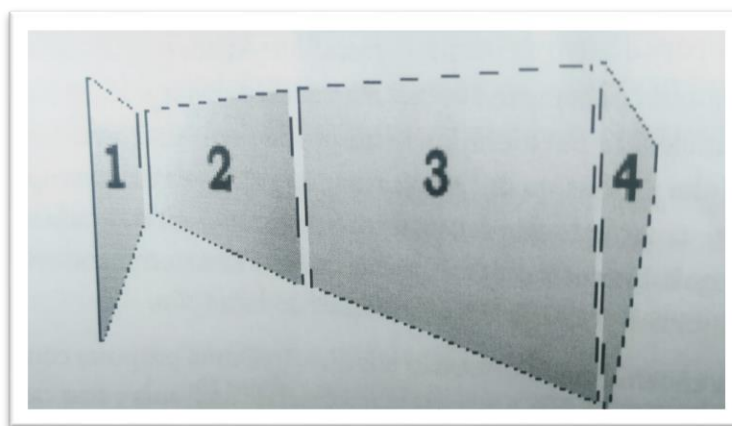
1. Uma reflexão tão detalhada quanto possível das **finalidades** que motivam o aluno a adquirir a língua-alvo. Por exemplo, utilizar a língua estrangeira para fins profissionais, em contextos da indústria hoteleira, ou para viagens.
2. Alguma ideia do **ambiente** em que o aluno deseja utilizar a língua-alvo. Por exemplo, em um escritório, no avião ou em uma loja.
3. O **papel**, definido a partir do ponto de vista social, que os alunos de situações acadêmicas etc. desempenharão na língua-alvo, bem como o papel de seus interlocutores. Por exemplo, um viajante, um vendedor conversando com clientes ou um aluno em um contexto acadêmico.
4. Os **eventos comunicativos** de que os alunos participarão: situações cotidianas, situações relacionadas a sua carreira ou profissão, situações acadêmicas etc. Por exemplo, fazer telefonemas, desenvolver conversas casuais ou participar de uma reunião.
5. As **funções linguísticas** envolvidas nesses eventos ou o que o aluno terá a habilidade de fazer com o idioma ou através dele. Por exemplo, apresentar pessoas, dar explicações ou descrever planos.
6. As **noções** ou conceitos envolvidos, ou sobre o que o aluno deverá ser capaz de falar. Por exemplo, lazer, finanças, história, religião etc.

7. As habilidades envolvidas em “juntar as peças” de um discurso: **habilidades discursivas ou retóricas**. Por exemplo, contar histórias ou fazer uma apresentação de negócios eficaz.
8. A **variedade** ou variedades da língua-alvo que serão necessárias, como inglês americano, australiano ou britânico e os níveis da linguagem falada ou escrita que o aluno deverá atingir.
9. O **conteúdo gramatical** que será necessário.
10. O **conteúdo léxico** ou vocabulário que será necessário. (Van Ek e Alexander 1980, *apud* Richards, 2006, p.16,17)

Após considerar esses aspectos relacionados a conhecer e compreender os objetivos e necessidades dos alunos, selecionar e organizar recursos didáticos e as habilidades discursivas e as variedades da língua alvo que serão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, corroboramos com as quatro fases sugeridas por Almeida Filho (2015) como estrutura de uma aula comunicativa:

- ✓ Fase 1. Clima e confiança
- ✓ Fase 2. Apresentação
- ✓ Fase 3. Ensaio e Uso
- ✓ Fase 4. Pano

Figura 01: Fases de uma aula de LE



Fonte: (FILHO, A,C, P. Representação pictórica das fases de uma aula convencional de LE e sua relativa duração, 2015, Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.

A primeira fase chamada de “Clima e confiança” está basicamente atrelada ao momento inicial da aula, no qual o professor informa os recados, lembretes, notas da direção, combinados e estabelece o clima de confiança. “O clima refere-se metaforicamente a construção do ambiente distintivo em que vai se dar mais uma aula de língua estrangeira. Ouve-se a língua alvo por instantes” (FILHO, 2015, p.46). Nesse sentido, é delineado um ambiente de “estrangeirismo” e “expectativa”, para demonstrar o que vai ser ofertado ao estudante em relação à língua estrangeira. Segundo esse mesmo autor, aumenta-se gradualmente o nível de “estrangeiridade” durante todo o processo de ensino².

A confiança também deve ser uma característica a ser trabalhada:

A confiança, reafirmada através de uma rodada de prática com material já parcialmente conhecido, visa reduzir uma impermeabilidade do filtro afetivo, que se obtém geralmente pela ansiedade alta, pela percepção de irrelevância no plano pessoal, timidez, cansaço, motivação insuficientes, falta de identificação cultural com a língua em estudo. (ALMEIDA FILHO, 2015, p.47)

Segundo este autor, normalmente o aluno não tem consciência de que esses fatores podem ocorrer de forma isolada ou até mesmo em conjunto. Nesse caso, o professor deve ficar atento e buscar por meio de estratégias e procedimentos minimizar esses fatores para que o aprendiz possa desenvolver-se e aprender a língua com a máxima produtividade. A duração dessa fase deve durar cerca de cinco a dez minutos.

A segunda fase nomeada de “Apresentação” é o momento em que o aluno entra em contato com novos insumos para familiarização. Sugere-se que professor apresente o conteúdo de diferentes formas, quando necessário, mostrando diversos exemplos. Os estudantes, por sua vez, passam a praticar as amostras de linguagens. Nessa fase é comum realizar tipos de atividades que envolvem o conceito de faz de conta, no qual os alunos passam a imaginar que são outras pessoas e contemplam também atividades em que os estudantes devem reconstruir um diálogo, ou ainda brincar de jogos de

² O grifo nosso para as palavras criadas e usadas pelo autor

adivinhações, cuja determinada estrutura seja recorrente na fala do professor e/ou alunos.

A terceira fase chamada de “Ensaio e uso” está relacionada ao momento em que o aluno explora os conhecimentos e habilidades em busca da proficiência.

A fase do ensaio é, em muitas situações, a culminância do esforço preparatório, iniciador, desobstruidor e impulsionador das fases precedentes. Com confiança o aluno será instado a ensaiar linguagem para futuras transações de uso real dentro e fora do contexto escolar. Um elemento importante nessa fase é a possibilidade do aprendiz exercer algum tipo de escolha do que vai dizer ou escrever e a prontidão para o inesperado do que vai se ouvir e ler. (ALMEIDA FILHO, 2015, p.47).

Percebe-se então que o aprendiz por meio das atividades e tarefas terá a possibilidade de ensaiar e praticar conversas que poderiam acontecer em uma situação real de comunicação fora da escola. Um exemplo de atividade dada por Almeida Filho (2015) é pedir para os alunos imaginarem que estão em um salão de carnaval, no qual os colegas de classe poderiam desempenhar o papel de estrangeiros. Sendo assim, os alunos poderão conhecer e interagir com “os novos amigos” e fazer diversas perguntas de ordem pessoal, sobre o país de origem, sobre profissão, sobre cultura, entre muitas outras possibilidades. O professor pode aproveitar o ensejo e trabalhar aspectos culturais sobre o carnaval. Essa fase pode durar em média 20 minutos e pode ser realizada em pares ou em grupos, porém sempre com a atenta supervisão do professor.

E por fim, a fase, intitulada de “Pano”, considerada o período de fechamento do trabalho, no qual são retomados os conteúdos abordados e os objetivos preestabelecidos. Nesse momento os aprendizes voltam para o nível da realidade e não mais de “faz de conta” para que o professor relate alguns comentários compensatórios. Os alunos que tiveram um bom desempenho poderão receber comentários gerais e os demais terão comentários individuais com maior ênfase.

Almeida Filho (2015) considera que o professor pode aproveitar essa fase de consciência da aprendizagem da língua estrangeira para explorar estratégias individuais de estudos relacionadas a essa matéria. As tarefas de casa normalmente são dadas nessa fase buscando sempre deixar bem claro o que o estudante deve fazer. Além disso,

esse autor indica também que o uso de jogos pode ser um intensificador para que o aprendiz utilize a língua em contextos lúdicos e com uso de linguagem genuínas em um movimento de interação e comunicação. Essa última etapa pode durar cerca de 5 ou 10 minutos.

Este autor ainda destaca que além de atividades que simulam uma situação imaginária é possível também trabalhar com conteúdos interdisciplinares por meio da língua estrangeira:

Mas a sala de aula de LE poderia também ser vista como um cenário para interações sociais autênticas ocorrendo entre professores e alunos que não fazem papéis simulados de outras pessoas em outros lugares, mas sim os seus próprios (re)construtores de conhecimentos como soe acontecer nas escolas. Esse seria o caso, por exemplo, de ensinar (inter)disciplinar ou do temático quando os conteúdos e processos de aprender LE são ligados aos das outras disciplinas do currículo ou a temas e tópicos codificados a partir das vivências e problemas da comunidade onde se insere a escola. (AMEIDA FILHO, 2015, p. 49)

Por meio das ideias apresentadas acima, abordar e realizar conexões de outras áreas do conhecimento e explorar assuntos e vivências reais são possíveis meios de também proporcionar um conhecimento comunicativo por meio de interações autênticas. Isso proporciona um aumento de negociações de significados entre os participantes e por ser algo relacionado à vida do estudante faz com que a aprendizagem torne-se deveras significativa.

No que diz respeito às formas de avaliações com base em teorias comunicativas, ainda existe um esforço contínuo por parte dos estudiosos sobre esse assunto. No entanto, Almeida Filho (2015, p.105), com base em Morrow (1970), Carroll (1980) e Wesche (1983) elenca características que considera primordiais no tocante à avaliação comunicativa:

- (a)** Os instrumentos de avaliação devem ser capazes de produzir ação comunicativa concreta (O que o aprendiz já pode fazer?);
- (b)** O contexto linguístico e situacional para o desempenho dos alunos deve ser comunicativamente autêntico ou verossímil (“com que fim ou devido a que necessidade comunicativa a linguagem será criada?”);
- (c)** Enquanto amostras de desempenho as tarefas e recortes comunicativos devem permitir pelo menos alguma imprevisibilidade no insumo na (produção) em tempo real;

- (d) A avaliação será mais qualitativa do que numérica (quantitativa);
- (e) As avaliações de conteúdo e externa (plausibilidade) das amostras de desempenho terá precedência sobre a confiabilidade que possam possuir.

De acordo com essas informações, verificamos que a avaliação, assim como as aulas devem ter uma certa coerência com as situações comunicativas reais, sendo essa avaliação um processo que aborda o desempenho do estudante de forma qualitativa. A observação, a avaliação contínua e a autoavaliação são possíveis procedimentos para avaliar e verificar o desempenho do aprendiz.

Tendo em vista que é necessário toda uma organização e preparo para ofertar as aulas comunicativas, é necessário também conhecer com mais detalhes, quais os métodos que podem ser utilizados para o preparo das atividades e tarefas. Considerando que este trabalho enfatiza a habilidade oral, buscamos aprofundar o conhecimento na temática.

2.2 MÉTODOS COMUNICATIVOS: ORALIDADE

Como já foi mencionado, a abordagem Comunicativa busca desenvolver as habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever). No entanto, neste subcapítulo destacamos a oralidade, uma vez que segundo a pesquisa da *Bristh Council* (2014) de forma geral, as aulas no Brasil já abordam com maior rigor a leitura e escrita nos estudos de inglês, sendo muitas vezes negligenciadas atividades que proporcionam o desenvolvimento da oralidade. Além disso, o estudo desse aspecto da língua ganha mais relevância ao verificarmos que a BNCC, o documento que regulamenta quais conteúdos e habilidades que devem ser ensinados nas escolas brasileiras públicas e privadas, designa o desenvolvimento da oralidade para o ensino de inglês. Por isso, buscamos elucidar algumas diretrizes do que se espera que seja trabalhado em língua inglesa segundo o documento mencionado. Considerando-se que a oralidade é o foco desse estudo, traçamos uma relação do eixo oralidade com os métodos comunicativos.

A aprendizagem de inglês, de acordo com a BNCC deve ser vista como uma ferramenta de comunicação, informação, conhecimento e com caráter formativo, pois por

meio desse idioma os alunos podem atuar de forma ativa no mundo social cada vez mais globalizado. Esse documento considera que “as fronteiras entre países e os interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2018, p.239). Por conseguinte, por meio do uso do inglês os estudantes podem ter acesso a esse mundo pluralizado e atuar de forma crítica. Sendo assim, é necessário a aprendizagem das competências linguísticas e comunicativas para que haja também uma maior interação e mobilidade permitindo aos alunos novas formas de obter conhecimento.

A BNCC organiza os conceitos a serem trabalhados por eixos organizadores, cujo os nomes são: eixo oralidade, eixo leitura, eixo escrita, eixo conhecimentos linguísticos e eixo dimensão intercultural. O eixo da oralidade aborda as práticas de linguagem e uso oral do inglês com o foco na escuta e na produção oral, no qual os interlocutores partilham a construção e negociação de significados face a face.

Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras – constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas. (BRASIL, 2018, p.241)

Para desenvolver a oralidade busca-se, portanto, trabalhar com os gêneros orais, pois estes têm como suporte a fala e permitem ao interlocutor atuar como ser social. A oralidade é avaliada de acordo com a compreensão oral dos interlocutores que consideram a capacidade de produzir e decodificar significados por meio dos discursos que contemplam as variações linguísticas. Sendo a expressão oral a capacidade de produção de encadeamento fônico composto de significado com base na gramática da língua, nos saberes sociais, culturais e linguísticos de acordo com os papéis desempenhados nos atos de interação e comunicação dos interlocutores (Reis 2009). Desse modo, deve-se levar em conta os aspectos verbais, paraverbais (intensidade

articulatória, suspiros, pausas, etc) e os não-verbais (expressões faciais, gestos, atitudes, olhar e até mesmo o silêncio) da comunicação (MANTHA & SIVARAMAKRISHNA, 2006, p.35-36).

O professor comunicativo deve selecionar e utilizar métodos que oportunizam a comunicação, de uma forma geral, e deve estar ciente de que esses métodos se caracterizam por terem:

(...)o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprendizagem em termos de atividades relevantes /tarefas de real interesse e /ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 2015, p.56)

Logo, com base em métodos que prezam pelo foco no sentido, nas interações, nas organizações de insumo relevantes e em condições propícias ao desenvolvimento da comunicação, destacamos que o professor pode trabalhar com procedimentos metodológicos comunicativos e por meio deles, desenvolver a oralidade. Este mesmo autor mencionado acima, lista alguns exemplos desses procedimentos, sendo eles: desempenho de ações como cumprimentar, despedir-se, pedir e recusar algo, socializar, realizar convites, descrever algo por meio de figuras, gráficos, ou algum suporte não-verbal e até mesmo trabalhar com atividades interdisciplinar abordando o uso da língua inglesa como meio de comunicação e informação e outras áreas do conhecimento. No caso, o autor exemplifica dizendo que o uso da língua estrangeira poderia ser efetuado por meio da aprendizagem do sistema ecológico da Amazônia no decorrer da unidade e sistematizar aspectos fonológicos e discursivos nesse processo (ALMEIDA FILHO, 2015).

A autora Larsen Freeman (2000) em seu artigo intitulado “*The techniques and Principles in Language Teaching*” realiza uma descrição de métodos e procedimentos que foram utilizados em uma sala de aula comunicativa voltada para aprendizes adultos e imigrantes do Canadá. Essa sala tinha cerca de vinte estudantes que estavam vivendo nesse país há dois anos e em geral, estavam em um nível intermediário. Com base nas descrições feitas por essa autora, foram elencados neste trabalho alguns métodos e procedimentos comunicativos.

Segundo a autora, o professor que utiliza a abordagem Comunicativa deve buscar oferecer materiais, atividades e tarefas que proporcionem aos estudantes conhecimentos que abordam as formas linguísticas, funções e significados para permitir que os aprendizes tenham a capacidade de selecionar e utilizar variados vocabulários e estruturas gramaticais, entre outros fatores, de acordo com os diferentes contextos, situações e interlocutores envolvidos nesse processo de comunicação. Logo, o falante tem o objetivo de comunicar e ser compreendido e tem a oportunidade de escolher o que deseja falar e como isso deve ser dito.

Com base nessas ideias apresentadas a autora Larsen Freeman (2000) menciona que o uso de materiais autênticos permite aos alunos a possibilidade de conseguir transferir o conhecimento adquirido em sala de aula para situações que ocorrem fora da sala de aula, ou seja, para o mundo real. Isso acontece porque esses materiais devem abordar a linguagem tal como ela é utilizada no cotidiano, nos diferentes canais de comunicação e nas variadas situações. Para exemplificar, a autora comenta que o professor pode utilizar artigos de jornais, áudios de programas de rádio e ou de televisão. Sendo esses materiais selecionados de acordo com o nível de proficiência dos alunos.

De acordo com a autora, as atividades em inglês chamadas de “*scrambled words / sentences*”, nas quais os alunos buscam reordenar as palavras ou até mesmo os trechos de textos ensinam aos alunos sobre coerência e coesão. Além de usar a linguagem escrita, as imagens podem também ser exploradas para introduzir novos vocabulários por meio de associações e desenvolver atividades de *Picture Strip Story*. Por meio de atividades que utilizam esse recurso, os alunos podem contar, recontar, criar e fazer previsões. Sendo assim, os estudantes compartilham informações e realizam comparações e negociações.

Essa autora também destaca o uso de jogos, uma vez que eles são recursos frequentemente utilizados na abordagem Comunicativa. “Os estudantes consideram os jogos divertidos, e se eles são propriamente desenvolvidos, eles proporcionam aos alunos uma prática comunicativa valiosa” (Larsen Freeman, 2000, p.133, Tradução

nossa)³. Em geral, os jogos podem fornecer lacunas de informações, uma vez que o interlocutor pode não saber qual informação será dada. Sendo assim, os alunos permanecem atentos para compreender e posteriormente interagir e por vezes responder. De acordo com a hipótese do insumo de Krashen (1986), a aquisição de idioma acontece quando o aprendiz é exposto ao insumo compreensível. O autor Mota (2008) elucida essa hipótese do insumo da seguinte forma:

A aquisição da L2 só pode acontecer se o aprendiz for exposto ao que Krashen chamou de insumo compreensível, outro construto de grande importância no Modelo. O “insumo compreensível” contém insumo linguístico que está um nível acima do nível de proficiência do aprendiz – ou seja, é um insumo rico no que diz respeito aos aspectos lexicogramaticais e, sugerimos, a todos os outros aspectos, da L2. Krashen, ao definir o termo “insumo compreensível” introduziu o construto *i*, em que *i* é o nível em que o aprendiz se encontra, e a fórmula *i* + 1, que se refere ao nível acima. Para que a aquisição da segunda língua ocorra de forma natural e espontânea o aprendiz precisa estar exposto a esse insumo rico e compreensível, levemente acima de seu nível de proficiência, em situações de uso da língua para a comunicação, com foco no significado. (MOTA, 2008, p. 17)

Com base nessa hipótese, o aprendiz de L2 ou de língua estrangeira, primeiro precisa do insumo compreensível. A partir dessa perspectiva, verifica-se que o aprendiz deve ouvir e ler informações na língua alvo em um processo de aquisição que se estabelece primeiramente pela produção de sentidos. De acordo com Krashen (1986) o indivíduo que deseja aprender ou adquirir o novo idioma deve entrar em contato com insumos que estejam em um nível um pouco acima ao compararmos com o nível em que o aprendiz já conseguiu adquirir. Nesse caso, o estudante colabora com esse processo quando é capaz de acionar as competências linguísticas, analisar o contexto do discurso e acionar o conhecimento sobre as palavras e recursos extralinguísticos.

Krashen (1986) considera que a fluência é algo que não pode ser ensinada diretamente, pois ela emerge com o tempo conforme o aprendiz usa o idioma. No tocante ao desenvolvimento da oralidade é necessário que o falante esteja pronto e esse estado surge em momentos diferentes para cada pessoa. Além disso, normalmente essa fala inicial não é perfeita, ou seja, não é gramaticalmente precisa. Deste modo, a oralidade

³ Games are used frequently in CLT. The students find them enjoyable, and if they are properly designed, they are students valuable communicative practice. (Larsen Freeman, 2000, p.133)

se desenvolve ao longo do tempo conforme o falante recebe mais insumos e consegue compreendê-los.

Por meio do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCs) os estudantes podem ter acesso a insumos de diferentes níveis, por meio de filmes, séries, vídeos, músicas e diversos outros conteúdos disponíveis na internet. Ademais, as próprias aulas nas escolas podem ser fontes de insumo. No entanto, para que o aprendiz consiga produzir seus próprios discursos é necessário ter momentos e situações propícias para que este possa conseguir comunicar-se por meio da língua alvo.

Por fim, Larsen Freeman (2000) também destaca a técnica chamada em inglês de “Role Play”, em português, dramatização. Essa autora elucida que essa técnica tem grande potencial para desenvolver a oralidade e explorar aspectos culturais, uma vez que os estudantes podem conversar sobre diferentes temas e imaginar que estão inseridas em diferentes lugares e contextos sociais. Por conseguinte, os alunos que participam de dramatizações acabam criando contextos e ao fazer isso eles passam a ter a possibilidade de escolher o que falar e qual modo falar. Além disso, existe também o fato de que o aprendiz não sabe o que o outro irá dizer e isso torna essa situação comunicativa muito parecida com uma situação comunicativa real.

Ao utilizar a abordagem Comunicativa, os métodos, materiais, princípios e recursos podem variar, mas o foco permanece no sentido⁴ e em contextos comunicativos. Por meio do processo de aprendizagem os insumos compreensíveis e aspectos culturais são inseridos de acordo com a proficiência do estudante. Sendo a aprendizagem de cultura algo muito relevante para a compreensão do novo idioma e do contexto no qual ele é utilizado. Logo, apresentamos no próximo subcapítulo aspectos e conceitos sobre esse tema.

⁴ Utilizamos ‘sentido’ com a conceituação de Almeida Filho (“Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação” Almeida Filho 2015, p.56)

2.3 APRENDIZAGEM DE CULTURA E USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Assim como o desenvolvimento da oralidade em inglês é algo requerido pela BNCC, o estudo de elementos culturais também é um dos aspectos que devem ser trabalhados com os estudantes nas aulas de inglês das escolas brasileiras. Portanto, apresentamos a princípio a perspectiva adotada pela BNCC sobre a cultura no ensino, descrevendo de acordo com esse documento a visão que o professor deve trabalhar a língua e cultura nas aulas de inglês. Posteriormente destacamos a importância da cultura e da língua para as relações sociais e identidades dos sujeitos, que por sua vez estão cada vez mais relacionadas ao uso das tecnologias.

Ao analisarmos a BNCC (2018) verificamos que é ressaltado a aprendizagem de aspectos culturais para a aprendizagem de inglês, pois esse conhecimento “pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (BRASIL, 2018, p.239). Consequentemente, verifica-se que aprender outras línguas e outras culturas é algo que amplia o conhecimento de mundo e ainda permite reflexões sobre as semelhanças e diferenças sociais e culturais ao redor do mundo.

Nesse documento o ensino da língua inglesa tem como finalidade proporcionar uma aprendizagem com caráter formativo que faz com que seja revista as relações entre língua, cultura e território. Logo, o ensino de inglês é abordado, não como língua estrangeira que muitas vezes tem uma visão eurocêntrica, mas sim como status de Língua Franca que pode ser compreendida da seguinte forma:

A língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro” oriundos de países hegemônicos, cujos os falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2018, p.239)

Com base nessa citação, o ensino de inglês deve ser abordado como meio de comunicação e interação utilizado por milhares de pessoas ao redor do mundo, sendo considerada também as questões sociais, políticas, geográficas, culturais e aspectos referentes a identidade desses falantes. Essa visão leva os estudantes a desenvolverem a competência comunicativa intercultural. Jorge (2009) explica que por meio dessa competência é ofertado ao educando a oportunidade de perceber a variedade de cultura que existe no mundo e leva o sujeito a compreender que as diferenças e as diversidades são riquezas dos seres humanos. Nesse contexto, as reflexões sobre a língua e cultura do próprio país também são aspectos relevantes. Desta forma, não existe espaço para julgamentos ou pensamentos de superioridade.

Silva (2016) menciona que as relações entre as culturas devem ser estabelecidas de forma a não criar vínculos para supervalorizar ou suprimir as diferenças culturais, mas sim para desenvolver respeito pelas diferenças. O intuito é fornecer informações que permitam demonstrar que a língua é polifônica e multimodal, tal como preconiza os parâmetros da BNCC. O falante torna-se, desta maneira, consciente da sua própria identidade e ao mesmo tempo também torna-se capaz de conhecer, compreender e relacionar à cultura do outro (FIGUEIREDO, 2010).

Para compreender a relação entre língua e cultura é interessante refletir sobre o que é cultura e sua relação com a linguagem para que de fato o professor de inglês possa explorar esses elementos. De acordo com Morin (2002) a cultura é composta pelos saberes, regras, práticas, valores, ideologias, crenças que são passadas de geração em geração, sendo revelada em cada sujeito e que por fim exerce controle na sociedade. Uma outra definição a ser destacada é apresentada por Lima (2008) que exemplifica a cultura da seguinte forma:

Portanto, de um modo geral, entende-se cultura como um conjunto de padrões compartilhados de comportamentos e interações, construtos cognitivos, e compreensão afetiva que são adquiridos por meio de um processo de socialização. Esses padrões compartilhados identificam os membros de determinado grupo social, enquanto que, ao mesmo tempo, os distinguem de outros. (LIMA, 2008, p.6)

Por meio desses conceitos percebe-se que a cultura engloba a comunicação, interação, socialização e por meio dela são criados em um constante movimento os

padrões da sociedade. Para facilitar ainda mais a compreensão, vale ressaltar que existem também uma diferenciação do termo cultura que é representada na escrita por Cultura (com “C” maiúsculo) e cultura (com “c” minúsculo).

De acordo com a visão humanística a cultura com C maiúsculo “ é o produto de um letramento canônico impresso, adquirido na escola sendo sinônimo de um conhecimento geral de literatura e das artes” (CLAIRE KRAMSCH, 2017, p.141). Segundo essa autora, esse conhecimento é difundido por meio das línguas nacionais padrões nas escolas e universidades e são apresentadas como um patrimônio nacional. Normalmente estão relacionadas com a literatura, língua, história e artes (música, arquitetura, geografia, etc) criando uma característica de comunidade nacional.

A partir da década de 1970 e 1980 em que as teorias relacionadas a abordagem comunicativa começaram a ter grande influência no ensino de línguas, a cultura deixou de ter apenas uma visão voltada para o que era considerado como patrimônio nacional e passou a ser também “sinônimo tanto de estilo de vida como de comportamentos cotidiano de membros de comunidades de fala que estão ligados por experiências, memórias e aspirações comuns” (CLAIRE KRAMSCH, 2017, p.141). Nessa perspectiva o ensino de línguas passa a abordar a comunicação, a gramática e também os comportamentos do cotidiano, como por exemplo, as vestimentas, as comidas, as refeições, os costumes, as manias, os gestos, as celebrações, as festas, as crenças, os mitos, os valores, etc. Sendo assim, durante as aulas de inglês, os professores podem explorar as regras sociolinguísticas por meio de exercícios de “Role Play”, encenação, entre outras possibilidades.

O fato é que os aspectos culturais são fatores de extrema relevância no processo de aquisição e aprendizagem de línguas, pois por meio desses aspectos são reveladas as identidades dos sujeitos. Segundo Rajagopalan (2003, p.69) “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade”. Há ainda autores como Kramsch (2017) que defendem a ideia de que conhecer a língua e cultura estrangeira não faz com que a própria identidade do sujeito seja alterada, mas a interação com esses novos conhecimentos faz com que o sujeito pense na relação do eu e o outro por meio de uma

perspectiva em que os significados e valores passam a ser construídos por meio da interação e por meio de um discurso contínuo. Dessa forma, ao aprender novas línguas e novas culturas, o aprendiz não muda de identidade, mas pode ser levado a modificar a posição do sujeito. (CLAIRE KRAMSCH, 2017, p.144).

De qualquer forma, essa interação de conhecimentos e saberes desempenham uma forte influência na formação da sociedade, que por sua vez é construída e mediada por meio dos diferentes tipos de linguagens. Assim sendo, considerando que a abordagem comunicativa também aborda o ensino e aprendizagem de aspectos culturais, Almeida Filho (2015) descreve que a aprendizagem de novos idiomas possibilita ao educando não só a sistematização de um novo código linguístico que o faz tomar consciência sobre si mesmo, mas também oferta a chance ao estudante de eventualmente ser conduzido ou transportado para outros lugares, outros contextos, outras culturas e outras pessoas. Além disso, também elucida que além de atividades e tarefas que simulam situações reais do cotidiano por meio de encenações é possível organizar aulas comunicativas que criem cenários de interações sociais autênticas entre educador e educando.

Almeida Filho (2015) menciona o ensino (inter)disciplinar, no qual os alunos são (re)construtores do conhecimento, uma vez que os conteúdos ensinados podem abordar outras matérias, outras situações, outros contextos e ainda criar uma ligação dessas informações com as vivências da escola e com a vida dos estudantes.

Por meio da abordagem Comunicativa além de ser trabalhados os aspectos culturais considerados como patrimônio nacionais, ou como já antes mencionado, a cultura grafada com C maiúsculo, também são abordados o conceito de cultura representado e grafado com a letra c minúscula, uma vez que essa abordagem tem como foco a comunicação, que em muitos casos, são produzidas por meio dos discursos e interações sociais do cotidiano. A compreensão dos diferentes modos de viver relacionados às comidas, aos gestos, às vestimentas e ao grau de formalidade ou informalidade, dentre outros, acabam por ser elementos que devem ser considerados de acordo com essa definição.

Sobre esses aspectos culturais Almeida Filho (2015, p.49) ainda menciona que “a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá sempre em um contexto político-cultural de contato com o da língua materna, sendo frequente as manifestações de conflito ideológico em forma de rejeição subconsciente” Em outras palavras, o estudante pode ter ideias e conceitos a respeito de um determinado assunto em um campo da mente inferior ao da consciência que por vezes, tem a capacidade de influenciar as atitudes do sujeito. Ao conhecer algo novo e ou diferente essas ideias pré-construídas podem entrar em conflito com as novas informações e como resultado o sujeito pode acabar rejeitando o que é novo e diferente. No nosso entendimento a inclusão de jogos na aula de inglês colabora para evitar essa espécie de barreira, pois por meio dos jogos pode-se proporcionar ambientes favoráveis para o desenvolvimento da oralidade, comunicação e competência cultural.

Nesse aspecto as diretrizes da BNCC, e até mesmo a abordagem comunicativa, preconiza que o professor pode desenvolver a competência cultural por meio de explicações contextualizadas socialmente e historicamente para demonstrar que a diversidade cultural é algo de grande valor para os seres humanos, para que dessa forma, o professor possa tentar esclarecer e suavizar possíveis conflitos.

Com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) as interações e relações sociais deixaram de serem estabelecidas apenas no modelo presencial, pois as redes sociais, as mídias e os diversos recursos digitais possibilitam a quebra de barreiras de tempo e espaço. Assim sendo, um fluxo maior de informações, produtos e conhecimentos são transmitidos e assim pessoas do mundo todo passaram a ter um maior contato e conhecimento sobre a cultura de pessoas estrangeiras. Em consonância a esse fato verificamos que a aprendizagem cultural é requisitada pela BNCC como forma de proporcionar, por meio da língua inglesa, esse acesso cultural de uma forma crítica para que o estudante possa aprender e ao mesmo tempo valorizar as diversidades entre os povos.

A língua inglesa torna-se muito importante no processo de interação virtual, pois ela é um meio de estabelecer situações de comunicação entre pessoas de diferentes partes do mundo, nas quais os interlocutores têm a possibilidade de escrever, enviar,

receber, ler e responder textos e mensagens por meio da língua inglesa. Como já foi elucidado neste subcapítulo essas interações requerem tanto conhecimento de ordem linguística, quanto de ordem cultural. Como base para uma boa comunicação Almeida Filho (2015, p.59) destaca que durante o processo de aprendizagem comunicativo é necessário “respeitar a variação individual quanto as variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições e empatia com as culturas dos povos”. Considerando que os jogos digitais são ferramentas que de forma lúdica tem grande potencial para lidar com esses aspectos mencionados, acreditamos que os jogos digitais podem ser desenvolvidos de tal forma a proporcionar atividades lúdicas que enfatizem experiências linguísticas e culturais, como bem reconhece Almeida Filho (2015).

Por meio do uso de jogos digitais, o estudante pode ser envolvido em atividades interativas e de acordo com Reinders e Wattana (2014), ao utilizar esses recursos trabalha-se com a possibilidade de uma necessidade maior de se estabelecer o ato de comunicação. Segundo Cruz e Ferreira (2020) os jogos digitais são ferramentas que podem explorar a aprendizagem da língua inglesa, pois tem o potencial de ser uma atividade interdisciplinar. Essas autoras mencionam por exemplo o jogo *Cities: Skylines* que busca criar vivências em uma cidade virtual e assim oportunizar experiências lúdicas. Por meio das interações propostas nesse jogo, o professor pode aproveitar para trabalhar conteúdos relacionados a questões de poluições, energia renovável e não renovável, entre outras possibilidades. Esse jogo proporciona a comunicação por meio da escrita, uma vez que ele não utiliza recursos de microfones.

Outro jogo mencionado pelas autoras é o “*The Sims 4*” que apresenta um simulador de vida, no qual os jogadores têm a possibilidade de produzirem seus próprios personagens, o que favorece o trabalho relacionado a questões sociais e culturais de representatividade. Como esse jogo simula a vida das pessoas, ao ser jogado em inglês, torna-se uma ferramenta que proporciona diversas amostras de linguagem escrita relacionadas ao cotidiano. As autoras ainda ressaltam que esses jogos não foram desenvolvidos para fins educativos, mas que devido aos aspectos lúdicos podem colaborar com aprendizagem de inglês, uma vez que as ações desempenhadas estão relacionadas com os aspectos da vida real.

De acordo com o que foi elucidado neste capítulo, a abordagem comunicativa tem como foco promover a aprendizagem de línguas por meio de discursos ou amostras autênticas da língua alvo que priorizam os sentidos e as atividades que estejam de acordo com os interesses e as necessidades dos estudantes, para que estes possam interagir em situações reais e comunicativas por meio do novo idioma. Para isso acontecer, é necessário que as atividades, experiências e tarefas sejam organizadas de acordo com os métodos comunicativos. Ademais, não podemos perder de vista que tal como preconiza a BNCC, os aspectos culturais, sociais e históricos podem ser explorados e os recursos tecnológicos, em especial os jogos digitais, podem ser um dos possíveis meios de fazer com que o aprendiz desenvolva a competência comunicativa e cultural.

Considerando que os jogos digitais podem proporcionar interação, comunicação e ludicidade, tomamos como pressuposto que a habilidade oral e a competência cultural também podem ser desenvolvidas por meio dos jogos digitais. No próximo capítulo, apresentamos conceitos sobre a teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky que aborda justamente questões referentes à interação e à comunicação e que, portanto, corroboram com a nossa proposta.

3. TEORIA SOCIOCULTURAL: A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA APRENDIZAGEM

Considerando que para desenvolver a habilidade oral e a competência cultural é necessário que o aprendiz de línguas esteja em contato com insumos autênticos em um processo de interação social e interação com o meio, no qual o estudante está inserido, neste capítulo abordamos mais alguns conceitos teóricos que exploram o ensino e aprendizagem de inglês sob a perspectiva da utilização de recursos lúdicos e digitais, uma vez que os estudantes vivem em uma época, na qual as tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano dos cidadãos globalizados .

Para tal tarefa serão apresentadas informações referente à teoria de Vygotsky, e nos subcapítulos subsequentes serão apresentados relações e definições referente às

diretrizes apresentadas pela BNCC e também alguns conceitos sobre a aprendizagem de idiomas por meio de recursos lúdicos, em especial os jogos digitais.

Segundo Figueiredo (2019) o autor chamado Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 17 de novembro e morreu aos 37 anos em 1934 devido a doença de tuberculose. Esse autor escreveu importantes obras que abordam assuntos relacionados ao desenvolvimento humano, aprendizagem e interação, dando origem a teoria sociocultural que busca exemplificar como o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está também relacionado ao contexto cultural e histórico (Cole, Wertsch, 1996). No início do século XX, época em que Vygotsky iniciou suas pesquisas, os estudos em psicologia baseavam-se na teoria behaviorista e na psicologia da Gestalt. No entanto, Vygotsky não estava satisfeito com essas abordagens e por isso buscou aprofundar os seus estudos e acabou colaborando para a produção do conhecimento científico.

A teoria behaviorista ou comportamental destacava a associação entre estímulo e resposta e buscava analisar o comportamento humano de forma isolada, na qual as alterações do comportamento se davam por meio dos estímulos que os indivíduos recebem do meio. (Watson, 1913). Já a psicologia da Gestalt, defendia a ideia de que o comportamento não podia ser analisado ou estudado de forma isolada, mas deveria ser um conjunto em que as percepções dos indivíduos também deviam ser consideradas. (Wertheimer, 1923).

Segundo Figueiredo (2019), para Vygotsky essas abordagens não explicavam comportamentos complexos relacionados a processos cognitivos superiores. Cole e Scribner ainda explicam que:

Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, uma tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento da consciência. Não só todo fenômeno tem sua história, como essa história se destaca por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas. Vygotsky aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos (COLE E SCRIBNER, 1998, p. 8).

Em outras palavras, Vygotsky assumia a ideia de que as mudanças da natureza e da história produzem influências no homem. Diante disso, todos os acontecimentos e fenômenos deveriam ser considerados como processos em constante movimento. Com base na ideia de mudanças, esse autor buscou o método genético que examina as origens e a história dos fenômenos. A partir desse conceito Vygotsky argumenta que as funções mentais devem ser analisadas por meio dos processos de formação das funções superiores (Vygotsky 1998). Sendo assim, esse autor escreve sobre a importância da linguagem, da cultura e das relações sociais como parte integrante do funcionamento mental.

De acordo com Ivan Ivic (2010) as pesquisas de Vygotsky examinam as relações de linguagem e pensamento no processo de ontogênese, ou seja, no processo de formação e desenvolvimento do indivíduo. Por conseguinte, considera-se que existe um fator hereditário que influencia na capacidade de aquisição de linguagem das crianças, mas esse aspecto não é suficiente, pois o contexto social também tem grande relevância na aquisição de linguagem e se dá por meio de um processo de aprendizagem específica que por sua vez relaciona-se com o pensamento. Ivan Ivic (2010) ainda explica que:

“ Esta forma de aprendizagem nada mais é que o processo de construção em comum no curso das atividades partilhadas pela criança e pelo adulto, isto é, no âmbito da interação social. Durante essa colaboração, o adulto introduz a linguagem e que, apoiada na comunicação pré-verbal, aparece, de início, como um instrumento de comunicação e de interação social” (IVAN IVIC, 2010, p.17-18)

Sendo assim, por meio das interações sociais, os adultos a princípio começam a falar com os bebês por meio da linguagem verbal, e os bebês, como não conseguem falar nos primeiros meses de idade, passam a ouvir essa linguagem e expressam-se por meio da comunicação pré-verbal, ou seja, por outros meios como por exemplo o choro, o balbúcio, o riso entre outros. A aprendizagem que acontece por meio dessa interação não é restrita apenas a essa época, mas se prolonga, desenvolve e evolui durante toda a vida do sujeito. Logo, o ensino e aprendizagem são construídos por meio de processos dialógicos para compartilhar e criar novos significados (Freire P; Macedo, D, 1989).

Luisa Aires (2003) relaciona as ideias de Vygotsky com as teorias de Bakhtin, pois, para esse linguista as experiências são criadas por meio de discursos que podem ser considerados instrumentos mediadores. Segundo o conceito vygotskyano a construção das funções psicológicas superiores que formam a consciência tem o seu desenvolvimento concretizado por meio das ações dos indivíduos que utilizam e apropriam-se dos instrumentos mediadores, no qual a linguagem ocupa um importante papel. Pois, a linguagem, que por sua vez engloba o discurso, possui também os instrumentos culturais.

Por meio das interações sociais e da linguagem as pessoas compartilham os pensamentos, os modos de agir e os valores de acordo com a cultura em que estão inseridas. Vygotsky e Luria exemplificam que:

[o] comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorrem mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza, o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p.95).

Percebe-se que essas ideias têm como base a visão do materialismo histórico-dialético de Marx, uma vez que elas englobam os fatores sociais, culturais e históricos que são categorias que “determinam a formação psicológica do ser humano” (Gonzáles; Mello, 2014, p.19). Além disso, é destacado também que as mudanças em todas essas esferas, faz com que o homem se desenvolva psicologicamente e socialmente. Smolka (1995, p.11) ainda complementa que “o controle da natureza e controle do próprio comportamento estão inter-relacionados de tal forma que as mudanças produzidas pelo homem na natureza modificam o próprio homem” Em outras palavras, existe uma transformação dialética e mútua.

Considerando que os aspectos históricos e as relações sociais são fatores importantes que provocam mudanças e desenvolvimentos, buscaremos no próximo subcapítulo exemplificar como o desenvolvimento da fala está atrelada às interações sociais e como a cultura se manifesta por meio da linguagem segundo as teorias de

Vygotsky. E por fim, apresentar como essas ideias desse autor são abordadas no campo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em especial o inglês.

3.1 FALA, CULTURA E INTERAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DE IDIOMAS

De acordo com a teoria sociocultural as interações sociais, a linguagem e a cultura têm grande relevância para os seres humanos, uma vez que esses aspectos colaboram para a criação e transformação de valores culturais, sociais e históricos e também para o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos sujeitos. Em meio a esses processos, Vygotsky destaca a ideia de que fala desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem, pois a criança utiliza esse instrumento mediador para codificar o mundo a sua volta, para comunicar-se e posteriormente para realizar atividades mais complexas que por sua vez englobam os aspectos culturais.

Para Vygotsky (1993) a fala da criança pode ser dividida em comunicativa e egocêntrica. Como o próprio nome diz, a fala comunicativa tem como principal característica a comunicação, ou seja, interpelar os sujeitos, seja para informar, mandar ou pedir algo, entre outras possibilidades. Já a fala egocêntrica está atrelada aos momentos em que a criança conversa consigo mesma.

[Na] fala egocêntrica, a criança fala apenas de si própria sem interesse pelo seu interlocutor, não tenta comunicar-se, não espera resposta e, frequentemente, se quer se preocupa em saber se alguém a ouve. É uma fala semelhante a um monólogo em uma peça de teatro: a criança está pensando em voz alta, fazendo um comentário simultâneo ao que quer que esteja fazendo. Na fala socializada, ela tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – pede, ordena, ameaça, transmite informação e faz perguntas. (VYGOTSKY, 1993, p.14)

Figueiredo (2019, p. 24) explica que com base nas ideias de Vygotsky que “a fala egocêntrica representa a transição das funções intermentais para as funções intramentais, ou seja, transição da atividade social da criança para as suas funções mentais individuais”. Por meio desse processo, a criança normalmente exerce suas atividades e no mesmo momento utiliza a fala como um meio de compreender e codificar

o que está ao seu redor. Além disso, a fala egocêntrica torna-se um dos meios para mediar a autorregulação, (Diaz et alii, 1992). De acordo com Vygotsky (1981) a autorregulação é um estágio de desenvolvimento muito importante, no qual pode se dizer que a criança se torna autorregulada quando ela passa a ter domínio sobre as funções mentais superiores e começa a realizar as atividades de forma mais autônoma. No entanto, isso não significa que o sujeito autorregulado tem o seu processo de desenvolvimento cognitivo acabado, pelo contrário, o sujeito passa a utilizar esses conhecimentos e habilidades para continuar aprendendo e solucionando situações mais complexas e diversas. Sendo assim o sujeito continua a aprender durante toda a vida.

Essa fala egocêntrica transforma-se em fala interior que pode ser definida como uma espécie de conversa consigo mesma, porém de forma silenciosa, ou seja no campo da mente sem ser verbalizada. Quando a fala socializada da criança passa a ser internalizada a criança passa a utilizar a linguagem para solucionar problemas, mas nesse estágio passa a interpelar a si mesma e não mais o adulto. Desta forma, a linguagem passa a adquirir uma função intrapessoal e interpessoal. Essa fala interior ainda ressurge como fala privada quando o sujeito precisa realizar uma tarefa complexa com o objetivo de ganhar controle da situação. A fala privada também reflete um momento em que o sujeito conversa consigo mesmo, como na fala interior, porém nesse caso o pensamento é verbalizado (Vygotsky 1998). Segundo John Steiner e Tatter (1983, p.92) “expressões de alívio e prazer” podem ser consideradas como exemplos de fala privada.

Considerando essas ideias, o autor Figueiredo (2019) apresenta uma série de recortes de pesquisas feitas por outros autores que demonstram como a teoria sociocultural, em especial os conceitos sobre a fala, surgem no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Por meio dos exemplos citados ele demonstra que “a fala privada tem o importante papel de auxiliar o aprendiz na interiorização de formas linguísticas por meio da repetição” Além disso, serve também como um meio de testar hipóteses, verificar o que lhe parece mais correto, avaliar o conhecimento e realizar diversas tarefas.

Leia abaixo um dos recortes apresentados por Figueiredo (2019) para elucidar exemplos de uso da fala privada para a aprendizagem de idiomas e realização de tarefas:

"Lembro que costumava repetir o que meus professores diziam muito baixinho, especialmente quando meus professores estavam introduzindo o vocabulário que era difícil de pronunciar. Mesmo antes de pronunciar qualquer estrutura gramatical ou lexical, sussurrava as palavras ou frases primeiro. Esses sussurros e repetições de estruturas nos estágios iniciais da aprendizagem de línguas se voltaram para o discurso mais interior em níveis mais avançados de aprendizagem de inglês. Nos níveis mais avançados e mesmo agora eu penso no que vou dizer e depois coloco pensamentos em palavras. Isso nem sempre acontece. Às vezes, o pensamento e a fala ocorriam simultaneamente."⁵ (FIGUEIREDO, 2019, p.31 apud OZFIDAN, B; MACHTMES, K.L.; DEMIR,H, 2014, tradução nossa).

Lendo esse recorte é possível perceber que o estudante buscava repetir as palavras para memorizá-las e para aprender ou melhorar a pronúncia dos novos vocábulos. Essas repetições e sussurros ajudaram esse estudante a tornar-se mais confiante e autorregulado conseguindo memorizar as palavras e estruturas e fazendo com que a fala privada torne-se um mecanismo de internalização.

Por meio dessas falas elucidadas e também pela fala comunicativa, ou seja, quando o sujeito utiliza a linguagem verbal para interagir com o outro, o indivíduo passa a interagir com as pessoas e com o mundo e nesse processo os aspectos culturais começam a surgir. Segundo Vygotsky (1981) o desenvolvimento cultural surge no plano social e posteriormente no plano psicológico. Com base nessas interações os indivíduos começam a desenvolver as funções mentais elementares em funções mentais superiores como memória, atenção, percepção, avaliação entre outros.

Ivan Ivic (2010) explica que segundo a teoria sociocultural o ser humano é caracterizado pela sociabilidade primária. Henry Wallon (1959) menciona em seus textos que o indivíduo é um ser geneticamente social. Deste modo, Ivan Ivic (2010) elucida que

⁵ "I remember I used to repeat what my teachers said very quietly, especially when my teachers were introducing the vocabulary which was hard to pronounce. Even before I uttered any grammatical or lexical structure, I whispered the words or sentences first. These whispering and repetition of structures in the early stages of language learning turned to more inner speech in more advanced levels of learning English. In higher levels and even now I think about what I am going to say and then I put thoughts into words. This does not always the case. Sometimes the thinking and speaking were simultaneously occurring."

o desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância, depende também das interações sociais com os adultos, portadores das mensagens de cultura, pois é por meio deles que as crianças se envolvem nas atividades. Sendo assim, as relações sociais funcionam como um papel construtivo para o desenvolvimento. Esse mesmo autor ainda afirma que “certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceitual, emoções complexas, etc.), não poderiam emergir sem o aporte construtivo das interações sociais” (IVIC, 2010, p.17). A linguagem, em especial a fala, torna-se um dos importantes instrumentos mediadores desse desenvolvimento, funcionando tanto como meio de comunicação, como também como um instrumento de organização psíquica interior da criança em outras palavras colaboram no desenvolvimento da fala privada, fala interior e pensamento verbal, aspectos esses já mencionados neste trabalho.

Por meio das interações culturais e o uso da língua os valores culturais são transformados e assimilados. Os autores Farias e Bortolanza (2013, p.98) explicam que “a cultura é, portanto, fenômeno social e produto da criação humana. É tudo aquilo que o homem produz por meio de seu trabalho, usando para isso o intelecto e os meios materiais”. Dessa forma a cultura é um produto social que de alguma forma relaciona-se com as ferramentas físicas e ferramentas mentais criadas pelo homem para realizar e dominar as tarefas e a natureza.

Ivan Ivic (2010) ainda destaca que para Vygotsky o processo de aquisição de cultura está relacionado ao comando de processos mentais e do comportamento do homem. E para realizar esses processos são utilizados diferentes instrumentos e técnicas que incluem as tecnologias. Para Vygotsky (1998, p.72, grifo do autor):

[a] função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.

Desse modo, os instrumentos acabam causando efeitos no contexto exterior e também causam efeitos na mente dos indivíduos. Vygostky (1998) desenvolveu o

conceito de instrumentos técnicos e mecânicos. Esses instrumentos são criados pelos homens no decorrer da história e servem para controlar, mudar e gerir a realidade exterior. Além disso, esse autor também introduziu o conceito de instrumentos psicológicos, que por sua vez são desenvolvidos socialmente e têm a função de regular os sujeitos colaborando nas atividades psíquicas. Destaca-se como exemplos de instrumentos psicológicos a linguagem, a língua (fala e escrita), os sistemas de conceitos científicos, os símbolos matemáticos, os rituais, as obras de arte, as técnicas, entre outras possibilidades, pois elas ajudam no processo de aprendizagem, memorização, enfim, no desenvolvimento das capacidades psíquicas. O autor Figueiredo (2019) ainda enfatiza e elucida que o signo é um exemplo de instrumento psicológico que desenvolve o papel de regular os indivíduos, pois também colaboram com as atividades voltadas para o interior. Todas as mudanças causadas por ambos instrumentos de mediação têm uma relação dialética, pois a transformação do exterior afeta o interior e vice-versa (Smolka, 1995.p.11).

A teoria sociocultural que envolve linguagem, cultura, interação e desenvolvimento humano a princípio pode ser relacionada à língua materna, mas suas ideias são abordadas também no campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Considerando este contexto, o autor Ferreira, um estudioso da teoria sociocultural, ainda destaca que “aprender-desenvolver uma LE é entender que cultura e língua são uma unidade e esse conhecimento desperta outras áreas do meu ser como identidade, motivação e afetividade. Por conseguinte, vai além de adquirir vocabulários e formas gramaticais” (FERREIRA, 2010, p.42). Com base nessa afirmação, podemos relacionar essa ideia com a teoria da abordagem comunicativa, pois esta, além de prever esses aspectos psíquicos e emocionais mencionados por Ferreira, também destaca a importância da cultura em processos interativos e comunicativos, uma vez que o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras devem ser mediadas por meio de amostras de linguagem tal como ela é na vida real em seus diferentes contextos e situações.

Vygotsky (1987) ainda menciona que a aprendizagem de uma língua estrangeira colabora também para a aprendizagem da própria língua materna, uma vez que ao adquirir conhecimento sobre a língua alvo o falante passa a ter um nível de abstração

maior referente aos elementos linguísticos, pois o sujeito passa a ter mais consciência de que as palavras são uma das possíveis formas de expressão, comunicação e verbalização do pensamento. Logo, para que o desenvolvimento do indivíduo aconteça é necessário haver interações sociais e culturais para que nesse processo o indivíduo possa compreender o mundo e atuar sobre ele.

Um dos conceitos muito estudado da teoria de Vygotsky (1979) é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Veja a figura para observar os níveis do desenvolvimento segundo esse conceito:

Figura 2: Níveis de desenvolvimento referente a ZDP.



Fonte: ARAÚJO, Eliane Sampaio. Mediação e aprendizagem docente. In: IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. ABRAPPE. 2009.

Verifica-se por meio da imagem que Vygotsky destaca dois níveis de desenvolvimento sendo o primeiro deles chamado de Nível de Desenvolvimento real e o segundo de Nível de Desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se à capacidade da criança em conseguir realizar as tarefas de forma independente, ou seja, sem a necessidade de ajuda. Já o segundo nível, caracteriza-se pelas tarefas que podem ser realizadas com a ajuda de outras pessoas e ou ferramentas. Para compreender melhor essa ideia Figueiredo (2010, p.42) explica que:

“O autor distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O nível real caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independente de outras pessoas. O nível potencial, por sua vez, caracteriza-se pelas funções que ela pode desempenhar com a ajuda de outras pessoas. A

diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). [...] A ZDP é definida como a diferença (em unidades de tempo) entre a atuação de uma criança ao realizar uma tarefa sozinha e a atuação dessa mesma criança trabalhando com um adulto ou com um par mais competente e recebendo assistência dele.

Portanto, de acordo com a teoria vygotskyana as interações e mediações são importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional. De acordo com Saravy e Schoeder, (2010) a criança inserida nesse processo passa a desenvolver as funções psicológicas superiores como o pensamento verbal, o raciocínio dedutivo, a memória lógica, e etc. Vale ressaltar novamente que Vygotsky (1998) enfatiza a importância da mediação entre os sujeitos e a mediação entre instrumentos e sujeitos. A mediação ocorre porque o homem busca dominar o mundo e para isso cria diferentes instrumentos e ferramentas que via de regra são construídos de forma cultural e social e podem servir para regular o mundo exterior e interior (relacionado com o as atividades psíquicas) dos sujeitos. Para limitar essa ideia de mediação para o contexto de ensino de línguas, Ferreira (2010, p.40) aponta que “essa mediação pode ocorrer entre instrumentos materiais, como um computador, utilizado para se escrever ou para estudar, ou pela linguagem”. No primeiro caso, o uso do computador e de seus recursos digitais dependendo de como são utilizados podem servir para apoiar a aprendizagem, proporcionar interações e manter a motivação do aprendiz. Em relação ao uso da linguagem, sendo mais específico o uso da oralidade, pode ser uma das possíveis maneiras de regular o comportamento por meio do discurso, no qual o falante ao comunicar-se regula o outro e a si próprio. (Karpov & Haywood, 1998).

Para Vygotsky (1993) a mediação pode ser relacionada a conceitos do cotidiano e conceitos científicos. A respeito do primeiro conceito destacado, o sujeito tem contato com o mundo e com as experiências no dia a dia e normalmente não precisa de explicações sistematizadas para serem internalizadas, já o conceito científico ao contrário do cotidiano precisa de uma instrução mais formal e sistematizada. No caso de ensino e aprendizagem de línguas, como foi abordado por Almeida Filho (2015) referindo-se a abordagem comunicativa, o estudante pode ser inserido em atividades que envolvem contextos reais e do cotidiano como pode também ser inserido em atividades científicas

quando são elaboradas aulas que são ministradas por meio da língua estrangeira e que abordam temas interdisciplinares. Para Lantolf e Thorne (2006) aprender uma LE é algo que vai além de aprender os significados dos vocábulos e suas respectivas pronúncias, pois para esse autor por meio desse processo o indivíduo adquire conhecimento conceitual e ou transforma o conhecimento já existente sobre o mundo, sobre si próprio e sobre o funcionamento psicológico.

A ZDP pode ser identificada ou percebida por meio das interações entre o indivíduo e outras pessoas como os pais, professores ou outros pares mais experientes. Assim, quando essas pessoas mais experientes passam a interagir com os menos experientes por meio de contextos de aprendizagens que buscam realizar tarefas como por exemplo jogos, elas podem conseguir reconhecer os níveis de desenvolvimento e verificar quais são as necessidades presentes e assim podem fornecer informações e ou situações para colaborar para a execução da tarefa. O autor Moll (1990, p.162) defende a ideia de que “modos específicos que adultos (ou pares) medeiam socialmente ou internacionalmente criam circunstâncias para aprendizagem” Em outras palavras o papel da pessoa mais experiente segundo esse mesmo autor, não se resume a ofertar dicas estruturadas para realizar tarefas, mas deve por meio de conversas que explorem o potencial e outras mediações sociais, colaborar para que a pessoa menos experiente possa apropriar-se de seu conhecimento e aprendizagem.

Para King (1997) “a aprendizagem de conhecimentos e habilidades ocorrem em um contexto social no interior, do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a atividade do indivíduo menos apto”. Nesse caso atividades em pares, ou em grupos os próprios aprendizes podem ensinar ou ajudar um ao outro na compreensão de uma determinada tarefa. No caso de ensino de inglês os alunos com um nível de fluência um pouco mais elevado podem ajudar os demais colegas a compreender determinados pontos linguísticos e gramaticais de uma forma sistemática ou até mesmo pela simples elucidação de insumos compreensíveis por meio da verbalização ou outro recurso que o estudante queira ou necessite acionar.

A linguagem oral proporciona a comunicação entre os seres humanos, quando o indivíduo passa a ter conhecimento de uma segunda língua as chances de conhecer o

mundo e atuar sobre eles são ampliadas. Para haver comunicação é necessário haver uma relação dialética entre as pessoas envolvidas no processo de comunicação e esse processo ocorre por meio das interações. Sendo assim, as mediações, os trabalhos colaborativos para realizar tarefas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem em um processo em que um ajuda o outro.

Tratando de interação e jogos, os autores Wood, Bruner e Ross (1976) criaram o termo '*scaffolding*'. Esse termo traduzido para o português significa andaime e é uma metáfora para referir-se ao apoio em que os adultos fornecem as crianças quando estes estão envolvidos em tarefas que devem ser resolvidas. No entanto, de acordo com Cazden (1979) esse apoio passa a sofrer mudanças, uma vez que quando as necessidades momentâneas das crianças passam a ser sanadas, novas e mais elaboradas necessidades surgem e novas formas de apoio passam a ser requeridas. Esse conceito de *scaffolding* é um processo que também pode ser aplicado aos professores, pois estes podem colaborar para a expansão da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No entanto, a colaboração entre as próprias crianças (ou entre pares semelhantes que não necessariamente sejam crianças) podem contribuir para estimular o interesse e colaborar para a resolução das tarefas. De forma geral, esse processo colaborativo é desenvolvido por meio dos diálogos. Segundo, Aljaafreh e Lantolf (1994) além de ser um processo dialético deve ser primeiramente realizado por meio de apoio e instruções implícitas e quando necessário podem tornar-se mais explícitas.

Figueiredo (2011) destaca que a “a teoria sociocultural tem influenciado os processos de ensino e aprendizagem de L2/LE, tanto no que se refere a contextos presenciais quanto virtuais, por enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos.” Ao abordarmos tarefas e atividades colaborativas verifica-se que o uso de jogos e uso dos recursos e ferramentas digitais podem ser utilizados para colaborar com o ensino e aprendizagem de idiomas para promover interação e situações comunicativas. Araújo (2016) defende a ideia de que ferramentas digitais tais como computador, *smartphones*, *tablets* e seus respectivos recursos digitais, tais como dicionários e tradutores online, sites, plataformas, vídeos entres outros, podem auxiliar a aprendizagem de idiomas. Além disso, considerando o contexto de salas de aula em que

nem sempre as escolas têm computadores para todos os alunos, o uso de projetores e lousas digitais comum ou interativas também podem ser recursos que auxiliam no processo de ensino de cultura, conceitos linguísticos e gramaticais por meio da internet que cada vez mais disponibiliza recursos como aplicativos, jogos, sites, e-books, dicionários e plataformas, no qual os professores, por sua vez podem planejar, criar e ministrar aulas interativas.

3.2 RECURSO LÚDICO: O USO DE JOGOS PARA A INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Vygotsky (1998) considera que os brinquedos, dentre estes consideramos os jogos, são recursos que auxiliam no processo de interação. Para esse autor:

O brinquedo cria zonas de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p. 134)

Os brinquedos e jogos por serem recursos lúdicos proporcionam a criança a possibilidade de vivenciar experiências de faz de conta ou até mesmo de uma espécie de atuação e simulação de conversas. Com base nessas características o desenvolvimento de jogos que sejam voltados para o ensino e aprendizagem de idiomas tornam-se recursos que potencializam o desenvolvimento das habilidades de fala e em especial a oralidade. Além disso, por meio de momentos lúdicos proporcionados pelos jogos que promovem interação tanto com o jogo como também com as outras pessoas, a criança muitas vezes pode ser levada a colocar-se no lugar do outro, refletir sobre seus próprios atos e também sobre a sociedade de forma geral que por sua vez são inseridas nos contextos culturais.

Outra vantagem em relação ao uso de jogos para a aprendizagem de idiomas e que de forma geral, eles proporcionam momentos prazerosos, lúdicos e colaborativos

que colaboram para criar e manter a motivação e interesse pela língua alvo. A utilização de jogos no ensino de línguas também pode fornecer aprendizagens colaborativas, que envolvem atividades em que os estudantes tenham que interagir com outros aprendizes, expressar-se e envolver-se com o conteúdo. Quando essas atividades tem o foco no sentido e na comunicação, tal como preconiza as teorias da abordagem comunicativa, o aprendiz pode ser induzido “a utilizar o idioma em situações reais de uso, além de favorecer a imersão da cultura do outro, pode-se estabelecer interações, o que possibilita o conhecimento real para o potencial devido a presença do outro, permitindo a aprendizagem da língua” (Rozeno e Siqueira, 2011, p. 82). Ainda sobre atividades colaborativas:

Sob a ótica da teoria sócio-interacionista, passa haver a relevância da negociação, do diálogo, da mediação, da interação entre pares e pequenos grupos no processo de ensino de aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que a produção realizada por meio do uso da língua alvo através de tarefas colaborativas para a solução de problemas comunicativos e para a construção do conhecimento é considerada como um elemento que favorece a aprendizagem. (OHTA.2001 SWAIN, 2000; LANTOLF.2000; PICA, 1987 apud SEBA 2009).

Considerando essas informações e relacionando-as com o desenvolvimento da habilidade oral em língua estrangeira, verifica-se que por meio de interações entre pares mais experientes e por meio da mediação de jogos lúdicos de línguas que disponibilizem tarefas que façam com que os jogadores tenham acesso a insumos autênticos, faz com que essas interações tornem-se uma oportunidade para os jogadores conseguirem processar o *input*, por meio de leituras, imagens e tarefas de preenchimento de gaps. Além disso, também cria a oportunidade para a produção do *output* por meio de produção de diálogos, negociações, expressão de opinião, etc. Neste caso, aborda-se em especial o desenvolvimento da habilidade oral, mas ao mesmo tempo, considerando que os discursos produzidos são permeados por aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos, essas interações comunicativas também fazem com que os aprendizes que buscam usar jogos para desenvolver sua fluência acabam por elevar a aprendizagem e desenvolvimento pessoal devido às interações realizadas. Sendo assim, para Vygotsky

(1998) a aprendizagem ocorre na interação, e não como resultado dela, ou seja, a interação se constitui como o próprio processo de aprendizagem.

Consequentemente, atividades permeadas pela habilidade oral, torna-se um dos instrumentos que potencializam a aprendizagem, porque o diálogo proporciona “troca de informações, experiências, vivências, utilizando a língua alvo em situações reais de uso como propõe a abordagem comunicativa, já que a língua também se constitui como lugar de interação” (Rozeno e Siqueira, 2011, p. 84). Sendo assim, um jogo desenvolvido com o intuito de trabalhar as habilidades de fala por meio de interações pode tornar-se uma ferramenta para abordar a língua de forma a:

- Fazer da comunicação real o enfoque do aprendizado de idiomas,
- Oferecer oportunidades aos alunos para experimentarem e colocarem à prova o que aprenderam,
- Ser tolerante quanto aos erros dos alunos por serem uma indicação de que o aluno está construindo o alicerce de sua competência comunicativa;
- Oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem tanto a precisão quanto a fluência,
- Interligar as diferentes habilidades como, por exemplo, falar, ler e ouvir, pois normalmente ocorrem juntas no mundo real.
- Deixar o aluno a aprender as regras gramaticais por meio do processo de indução, ou de descoberta (RICHARDS, 2006, p.22)

Essas ideias mencionadas são possíveis formas de abordar a língua, segundo a abordagem Comunicativa. No entanto, além de estruturar o conhecimento de forma a focar a comunicação e o uso real da língua para haver uma aprendizagem que flua sem problemas, outras características podem ser consideradas, tais como a ideia de afetividade e motivação. Essas características envolvem o estado emocional dos estudantes e segundo Arnold (1999) o afeto pode ser definido como “uma variedade até mesmo mais ampla de fenômenos relacionados com as emoções, estados de espírito, disposição e preferência”

Krashen (1982) desenvolveu a hipótese do filtro afetivo, que assim como foi mencionado na introdução, aborda a ideia de que os fatores afetivos têm grande

influência no processo de aquisição de línguas. Em relação a esses fatores esse autor destaca a categoria abaixo:

- (1) Motivação: Aprendizes com alto nível de motivação tendem a ter uma melhor performance em aquisição de segunda língua (mas nem sempre).
- (2) Autoconfiança: Aprendizes com autoconfiança e uma boa imagem de si mesmo tendem a ter uma melhor performance em aquisição de segunda língua
- (3) Ansiedade: Baixo nível de ansiedade apresenta ser propício para a aquisição de segunda língua, se medido como ansiedade pessoal ou relacionada a sala de aula. (KRASHEN, 1982, p.31, tradução nossa).

Em outras palavras, esses fatores relacionados ao filtro afetivo podem colaborar ou dificultar a aquisição de línguas. A partir dessa perspectiva os aprendizes que demonstram estar mais motivados, com autoconfiança e com níveis menores de ansiedade acabam por ter uma maior facilidade para compreender e assimilar os insumos compreensíveis. Por outro lado, os estudantes que demonstram estar mais nervosos, com baixa autoestima, tensos e ansiosos tendem a aumentar o nível do filtro afetivo e isso acaba criando uma espécie de bloqueio mental, pois faz com que “mesmo que haja uma certa compreensão da mensagem, esse bloqueio impede que o insumo chegue a parte do cérebro responsável pela aquisição de línguas (Krashen, 1982).

Logo, quanto mais esforços houver para manter o nível do filtro afetivo baixo, melhor para o estudante. Essas emoções, também chamadas por variáveis afetivas, podem estar relacionadas a muitos fatores, inclusive fatores pessoais. No entanto, o ambiente, o papel dos professores/mediadores, os materiais e os recursos quando bem desenvolvidos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos podem colaborar para manter os alunos motivados. Alunos motivados tendem a ser guiados por um sentimento interno que faz com eles cheguem até o final em busca de seus objetivos. Ademais, de acordo Cittolin (2003), Gardner foi um dos autores que desenvolveram importantes estudos sobre esse tema, no qual apresentou a diferença entre dois tipos de motivação:

A motivação integrativa, expressa pelo interesse do aprendiz em aprender uma segunda língua por ter interesse pessoal e sincero nas pessoas e na cultura representada pela outra língua, e a motivação instrumental, expressa pelo interesse do aprendiz em aprender uma segunda língua em funções das vantagens práticas que se estabeleceram para aquele que a falar. Dulay, Burt e Krashen (1982) nos trazem um terceiro tipo de motivação: a identificação com o

grupo social. Nesta, os alunos desejam não apenas uma participação social e cultural, como na motivação integrativa, mas também desejam tornar-se membros da cultura do grupo da nova língua. (CITTOLIN, 2003, p.4)

Refletindo sobre isso, observa-se que muitos estudantes no Brasil têm interesse pela aprendizagem de inglês devido a importância que esse idioma exerce sobre a economia, a cultura e o mundo do entretenimento. Logo, assegurado o interesse é necessário que o aprendiz tenha também o acesso a esse conhecimento e uma das possíveis formas é por meio dos recursos digitais. Tratando-se em ensino de inglês, o conhecimento pode ser difundido, portanto, pela união de recursos digitais e o desenvolvimento de jogos para tornar a aprendizagem um processo lúdico. A ludicidade é uma das características que além de colaborar para o desenvolvimento das crianças abordando os aspectos cognitivos, sociais e culturais, quando ela passa a ser aplicada no ensino de inglês essa característica pode também aumentar o nível de motivação e engajamento. Sendo assim, muitos conteúdos gramaticais ou linguísticos passam a ser usados por meio das atividades lúdicas, como jogos digitais, e como resultado desse processo a aprendizagem passa a ser mais prazerosa e com menos pressão relacionados a possíveis acertos e erros, permitindo dessa forma que o aprendiz tenha um nível menor do filtro afetivo. De acordo com Silva e Pinheiro (2017) o lúdico permite ao estudante compreender que o idioma inglês faz parte da vida deles, ou seja não é algo distante da realidade. O autor Andrade (2011) afirma que é relevante considerar jogos para promover a participação de todos e objetivar uma maior comunicação. Silva e Pinheiro (2017, p.108) ainda ressalta que:

quanto mais comunicação houver, maior será o aprendizado do aluno, pois, quando ele participa da aula ativamente, se sente feliz e percebe o quanto está aprendendo aquele idioma. O aluno pode perceber, por meio da comunicação, que a língua inglesa não é difícil de aprender, nem inútil seu estudo em país de língua diversa, como é o caso do Brasil, e conseqüentemente reconhecerá a importância de seu aprendizado para sua vida social e intelectual.

Ao proporcionar comunicação, proporciona-se também a interação e isso permite que a aprendizagem seja mais significativa. Araujo (2016) depois de realizar pesquisas sobre o ensino de inglês e uso de jogos destaca que estudantes que participam de jogos

lúdicos tem a oportunidade de utilizar palavras em inglês, aprende sobre estruturas gramaticais, conseguem esclarecer possíveis dúvidas e ao perceber algo fora do padrão no discurso do outro, passa a corrigir o outro e até a si mesmo quando necessário, assim eles tornando-se mais conscientes e motivados.

Com base em uma ideia mais dinâmica de comunicação e aprendizagem de línguas, o autor Swain (2006) propôs um novo termo para referir-se à produção linguísticas dos estudantes, ao invés de utilizar o termo *input* e *output*, esse autor propôs o termo “lingualização”. Para Swain os termos e os conceitos anteriores transmitem uma ideia de língua como um condutor de mensagem fixa. No entanto, para esse autor o aprendiz de línguas desenvolve-se e produz significados por meio do uso da língua. Desta maneira, o aprendiz de idiomas deve lingualizar a língua, em outras palavras ele deve usar, seja por meio do diálogo, do uso da fala privada ou para falar com o outro e consigo mesmo (Figueiredo, 2019). Como esse termo evoca uma ideia de ação e de um processo dinâmico em relação ao uso da língua, muitos autores passaram a usar esse termo “lingualização”. No entanto, independente do termo, a teoria sociocultural e estudos sobre aprendizagem colaborativa por meio de jogos e outros recursos, continuam sendo amplamente estudados pelos pesquisadores.

O autor e psicanalista Winnicott (1975) aborda alguns fatores relacionados ao lúdico com o desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, esse autor apresentou o conceito de “espaço transicional” que se trata do espaço da ilusão e da brincadeira. Com base nesse conceito ele ressalta que o ato de brincar e jogar são mais facilmente exercidos pelas crianças, uma vez que elas não ficam presas em barreiras psíquicas dos adultos. No entanto, Winnicott ao mesmo que apresenta essa ideia, ele defende também que os adultos devem entrar nesse espaço transicional e aproveitar os benefícios do mundo de faz de conta. Ele ainda afirma que “é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar, conduz aos grupais...” (Winnicott 1975 p.63). De acordo com essa ideia podemos relacionar a teoria de Vygotsky e reafirmar que o ato de brincar ou jogar proporcionam a interação e conduz a criação de grupos e isso é algo que é relevante para o desenvolvimento.

O autor Winnicott ainda relaciona o ato de brincar e jogar com o processo de comunicação, uma vez que ele considera que é:

“no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e usar a sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu (self). Ligado a isso, temos o fato de que somente no brincar é possível a comunicação” (WINNICOTT 1975 p.80).

Segundo Silva (2003) é por meio desse espaço criativo ou como anteriormente chamado de espaço transicional que o aluno se sente seguro e confiante e por meio desse universo de interação e faz de conta que ele acaba por vivenciar momentos de prazer e situações que favorecem o uso da língua estrangeira. Logo, o aprendiz ao ficar mais confiante em situações prazerosas e de brincadeiras, espera-se que ele tente desenvolver a oralidade utilizando o insumo compreensível já adquirido em um processo de comunicação e uso real da língua.

Após verificar que o uso de brincadeiras e jogos de forma geral tem um grande potencial para promover situações prazerosas, lúdicas, interativas torna-se relevante também compreender um pouco sobre as definições de jogos e algumas características desse recurso. De acordo com Sá (1997) o jogo educativo é uma atividade lúdica que envolve um conjunto de “objetivos educacionais, cognitivos ou afetivos”. De forma geral, algumas das características apresentadas pelos jogos são:

- 1.O jogo pressupõe participação livre;
2. O jogo é um desafio perante uma tarefa ou um adversário.
3. O jogo é regulado por um conjunto finito de regras. As regras descrevem todos os procedimentos para jogar o jogo, incluindo objetivos a atingir, as regras estão estruturadas de tal modo que quando um jogador acaba a sua vez de jogar, não pode voltar atrás na decisão tomada.
4. Psicologicamente, o jogo é uma situação arbitrária claramente delimitada no tempo e no espaço de uma situação da vida real.
5. Socialmente, os acontecimentos que acontecem no jogo são considerados, em si mesmo, de importância mínima.
- 6.O jogo tem uma situação-espaço finita. As situações exatas que se alcançam não são conhecidas antes de se começar a jogar.
- 7.O jogo acaba depois de um número finito de jogadas dentro de uma situação-espaço. (SÁ, 1997, p. 09)

Com base nessas informações percebe-se que o jogo é algo que vai além de um simples material, pois pressupõe diversos outros fatores que atuam no interior da mente do jogador, atuando no psicológico e no espaço imaginário criado por meio desse universo. Seguindo as regras preestabelecidas, os jogadores buscam criar estratégias para alcançar os objetivos. De acordo com Alicia Fernandez (2001. p.129) “os jogos com regras não seriam jogos se não incluíssem obstáculos, e a possibilidade de atravessá-los é o que constrói o jogo.

Huizinga (1996) aborda diversas características referentes aos jogos. Dentre as muitas destacadas por esse autor, ele menciona em seus textos que o jogo ao mesmo tempo que tem a capacidade de levar o sujeito para a um “mundo de faz de conta” ele também tem um caráter de seriedade que levam muitas vezes os jogadores a um estado de muito entusiasmo. Outro importante fator é que apesar do jogo ser algo em que o tempo da partida e o espaço são limitados eles ainda assim são muito significativos porque normalmente deixam marcas profundas na memória. Considerando o contexto de ensino e aprendizagem de línguas isso torna-se um fator positivo, uma vez que por meio dos jogos, das interações, dos diálogos entre outras possibilidades, o aprendiz vivencia situações de uso de língua que quando significativas ficam marcadas na mente. Além disso, esse autor utiliza as seguintes palavras para abordar o conceito de jogo lúdico “ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo” (Huizinga, 1996, p.30). Sendo assim, confere ao jogo um caráter que tem a capacidade de arrebatá-lo o jogador. Por último, ele menciona que o jogo pode ser fixado como um fenômeno cultural tendo um aspecto lúdico, religioso e sagrado por ter essa característica que transcende o físico. Logo, “a unidade e a indivisibilidade da crença e da incredulidade, a indissolúvel ligação entre a gravidade do sagrado e o ‘faz de conta’ do divertimento, são características melhor compreendidas no interior do próprio conceito do jogo. (Huizinga, 1996, p. 28)

Talvez devido ao fato do jogo ser algo tão repleto de características diversas que ultrapassam questões físicas, muitas reflexões, e definições são feitas, fazendo com que diversos estudiosos busquem estudar e aprofundar os conhecimentos sobre esse tema. O autor Huizinga (1996, p.10), por exemplo, explica que “o jogo é uma função da vida,

mas não é passível de definição exata, em termos lógicos, biológicos, ou internos” Talvez por isso que muitos autores acabam por realizar diversas classificações de jogos de acordo com suas características distintivas.

Para compreender um pouco sobre essas classificações, Raquel Nogueira (2013), ainda que em contexto de estudos sobre jogos matemáticos, apresenta uma tabela que contempla uma perspectiva sobre os diferentes tipos de jogos. Para compor esse quadro ela utiliza autores como: Ferran, Mariet e Porcher (1979); Grandó (1995); El-Shamy (2001); e Smole, Diniz e Cândido (2007). Observe a seguinte tabela:

Figura 03: Classificação de jogos de acordo com as perspectivas de diferentes autores

Ferran, Mariet e Porcher (1979)	Grandó (1995)	El-Shamy (2001)	Smole, Diniz e Cândido (2007)
Jogos de motivação	Jogos de azar	Jogos de tabuleiro (<i>Board Games</i>)	Jogos de tabuleiro
	Jogos quebra-cabeças		
Jogos individuais e coletivos	Jogos de estratégia	Jogos de cartas (<i>Card Games</i>)	Jogos de cartas
	Jogos de fixação de conceitos		
Jogos adaptativos	Jogos computacionais	Jogos de lápis e papel (<i>Paper-and-Pencil Games</i>)	Jogos comerciais

Fonte: Nogueira, R. P. A jogar também se aprende... o contributo do jogo no desenvolvimento de competências matemáticas na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2013.

Conforme pode ser observado na imagem os diferentes autores realizam a classificação e nomeiam esses grupos com diferentes nomes. Ferran e Porcher (1979) utilizam os termos jogos de motivação, jogos individuais e coletivos; e jogos adaptativos. Grandó (1995) acaba criando mais algumas subdivisões e apresenta os jogos de azar, jogos de quebra-cabeças, jogos computacionais, jogos de estratégia, jogos de fixação de conceitos, sendo esse último muito utilizado por professores que desejam verificar se houve uma compreensão e fixação dos conteúdos referente aos alunos. Destacando o desenvolvimento das tecnologias, percebe-se que cada vez mais o uso de jogos computacionais passou a ser utilizado por usuários da internet. Observando o penúltimo quadro o autor El-Shamy (2001) aborda os jogos de tabuleiro, jogos de cartas e jogos de

lápiz e papel. Por último, os autores Smole e Cândido (2007) também destacam os jogos de tabuleiro e de cartas, mas por último acrescenta os jogos comerciais.

Como esta dissertação apresenta dados sobre o desenvolvimento, aplicação e análise de um jogo de tabuleiro digital torna-se importante elucidar com um pouco mais de detalhes sobre esse tipo de jogo. O jogo de tabuleiro pode ser desenvolvido de tal forma a fazer com que o jogador tenha que criar estratégias de acordo com as regras pré-estabelecidas para conseguir alcançar os objetivos. Exemplos de jogos assim são os jogos de xadrez, e os jogos de dama, etc. Além dessa estrutura os jogos classificados como jogos de tabuleiro também podem apresentar caminhos a serem percorridos e muitas vezes obstáculos e ou situações que devem ser enfrentados para que o jogador possa conseguir realizar as tarefas e objetivos inerentes ao jogo. Nesse caso, frequentemente o jogador sai de um determinado ponto e percorre um percurso para chegar em um outro destino, esse último ponto muitas vezes é denominado “chegada”. As tarefas ou obstáculos encontrados podem ser mediados por meio da leitura de pequenos textos ou diálogos que são fornecidos no próprio tabuleiro, ou em cartas. Ao refletirmos sobre a aprendizagem de idiomas, podemos relacionar tarefas mediadas pela leitura com o fornecimento de enunciados e textos na língua estrangeira. Dessa maneira, o jogador passa a realizar leituras na língua estrangeira e essa ação acaba por colaborar para o desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação e ainda faz com que o jogador possa ter contato com palavras que ele já conhece e também com palavras e ideias nos quais nunca tinha tido contato anteriormente, aumentando assim o seu conhecimento linguístico.

As tarefas fornecidas nos jogos também podem fazer com que o jogador passe a interagir e comunicar-se por meio da linguagem oral com os demais parceiros. Essa interação quando realizada na língua estrangeira promove situações de uso de língua autêntico de forma lúdica e faz com que o aprendiz, nesse caso específico – o jogador, consiga produzir o *output* (termo esse utilizado por Krashen, 1986) ou lingualização (termo utilizado por Swain, 2006) que apesar de ter algumas diferenças quanto ao conceito de dinamismo de uso da língua, ambos os termos estão ligados ao ato de expressar-se e comunicar-se por meio das habilidades de fala.

Brown (2000, p. 146) destaca que os jogos são recursos cativantes que frequentemente envolvem a linguagem verbal e apresentam tarefas que estimulam a resolução de problemas que levam os estudantes a utilizar a linguagem funcional para conseguir alcançar os objetivos dos jogos. Ademais, defende a ideia de que o uso planejado desse recurso em sala de aula para trabalhar certas perguntas, verbos, locativos, entre outras possibilidades, colaboram para produzir mais interesse nas aulas.

Por meio das leituras de diversos autores, percebe-se que muitos enfatizam que o uso de jogos são recursos com potencial para auxiliar no ensino e aprendizagem. Em meio a caracterização dos tipos de jogos que foram apresentados, atualmente os jogos digitais tendem a ser os mais atraentes. A proposta desse trabalho apresenta a adequação do jogo de tabuleiro para o ambiente digital e por isso entendemos ser pertinentes para o ensino de língua estrangeira. Portanto, torna-se relevante refletir sobre quem são esses jovens que demonstram interesse nos recursos digitais e aprendizagem de idiomas e considerando o contexto de aprendizagem mais formal, também torna-se relevante verificar qual é a perspectiva apresentada na BNCC sobre o ensino de inglês e sobre o uso das tecnologias digitais.

3.3 PERSPECTIVA DA BNCC SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS E PERFIL DOS ALUNOS EM TEMPOS MODERNOS

De acordo com Cole e Scribner (1998), as teorias de Marx tiveram influência na teoria de Vygotsky, pois este último autor passou a considerar as ideias de que as mudanças históricas e na natureza trazem transformações na vida e desenvolvimento do homem. Sendo assim, uma das mais recentes mudanças históricas e sociais que influenciam a natureza humana e seu funcionamento mental estão atreladas ao surgimento das TDICS, pois por meio dessas tecnologias digitais e da internet, o modo de interação, comunicação e socialização sofreram impactos significativos, fazendo com que o homem pudesse comunicar-se com muitas pessoas e de uma forma muito rápida, como nunca antes na história. Além disso, deve-se considerar que essa interação e

comunicação não são realizadas apenas entre pessoas, mas também entre pessoas e máquinas e ou sistemas, pois nesse contexto tecnológico e globalizado as interações são mediadas pelos recursos e ferramentas digitais. Dessa forma, em meio a esse contexto histórico novas possibilidades de ensino e aprendizagem passaram a ser requeridas.

Considerando que o inglês passou a ser abordado com status de língua franca no documento da BNCC, e que portanto, ganha a conotação de idioma utilizado por pessoas de diversos países do mundo para comunicar-se, realizar intercâmbios, negociações, entre muitas outras possibilidades, faz com que cada vez mais seja relevante o ensino e aprendizagem de inglês por meio dos recursos tecnológicos digitais, uma vez que eles oferecem a oportunidade de desenvolvimento e uso de materiais didáticos autênticos que podem demonstrar não apenas a estrutura da língua, mas também todo o arcabouço linguístico e cultural alinhado a uma grande capacidade de comunicação.

Desta forma a BNCC aborda o uso da tecnologia para a aprendizagem de inglês da seguinte forma:

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2018, p.240)

O conceito de multiletramento mencionado nesse trecho pode ser compreendido como as habilidades que possibilitam a utilização e interpretação da linguagem em ambiente virtual (Xavier, 2009). Os estudantes ao desenvolver essas habilidades digitais passam a ampliar as práticas sociais por meio da interação proporcionada pelas tecnologias digitais. A comunicação é ampliada a um nível tão elevado que se torna possível realizar interações com pessoas / usuários da internet em qualquer parte do mundo. No entanto, para que ambos interlocutores / usuários possam falar ou escrever,

ser compreendido e obter respostas é necessário o uso da linguagem. Considerando que o inglês é uma língua utilizada amplamente na internet e é considerada o idioma com status de língua franca em muitos países, a aprendizagem deste idioma passa a ser um apoio ao uso das tecnologias, que por sua vez proporciona a comunicação e os intercâmbios culturais tornando possível a expressão de valores, sentimentos e ideias.

Além disso, no documento da BNCC são abordadas as competências específicas de inglês para o ensino Fundamental e em meio às possibilidades, novamente o uso das tecnologias é associado a aprendizagem de inglês e aquisição de cultura. Essas competências são apresentadas da seguinte forma:

COMPETENCIAS ESPECIFICAS DE LINGUA INGLESIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural refletindo, criticamente sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar - se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo - a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna / outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico - discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar - se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, ética e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contanto com diferentes manifestações artístico-cultura. (BRASIL, 2018, p. 244)

Como pode ser observado, essas competências têm por objetivo trabalhar questões referentes ao ensino e aprendizagem de inglês de forma a englobar as tecnologias, a aquisição de culturas e a comunicação. Sendo todos esses elementos elencados de tal forma a proporcionar um conhecimento crítico que aborda o conceito de

respeito a si próprio, ao outro e ao mundo. No tocante às habilidades digitais, o documento destaca que o uso das tecnologias promove a interação “para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável”. (BRASIL, 2018, p. 246). A comunicação configura como um elemento que deve trabalhar as variantes linguísticas de acordo com os diferentes contextos e situações. Consequentemente, engloba também o uso e compreensão das linguagens utilizadas em textos impressos e digitais para que o estudante consiga ampliar o conhecimento cultural a respeito do seu próprio país e também de culturas estrangeiras.

Essas características relacionadas às TIDCS, como já foi mencionado, trouxe transformações na nossa sociedade. Refletindo sobre as transformações, estudiosos passaram a nomear as gerações de acordo com as principais características de cada época e nesse processo de nomeação os recursos tecnológicos tornaram-se fatores importantes para compreender sobre a vida das pessoas que entraram em contato com a tecnologia digital ao longo da vida e também para aquelas que tiveram a oportunidade de ter acesso a esses recursos desde o nascimento. Para compreender melhor essa nomeação o autor Prensky (2001) elucida que as pessoas que não nasceram no mundo digital, mas em algum momento da vida ficaram encantadas e adotaram o uso e os aspectos referentes aos recursos tecnológicos digitais são chamados de Imigrantes Digitais. Já as pessoas que estiveram em contato e que passaram a vida inteira cercada com as tecnologias digitais são chamados de Nativos Digitais e no âmbito educacional são alunos considerados falantes Nativos digitais, da linguagem digital dos videogames, computadores e internet. Esse autor ainda ressalta que os Nativos Digitais

“passaram a vida inteira cercados e usando os computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, aparelhos celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de cerca de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas.” (PRENSKY, 2001, p. 01)

Por conseguinte, observa-se que o uso da tecnologia ocupa grande parte do tempo das pessoas e estão envolvidas em muitas atividades do cotidiano, atividades relacionadas ao lazer e também aos estudos. Em relação aos estudos Prensky (2001) explica que os alunos que vivenciam esse contexto pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores, pois uma vez que as interações e experiências são diferentes, a aprendizagem, assim como as estruturas do pensamento tornam-se diferentes também.

Logo, considerando os aspectos dessa geração que vive em um mundo de interação e comunicação percebe que o modo de ensino deve estar atrelado aos interesses e necessidades dos alunos. Tendo em vista que o jogo digital é algo atrativo aos estudantes, pode-se apontar que o desenvolvimento de jogos digitais torna-se uma das possíveis maneiras de criar materiais ou recursos para colaborar com o ensino e aprendizagem de inglês e sendo mais específico, colaborar no desenvolvimento da oralidade e da aquisição de cultura. Na teoria para que essa ideia de desenvolvimento de jogos digitais seja concretizada, dependendo do grau de complexidade, seria necessário que o professor de inglês tivesse conhecimento tanto em relação aos métodos e abordagens de ensino do idioma, como também conhecimento referente à programação e design. No entanto, isso dificilmente acontece, mas isso não se torna algo impossível de ser concretizado, uma vez que professores e programadores podem realizar trabalhos colaborativos para desenvolverem jogos lúdicos, interativos e atrativos aos alunos.

Tendo em vista que é necessário que o professor tenha conhecimento sobre o seu objeto de estudo para desenvolver recursos pedagógicos, Leffa (2003) exemplifica algumas considerações que podem ser utilizadas no processo de desenvolvimento de materiais didáticos, que por sua vez, podem também ser relevantes para o desenvolvimento de jogos digitais. Entre as diversas considerações, podemos destacar que ao criar ou desenvolver um material didático é importante considerar a qual público o material será destinado e quais objetivos serão abordados e estabelecidos. No caso do ensino de inglês, é interessante definir um nível de fluência e considerar as características inerentes a esse nível para produzir situações e ou atividades no jogo que estejam de

acordo com as necessidades dos estudantes. A respeito dos objetivos, Leffa (2003) destaca que eles podem ser gerais ou específicos, mas que independente do caso eles devem ser expressos por verbos como: responder, conversar, escrever, relacionar, completar, nomear, identificar, entre outros, pois para esse autor “ o comportamento que o aluno deve demonstrar deve ser expresso por meio de um verbo que denota uma ação diretamente observável. ” (LEFFA, 2003, p.18)

Além dessas considerações pedagógicas a respeito de como criar matérias eficazes e compreensíveis, nesta dissertação propõe-se o estudo das teorias referentes à abordagem comunicativa atrelados a teoria sociocultural como arcabouço teórico para desenvolver um jogo digital lúdico que tenha como foco promover interação, comunicação, desenvolvimento da habilidade oral em inglês e aprendizagem de cultura. Logo, confira a seguir a descrição do jogo digital que busca proporcionar atividades que trabalhem a oralidade, aprendizagem de cultura e vocabulário por meio da comunicação e interação.

4. METODOLOGIA

Considerando a importância do ensino e aprendizagem de qualidade do idioma inglês no ensino básico, este trabalho busca desenvolver um jogo digital que colabore para desenvolver a habilidade oral e aprendizagem de elementos culturais e sociais referente à cultura brasileira e à cultura de alguns países que utilizam o inglês como língua oficial ou como meio de comunicação. Assim sendo, o jogo tem como base a abordagem comunicativa e a teoria sociocultural, uma vez que seus respectivos conceitos teóricos abrangem com mais ênfase a comunicação, a interação e elementos socioculturais.

Posto isto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa interventiva, na qual o material didático foi construído durante todo o processo e aprimorado conforme as diversas consultas bibliográficas e também de acordo com os conteúdos da nova BNCC.

Na busca de desenvolver o jogo digital com atividades lúdicas e interativas que contemplem conteúdos referente ao contexto e aprendizagem dos alunos do ensino

básico, foram realizados estudos bibliográficos sobre a abordagem comunicativa e sobre a teoria sociocultural, com o intuito de compreender e destacar as principais características dessas abordagens de ensino que, por sua vez, envolvem ideias e conceitos relacionados à comunicação e interação.

Além desses estudos teóricos, as diretrizes da BNCC também foram consultadas e com base nas informações apresentadas foram selecionados e utilizados diversos conceitos e diretrizes no processo de desenvolvimento do produto educacional. Deste modo, podemos destacar que o conceito de língua franca, o desenvolvimento da competência comunicativa, o uso de tecnologias e a aprendizagem de cultura foram elementos relevantes no processo de reflexão sobre o ensino e aprendizagem de inglês. Ademais, foram selecionados e utilizados os elementos gramaticais apresentados na BNCC para compor os diálogos e perguntas que compõem as tarefas apresentadas no jogo. Neste caso, foram escolhidos elementos gramaticais do 6º ao 9º Ano que são apresentados nos campos “Unidades temáticas” e “Objetos de conhecimento”.

No tocante ao produto educacional, foi desenvolvido um jogo digital de tabuleiro com base nas teorias apresentadas neste trabalho. Em relação aos aspectos técnicos-digitais, o jogo “*Dare me to Talk*” e o site no qual o jogo está disponibilizado foram desenvolvidos e aprimorados pela profissional Gabriele Barrilli, formada em análise de desenvolvimento de sistema, durante o período de 02/2021 até 11/2021. Para desenvolver o jogo foram utilizadas as linguagens *Scratch*, *HTML*, *CSS* e *Javascript*. Buscou-se utilizar um design mais colorido devido ao fato do jogo ter como público-alvo crianças e adolescentes. O site do jogo seguiu o mesmo conceito, tanto em relação ao design quanto à linguagem de desenvolvimento. O site foi feito em duas partes, na primeira interface são apresentadas informações a respeito dos objetivos pedagógicos, no qual foram disponibilizados textos e vídeos para auxiliar a compreensão dos usuários. Já a segunda parte, também com textos e vídeos, são apresentadas informações relacionadas às regras do jogo e o botão para o acesso. De acordo com a assessoria técnica, foi feita a responsividade do site para uma melhor visualização. Sendo assim, o jogo pode ser acessado pelo celular e pelo computador. No entanto, ao acessar o jogo

por meio do celular a tela fica um pouco menor e por isso é recomendado o acesso por meio do computador.

O projeto foi aplicado no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) da cidade de Assis/SP com um grupo de estudantes com capacidade elevada que desejava aprender inglês e que estavam matriculados no 6º ao 9º ano. Após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética, o convite foi feito a 12 alunos que desejavam estudar inglês sob a responsabilidade do professor pesquisador. No entanto, apenas 8 confirmaram interesse e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) seguidos de seus responsáveis que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A intervenção ocorreu durante o segundo semestre de 2021, sendo composta por um total de 10 encontros, no qual foi ofertado a cada grupo um encontro por semana com a duração de 1h:30 para aplicação do produto educacional. De acordo com os horários e disponibilidades dos alunos, foram ofertados dois dias diferentes. Para os estudantes que desejavam ter encontros presenciais, foram disponibilizadas as quintas-feiras das 14:00 às 15:30 e para os alunos que desejavam ter encontros on-line foram disponibilizadas as quartas-feiras das 16:00 às 17:30 por meio da ferramenta digital intitulada *Google Meet*.

Por conseguinte, os estudantes foram agrupados da seguinte forma:

Grupo 1 – Encontros presenciais:

Quadro 1: Dados pessoais dos alunos / Encontros presenciais

Aluno:	Idade:	Ano:	Escola :	Estudou inglês no ensino fundamental 1
Aluno 1	15	9º	Estadual	Sim
Aluno 2	14	9º	Particular	Sim
Aluno 3	11	6º	Estadual	Sim

Fonte: Elaborada pelo autor

Grupo 2 – On-line

Quadro 2: Dados pessoais dos alunos / Encontros *on-line*

Aluno:	Idade:	Ano:	Escola :	Estudou inglês no ensino fundamental 1
Aluno 4	12	7º	Estadual	Sim
Aluno 5	13	7º	Particular	Sim
Aluno 6	14	8º	Estadual	Sim
Aluno 7	13	8º	Particular	Sim
Aluno 8	13	7º	Estadual	Sim

Fonte: Elaborada pelo autor

A coleta de dados foi realizada por meio de dois questionários disponibilizados no *Google Forms* (Ferramenta que permite a criação de formulários on-line para realizações de pesquisas e que também fornece gráficos para auxiliar as análises). Sendo o primeiro questionário aplicado no início do semestre composto por 10 questões de múltipla escolha⁶ e o segundo questionário aplicado no final do semestre composto por 10 questões dissertativas⁷. Além disso, também foram realizadas observações, entrevistas e registros no caderno de inglês, com o intuito de transcrever os discursos e analisar o desenvolvimento dos estudantes. Consequentemente, a coleta de dados foi realizada por meio de três etapas:

- **Fase 01.** Para conhecer o contexto de ensino e aprendizagem de inglês dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa foi aplicado um questionário de múltipla-escolha com dez questões. Essas perguntas foram aplicadas com o intuito de compreender, sob a percepção dos alunos, se as aulas de inglês proporcionadas nas escolas regulares são

⁶ APÊNDICE A – Questionário da Fase 1. Contexto de ensino e aprendizagem de inglês

⁷ APÊNDICE B - Etapa 3. Questionário pós-jogo

elaboradas de forma a contemplar o desenvolvimento da oralidade e da aprendizagem de cultura brasileira e também da cultura de países estrangeiros. Além disso, buscou-se também entender a compreensão, ou até mesmo a opinião dos estudantes a respeito das atividades e dos recursos utilizados pelos professores da escola regular.

- **Fase 02.** A aplicação do jogo foi realizada, bem como, as anotações no diário de observação. Sendo assim, essa etapa da coleta de dados contemplou a aplicação, as observações, as anotações e as análises das falas dos alunos, com o intuito de demonstrar como foram estabelecidas as interações em inglês à luz das teorias apresentadas neste trabalho e também dos dados coletados na fase 1. Durante o período de três meses, foram feitas diversas anotações e transcrições de falas para que com esse material pudessemos verificar e demonstrar o grau de interação e comunicação dos estudantes. Para confirmar as impressões e observações sobre as performances dos alunos durante os jogos foi feito, também, uma roda de conversa.
- **Fase 03.** Neste momento, foi aplicado o questionário de 10 questões dissertativas pós-jogo para realizar as análises conclusivas da aplicação. Para ser mais exato, a aplicação do jogo ocorreu durante três meses, ao final desse período foi aplicado esse novo questionário para que os alunos pudessem descrever quais foram as impressões, interações e aprendizagens.

O próximo capítulo abordará conceitos relacionados ao produto educacional desenvolvido nesta pesquisa.

5. DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO JOGO “DARE ME TO TALK” À LUZ DAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

5.1 DESENHO DO PRODUTO

O produto “Dare me to talk” busca oportunizar de forma lúdica situações de fala e informações culturais para os estudantes de língua inglesa. Pretende-se com o desenvolvimento do jogo colaborar com o ensino e a aprendizagem de inglês por meio de um recurso lúdico e interativo.

O jogo foi desenvolvido e testado por alunos e publicado no site <https://gabrielebf.github.io/Site/>

5.2 RESUMO DO PRODUTO

O produto caracteriza-se por ser um recurso lúdico de aprendizagem de Inglês no formato de um jogo de tabuleiro digital fundamentado nas teorias da abordagem comunicativa e sociocultural, bem como as questões relacionadas ao desenvolvimento da habilidade oral e aquisição de vocabulário e cultura. O objetivo pedagógico geral do jogo é fornecer ao aluno a oportunidade de falar em inglês e, portanto, oportunizar situações comunicativas para que o aluno possa utilizar o conhecimento e habilidades referentes a esse idioma por meio das interações. Em outras palavras, é fazer com que o aluno tenha oportunidades para falar e comunicar-se através da língua inglesa. As atividades do jogo buscam também fornecer informações sobre a cultura brasileira e sobre a cultura dos países falantes de língua inglesa para que assim, o estudante possa conhecer a cultura do estrangeiro e refletir sobre a cultura de seu país.

O jogo foi desenvolvido contemplando os parâmetros da BNCC referentes à aprendizagem de inglês do 6º ao 9º Ano. Sobre esses aspectos referentes à BNCC foram utilizadas as ideias referentes à dimensão intercultural e também as ideias referentes aos pontos gramaticais para a construção de modelos de diálogos que podem ser utilizados quando o estudante não tiver a capacidade linguística para simular conversas de forma

autônoma. Esses pontos gramaticais estão relacionados a temas do cotidiano que corroboram para a criação de situações de comunicação contextualizadas.

O intuito do jogo, como já foi elucidado, é fazer com que o aluno tente comunicar-se e interagir em inglês, mas quando o aluno não tiver ainda a capacidade linguística de criar frases e diálogos ou compreender as informações na língua alvo, o estudante pode contar com diferentes meios para colaborar nessa produção de discurso ou de compreensão, uma vez que são fornecidos meios no próprio jogo para fazer com que o estudante possa ter contato com amostras linguísticas reais, imagens, e em alguns casos até mesmo tradução para que o estudante quando necessário, tenha suporte para compreender, adquirir novos conhecimentos e conseguir cumprir com as tarefas do jogo.

5.2.1 LOCAL DE APLICAÇÃO DO PRODUTO

O diagnóstico local faz referência ao Centro de Desenvolvimento para o Potencial e Talento – CEDET localizado na cidade de Assis/SP na rua Senhor do Bonfim, 2100. O centro atende alunos de escolas municipais, estaduais e também particulares. Esses estudantes são identificados com capacidades elevadas em uma determinada área do conhecimento. O procedimento para essa identificação desenvolvido por Zenita Guenther (2011) revela, em geral, a tendência de cada aluno a destacar-se em um domínio específico. Logo, o público alvo deste jogo não se restringe aos alunos com facilidade apenas para a área de linguagens. O jogo atende diretamente a todo e qualquer aluno do CEDET e indiretamente a qualquer aluno ou interessado a jogá-lo.

O prédio do CEDET possui 8 espaços para realizarem os estudos organizados por “Grupos de Interesse”, no qual como o próprio nome já aborda, são estudos oferecidos por voluntários ou professores de acordo com os interesses dos alunos. O Centro também possui uma secretaria, sala dos professores, banheiros e uma cozinha bem equipada. O CEDET possui internet e aparelhos tecnológicos, como *Data show*, lousa digital, rádios, impressoras, televisão, *tablets* e máquinas fotográficas. É importante ressaltar que muitos “Grupos de Interesses” são desenvolvidos em outros

estabelecimentos que tem parceria com o CEDET. Atualmente, os facilitadores, professores e voluntários atendem cerca de 320 estudantes.

5.2.2 PÚBLICO ALVO

O desenvolvimento do jogo busca atender com maior rigor as necessidades dos alunos do 6º ao 9º Ano. De forma geral, essas necessidades estavam relacionadas com o desenvolvimento da oralidade e aprendizagem de cultura, conhecimentos estes que são requisitados na nova BNCC. Assim, como foi mostrado na pesquisa do *British Council* (2014), já elucidado neste trabalho, existem poucos falantes proficientes da língua inglesa no Brasil, e como parte desse todo, os estudantes da cidade de Assis demonstram ter interesse por contemplar atividades que proporcionem situações de comunicação em língua inglesa e também demonstram interesse em compreender a cultura do estrangeiro e a própria cultura.

5.2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO

A intervenção com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino de inglês se faz por meio da disponibilização do jogo que proporciona situações comunicativas e aprendizagem de cultura. Sendo assim, espera-se que os alunos demonstrem oralmente o conhecimento linguístico aprendido anteriormente, aprenda novos conteúdos e passe a conhecer e a valorizar a cultura. O jogo atende as diretrizes para o ensino e aprendizagem de inglês abordados na BNCC, tais como inglês como língua franca, desenvolvimento da oralidade e das dimensões culturais e o uso de tecnologias. Espera-se que por meio da utilização do jogo “*Dare me to Talk*” seja proporcionada “a integração do sujeito no mundo globalizado, o desenvolvimento da capacidade discursiva utilizados nos diversos países e grupos sociais falantes de inglês e conhecimento de diferentes patrimônios culturais materiais e imateriais.” (BRASIL, 2018 p.246)

5.2.4 OBJETIVOS DO PRODUTO

5.2.4.1 Objetivo geral

Contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa e aprendizagem de cultura brasileira e de países que utilizam o inglês como meio de comunicação.

5.2.4.2 Objetivos específicos

- Proporcionar desafios para que utilizem o inglês para desenvolver a habilidade oral.
- Incluir no jogo situações que abordem tópicos culturais do próprio país e de países que utilizam a língua inglesa como meio de comunicação, com vistas a promover aprendizagem e reflexões culturais.

5.3 METODOLOGIA DO PRODUTO

O jogo “*Dare me to talk*” foi desenvolvido para proporcionar desafios com base nos conceitos teóricos da abordagem comunicativa, teoria sociocultural e diretrizes apresentadas na BNCC. Consequentemente, o jogo foi idealizado para propor um jogo em tabuleiro digital que proporcionasse comunicação e interação, para tanto, foram criadas as Casas especiais (casa *Talk*, casa *Picture*, casa *Brazilian culture* e a casa *English language culture*).

A respeito da primeira abordagem comunicativa, buscou-se formular um jogo, no qual os indivíduos tivessem que conversar em inglês o tempo todo, ou pelo menos o máximo possível, tanto para realizar uma tarefa específica, como para expressar as escolhas sobre as diversas opções e alternativas proporcionadas durante as partidas. Embora todos os desafios tenham a função de ofertar insumo e proporcionar a

comunicação, destacamos que as atividades proporcionadas por meio da casa *Talk e Picture*, pois elas foram idealizadas especificamente para esse propósito.

No tocante à teoria sociocultural, idealizamos as casas especiais, com a ideia de modo que a interação entre a fala e o conhecimento cultural possa colaborar para a aprendizagem de idiomas. Além disso, também trabalhamos com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em relação ao desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Quanto às diretrizes da BNCC, trabalhamos com o conceito de dimensão intercultural, uso de tecnologias no ensino de línguas e ênfase no desenvolvimento da oralidade. A respeito da dimensão intercultural, buscou-se proporcionar a aprendizagem de cultura de países que utilizam o inglês como meio de comunicação para enfatizar a relevância de todas elas, evitando-se assim a ideia de superioridade ou inferioridade. Ademais, também foram apresentados desafios relacionados à cultura brasileira para que todo esse conhecimento colaborasse para a aprendizagem, comunicação, interação e desenvolvimento da própria identidade. Logo, foram idealizadas as casas *Brazilian Culture* e *English Language Culture*.

Para promover as atividades e desafios das casas especiais foi necessário realizar diversas pesquisas em sites, artigos, entre outros, para selecionar as informações pertinentes à aprendizagem de idiomas para posteriormente elaborar os desafios. Essa etapa levou cerca de 3 meses. Após esse processo de seleção, foi realizado juntamente com assessoria técnica as seguintes etapas:

- 1- Etapas do projeto técnico;
- 2- Desenho das imagens utilizadas;
- 3- Escopo do projeto para análise do requerente;
- 4- Correções e melhorias;
- 5- Fase de criação gráfica digital;
 - 5.1- Desenvolvimento do tabuleiro;
 - 5.2- Desenvolvimento das cartas;
 - 5.3- Desenvolvimento dos peões;
 - 5.4- Desenvolvimento das questões;

- 5.5- Junção das questões com cada quadrante correspondente;
- 6- Testes e avaliações;
- 7- Correções e adaptações;
- 8- Teste final;
- 9- Entrega.

O jogo foi desenvolvido com base no Scratch, HTML, CSS e Javascript. Devido ao fato do jogo ser direcionado para crianças e adolescentes, optou-se por um design mais colorido. Após o processo de desenvolvimento do jogo, foi produzido um site para disponibilizar o produto educacional. A realização do site foi feita com base nas seguintes etapas:

- 1- Definição da estrutura
- 2- Escopo do site
- 3- Desenvolvimento da interface
 - 3.1- Digitalizado todo o texto
 - 3.2- Criado o cabeçalho
 - 3.3- Criado o corpo
 - 3.4- Criado o rodapé
 - 3.5- Ajustes dos vídeos
 - 3.6- Ajustes do estilo com CSS
 - 3.7- Inclusão do modo *Dark*
 - 3.8- Foi feito a responsividade do site
 - 3.9- Inclusão do jogo
- 4- Finalização e entrega

5.4 ESTRUTURA DO JOGO

O jogo digital “*Dare me to talk*” que em português equivale a “Me desafie a falar” possui as características de um jogo de tabuleiro. O objetivo geral é completar o percurso, em outras palavras, chegar ao que chamamos em português de “ponto de chegada”. Já os objetivos específicos do jogo, que estão relacionados com as atividades que devem ser realizadas durante o percurso, nesse caso estão intimamente ligados ao objetivo geral deste trabalho, ou seja, colaborar para desenvolver a habilidade oral e aprendizagem de elementos culturais e sociais referente à cultura brasileira e à cultura de alguns países que utilizam o inglês como língua oficial ou como meio de comunicação. Para tanto, os jogadores são incentivados a utilizar os comandos e a expressar respostas em língua inglesa. Os comandos são apresentados por meio das casas especiais intituladas de “*Talk, Picture, Brazilian Culture e English Culture*” e de forma geral, são expressos por verbos como “*Speak, read, complete, choose e answer*”.

Figura 04: Tabuleiro do Jogo “Dare me to talk”



Fonte: Elaborado pelo autor

Como pode ser observado o jogo possui:

- 6 retângulos⁸ (espécie de dado) sendo eles laranja, verde, vermelho, azul claro, amarelo e roxo que após o jogador clicar em um deles é apresentado números de 1 a 5. Desta maneira, a peça do jogador deverá percorrer o percurso de acordo com o número apresentado no retângulo.
- 6 peões para representar os jogadores;
- 1 tabuleiro composto por ponto de partida (*start point*) e ponto de chegada (*Finish*), casas com a cor azul-claro que são consideradas neutras, e as casas coloridas, ou como anteriormente chamada, “casas especiais” que são subdivididas em: “*Talk*”, “*Picture*”, “*Brazilian Culture*” e “*English Culture*”

5.5 RECURSOS UTILIZADOS PARA POTENCIALIZAR O USO DO JOGO:

Considerando que o jogo “*Dare me to talk*” foi idealizado e desenvolvido para proporcionar a comunicação oral entre os jogadores, é necessário que estes possam falar e serem ouvidos e assim interagir por meio da língua inglesa. De acordo com esse princípio, destacamos que o jogo pode ser utilizado em situações em que os jogadores estão face a face, e também *on-line*. O jogo está disponibilizado em um site (<https://gabrielebf.github.io/Site/>) que apresenta também as regras e vídeos explicativos e pode ser jogado em computador para partidas com até seis alunos ou projetado em sala de aula para ser jogado por todos os estudantes ao mesmo tempo.

Para jogar não é necessário um professor, mas se o jogo for utilizado em contexto escolar, as dicas, feedbacks e auxílio do professor pode deixar o processo de comunicação mais efetivo, uma vez que esse é capacitado para dar devolutivas.

Quando utilizado face a face, basta que um dos jogadores tenha um aparelho digital, tal como celular, computador, *notebook*, dentre outros, para acessar o site e assim

⁸ Para facilitar a compreensão e manter uma linguagem referente a jogos, os retângulos coloridos serão chamados de “dados”.

visualizar o tabuleiro, clicar no dado, arrastar os peões virtuais⁹ com o mouse e assim seguir jogando, um ao lado do outro, lendo em voz alta as instruções e tarefas em inglês que serão apresentadas ao longo da partida.

Pensando em contextos de sala de aula, o professor pode utilizar o recurso de *data-show* para ampliar a visão do jogo permitindo que a sala toda tenha mais facilidade para jogar. Recomenda-se o uso da lousa digital que estabelece uma relação divertida com a ferramenta tecnológica. Como foi demonstrado, o jogo é composto apenas por seis peões, logo o ideal seria termos apenas 6 jogadores. No entanto, como a sala de aula é bem mais numerosa, algumas adaptações podem ser feitas por meio da utilização do *data-show*. Nesse caso, o professor pode dividir os alunos da sala em seis grupos e eleger um representante para cada agrupamento. Esses seis representantes irão participar da jogada da vez e quando chegar a próxima rodada outros seis representantes podem ser escolhidos. Ao manter esse processo até o término da partida, será possibilitado a participação de todos os alunos. Ainda no contexto escolar, existe também a opção de levar os alunos à sala de informática e formar grupos com no máximo 6 estudantes por computador para que eles possam utilizar a mesma tela para jogar.

Já no modo *on-line*, outros recursos digitais devem ser utilizados, uma vez que ainda não existe no próprio sistema do jogo os recursos de microfones para que os estudantes possam ouvir e falar de forma *on-line (simultaneamente)*. Em outras palavras, para jogar *on-line*, além de realizar o acesso do site do jogo é necessário que todos os jogadores estejam reunidos em uma sala de reunião *on-line*, como por exemplo *GOOGLE MEET*, *ZOOM*, plataforma *TEAM*, dentre outras, para que os jogadores tenham acesso à câmera e áudio para poderem ver uns aos outros e também para falar e serem ouvidos. Essas ações (ver, falar e ouvir) são aspectos relevantes para a aprendizagem de idiomas de acordo com Almeida Filho (2015), uma vez que colaboram no processo de comunicação e interação. Essas ações também permitem oferecer insumo (KRASHEN, 1986) linguístico e aprimorar a lingualização (SWAIN, 2006).

⁹ Apesar do jogo ser digital é necessário que uma pessoa realize a movimentação dos peões.

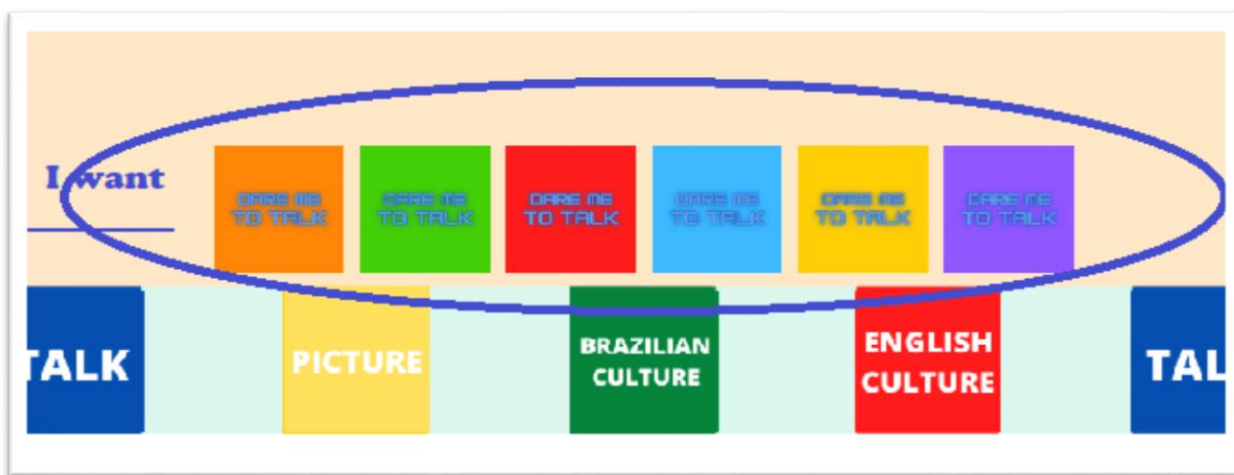
Dessa forma, após os jogadores estarem reunidos, um deles deve compartilhar a tela e acessar o jogo no site para que todos os demais jogadores possam visualizar o tabuleiro. Nesse caso, o controle da movimentação do jogo será realizado apenas pela pessoa que compartilhou a tela; os demais jogadores também terão papéis ativos, uma vez que eles devem falar em inglês quais ações eles desejam, para que a pessoa que controla o jogo possa realizar a movimentação do jogo de acordo com o que foi requisitado. Nesse processo o aprendiz utiliza a língua estrangeira para conseguir realizar uma tarefa específica.

5.6 ENTENDENDO OS COMPONENTES E A DINÂMICA DO JOGO

5.6.1 PEÕES

Os peões movimentam-se de acordo com o número apresentado no dado composto de seis cores. O jogador deve escolher e clicar em uma das cores referente ao dado para saber quantas casas deverá caminhar no tabuleiro. Se apenas um jogador tiver o controle sobre a movimentação das peças do jogo, os demais jogadores não tornarão passivos, pois eles devem dar o comando de voz em inglês para expressar qual é a cor desejada. Sendo assim, o jogador que controla o jogo, após ouvir o pedido, poderá clicar na opção requisitada.

Figura 05: Retângulos de seis cores (espécie de dados)



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse caso o jogador pode dizer:

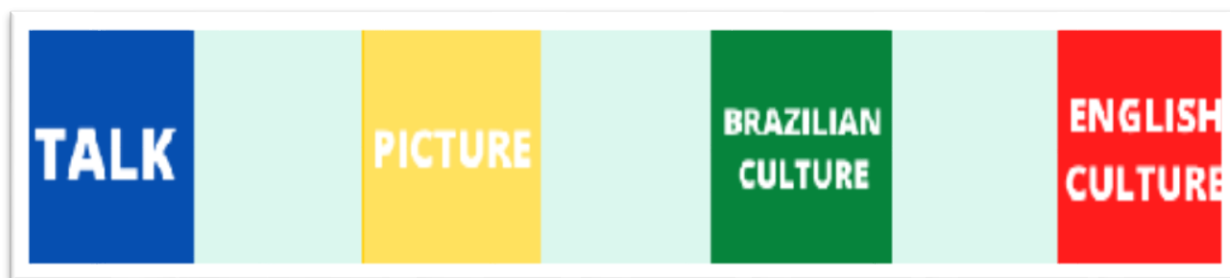
Ex: I want _____ (say a color)

“I want” significa “Eu quero”. Logo em seguida o jogador deverá falar a cor que deseja escolher, sendo elas – Orange, green, red, blue, yellow, e purple)

Ex: I want green

Esse tipo de ação faz com que o aluno use a habilidade oral para formar frases e expressar desejos. Esse tipo de tarefa ao ser relacionada à teoria de ensino e aprendizagem de idiomas podem ser classificadas como atividades intituladas de *drill*. De acordo com Brown (2000), os *drills* são exercícios orais que fazem parte de uma aula comunicativa e oferecem oportunidades de repetição de certas cadeias de caracteres e permitem que o estudante se concentre em um elemento da linguagem em uma atividade controlada. Além disso, esses exercícios também podem colaborar para estabelecer padrões psicomotores (para soltar a língua).

Após verbalizar frases como no modelo apresentado, o jogador que estiver controlando o jogo deve clicar no botão desejado ou mencionado e verificar qual é o número que irá aparecer. De acordo com esse resultado, o jogador andar a quantidade de casas com o peão. Essa verbalização é importante, porque faz com que o jogador utilize a língua inglesa para realizar tarefas. Logo, quando estiverem no modelo online, esse ato de falar como por exemplo *“I want blue”*, torna-se mais importante, porque o controle do peão, como já havia sido mencionado é realizado apenas por uma pessoa, logo é necessário que cada jogador expresse a sua vontade para participar de forma ativa.

Figura 07: Casas especiais

Fonte: Elaborado pelo autor

5.6.4 TALK:

Quando o peão parar nessa casa especial aparecerá no centro da tela um tema ou situação, no qual o jogador da vez terá que iniciar um breve diálogo com o próximo jogador da rodada. Como o próprio nome intitulado como “*Talk*” sugere, o jogador tem a missão de falar em inglês. Sendo assim, para colaborar com o desenvolvimento dessa conversa, essa atividade também apresenta imagens e palavras chaves que podem ser utilizadas para oferecer ideias e insumos compreensíveis aos jogadores. Essa atividade busca oportunizar aos jogadores situações comunicativas reais e contextualizadas. Sendo assim, por meio da interação e da oralidade o jogador poderá utilizar o seu conhecimento linguístico e cultural durante o diálogo.

Por meio das atividades apresentadas nessa casa, os alunos têm a oportunidade de expressar-se por meio da fala comunicativa e também privada para construir diálogos colaborativos, tal como ressalta Vygotsky (1993). Além disso, os estudantes poderão também adequar e selecionar os vocábulos de acordo com a interação e nível dos outros jogadores para que de fato eles possam concluir um ciclo de comunicação. Sendo assim, os jogadores estarão envolvidos em uma tarefa colaborativa de desenvolvimento de uma conversa em inglês, nos quais ambos devem acionar conhecimento e competências comunicativas para conseguir falar e cumprir o objetivo.

Figura 08: Carta Talk



Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando que o jogador ainda não tenha conhecimento suficiente para iniciar e manter um diálogo de acordo com o tema apresentado, este jogador poderá escolher a opção de ler um pequeno diálogo junto com o seu parceiro de jogo. Nesse caso, esse aluno terá contato com frases, expressões, perguntas utilizadas no cotidiano e que possivelmente servirão para ter os primeiros contatos com a língua para que esse conhecimento possa se tornar o que Krashen (1986) intitulou como insumo compreensível. Além disso, podemos considerar essa leitura dos diálogos como uma espécie de *scaffolding*¹⁰, uma vez que fornece uma espécie de apoio ao aprendiz. Devemos ressaltar que esses diálogos que serão lidos em voz alta foram compostos por estruturas gramaticais que devem ser abordados do 6º ao 9º ano de acordo com a BNCC. Assim posto, acabam abordando estruturas relacionadas ao *Simple Present*, *Verbo To be*, *Simple Past*, *Present Continuous*, *Modal verbs*, *Immediate Future*, entre outros.

¹⁰ Conceito esclarecido no item 4.1

Figura 09: Carta Talk com apoio do diálogo (legend)



Fonte: Elaborado pelo autor

A avaliação da tarefa realizada nessa casa especial será feita pelos próprios jogadores, pois nessa tarefa o importante é fazer com que o jogador se arrisque e use o idioma sem medo de cometer erros ou ser julgado. Sendo assim, quando eles estiverem satisfeitos, o jogador da vez poderá clicar no botão “OK” e como recompensa por ter realizado a tarefa, deverá mover três casas para frente.

Devemos ressaltar que os temas apresentados nessa casa especial são acompanhados de imagens, vocabulários ou até mesmo com alguns gêneros textuais como bilhete, carta, convite, lista de compra, trecho de um diário, dentre outros. Foram proporcionados esses apoios com o intuito de mostrar diferentes tipos de gêneros textuais, conforme sugere Almeida Filho (2015) ao abordar características da abordagem comunicativa. Confira a lista dos temas apresentados:

- ✓ *Introduce yourself*
- ✓ *Food (list of shopping)*
- ✓ *Ask for directions (maps)*

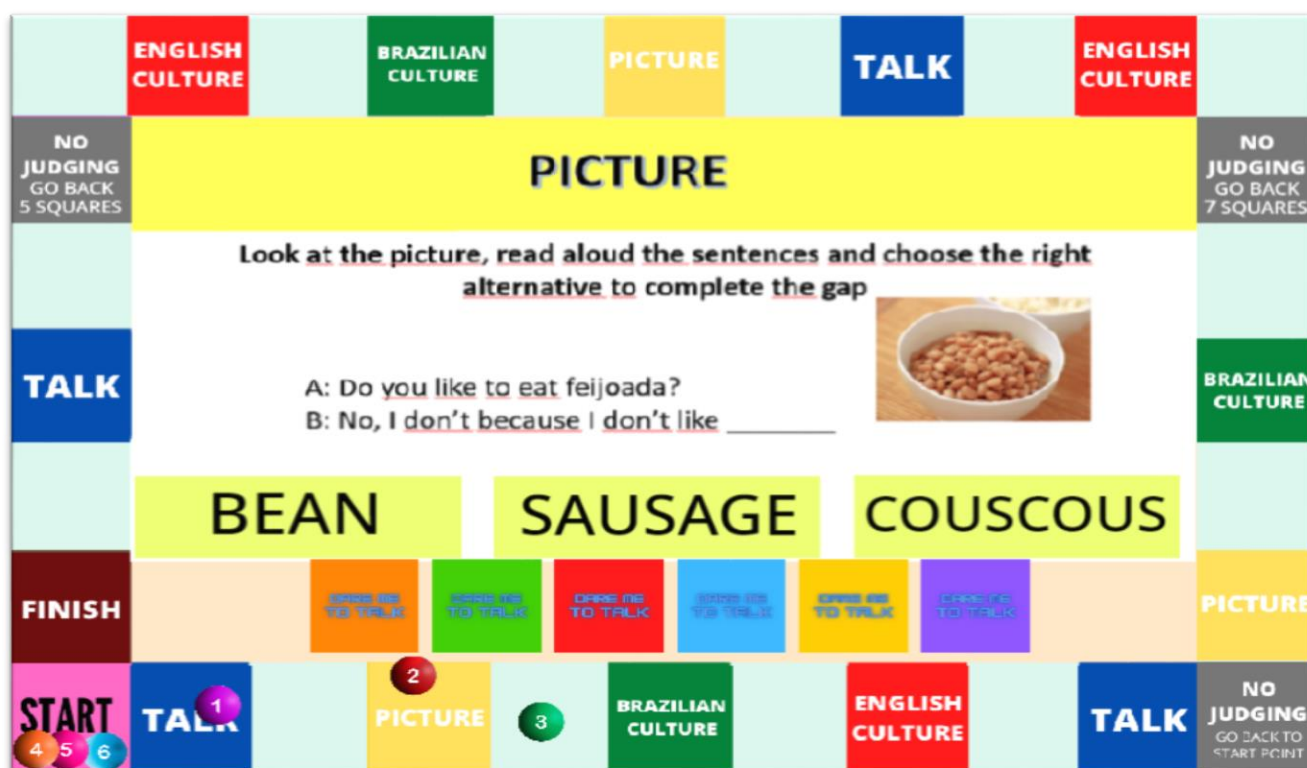
- ✓ *School Material*
- ✓ *Invite a friend to a party (invitation card)*
- ✓ *Talk about past events (Diary)*
- ✓ *Clothes*
- ✓ *Music*
- ✓ *Meeting new friends (formal situation)*
- ✓ *Greeting friends (informal situation)*
- ✓ *City places*
- ✓ *Your friend broke up a relationship. Ask some questions and give advice.*
- ✓ *Daily routine*
- ✓ *Sports*
- ✓ *House*
- ✓ *Brazilian meal*
- ✓ *Talk about Daniel's family*
- ✓ *Talk about problems and give advice*
- ✓ *Conversation at the restaurant*
- ✓ *What does he/she look like? Talk about physical characteristics.*
- ✓ *Take a taxi*
- ✓ *Ask questions about your friend's family*
- ✓ *Job interview*
- ✓ *Talk about plans for the next Saturday*
- ✓ *Conversation at the airport*
- ✓ *What are you like? (Talk about personalities traits)*
- ✓ *What do you Know? Talk about India*
- ✓ *What do you Know? Talk about Canada*
- ✓ *What do you Know? Talk about Bangladesh*
- ✓ *What do you Know? Talk about China*
- ✓ *What do you Know? Talk about Germany*
- ✓ *What do you Know? Talk about Nigeria*
- ✓ *What do you Know? Talk about Philippines*

- ✓ *What do you Know? Talk about United States*
- ✓ *What do you Know? Talk about United Kingdom*

5.6.5 PICTURE:

Quando o peão parar na casa intitulada *Picture*, o jogador deverá seguir as instruções, ou seja, deve olhar para a figura, ler em voz alta as sentenças e escolher a alternativa correta para completar a lacuna. Essa tarefa foi desenvolvida com o intuito de colaborar com aquisição de vocabulários por meio do uso de imagens e frases contextualizadas. Caso o estudante já tenha conhecimento do vocabulário abordado em questão, ainda assim o exercício não estará perdido, pois ele ainda estará usando o idioma e essa atitude colabora para a fixação dos vocabulários. Após as leituras e observações das frases contextualizadas e das imagens, o jogador poderá escolher qual das alternativas completa corretamente a lacuna. Posto isto, tal como preconiza a abordagem comunicativa, o foco estará na produção de sentido (Almeida Filho, 2015).

Figura 10: Carta Picture



Fonte: Elaborado pelo autor

5.6.6 BRAZILIAN CULTURE:

O jogo “*Dare me to talk*” tem o intuito de desenvolver a habilidade oral e aprendizagem de cultura de inglês, porém a cultura do estudante não é deixada de lado.

Logo, nessa casa especial será apresentado no centro da tela perguntas de múltipla-escolha com os textos em inglês. Caso o aluno não entenda algo no texto, ele terá a oportunidade de ler a tradução e ter acesso a pergunta em português e assim tirar as possíveis dúvidas. Além disso, considerando que o jogador está em um contexto *online*, ele pode também abrir uma nova janela e fazer uma pesquisa rápida utilizando algum dicionário *online* para buscar o significado de um determinado vocábulo. Nesse ato de leitura o jogador terá a oportunidade de usar o idioma, processar o *input*, conhecer vocábulos e estruturas novas, tal como a língua se apresenta em textos reais encontrados na internet e ainda receber e refletir informações sobre a própria cultura do país. Com base nessa perspectiva busca-se ressaltar a ideia de que devemos sim conhecer a cultura do estrangeiro, mas nessa mesma visão, não podemos incorrer no ato de esquecer, negligenciar, ou inferiorizar a nossa própria cultura.

Para selecionar quais elementos culturais seriam apresentados no jogo, consideramos as definições de cultura apresentadas por Claire Kramsh (2017), ou seja, contemplamos a cultura grafada com a letra C maiúscula e também com a letra c minúscula. Logo, foram abordados a cultura consagrada como a literatura e pinturas, como também a cultura relacionada ao dia-a-dia das pessoas (refeições, variedades linguísticas, roupas, etc).

Figura 11: Carta *Brazilian culture*

Fonte: Elaborado pelo autor

Para facilitar a seleção e organização das questões apresentadas no jogo foram escolhidos os seguintes temas centrais:

- ✓ História
- ✓ Geografia
- ✓ Culinária
- ✓ Expressões brasileiras
- ✓ Literatura
- ✓ Cultura popular

5.6.7 ENGLISH CULTURE:

Com base nas informações apresentadas no documento da BNCC abordando o inglês como língua franca que preconiza a ideia de que o inglês é utilizado por muitos falantes ao redor do mundo e com muitos aspectos culturais e sociais específicos, torna-se significativo abordar esses aspectos diversos de forma ampla, e não mais apenas a cultura de países hegemônicos (BRASIL, 2018). Além disso, considerando que tanto a abordagem comunicativa quanto a teoria sociocultural destacam a importância da aprendizagem de cultura como elemento que favorece o desenvolvimento da linguagem e por sua vez do indivíduo, foram desenvolvidas as casas especiais intituladas como *English Culture (English-Language Culture)* para abordar justamente os aspectos culturais de alguns países estrangeiros com grande quantidade de falantes de inglês.

Essas questões têm como intuito fornecer informações culturais para despertar a curiosidade nos alunos e fazer com que eles percebam que existem diversas formas de viver e falar e, desta maneira, todas essas expressões devem ser respeitadas. Logo, quando o jogador parar nessa casa especial ele deverá primeiramente ler as instruções em inglês “*Read aloud the sentences in English and choose the correct alternative*” que em português significa “Leia em voz alta as sentenças e escolha a alternativa correta. Nessa casa, assim como na casa *Brazilian Culture*, será apresentado questões de múltipla-escolha, no qual os jogadores terão que escolher a alternativa correta. Quando o jogador escolher a opção errada ele deve permanecer no mesmo local, mas quando acertar ele deve andar uma casa a frente, como uma forma de incentivo e recompensa.

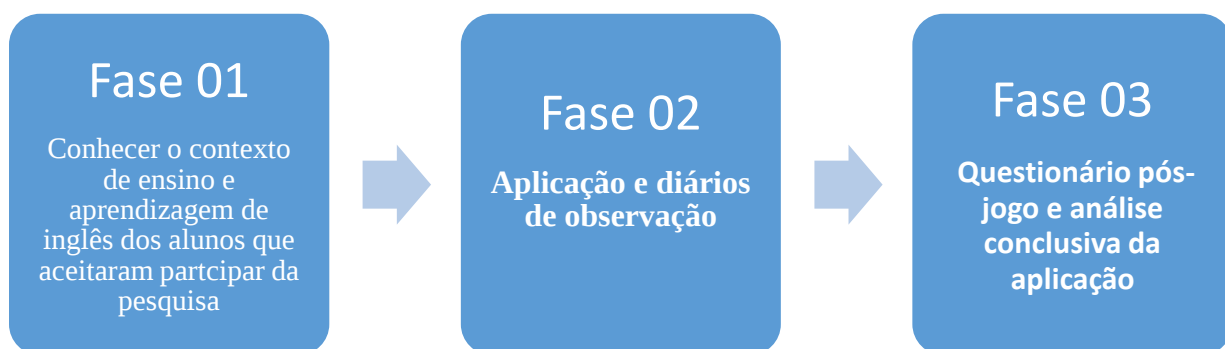
Figura 12: Carta *English Culture*

Fonte: Elaborado pelo autor

Perceba que caso o jogador não entenda algo no texto em inglês, ele tem a opção de ler o mesmo texto em português logo a baixo. Sendo assim, o jogador poderá utilizar esses apoios caso seja necessário compreender alguma expressão ou palavra.

6 RESULTADOS

A aplicação do produto foi realizada em três etapas, tal como apresentada na metodologia. Os resultados de cada fase seguem a seguir:

Figura 13: Etapas da aplicação do jogo

Fonte: Elaborado pelo autor

6.1 FASE 1. CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Com vistas a conhecer o contexto de ensino e aprendizagem de inglês dos 8 estudantes que estudam no CEDET, provenientes de escolas estaduais e privadas com idade entre 11 e 15 anos e respectivamente cursando do 6º ao 9º ano, foi elaborado um questionário com 10 questões de múltipla-escolhas. Sendo assim, os alunos tiveram a oportunidade de apresentarem as suas próprias percepções sobre o contexto de ensino e aprendizagem de inglês, tendo em vista que a concepção deles poderia influenciar o processo de aprendizagem.

Quadro 03: Questionário de múltipla-escolha

QUESTÕES PESSOAIS:
Nome:
Idade:
Ano:
Escola:
Estudou inglês no ensino fundamental 1: () Sim () Não

1. Suas aulas na escola regular são comunicativas, ou seja, são oferecidas atividades contextualizadas que permitem ao aluno expressar-se em inglês? *

☐ Sim

☐ Não

2. Analise o seu contexto de estudo de inglês na sala de aula regular e a partir das conclusões feitas, assinale as alternativas que estejam relacionadas com o seu contexto de aprendizagem: *

Marque todas que se aplicam.

☐ Os exercícios e atividades de inglês não proporcionam a comunicação oral.

☐ O professor demonstra ter pouco conhecimento em inglês.

☐ Os meus colegas não gostam de falar em inglês e por isso não tenho com quem praticar.

☐ Eu tenho pouco conhecimento e por isso não consigo falar em inglês.

☐ Eu tenho bastante conhecimento, mas sou tímido e por isso não me arrisco a falar.

☐ Eu tenho bastante conhecimento, mas não tenho com quem praticar.

☐ meu professor da escola regular utiliza jogos e brincadeiras durante as aulas de inglês

☐ Converso em inglês com os meus colegas e professores o tempo todo.

☐ Nenhuma dessas opções

☐ Outro: _____

3. Seu professor fala em inglês durante as aulas de sua escola regular? *

☐ Sim, com muita frequência.

☐ Sim, mas com pouca frequência.

☐ Não, meu professor não fala em inglês durante as aulas.

4. Você acha importante desenvolver a habilidade de *speaking*, ou seja, desenvolver a oralidade em inglês? *
- () Sim
- () Não
5. Você acha importante aprender sobre cultura brasileira e também sobre cultura de países que utilizam o inglês como meio de comunicação? *
- () Sim
- () Não
- () Talvez
6. Você aprende sobre a cultura de países estrangeiros que utilizam o inglês como meio de comunicação durante as aulas de inglês na sua escola regular? *
- () Sim, eu aprendo com muita frequência.
- () Sim, eu aprendo, mas com pouca frequência.
- () Não, eu não aprendo.
7. Você aprende sobre cultura brasileira durante as suas aulas de inglês na escola regular? *
- () Sim, eu aprendo com frequência.
- () Sim, eu aprendo, mas com pouca frequência.
- () Não, eu não aprendo.
8. Seu professor utiliza jogos físicos ou digitais durante as aulas de inglês na escola regular? *
- () Sim, com bastante frequência.
- () Sim, com pouca frequência.
- () Não utiliza.
9. Selecione abaixo quais recursos tecnológicos são utilizados pelo seu professor de inglês de sua escola regular *

- ☐ Rádio
- ☐ Computador / *Notebook*
- ☐ Projetor
- ☐ Lousa digital
- ☐ Celular
- ☐ *Tablets*
- ☐ Outro _____

10. Você gostaria de aprender sobre cultura e aprender a falar em inglês por meio de um jogo digital que promove a interação com outros aprendizes de inglês?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

Fonte: Elaborado pelo autor

As primeiras informações requisitadas foram de ordem pessoal. De acordo com as respostas, foi observado que os grupos foram formados por alunos de escolas da rede estadual e particular, porém, de forma geral com idades aproximadas. Essa configuração foi escolhida pelos próprios estudantes, uma vez que eles participaram dos grupos de acordo com os horários que eles tinham disponíveis. Apesar de terem basicamente a mesma idade, ao observá-los durante as interações, foi constatado que os níveis de fluência eram bem diferentes. Essa diferença tornou-se algo relevante, pois os alunos tiveram a oportunidade de interagir em inglês com o jogo e também com os demais estudantes e assim como em um ato de comunicação real, muitas vezes tiveram que realizar adequações linguísticas para conseguirem compreender e serem compreendidos.

Ao observar os demais campos apresentados nos quadros observa-se que há alunos de escolas particulares e escolas públicas e todos eles haviam tido aulas de inglês no ensino fundamental 1, uma vez que a Rede Municipal de Ensino de Assis e a rede privada das escolas mencionadas fornecem essa matéria desde o Ensino Infantil. Logo,

todos os alunos e até mesmo os alunos do 6º ano já tinham um certo conhecimento de inglês.

Devido ao fato desses oito estudantes terem um forte interesse pela aprendizagem de inglês, primeiramente foi aplicado o questionário de múltipla escolha para a compreensão dos contextos de ensino e aprendizagem de inglês que haviam vivenciados nas escolas regulares e das suas opiniões sobre a importância de desenvolver a oralidade e aprendizagem de cultura.

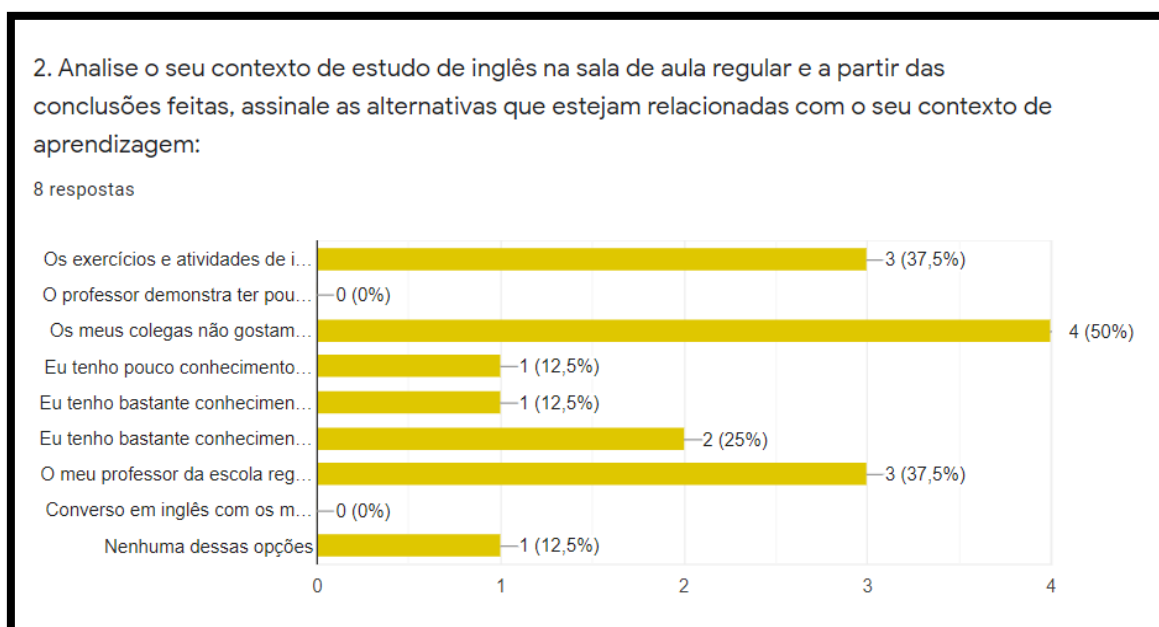
A seguir apresentamos as respostas das 10 questões e seus respectivos comentários:

Questão 01

Ao analisarmos as respostas verificamos que metade dos alunos acreditam ter aulas que possibilitam o ato de expressar-se em inglês e a outra metade tem a opinião totalmente diferente.

Questão 02

Figura 14 : Questão 02 / Fase 01



Fonte: Elaborado pelo autor

Por meio da análise do gráfico 01 podemos verificar que em relação à primeira opção - “ Os exercícios e atividades de inglês não proporcionam a comunicação oral”, 3 estudantes assinalaram essa alternativa, sendo eles os alunos 1, 6 e 8. Demonstrando assim a necessidade de ter atividades ou situações que propiciem a interação, comunicação e produção de sentidos por meio dos discursos.

A respeito da segunda sentença, “O professor demonstra ter pouco conhecimento em inglês”, verifica-se que nenhum aluno assinalou essa resposta. Logo, evidencia que eles estavam sendo ensinados, ao menos de acordo com a percepção dos próprios alunos, por professores capacitados.

A terceira opção “Os meus colegas não gostam de falar em inglês e por isso não tenho com quem praticar” foi a opção mais selecionada, pois os alunos 5, 6, 8 e 9 selecionaram essa alternativa. Com base nesses dados destaca-se a ideia de que esses alunos têm a necessidade de estar em contato com outros aprendizes para praticar o idioma.

A respeito da quarta opção, “Eu tenho pouco conhecimento e por isso não consigo falar em inglês” apenas um estudante escolheu essa opção. Considerando que os alunos estudaram inglês desde o início do ensino fundamental I e continuaram estudando esse idioma até o momento em que eles responderam esse questionário e além disso, ainda consideram ter professores capacitados, esses dados demonstraram ser bastante coerentes com a realidade, pois tiveram a oportunidade de aprender a língua inglesa durante esse período mencionado.

Observando a quinta e sexta opção respectivamente “Eu tenho bastante conhecimento, mas sou tímido e por isso não me arrisco a falar”, e “Eu tenho bastante conhecimento, mas não tenho com quem praticar” os alunos 7, 5, e 8 assinalaram essas opções. Com base nesses dados pode-se refletir sobre a ideia de que alguns estudantes têm conhecimento e até sentem a necessidade de praticar o inglês, mas por medo, vergonha, ou timidez e também por falta de não ter oportunidade de ter situações comunicativas, acabam não praticando as habilidades linguísticas de fala. Dados esses que podem ser relacionados com a hipótese do filtro afetivo desenvolvida por Krashen

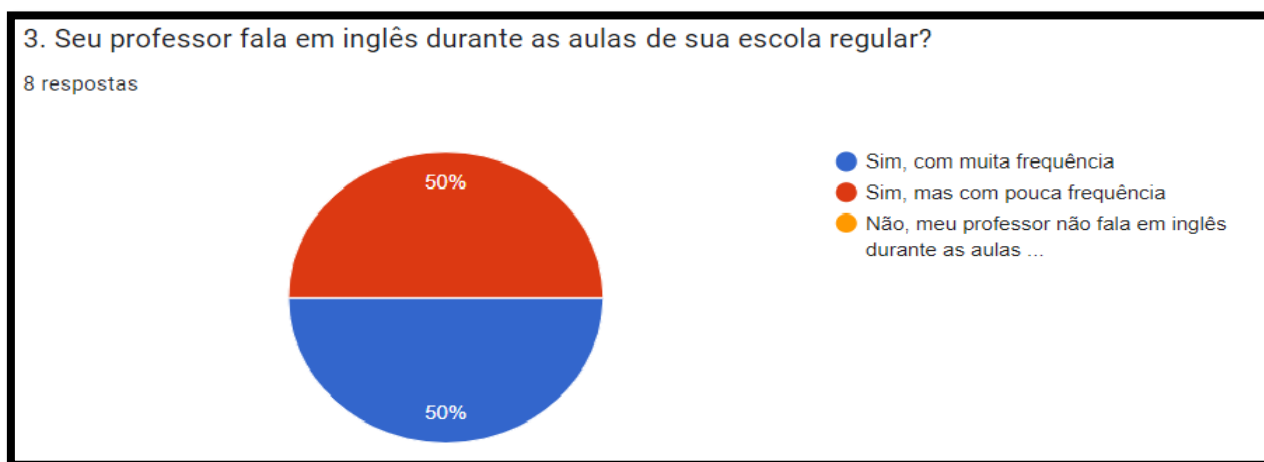
(1986), ou seja sobre a importância de conseguir baixar o nível de ansiedade, timidez entre outros fatores que podem atrapalhar a aprendizagem.

Em relação à sétima alternativa, “O meu professor da escola regular utiliza jogos e brincadeiras durante as aulas de inglês” observa-se que três alunos (2, 6 e 8) assinalaram essa alternativa corroborando com uma possível explicação para os alunos terem tanto interesse por esse idioma estrangeiro.

A respeito da opção 08 “Converso em inglês com os meus colegas e professores o tempo todo” é possível verificar que nenhum estudante selecionou essa opção, algo a se refletir, uma vez que uma aula de idioma de acordo com a nova BNCC deveria explorar com ênfase à oralidade. Por último, o aluno 07 do 6º ano selecionou a opção “Nenhuma dessas opções”. Logo, espera-se que esse aluno, apesar de ser o mais novo, consiga ter um bom desempenho durante as partidas do jogo.

Questão 03:

Figura 15. Questão 3 / fase 1



Fonte: Elaborado pelo autor

Verificamos que 4 estudantes consideram ter professores que falam em inglês com muita frequência durante as aulas e 4 alunos que consideram que o professor fala com pouca frequência. Essa questão foi proposta aos alunos devido ao fato dos professores serem uma possível fonte de insumos que podem proporcionar aos alunos a verbalização

de palavras e frases compreensíveis, ou seja, de acordo com o nível de fluência e conhecimento dos alunos. Observando as respostas verificamos que ainda que não sejam em todos os casos em que os professores falam com muita frequência, essa ação proveniente do professor de falar em inglês com os alunos estava sendo realizada. Então, podemos levantar a hipótese de que esses alunos podem apresentar uma certa facilidade para falar e ler os textos durante as partidas do jogo, porque uma das etapas para desenvolver a oralidade é ouvir os sons das palavras previamente, tal como elucida Krashen (1986).

Questão 04

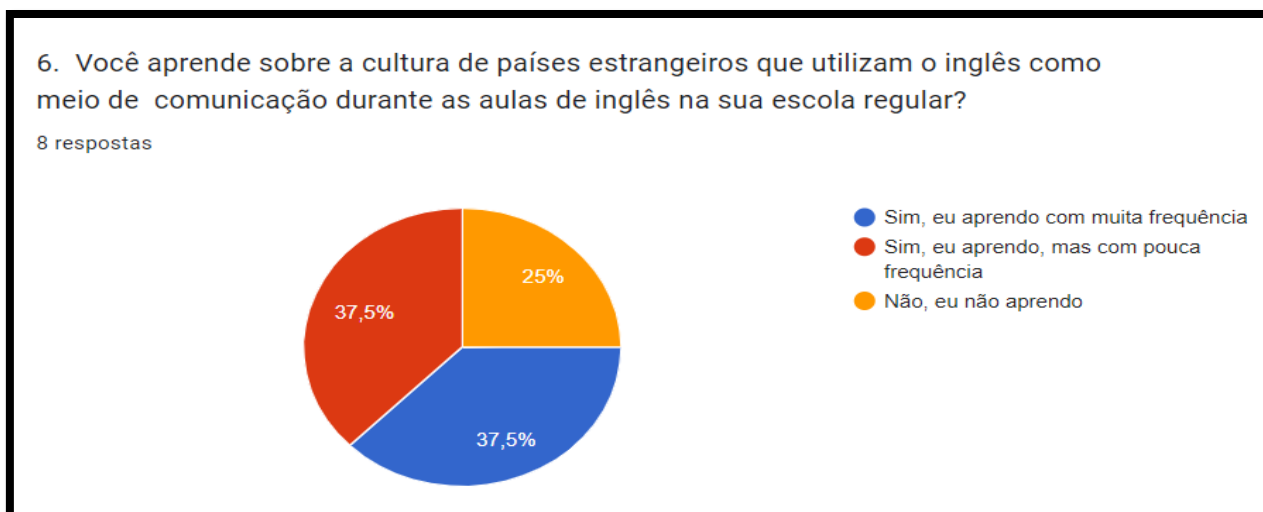
Esta questão abordou a opinião dos alunos sobre a importância de desenvolver a habilidade oral. Com base nas respostas, verificou-se que todos responderam que consideravam importante desenvolver a oralidade em inglês. Sendo assim, destacamos essas respostas como dados positivos, uma vez que para aprender um idioma é necessário desejar e ter motivação para desenvolver as habilidades e prosseguir o estudo. Afinal de contas, para aprender a falar é necessário arriscar-se durante os processos de comunicação.

Questão 05

Ao observarmos as respostas verificou-se que, de forma geral, todos estão receptivos a aprender sobre cultura brasileira e cultura de países estrangeiros. Essa receptividade talvez tenha surgido pelo fato dos professores responsáveis do CEDET trabalharem utilizando o pensamento humanista para fazer o aluno do CEDET refletir sobre quem ele é, qual é a relação que ele tem com o outro e qual é o seu conhecimento de mundo (Guenther 2011, p.87). Ademais, em alguns casos, os próprios professores da escola regular também podem ter realizado trabalhos que envolvem cultura. Sendo assim, de uma forma ou de outra eles demonstram estar receptivos a aprender não só a estrutura ou a gramática do idioma, mas também toda a questão cultural e social tão relevante no mundo globalizado e que de acordo com Vygotsky (1997) são instrumentos de interações de vital importância para o desenvolvimento do homem.

Questão 06

Figura 16. Questão 06 / fase 01



Fonte: Elaborado pelo autor

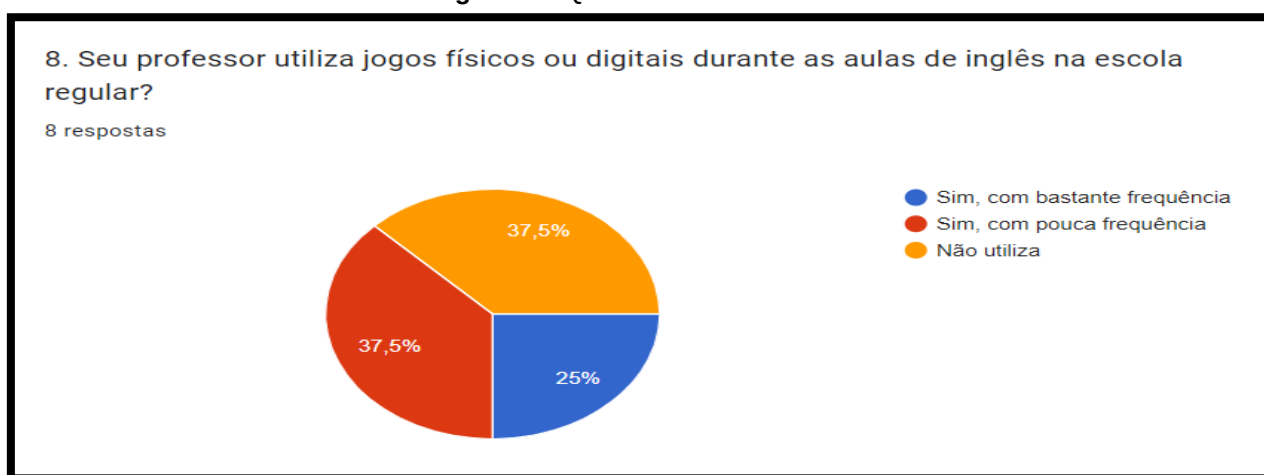
Com base nas respostas apresentadas, verifica-se que 37,5 por cento dos alunos aprendem sobre a cultura estrangeira durante as aulas de inglês com muita frequência, 37,5% com pouca frequência e os demais alunos (25%) acredita não aprender. Considerando que normalmente a quantidade de aula é pouca, talvez muitos professores acabam não conseguindo abordar conteúdos ou reflexões sobre esse aspecto. Sendo assim, espera-se que o jogo desenvolvido por meio desta pesquisa possa tornar-se um recurso divertido para ser utilizado em sala de aula e também em qualquer outro lugar ou situação com o intuito de proporcionar esse conhecimento de ordem cultural e social para os aprendizes.

Questão 07

Segunda as respostas dos alunos, verifica-se que a grande maioria aprende com pouca frequência sobre a cultura brasileira ou nem aprende. A aprendizagem também da cultura brasileira se faz necessária para que o aluno possa conhecer os diferentes modos de viver sem julgamentos ou sem sentimentos de superioridade ou inferioridade.

Questão 08

Figura 17. Questão 08 / Fase 01

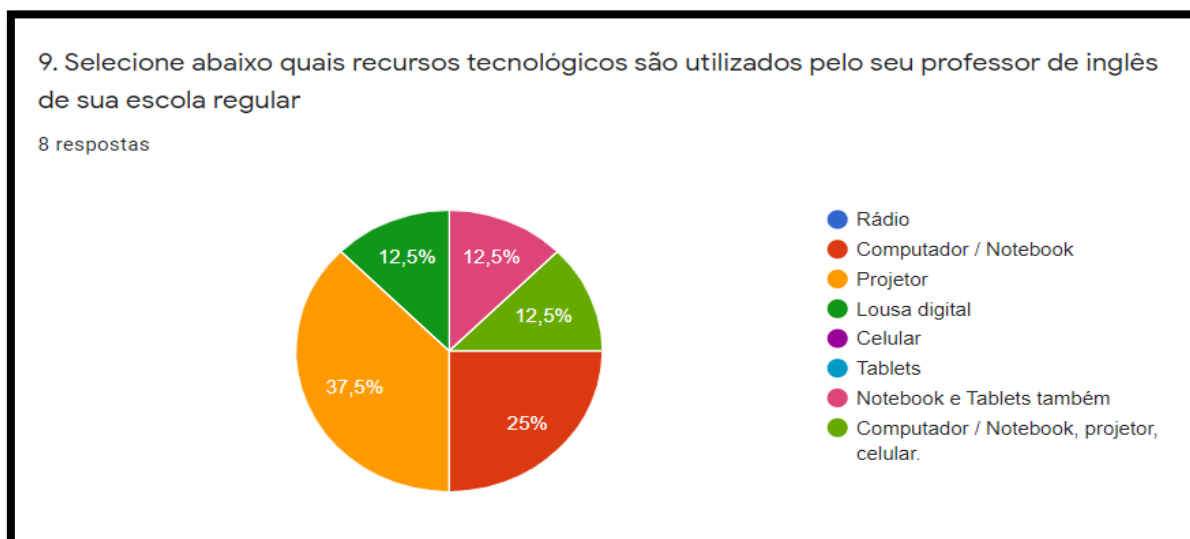


Fonte: Elaborado pelo autor

Tanto a teoria sociocultural quanto a abordagem comunicativa evidenciam o uso de jogos, devido ao fato de proporcionar uma aprendizagem prazerosa. Ao observar as respostas verifica-se que nesse pequeno grupo não são todos os alunos que tem essa oportunidade de ter uma aprendizagem lúdica por meio desse recurso.

Questão 09

Figura 18: Questão 09/ Fase 01



Fonte: Elaborado pelo autor

Com base na análise do gráfico percebe-se que o computador e projetor são recursos muito utilizados nas aulas de inglês. Recursos estes que podem ser usados para também acessar o jogo desenvolvido nesta pesquisa (*Dare me to talk*) para que os alunos possam ter momentos de aprendizagem diversão, comunicação e interação.

Questão 10

Nesta questão, todos os alunos selecionaram a opção “Sim”, o que confirma a ideia de que os oito estudantes estão engajados para vivenciar experiências de linguagem por meio de um jogo digital que proporciona aprendizagem de cultura e comunicação na língua alvo.

Dessa maneira, verificou-se por meio dessa etapa que apesar dos alunos terem estudado em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de inglês e terem diferentes tipos de conhecimentos, de forma geral, todos estão interessados em melhorar a oralidade e motivados a aprender e refletir sobre questões culturais.

6.2 FASE: APLICAÇÃO E DIÁRIOS DE OBSERVAÇÃO

Tal, como foi elucidado na metodologia, a segunda etapa da coleta de dados está relacionada com a aplicação, observação, anotações e análises das falas dos alunos, com o intuito de demonstrar como foram estabelecidas as interações em inglês à luz das teorias apresentadas neste trabalho e também aos dados coletados na fase 1. Posto isto, seguem alguns recortes e suas respectivas análises:

GRUPO PRESENCIAL:

Para jogar o jogo “*Dare me to talk*” de forma presencial foi utilizado um notebook, um projetor e uma lousa digital. Durante as jogadas o estudante número 3, o aluno mais novo do grupo, disse que estava com dificuldades para ler e para compreender o

significado da palavra “*yesterday*” que estava inserida no pequeno diálogo referente a casa TALK:

A: *What did you do yesterday?*

B: *I traveled to Rio de Janeiro.*

Após não conseguir pronunciar a palavra “*yesterday*” o aluno 1, estudante mais velho ajudou o aluno a pronunciar corretamente e ainda explicou o significado da palavra em questão.

Estudante 3: *Sorry, Eu não sei ler essa palavra.*

Estudante 1: *It is easy! Repeat after me “YESTERDAY”*

Estudante 1: *YESTERDAY*

Estudante 3: *This context is about the past. (Gesticulou com a mão para demonstrar a ideia de passado). A palavra “Yesterday” significa “ontem”.*

Estudante 1: *Oh great! Thanks!*

Por meio dessa situação verifica-se que o aluno 3, que apresentou ter uma dificuldade de pronúncia, teve a oportunidade de aprender com o aluno com mais experiência por meio do diálogo, promovendo assim um progresso que de acordo com Figueiredo (2019) não ocorreria de forma espontânea. O aluno 1 ao perceber a dificuldade do aluno 3, prontamente tentou ajudá-lo com a pronúncia e também com o significado da palavra. Devemos considerar que ao abordarmos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de acordo com Moll (1990) o papel da pessoa mais experiente é proporcionar dicas e ideias de forma mais estruturada para que por meio de conversas e outras mediações sociais o aprendiz possa apropriar-se do conhecimento. Nesse caso, o aluno 01 não conseguiu passar o significado da palavra de uma forma a explorar exemplos e dicas, porém dentro do seu conhecimento e considerando a vontade de ajudar, buscou explicar a frase usando a linguagem corporal e algumas palavras em inglês e em português. Ao observarmos as respostas do aprendiz 3 é possível verificar

que o estudante conseguiu tirar as dúvidas e aprendeu uma nova palavra por meio da interação. No final desse momento de explicações, os dois leram o diálogo, no qual o aluno 3 leu as falas da letra A e o estudante 1 leu as falas da letra B, terminando assim o desafio da casa *Talk* de forma colaborativa.

Em uma outra jogada o estudante 2 parou na casa “*Brazilian Culture*” e após clicar nessa casa especial a seguinte pergunta foi apresentada:

Figura 19: Fase 02 / Brazilian-language Culture



The image shows a digital interface for a quiz titled "Brazilian-language Culture". The title is in a large, white, sans-serif font on a green background. Below the title, the instruction "Read aloud the sentences in English and choose the correct alternative" is displayed. The main text of the quiz is in English, describing a book by Ana Maria Machado about a girl named Bel who finds a picture of her great grandmother and starts an imaginary friendship. Below the English text, there is a Portuguese translation of the same text. At the bottom, there are four green buttons with white text, each representing a possible answer to the question.

Brazilian-language Culture

Read aloud the sentences in English and choose the correct alternative

In one of her most famous books, Ana Maria Machado tells the story of Bel, a little girl who finds a picture of her great grandmother and starts a deep imaginary friendship with her. This book is called:

Em um de seus livros mais famosos, Ana Maria Machado conta a história de Bel, uma garotinha que encontra uma foto de sua bisavó e inicia uma profunda amizade imaginária com ela. Esse livro se chama:

História meio ao contrário

Bisa Bia Bisa Bel

A Bolsa Amarela

O meu pé de laranja lima

Fonte: Elaborado pelo autor

O estudante número 2 após ler em voz alta a questão em inglês disse:

Estudante 2: *I am not sure. I think the right alternative could be the first one or the second because both were written by Ana Maria. (pausa) Ok I want the first option “História meio ao contrário” (cliquei na opção desejada).*

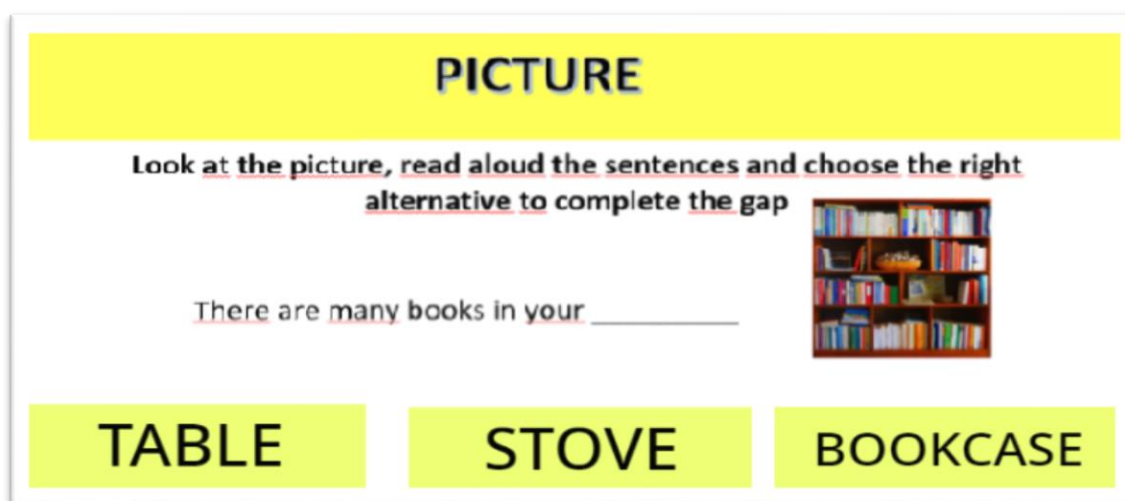
Ao analisarmos essa frase, o tom de voz como se estivesse sussurrando e os gestos do aluno enquanto estava falando, foi possível verificar que o aluno vocalizou a fala privada, em outras palavras, expressou em voz alta os seus pensamentos para resolver uma situação complexa. Após essa fala o estudante clicou na alternativa que julgava ser a correta e nesse caso verificou que ele havia feito a escolha errada. Depois de algumas rodadas, o aluno 1 também parou na casa “*Brazilian Culture*” e como as perguntas são apresentadas de forma randômica, a mesma questão foi apresentada. Então, o estudante 1 disse:

Estudante 1: *According to my friend the right answer is the first or the second. Great, is not the first, so the correct one is “Bisa Bia Bisa Bel”*

Após mencionar a fala acima o aluno 1 clicou na opção desejada e verificou que havia escolhido a resposta correta. Sendo assim, por meio da sentença do enunciado e do parceiro de jogo, o estudante pôde aprender um pouquinho mais sobre a obra da Ana Maria Machado ao ler as sentenças, ao ouvir os comentários da amiga e também ao observar os acertos e erros cometidos pelos demais jogadores.

Em uma outra jogada o estudante 1 parou na casa Picture e a seguinte tarefa foi apresentada:

Figura 20: Fase 02 / Picture



Fonte: Elaborado pelo autor

O estudante 1 olhou para a imagem, leu a sentença em inglês e em voz alta, respondeu à questão, mas ainda assim ficou com uma dúvida:

Estudante 1: *Eu só conheço a palavra table, mas considerando que “tem muitos livros”, estante com livros, só pode ser Bookcase. (clicou na opção). Opa, acertei. Gente fiquei curiosa – O que é stove?*

Estudante 2: *Stove is fogão in Portuguese.*

Nessa situação verifica-se que o estudante 1 buscou acionar o conhecimento sobre vocabulários relacionados a móveis e verificou que conhecia apenas a palavra *table*. Logo, verificou que a imagem não era uma mesa. Então, por meio da análise da imagem e da leitura da sentença em inglês o estudante acabou descobrindo qual era a resposta correta, que no caso era *Bookcase*. É interessante ressaltar que para solucionar essa questão o estudante teve que estar atento ao significado e ao sentido da frase tal como preconiza a abordagem Comunicativa. Além disso, nesse caso, a semelhança nas estruturas das palavras *Book* e *Bookcase* podem também ter colaborado para a escolha da resposta correta, bem como a imagem.

No final desse dia e após o término do jogo foi perguntado aos alunos se eles estavam gostando de jogar. Verifique as respostas dos alunos no quadro:

Quadro 04: Fase 2. Opinião dos alunos sobre o jogo / Grupo presencial

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 1	Estadual	Eu gostei porque eu estava com o inglês um pouco travado, mas conforme o jogo foi acontecendo eu fiquei menos tensa e consegui me soltar. Eu gostei também porque achei o jogo diversificado, abordou diversos conteúdos. Bom, eu não acertei algumas, mas foi legal.
Aluno 2	Particular	Eu achei legal, consegui falar bastante em inglês e achei divertido usar a lousa digital, porque na minha escola não tem, só tem o projetor mesmo.
Aluno 3	Estadual	Eu gostei de ter usado a lousa e mais feliz por ter ganhado. Eu acho que estou falando melhor porque nunca tive a oportunidade de falar tanto em inglês. É legal brincar disso.

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nessas informações é possível observar que o aluno 1 e 2 destacaram o uso da lousa digital como algo que eles gostaram. O que nos faz refletir que a nova BNCC preconiza o uso de recursos digitais, uma vez que os alunos estão cada vez mais interessados em recursos lúdicos e interativos. Outro aspecto muito importante é o fato de todos eles terem mencionado que por meio do jogo e da interação eles conseguiram falar bastante em inglês. No caso do aluno 1, ainda é mencionado que ela estava um pouco tensa, mas que conforme o jogo foi acontecendo, ela conseguiu relaxar e teve um melhor desempenho. Sendo assim, percebemos a relação novamente sobre a importância de conseguir baixar o filtro afetivo por meio de atividades lúdicas. Sem contar que o aluno 2 também destacou o fato de haver uma grande diversidade de conteúdo. Essa diversidade de conteúdos foi proporcionada no jogo para mostrar que a língua estrangeira é um meio de comunicação e também mais um instrumento na qual as pessoas podem adquirir conhecimentos diversificados.

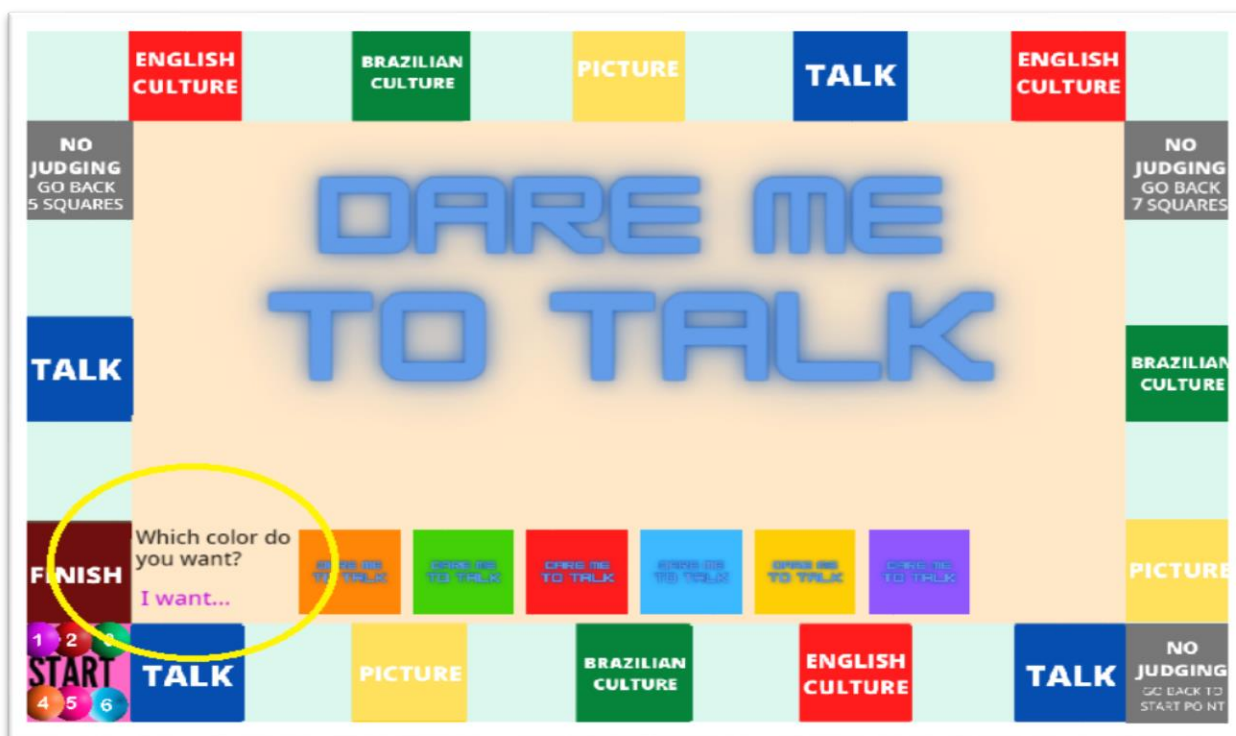
GRUPO ON-LINE:

Após verificarmos alguns exemplos de interações com o grupo presencial, elucidamos as interações relacionadas ao grupo on-line. Nesse caso, foi utilizado a plataforma *Google Meet* para proporcionar recursos de áudio e câmeras que permitiam aos alunos falar uns com os outros utilizando a voz e a escrita e também para permitir a visualização do jogo e dos demais jogadores.

Considerando que 70% desse grupo não tinha o hábito de conversar em inglês com os colegas ou com os professores das escolas, foi enfatizado a importância de falar em inglês o tempo todo, ou seja, até nos momentos de escolhas de respostas, realização de pedidos ou perguntas, etc. Para ajudá-los, no próprio jogo foi fornecido no tabuleiro uma espécie de *scaffolding* estruturante, ou seja, um apoio para “mostrar aos aprendizes uma forma ou caminho para realizar uma tarefa” (REISER, 2004).

Um exemplo de apoio que podemos mencionar é a frase no tabuleiro:

Figura 21: Fase 02 / Scaffolding



Fonte: Elaborado pelo autor

O uso dessa frase *“Which color do you want?”* no modelo on-line torna-se muito importante, uma vez que apenas uma pessoa move os peões e seleciona as alternativas. Logo, era necessário que essa pessoa comandasse o jogo por meio de perguntas e atuasse algumas vezes como uma espécie de narrador para colaborar com a interação e seguimento do jogo. Os demais jogadores para conseguirem jogar e terem suas vontades concretizadas precisavam dar os comandos principalmente por meio da linguagem oral.

Outros exemplos de frases que foram fornecidas de forma oral foram:

- *I want*
- *I think the correct alternative is _____.*
- *Do you prefer to talk or read?*

Na grande maioria dos encontros o aluno 5 sempre pedia para ser a pessoa que controlava o jogo, porque concluiu que tinha mais facilidade do que os demais jogadores para comunicar-se em inglês e também, porque via nessa função a oportunidade de usar o seu conhecimento em uma situação real. Conforme as jogadas foram acontecendo, o aluno 5 percebeu que não precisava usar somente essas frases de apoio e começou a usar outras formas para realizar perguntas. Quando os demais jogadores não entendiam o que ele tinha dito, ele tentava refazer as perguntas de uma forma mais simples. Além de interpelar os jogadores e realizar perguntas ele também expressava diversas expressões de prazer ou alegria, como manifestação da fala privada, e quando algum jogador acertava os desafios e em alguns momentos expressava frases de indignação tais como *“How is it possible?”* e *“I don’t believe”*.

Os demais alunos também se esforçaram para manter a comunicação em inglês. Para elucidar um exemplo veja a imagem:

Figura 22: Fase 02 / Exemplos na casa Talk



Fonte: Elaborado pelo autor

Quando o aluno 4 parou na casa *Talk* foi apresentado o desafio sobre *clothes* e assim surgiu a seguinte situação:

Estudante 5: *Read for us, please!*

Estudante 4: (o aluno lê a sentença em inglês) *Talk in English with the next player of the round about the theme or situation below.*

Estudante 5: *Great! Do you prefer to talk to student 5 or do you prefer to read the dialogue?*

Estudante 4: *Eu prefiro ler*

Estudante 7: *Tem que falar em inglês.*

Estudante 4: *I prefer to read.*

Estudante 5: *Ok let's click here on "Legend"*

Como pode ser observado o estudante 5 realizou as perguntas para conduzir o jogo e selecionar as opções desejadas pelos demais jogadores. Além disso, verificamos também que o aluno 4 a princípio falou em português para responder o questionamento do aluno 5, mas logo um outro jogador o lembrou que ele deveria expressar seus desejos em inglês. E assim o aluno o fez, pois conseguiu falar *"I prefer to read"*.

De forma geral, os demais alunos também tiveram situações parecidas, ou seja, acabavam falando algumas frases em português e quando lembravam o objetivo pedagógico do jogo acabavam tentando refazer a fala em inglês. O fato de falar em português ocorria com mais frequência quando os aprendizes focavam na compreensão dos enunciados, especialmente os relacionados as casas sobre cultura, uma vez que apesar dessas questões terem a tradução, essa atividade requeria um esforço maior, ou seja era necessário realizar leituras, interpretações e análises para escolher a resposta correta. Logo, nessas situações a expressão do pensamento em voz alta, ou seja, a fala privada, ou até mesmo a fala comunicativa acabavam em alguns casos sendo verbalizadas em português, uma vez que o jogador da vez estava mais preocupado em entender as informações para encontrar a resposta correta. Nesse processo o uso da língua inglesa, no tocante a vocalização da voz privada, acaba tendo um papel secundário. Porém, em alguns casos os alunos conseguiam falar frases como *"I think the right alternative is letter B"* ou conseguiam expressar algum comentário sobre o tema em inglês.

Algo interessante a ser analisado na frase em questão, é o fato do jogo não apresentar alternativas feitas com as letras do alfabeto, mas os alunos de forma geral, perceberam por conta própria que seria interessante nomear as opções dessa forma, porque assim eles conseguiam facilitar o ato de comunicação. Nesse sentido verificamos que os alunos buscaram utilizar um conhecimento prévio, no caso o alfabeto em inglês e em alguns casos os números ordinais, para conseguir formar frases que expressavam suas vontades. Exemplo: *"I want letter B"* / *"I think letter A is correct"* / *"Option B, please"* / *"Eu acho que é a first"*, etc.

Uma outra situação que corroborou as ideias referente à teoria sociocultural aconteceu quando em uma rodada o aluno 6 parou na casa TALK e pediu para ler um

diálogo juntamente com o estudante 8. O tema dessa conversa era “eventos no passado” e para realizar tal tarefa foi proporcionado aos jogadores a imagem de um diário que descrevia algumas ações realizadas no dia 07 de janeiro de 2021. Essa imagem, ou melhor esse gênero textual, foi ofertado para fornecer tipos de textos que podem ser produzidos ou encontrados em situações reais, tal como a abordagem comunicativa preconiza. Com base nesse texto foi também proporcionado um diálogo. Durante a leitura o aluno 08 teve dificuldades de pronunciar a palavra “*traveled*”. Nessa situação o jogador parou, observou a palavra e tentou pronunciar algumas vezes, mas não conseguiu reproduzir a palavra de forma correta. No entanto, o seu parceiro durante a leitura do diálogo buscou ajudá-lo assim que percebeu a dificuldade do aluno 08. Veja a imagem referente a essa situação e posteriormente a transcrição do diálogo:

Figura 23: Fase 02 / Segundo exemplo na casa Talk

TALK

Read aloud the English dialogue with the next player:

Diary

Jan. 7. 2021

I traveled to Rio de Janeiro yesterday.
I visited some beaches and
I played soccer with my friends.

Talk about past events

A: What did you do yesterday? B: I traveled to Rio de Janeiro, I visited some beaches and I played soccer with my friends. And you? A: I stayed at home.	A: O que você fez ontem? B: Eu viajei para o Rio de Janeiro, visitei algumas praias e eu joguei futebol com os meus amigos. E você? A: Eu fiquei em casa.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Estudante 06: *Let's read. I start. (começou a ler o diálogo) "What did you do yesterday?"*

Estudante 08: *"I tra, I travi. Aí*

Estudante 06: *É "traveled" (reproduziu a pronúncia de forma correta)*

Estudante 08: *Traveled, traveled, traveled, tá vamos de novo.*

Estudante 06: *Ok. What did you do yesterday?*

Estudante 08: *I traveled to ... (continuou lendo a frase conseguindo pronunciar todas as palavras de forma correta).*

Além de verificar o processo de aprendizagem, no qual o aluno que demonstra ter uma maior facilidade em falar inglês ajuda seu parceiro com menos habilidade, ainda podemos destacar o uso da repetição como forma de memorização, pois o aluno 08 após ouvir a pronúncia correta repetiu três vezes para finalmente conseguir executar a leitura de forma satisfatória.

Ao final do último encontro foi perguntado a opinião sobre o jogo *"Dare me to Talk"*. Confira a transcrição da fala dos alunos:

Quadro 05: Fase 2 / Opinião dos alunos sobre o jogo / Grupo on-line

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 4	Estadual	Eu estou gostando, mas eu não sei, fiquei com vergonha de falar ou fazer alguma coisa errada perto dos outros e do professor. Acho que se eu estivesse jogando só com as minhas amigas da sala normal (referindo-se a escola regular) eu não teria vergonha, porque elas não sabem muita coisa em inglês. Mas ao mesmo tempo se eu tiver um professor que fala, assim que ajuda nas pronúncias, também ficaria mais fácil.
Aluno 5	Particular	Eu gostei do jogo, porque consigo praticar todas as habilidades, principalmente a fala e audição. Tipo, eu estou gostando da experiência, porque na escola os meus colegas de classe não gostam de tentar falar em inglês. Ah! Também gostei, porque consigo colocar em prática algumas coisas, por exemplo, eu conheço a palavra largest que é o superlativo e aí quando eu vi no texto e quando eu percebi que eu

		conhecia e tinha entendido eu achei muito legal. Eu fiquei com a sensação de aquilo ser útil.
Aluno 6	Estadual	Eu gostei de ter conduzido o jogo porque aí tive que falar mais ainda e eu achei legal, porque eu quero ser professora de inglês. As vezes eu dava umas pausas, mas não era porque eu não sabia qual era a orientação, mas sim porque eu ficava pensando nas pronúncias de algumas palavras.
Aluno 7	Particular	Às vezes sabe, eu conheço muitas palavras, mas na hora do jogo em que as palavras devem ser lidas é a hora de verificar se realmente eu sei a pronuncia. Então, meio que aprendo de forma dinâmica.
Aluno 8	Estadual	Eu gostei porque eu não estou acostumada a falar tanto em inglês, mas tinha situação que a gente tinha que pedir coisas em inglês, tipo “I want yellow”. Teve uma vez que eu falei em português, mas aí eu lembrei que tinha que ser em inglês e falei em inglês certinho. Gostei também do dia que tinha menos aluno. (risadas) o jogo vai mais rápido.

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar a resposta do aluno 4 percebemos que ele mencionou gostar do jogo, mas mesmo assim ficou com um pouco de vergonha dos amigos e também de mim, seu professor, que estava apenas observando. Apesar de neste caso, os elementos do jogo e a interação não ter conseguido baixar o nível do filtro afetivo de forma considerável, o próprio aluno sugere uma possível maneira para deixá-lo mais tranquilo. De acordo com a resposta, foi sugerido que o professor participasse mais durante o jogo para dar dicas de pronúncia.

Com base nessa situação foi possível observar durante as jogadas que o aluno 4 na realidade buscava confirmações a respeito da pronúncia e devolutivas do professor, ou seja, precisava ter a certeza se estava tendo um bom desempenho durante as interações. Consequentemente, chegou-se à conclusão que ao jogar em sala de aula, o professor poderia dar devolutivas e apoio aos alunos em momento oportuno, tal como a abordagem comunicativa aborda. No caso desta pesquisa, durante a aplicação do jogo essa ação de suporte foi reduzida, porque o intuito era justamente perceber como as relações iriam se estabelecer sem a participação do professor.

O aluno 5 destacou que por meio do jogo ele conseguia treinar as habilidades de fala e audição. Além disso, também verificou que seu conhecimento lexical e também gramatical tem funcionalidade e aplicabilidade nos discursos, portanto, não são estruturas isoladas.

O aluno 6 mencionou ter gostado de ter sido uma das pessoas a ter conduzido o jogo, porque isso possibilitou que ele se expressasse mais ainda em inglês. Logo em seguida, ainda relatou sobre o desejo de ser “professora de inglês” no futuro. Por meio dessa fala foi possível compreender a razão de tamanho interesse e engajamento pela aprendizagem desse idioma.

O aluno 7 comentou sobre o fato de conhecer muitos vocabulários e destacou que às vezes não lembrava se conhecia ou não a pronúncia e significado das palavras. Sendo assim, passou a realizar uma espécie de autoanálise, uma vez que foi inserido em situações que faziam com que o aluno colocasse à prova o conhecimento sobre língua e cultura.

E por último, o aluno 8 salientou o fato de às vezes falar em português e depois lembrar que deveria falar em inglês. Uma das possíveis explicações para essa questão, é devido ao fato desse aluno não ter o hábito de falar em inglês com frequência, o que torna o jogo algo útil para esse estudante, uma vez que por meio das atividades do jogo é possível estabelecer comunicação e interação. Ademais, também destacou como ponto positivo o fato do jogo demorar menos quando tem menos jogadores.

Desta maneira, por meio da segunda etapa verificou-se que durante as partidas os alunos tiveram a oportunidade de interagir em inglês desenvolvendo a oralidade, a leitura e aprenderam novo vocabulário e novos elementos culturais.

6.3 FASE 3: QUESTIONÁRIO PÓS-JOGO E ANÁLISE CONCLUSIVA DA APLICAÇÃO.

Apresentamos a seguir as respostas e respectivos comentários e reflexões sobre o questionário apresentado para a Fase 03. Na sequência, tecemos uma análise conclusiva que englobam as três etapas.

Questão 01. Descreva como foi a sua interação com os demais jogadores. Se possível descreva alguma situação para exemplificar.

Quadro 06: Fase 3 / Respostas da questão 01 / Grupo presencial

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 1	Estadual	Foi boa, através das dificuldades deles, consegui aprender mais
Aluno 2	Particular	Foi bem legal, uma vez a gente tava jogando e eu tinha duas possíveis alternativa e eu falei isso pros outros jogadores, eu errei a alternativa. Quando a mesma pergunta apareceu outro jogador escolheu a outra opção e acertou.
Aluno 3	Estadual	Foi muito boa, quando estávamos fazendo as vezes um ajudava o outro quando o outro não sabia a palavra.

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos que, de acordo com as percepções dos estudantes, todos consideraram ter tido uma boa interação e ainda destacaram o fato de ter ajudado um ao outro. Ademais, tiveram a oportunidade de aprender com os acertos e erros dos demais jogadores.

Questão 02. Você tem vergonha de falar em inglês? Você acha que alguém tímido conseguiria falar e interagir em inglês por meio do jogo *Dare me to talk*? Explique.

Quadro 07: Fase 3 / Respostas da questão 02 / Grupo presencial

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 1	Estadual	Tenho um pouco, acredito que com a prática todos podem conseguir
Aluno 2	Particular	Não. Sim porque o jogo deixa uma situação mais confortável.
Aluno 3	Estadual	Eu não tenho vergonha de falar em inglês, eu acho que as pessoas tímidas conseguiram falar em inglês pelo <i>Dare me to talk</i> , pois não tem pressão de ter que acertar

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação à primeira parte da questão, verifica-se que apenas um estudante disse que tem um pouco de vergonha, enquanto os demais consideram não apresentar esse aspecto. A respeito da segunda parte da pergunta, todos os estudantes expressaram que uma pessoa tímida conseguiria interagir em inglês por meio do jogo, pois consideram uma situação confortável e sem pressão. Algo que colabora bastante com a aprendizagem, uma vez que o filtro afetivo se torna menor.

Questão 03. Você criou algum diálogo junto a outro jogador na casa *TALK*? Comente sobre essa experiência.

Quadro 08: Fase 3 / Respostas da questão 03 / Grupo presencial

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 1	Estadual	Não.

Aluno 2	Particular	Sim, eu fiz um diálogo pequeno e simples, mas criei e não li, então já acho isso um avanço.
Aluno 3	Estadual	Não só usei a legenda, mas do mesmo jeito eu aprendi bastante

Fonte: Elaborado pelo autor

A respeito dessa pergunta, verifica-se que apenas um estudante conseguiu desenvolver um pequeno diálogo. Esse estudante declara ter sido um avanço, uma vez que conseguiu expressar-se sem o recurso da leitura. No entanto, a utilização dos diálogos não tornou-se algo negativo, pois o aluno 3 mencionou ter usado o recurso da legenda (diálogos) e mesmo assim considerou ter aprendido bastante.

Questão 04 Como foi realizar a leitura dos diálogos referente a casa *TALK*? Você conseguiu compreender os diálogos?

Quadro 09: Fase 3 / Respostas da questão 04 / Grupo presencial

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 1	Estadual	Muito legal de aprender palavras novas e desenvolver a habilidade de dialogar em inglês. Consegui compreender a maioria.
Aluno 2	Particular	Foi legal.Sim.
Aluno 3	Estadual	Eu consegui compreender os diálogos, e eu acho que tive uma leitura boa

Fonte: Elaborado pelo autor

As atividades feitas para a casa *TALK* foram produzidas com temas diversificados sobre o cotidiano e sobre questões culturais de países estrangeiros. Para os alunos que não desejavam desenvolver diálogos de forma autônoma foi proporcionado a opção de ler os diálogos formados. Logo, essa pergunta foi proposta para verificar se os estudantes conseguiram de fato compreender e envolver-se com insumos. De acordo com as

respostas, percebe-se que de forma geral eles conseguiram realizar as leituras sem grandes problemas e ainda acharam essa ação “legal”. É interessante destacar que o aluno 1 ainda escreveu que gostou de aprender novos vocabulários.

Questão 05 O jogo é composto por quatro casas especiais (*Talk, Picture, Brazilian Culture / English-language culture*). Comente cada uma delas e depois mencione qual delas você mais gostou e explique o porquê.

Quadro 10: Fase 3 / Respostas da questão 05 / Grupo presencial

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 1	Estadual	Na casa Talk desenvolvi bastante a habilidade de dialogar e que intonações usar. Brazilian Culture foi bom porque além de aprender palavras novas aprendi também curiosidades sobre a cultura brasileira. E English-language Culture exercitei extremamente a habilidade de fala. Gostei mais da casa Talk, pois acho os diálogos muito legais e é bom interagir com outro participante.
Aluno 2	Particular	Talk- foi legal treinar a fala com outros jogadores; Picture- foi um pouco confuso as vezes; Brazilian C e English-language culture- foi bom aprender mais sobre a cultura de um país. A que eu mais gostei foi o das culturas.
Aluno 3	Estadual	Algumas casas eu não sabia, mas eu gostei de todas, inclusive a talk por que nós somos desafiados a falar, a Brazilian culture eu tinha um pouco de conhecimento mas foi legal, picture foi bem legal e eu acertei bastante, english-language culture, eu sabia bem pouco mas eu tentei.

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com as respostas, percebe-se que as devolutivas foram positivas a respeito de todas as casas especiais. Alguns destacaram ter gostado mais da casa *Talk* devido a interação, outros das casas sobre culturas, pois puderam testar e adquirir mais conhecimentos. O aluno 2 mencionou que a casa *Picture* foi um pouco confusa, mas não é possível entender por qual motivo isso aconteceu. Refletindo sobre os encontros, recorde de algumas falhas e levanto a hipótese do problema estar relacionado ao fato de algumas imagens estarem trocadas por falha técnica no desenvolvimento do jogo. No entanto, esses pequenos detalhes já foram solucionados.

Questão 06. Você gostou de aprender cultura brasileira e estrangeira por meio das atividades propostas no jogo? Explique sua resposta e se possível apresente exemplos.

Quadro 11: Fase 3 / Respostas da questão 06 / Grupo presencial

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 1	Estadual	Demais, principalmente curiosidades e fatos históricos, nos quais nunca tive muito interessante mas junto ao jogo, se tornou muito legal aprender sobre.
Aluno 2	Particular	Gostei.
Aluno 3	Estadual	Sim, foi bem legal. Nós aprendemos sobre a cultura inglesa e portuguesa.

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme podemos observar nas respostas, verifica-se que todos mencionaram ter gostado de aprender aspectos culturais que englobaram a cultura com c minúsculo, quanto a cultura com C maiúsculo tanto da cultura do estrangeiro como a brasileira. Destacamos que o aluno 1 mencionou não ter interesse por curiosidades e fatos históricos antes de começar a jogar. No entanto, passou a considerar essa aprendizagem como algo agradável após começar a ler sobre temas culturais durante as partidas do jogo. Com base nessa resposta retomamos à importância de proporcionar atividades e

recursos lúdicos, uma vez que por meio de atividades divertidas o estudante não só aprende, mas passa a ter prazer em sua aprendizagem.

Questão 07. As casas *BRAZILIAN CULTURE* e *ENGLISH LANGUAGE CULTURE* apresentaram enunciados em inglês muitas vezes com palavras novas. Foi difícil realizar a leitura desses enunciados? Você conseguiu compreender?

Quadro 12: Fase 3 / Respostas da questão 07 / Grupo presencial

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 1	Estadual	Tirando dúvidas com o teacher Eduardo, consegui com facilidade compreender.
Aluno 2	Particular	Não muito. Sim na maioria das vezes.
Aluno 3	Estadual	Não foi difícil, e eu consegui compreender

Fonte: Elaborado pelo autor

A respeito desta questão, a aluna 1 mencionou que conseguiu compreender com facilidade. No entanto, teve que tirar algumas dúvidas com o professor. Durante os encontros foi solicitado aos alunos que tirassem as dúvidas entre si. No entanto, o aluno 01 por ser a pessoa mais velha e por julgar ter uma maior fluência, algumas vezes acabava tendo a necessidade de confirmar suas respostas e logo achava que apenas o professor, poderia confirmar ou responder os questionamentos com mais certeza e exatidão. Esse fato remete-nos novamente ao conceito de Zona de desenvolvimento proximal em que o aprendiz muitas vezes se envolve com pessoas mais capazes para conseguir ter progressos. Além disso, os diferentes tipos de vocabulários em inglês contidos nos enunciados das questões podiam ser consultados na tradução que estava localizada logo abaixo. Lembramos que a leitura das frases traduzidas era algo opcional, ou seja, só era feita quando os alunos não compreendiam algo.

Questão 08. Ao parar na casa *PICTURE* o jogador deveria olhar a imagem, ler a frase no centro da tela e escolher a opção correta para completar o *gap*. Comente como foi o seu desempenho ao parar nessa casa.

Quadro 13: Fase 3 / Respostas da questão 08 / Grupo presencial

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 1	Estadual	Em alguns casos, por questão de memória, eu não me recordei dos nomes certos. Mas em geral, foi bom sim.
Aluno 2	Particular	Foi bom.
Aluno 3	Estadual	Eu acho que foi muito boa pois dava para aprender de um jeito bem diferente

Fonte: Elaborado pelo autor

Os desafios da casa *Picture* foram selecionados com base em objetos utilizados no cotidiano e por isso as frases que deveriam ser completadas também faziam parte de diálogos comunicativos. Logo, os jogadores tinham acesso às imagens e frases para auxiliar na escolha da opção correta. Sendo assim, o jogador ao ver a imagem tem a oportunidade de acionar a memória e o conhecimento prévio para lembrar o nome do objeto ou pode também observar as imagens, as frases e as opções fornecidas, para então selecionar uma alternativa que expressasse uma ideia exequível. Ao observarmos as respostas dos estudantes verifica-se que todos acharam ter tido um bom desempenho. O aluno 3 ainda destacou que essa casa também proporciona um jeito diferente de aprender.

Questão 09. O jogo "*Dare me to talk*" é divertido? Você faria alguma mudança no jogo? Explique.

Quadro 14: Fase 3 / Respostas da questão 09 / Grupo presencial

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 1	Estadual	Não, acho super divertido e interativo.

Aluno 2	Particular	Sim. Não.
Aluno 3	Estadual	O jogo é super divertido e eu não faria nem uma mudança por que ele é super divertido

Fonte: Elaborado pelo autor

A intenção de desenvolver um jogo foi justamente criar algo divertido que proporcionasse o desenvolvimento das habilidades linguísticas, em especial a oralidade. Após ler as respostas constata-se que os três estudantes acharam o jogo divertido e acreditam não ser necessário realizar mudanças.

Questão 10. Você acredita que houve alguma melhora no seu inglês, após o uso do jogo “*Dare me to talk?* Explique.

Quadro 15: Fase 3 / Respostas da questão 10 / Grupo presencial

Estudante	Escola:	Respostas:
Aluno 1	Estadual	Senti uma melhora na habilidade de dialogar.
Aluno 2	Particular	Sim, eu aprendi sobre assuntos novos como "relacionamentos".
Aluno 3	Estadual	Com certeza meu inglês melhorou bastante, pois é uma coisa bem descontraída e super divertido.

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com as respostas percebe-se que todos mencionaram ter melhoras. O primeiro destacou ter tido melhoras no ato de dialogar, o segundo aprendeu novos conteúdos e o último enfatizou ter melhorado muito devido ao fato do jogo ser algo descontraído e super divertido. Sendo assim, com base nessas respostas e também nas anteriores, verifica-se que o jogo “*Dare me to Talk*” desenvolvido com atividades comunicativas e interativas conseguiu proporcionar aprendizagem e diversão aos jogadores do grupo presencial.

GRUPO ON-LINE

Questão 01. Descreva como foi a sua interação com os demais jogadores. Se possível descreva alguma situação para exemplificar.

Quadro 16: Fase 3 / Respostas da questão 1 / Grupo on-line

Estudante:	Escola :	Respostas:
Aluno 4	Estadual	Bom, ao meu ver foi boa Em uma aula uma menina me ajudou pois estava com dificuldade de pronunciar uma palavra em inglês
Aluno 5	Particular	O jogo ajudou na interação entre os participantes, sendo ela muito boa. Nos entendemos muito bem e nos esforçando para continuar falando em inglês.
Aluno 6	Estadual	Foi muito divertido, era muito legal ler a pergunta em inglês, como se a gente fosse fluente na língua
Aluno 7	Particular	Todas as minhas interações com meus amigos foram extremamente importantes para desenvolver a minha fala, lembro de um dia que fizemos um jogo onde um dos alunos (não me recordo quem foi, mais lembro q foi um menino) foi um repórter e ele me entrevistou, fazia perguntas em inglês e eu respondia. Que eu me lembre isso foi na última aula de inglês desse ano.
Aluno 8	Estadual	Bom, a interação foi perguntar ou conversar a questão com os outros.

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nessas respostas, verifica-se que todos consideram ter tido uma boa interação, pois destacaram ter ajudado um ao outro e enfatizaram que o jogo proporcionava situações de interação. Sobre essa última informação, destaco que de fato o jogo teve como intuito ser desenvolvido para proporcionar justamente esse aspecto, ou seja, a interação. Para isso acontecer foi ofertado no jogo possibilidades

de deixar o aprendiz se expressar livremente, como na casa *TALK*, mas ao mesmo tempo também foi fornecido apoios, ou seja, espécies de *scaffoldings*, como os diálogos e os textos em português. Toda essa estrutura do jogo teve como base a ideia de que o conhecimento e as habilidades podem ser desenvolvidos por meio das interações e conteúdos e atividades comunicativas.

Questão 02. Você tem vergonha de falar em inglês? Você acha que alguém tímido conseguiria falar e interagir em inglês por meio do jogo *Dare me to talk*? Explique.

Quadro 17: Fase 3 / Respostas da questão 2 / Grupo on-line

Estudante:	Escola :	Respostas:
Aluno 4	Estadual	Bom eu tenho vergonha de falar em inglês, tenho medo de errar, etc Mas estou conseguindo interagir bem.
Aluno 5	Particular	Eu tenho um pouco de vergonha de falar em inglês com outras pessoas, mas o jogo me ajudou bastante com isso. Jogando o jogo, eu pude me divertir enquanto falava em inglês, além de que enquanto todos falavam em inglês, me senti mais confortável com isso.
Aluno 6	Estadual	Eu não tenho vergonha, e acho que uma pessoa tímida conseguiria falar e interagir com o jogo
Aluno 7	Particular	Não sou mto confiante no meu inglês então, sim, tenho um pouco de vergonha. Na minha opinião sim, pois todos os alunos interagem nesse jogo e acho q isso incentiva as outras pessoas tímidas a jogar tbm por desenvolver a curiosidade dela e a vontade em relação a falar e responder as perguntas.

Aluno 8	Estadual	Não tenho vergonha de falar em inglês com certas pessoas e ocasiões Acho que depende, com o tempo a pessoa vai se acostumando e falando mais e o jogo é uma boa ferramenta
---------	----------	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao observarmos as respostas, verificamos que 3 estudantes disseram ter vergonha e dois mencionaram não ter. Os que se consideram tímidos relataram ter conseguido se expressar em inglês por estarem inseridos em uma situação “confortável”. Os que mencionaram não ter vergonha demonstraram acreditar na ideia de que o jogo é uma efetiva ferramenta para desenvolver a oralidade por meio das interações comunicativas.

Questão 03. Você criou algum diálogo junto a outro jogador na casa *TALK*?
Comente sobre essa experiência.

Quadro 18: Fase 3 / Respostas da questão 3 / Grupo on-line

Estudante:	Escola :	Respostas:
Aluno 4	Estadual	Ainda não
Aluno 5	Particular	Sim, eu achei um pouco difícil. Criando um diálogo, não sabemos ao certo sobre o que falar, mas acho que conseguimos nos entender e conversar normalmente.
Aluno 6	Estadual	Não criei...porquê achei mais fácil ler
Aluno 7	Particular	Sim, criei mtos diálogos na última aula junto a um menino, como dito anteriormente não me recordo o nome dele mais ele foi o entrevistador então eu tinha q interagir com ele, além disso nessa aula tiveram apenas

		2 participantes (eu e ele) então foi mto bom pq eu tive q falar mais.
Aluno 8	Estadual	Não criei nenhum diálogo, mas conversei com a proposta que já estava pronta no jogo

Fonte: Elaborado pelo autor

Por meio da leitura, verifica-se que a metade conseguiu criar diálogos em pares e o restante preferiu ler os diálogos. O estudante 04 mencionou que às vezes não sabia muito bem o que falar, mas no final os jogadores conseguiam se entender e conversar. Já o aluno 7 destacou o fato de ter conseguido falar mais quando estava com menos jogadores. Ao refletir sobre essa última percepção do aluno, surgiram duas perspectivas que podem ser vistas como aspectos positivos. A primeira é que de fato com menos jogadores a chance de falar com mais frequência em inglês torna-se maior. No entanto, considerando que para desenvolver a oralidade é necessário que o aprendiz também tenha a oportunidade de ouvir, o fato de jogar o jogo com mais jogadores torna-se algo relevante, pois assim, os jogadores podem ouvir e ter interações com pessoas de diferentes níveis de proficiência e diferentes tipos de conhecimento linguísticos e culturais.

Questão 04. Como foi realizar a leitura dos diálogos referente a casa *TALK*?
Você conseguiu compreender os diálogos?

Quadro 19: Fase 3 / Respostas da questão 4 / Grupo on-line

Estudante:	Escola:	Respostas:
Aluno 4	Estadual	Compreendia por meio de palavras que já conhecia e ia deduzindo o que estava sem "falado"
Aluno 5	Particular	Achei a leitura bem fácil de ser compreendida, abrangendo diversos assuntos e ajudando bastante na formação do vocabulário.

Aluno 6	Estadual	Foi muito mais fácil, sem contar que dá para aprender várias palavras novas... sim consegui compreender
Aluno 7	Particular	Os diálogos eram de fácil compreensão, as vezes tinha palavras difíceis mais acho isso mto bom pq desenvolve a nossa fala e conhecimento das palavras em inglês
Aluno 8	Estadual	Sim eu consegui compreender

Fonte: Elaborado pelo autor

Como foi mencionado anteriormente, para desenvolver os desafios da casa *Talk* foram selecionados temas diversos referentes ao cotidiano e temas que envolviam a cultura de estrangeiros. Ademais, foram fornecidas imagens e frases para colaborar no processo de compreensão do tema e criação de diálogos. Os diálogos que foram fornecidos para os alunos que não queriam criar um diálogo de forma autônoma foram escritos utilizando conteúdos gramaticais de acordo com o que é apresentado na BNCC para os alunos do 6º ao 9º. Logo, essa questão foi proposta para verificar se a dinâmica foi de fato algo que colaborou para o processo de compreensão e realização das atividades. De acordo com as respostas dos estudantes, podemos perceber que todos conseguiram compreender os diálogos. Alguns ainda mencionaram ter sido uma tarefa bem fácil. Além disso, também destacaram que quando havia palavras que não conheciam eles acabavam realizando processos de dedução, provavelmente por meio do contexto. Com base nessa última informação, verifica-se que o foco estava na produção de sentido, tal como a abordagem comunicativa sugere.

Questão 05. O jogo é composto por quatro casas especiais (*Talk, Picture, Brazilian Culture / English-language culture*). Comente cada uma delas e depois mencione qual delas você mais gostou e explique o porquê.

Quadro 20: Fase 3 / Respostas da questão 5 / Grupo on-line

Estudante:	Escola :	Respostas:
Aluno 4	Estadual	Talk é uma casa onde você cria um diálogo com um jogador ou vocês pode escolher ler um diálogo Picture eu não me lembro o que era rrsrrs Brazilian Culture é sobre a cultura do Brasil e English-language culture é sobre a cultura inglesa Obs:estou deduzindo pelo nome A que eu mais gostei foi a casa Brazilian Culture pois conheço mais rrsrrs
Aluno 5	Particular	A casa Talk tem como objetivo criar uma conversa entre dois jogadores, podendo ser um diálogo escrito ou improvisado. A casa Picture apresenta uma foto e uma frase incompleta que o jogador deve tentar completar de acordo com a figura que for mostrada. Na casa Brazilian Culture, o jogador deve responder uma pergunta sobre a cultura e história brasileira, parecida com a casa English-Language culture, que apresenta uma pergunta sobre a cultura e história de países que tem língua ingleses. Minha casa favorita é a English Language culture, pois ela apresenta vários fatos sobre outros países.
Aluno 6	Estadual	A casa "talk" você pode ler ou criar um diálogo em inglês com o seu parceiro sobre o tema definido, no picture" o jogo te mostra uma imagem e você tem que responder sobre o que é essa imagem, em "Brazilian culture" o jogo te faz perguntas sobre a cultura brasileira, e no "English-language culture" o jogo te faz perguntas sobre a cultura dos lugares que falam a língua inglesa, se eu

		não me engano...e a que eu mais gostei foi a Brazilian culture
Aluno 7	Particular	Infelizmente não parei em todas essas casas mas acho incrível o modo como essas casas trabalham o nosso desenvolvimento de todas as formas, conhecimentos de cultura, relação de imagens a palavras e, a fala onde vc lê bastante. Meu favorito é o English-language culture por desenvolver meu conhecimento da cultura americana e pq eu amo os Estados Unidos desde sempre então tudo q envolve esse país eu gosto.
Aluno 8	Estadual	A que eu mais gostei foi a Brazilian Culture / English-language culture, pois consegui conhecer o nome de coisas que eu não sabia em inglês. Achei legal a parte do "Talk" para podermos conversar. E o "Picture" tbm é legal para relembrar o nomes em inglês.

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com as respostas dos alunos, de forma geral, percebe-se que eles compreenderam bem as funções das casas especiais, apesar do aluno 04 não lembrar muito bem as funções da casa *Picture*. Algo relevante a se destacar é o fato de todos eles terem escrito que as casas sobre cultura foram as que eles mais gostaram. O aluno 04 escreveu que gostou mais da casa *Brazilian Culture*, porque tinha mais conhecimento sobre as questões abordadas. O número 05 apontou ter mais interesse na opção *English Language Culture*, porque essa casa apresenta diversos fatos sobre diferentes países estrangeiros. Já o aluno 06 mencionou ter gostado mais do *Brazilian Culture*, mas não explicou por qual razão gostou mais dessa opção. O aluno 07 destacou a casa *English Language Culture* como sendo a favorita, devido ao fato de apresentar algumas perguntas sobre os Estados Unidos. Por último, o aluno 08 mencionou que ambas as casas sobre cultura foram as opções que ele mais gostou.

A respeito dessas informações, retomamos a ideia de que tanto a teoria sociocultural como a abordagem comunicativa incentivam o ensino de cultura. Além disso, a abordagem comunicativa também ressalta que uma das formas de trabalhar com ensino de idiomas é por meio de textos autênticos, tal como foi realizado nas casas sobre cultura. Ademais, verifica-se que os alunos ficaram interessados nos conteúdos apresentados, o que reforça a ideia de que é interessante os alunos perceberem que a língua estrangeira também é um meio de comunicação e transmissão de conhecimento.

Questão 06. Você gostou de aprender cultura brasileira e estrangeira por meio das atividades propostas no jogo? Explique sua resposta e se possível apresente exemplos.

Quadro 21: Fase 3 / Respostas da questão 6 / Grupo on-line

Estudante:	Escola :	Respostas:
Aluno 4	Estadual	Sim, acho importante conhecer a cultura do seu país primeiro e depois de outro país, no jogo estávamos conhecendo um pouco dos dois
Aluno 5	Particular	Sim, eu acho que é sempre bom aprender coisas novas, tanto de seu próprio país quanto de novos lugares.
Aluno 6	Estadual	Sim, pois assim além de aprender mais inglês eu também aprendo um pouco mais da cultura brasileira e estrangeira
Aluno 7	Particular	Sim, gostei bastante de aprender sobre as culturas de um jeito divertido e, prático além disso essas partes do jogo trazem mto conhecimento e quando se trata de aprender sobre culturas diferentes eu sempre gosto bastante.

Aluno 8	Estadual	Sim. Eu gostei pois nós podemos aumentar nosso vocabulário com palavras novas ou relembra-las em inglês.
---------	----------	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao lermos essas respostas, verifica-se que todos os estudantes gostaram de aprender sobre a cultura. Eles ainda enfatizaram achar interessante aprender sobre a cultura do estrangeiro e também sobre a própria cultura materna. O número 07 mencionou que por meio dessas casas teve a oportunidade de aprender de forma divertida. O aluno 08 ainda destacou que foi uma forma de aumentar o vocabulário e também de relembrar palavras já aprendidas.

Questão 07. As casas *BRAZILIAN CULTURE* e *ENGLISH LANGUAGE CULTURE* apresentaram enunciados em inglês muitas vezes com palavras novas. Foi difícil realizar a leitura desses enunciados? Você conseguiu compreender?

Quadro 22: Fase 3 / Respostas da questão 7 / Grupo on-line

Estudante:	Escola :	Respostas:
Aluno 4	Estadual	Para mim sim, e muitas das vezes não conseguia compreender sem ler a tradução
Aluno 5	Particular	Não achei muito difícil e consegui compreender bem os textos.
Aluno 6	Estadual	Não, porque se você prestar bem a atenção você pode entender a palavra só de ler as anteriores
Aluno 7	Particular	Foi um pouco difícil por serem palavras q eu nunca havia visto mais é interessante tentar relacionar essas palavras ao q foi dito no enunciado e tentar lê-las.
Aluno 8	Estadual	Não foi tão difícil e eu consegui compreender. Claro que algumas palavras acabamos pronunciando errado...

Fonte: Elaborado pelo autor

Devido ao fato dos enunciados serem compostos por textos que abordam palavras de acordo com o contexto, criou-se a possibilidade dos enunciados tornarem-se insumos não compreensíveis. Essa pergunta tinha o objetivo de verificar se houve compreensão e quais estratégias foram utilizadas para tal tarefa. De acordo com o aluno 04 a compreensão foi algo um pouco difícil, mas o próprio aluno mencionou que houve um suporte em português para ajudá-lo. Os alunos 05, 06 e 07 mencionaram não ter tido dificuldades e os alunos 06 e 07 ainda destacaram a importância de relacionar os sentidos das palavras para auxiliar na compreensão.

A respeito dessa estratégia retomamos novamente a importância de ter o foco no sentido para promover a comunicação, tal como a abordagem comunicativa destaca. O aluno 08 também compartilhou a ideia de não ter tido grandes dificuldades, mas relatou que algumas palavras foram pronunciadas de forma errada.

De forma geral, com base na ideia de um trabalho interativo e comunicativo, esperava-se que os jogadores pudessem ajudar uns aos outros. Verificamos que em diversos momentos dos encontros as colaborações para solucionar as dúvidas ou situações problemas foram fornecidas pelos próprios jogadores. No entanto, em alguns casos foi observado que a ajuda de um professor ou alguém com um alto nível de fluência poderia ter sido algo útil para realizar algumas intervenções e correções. Por meio dessas duas perspectivas constatou-se que o jogo, como a princípio idealizado, pode ser jogado pelos aprendizes com ou sem professor. No entanto, ao ser jogado em sala de aula, o professor pode colaborar com intervenções, como por exemplo ajudar com as pronúncias das palavras. De qualquer forma, independente das facilidades ou dificuldades, os alunos interagiram por meio da língua alvo, aprenderam novos vocabulários e novos conteúdos e conseguiram realizar todos os desafios propostos.

Questão 08. Ao parar na casa *PICTURE* o jogador deveria olhar a imagem, ler a frase no centro da tela e escolher a opção correta para completar o gap. Comente como foi o seu desempenho ao parar nessa casa.

Quadro 23: Fase 3 / Respostas da questão 8 / Grupo on-line

Estudante:	Escola :	Respostas:
Aluno 4	Estadual	Acho que cai poucas vezes nesta casa, então não me lembro muito
Aluno 5	Particular	Meu desempenho foi bom, pois as imagens são bem fáceis e ajudam muito
Aluno 6	Estadual	Eu fui muito bem, foram imagens faceis de distinguir
Aluno 7	Particular	Meu desempenho foi bom, todas as vezes q parei nessa casa consegui relacionar as imagens a palavra e me recordar de coisas q já havia aprendido porém não lembrava o nome.
Aluno 8	Estadual	Sim eu consegui ir bem e achei fácil.

Fonte: Elaborado pelo autor

O aluno 04 já havia mencionado em respostas anteriores que não lembrava muito bem dos desafios proporcionados pela casa *Picture*. No entanto, todos os demais mencionaram ter tido bons resultados destacando que as imagens colaboraram para a seleção da alternativa correta. O aluno 07 ainda enfatizou que ainda conseguiu relacionar imagens e palavras e relembrar vocábulos estudados anteriormente. A produção e inserção dessa casa especial tinha justamente o intuito de apresentar novas palavras e fazer com que os alunos retomassem palavras aprendidas anteriormente. Além disso, as frases que deveriam ser completadas foram fornecidas justamente para fazer com que os estudantes conseguissem relacionar o sentido das palavras com os contextos apresentados.

Questão 09. O jogo "Dare me to talk" é divertido? Você faria alguma mudança no jogo? Explique.

Quadro 24: Fase 3 / Respostas da questão 9 / Grupo on-line

Estudante:	Escola :	Resposta
Aluno 4	Estadual	Achei bem divertido, a única coisa que seria bom é quando um jogador errar a alternativa eles mostrarem a alternativa correta
Aluno 5	Particular	Acho um jogo muito divertido, mas acho que seria bom acrescentar algumas situações mais desafiadoras.
Aluno 6	Estadual	Sim, não faria nenhuma mudança acho que o jogo já está muito bom
Aluno 7	Particular	Sim, eu gosto bastante do jogo e não, não mudaria nada nele.
Aluno 8	Estadual	Sim achei ele divertido mas poderia ter graus de dificuldade.

Fonte: Elaborado pelo autor

Por meio dessas respostas é possível afirmar que todos acharam o jogo divertido. Sendo assim, destacamos essas respostas como um dado positivo, uma vez que segundo Silva (2003), a ludicidade é algo muito relevante para o processo de ensino e aprendizagem. A respeito de possíveis mudanças no jogo, o aluno 04 sugeriu que ao errar nas seleções das alternativas o jogo deveria mostrar qual era a alternativa correta. Como já foi demonstrado nesta dissertação, essa ação de mostrar as respostas corretas não foi acionada justamente para fazer com que os demais jogadores prestassem atenção no jogo e soubessem que uma determinada alternativa não era a resposta correta. Logo, na próxima vez que aquela mesma pergunta aparecesse novamente a chance de acerto seria maior, pois o intuito era fazer com que os jogadores prestassem atenção nas questões e também nas respostas dos amigos para que assim pudessem aprender com as reflexões, erros e acertos de seus colegas de jogo.

Questão 10. Você acredita que houve alguma melhora no seu inglês, após o uso do jogo “*DARE ME TO TALK?* Explique.

Quadro 25: Fase 3 / Respostas da questão 10 / Grupo on-line

Estudante:	Escola :	Resposta
Aluno 4	Estadual	Sim, aprendi bastante palavras novas, não vejo a hora das aulas de inglês voltarem
Aluno 5	Particular	Sim, acho que pude desenvolver melhor a minha pronúncia e meu entendimento ao conversar normalmente em inglês.
Aluno 6	Estadual	Sim...pois aprendi várias palavras novas apenas me divertindo
Aluno 7	Particular	Sim, meu inglês melhorou mto, minha fala e timidez sumiram um pouco estou mais confiante p falar ou até msm cantar trechos de músicas internacionais.
Aluno 8	Estadual	Sim. Ampliei meu vocabulário

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com as respostas dos 5 estudantes, todos obtiveram melhoras. O aluno 04 além de mencionar ter aprendido palavras novas, ainda demonstrou animação para aplicar o conhecimento obtido nas aulas da escola regular. O aluno 05 destacou ter melhorado a pronúncia e seu “entendimento” ao conversar em inglês, acredito que essa palavra entendimento possa estar relacionado tanto com o desenvolvimento da habilidade oral, quanto a habilidade de audição. O aluno 06 mencionou ter aprendido diversas palavras novas apenas se divertindo. O aluno 07 além de escrever que teve melhoras na fala, ainda relatou ter ficado mais confiante para falar e até para cantar músicas em inglês. Ao analisar essas informações verificamos que ao menos para esses alunos as interações por meio do jogo proporcionaram conhecimento, diversão, melhora nas habilidades de fala e confiança. A respeito desse último aspecto, tomamos essa

informação também como um dado positivo, uma vez que de acordo com Krashen (1982) um aluno mais confiante tem maiores chances de ter uma aprendizagem mais significativa.

Sendo assim, finalizamos a terceira etapa, cujo intuito era observar e analisar as descrições, impressões, aprendizagens e interações pela visão dos próprios alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada pelo *British Council* (2014) e também pelas diretrizes encontradas na BNCC, as aulas de inglês devem ofertar atividades que não fiquem restritas apenas a gramática e a leitura. Desta maneira, os aspectos da oralidade, aprendizagem de cultura, ludicidade e uso de recursos digitais devem ser também explorados para que os alunos possam ter uma aprendizagem mais dinâmica e efetiva. Por meio dos dados coletados na primeira fase verificou-se que os alunos que participaram da pesquisa desejavam ter uma aprendizagem mais lúdica que explora a oralidade e cultura e demonstraram interesse em aprender inglês por meio de um jogo de tabuleiro digital. Deve-se ressaltar que o jogo foi desenvolvido de forma digital, mas poderia ter sido também desenvolvido de forma física, uma vez que a ideia central de proporcionar o desenvolvimento da oralidade, aprendizagem de cultura e interação, neste contexto, seriam mantidas em ambos os formatos.

Ademais, verificou-se que ao aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz desenvolva todas as habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir). No entanto, considerando que as aulas nas escolas de forma geral já trabalham com mais ênfase o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, faz-se necessário também um maior empenho para promover o desenvolvimento da oralidade, tendo como pressuposto que a língua, em especial a fala, são instrumentos culturais que possuem o poder de causar mudanças e transformações na sociedade. Por conseguinte, com o intuito de desenvolver maneiras para conseguir desenvolver a oralidade e a

aprendizagem de cultura, foram estudadas a abordagem comunicativa e a teoria sociocultural para desenvolvermos o jogo *“Dare me to Talk”*.

A respeito da abordagem comunicativa, buscou-se contemplar informações relacionadas a sua origem e suas principais características. Também foram apresentadas informações e elucidações sobre alguns métodos e atividades que colaboram para o ensino e aprendizagem de inglês, dando um maior destaque a ideias que podem ser relacionadas ao desenvolvimento da oralidade e aprendizagem de cultura. Com base no estudo teórico verificou-se que a abordagem comunicativa tem o foco no sentido e busca proporcionar um ensino que faça com que o aluno esteja envolvido com insumos autênticos de língua e consiga expressar-se nos diferentes contextos comunicativos.

Para relacionar e ampliar as possibilidades de aprendizagem de idiomas também foi abordado as principais características da teoria sociocultural. De forma sucinta, essa teoria destaca a importância das interações e da comunicação, compreendendo que a linguagem é algo dinâmico que sofre alterações no decorrer da história, uma vez que as relações sociais e culturais promovem a obtenção, transmissão, e reconstrução do conhecimento. Portanto, verificamos que conforme a sociedade se desenvolve, novos instrumentos culturais surgem e trazem mudanças que resultam em diferentes interesses e necessidades. Para exemplificar essa ideia foi demonstrado que com o advento das tecnologias digitais, o homem passou a comunicar-se e aprender de uma forma diferente. Por conseguinte, ao abordarmos o ensino de inglês, destacamos nesta pesquisa que as interações, o uso de tecnologia digitais e o uso de recursos lúdicos podem ser efetivas ferramentas para promover o ensino e aprendizagem desse idioma.

De acordo com essas teorias, concluímos que o desenvolvimento de jogos, sejam eles digitais ou físicos, é algo que pode proporcionar aprendizagem lúdica e eficaz para desenvolver principalmente a oralidade e aspectos culturais, conforme constatamos. Sendo assim, *“Dare me to talk”* foi desenvolvido para tornar-se um recurso que proporciona momentos para aprimorar a oralidade, para que assim os estudantes possam comunicar-se e interagir por meio da língua alvo. Ademais, cumprimos com o objetivo de desenvolver um jogo que trabalhasse aspectos culturais referente ao Brasil e também referente a países estrangeiros que utilizam o inglês como meio de comunicação

para refletir sobre a cultura do outro e a própria cultura, colaborando assim, para o conhecimento e desenvolvimento da própria identidade do sujeito. Como base nas atividades e nas interações os alunos tiveram ainda a oportunidade de ampliar o vocabulário e também o conhecimento de mundo.

Por meio da aplicação do jogo com a turma presencial e on-line, observou-se que os alunos que tiveram a oportunidade de jogar o jogo “*Dare me to talk*” conseguiram expressar-se em inglês, aprenderam novos vocabulários e novas informações culturais de forma agradável e lúdica. De acordo com as percepções dos alunos, os aprendizes relataram ter melhorado o desempenho ao falar em inglês e ficaram mais interessados pela aprendizagem de cultura.

O jogo também demonstrou ser uma ferramenta que pode ser utilizada por aprendizes de inglês de forma autônoma, como pode também ser utilizado em sala de aula, pois o foco está nas interações realizadas entre os aprendizes e também com o jogo. Por meio das observações confirmou-se a ideia de que as pessoas também aprendem por meio da interação com pessoas mais capazes e ou com os diversos instrumentos culturais. Logo, ao utilizar o jogo em contexto escolar, o professor pode deixar os alunos jogarem e em momentos oportunos pode dar devolutivas e dicas sobre pronúncia para potencializar a aprendizagem. No entanto, ao mesmo tempo que o professor pode colaborar para aprendizagem dos estudantes, o mesmo não pode esquecer que é necessário deixar que os próprios aprendizes colaborem uns com os outros, pois é por meio dessa interação que as oportunidades de fala surgem e consequentemente as trocas de saberes.

Como resultado desta pesquisa, após verificar a importância de proporcionar momentos de comunicação e interação por meio de recursos lúdicos e digitais, espera-se que as teorias apresentadas neste trabalho e o jogo “*Dare me to talk*” possam de fato colaborar para o desenvolvimento da oralidade e aprendizagem de cultura de alunos que desejam aprender a língua inglesa.

REFERÊNCIAS

AIRES, Luísa. Do silêncio à polifonia: contributos da teoria sociocultural para a educação online. Discursos: novos rumos e pedagogia em ensino a distância, n. 1, p. 23-35, 2003. (Universidade Aberta, Série Perspectivas em Educação).

ALMEIDA Filho, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 20º Ed. Campinas: Pontes, 2015.

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J.P. Negative Feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, v. 78, n.4, p. 465-483, 1994.

ANDRADE, Caline Fonseca de. O lúdico e o ensino de inglês nas escolas públicas estaduais. Artigo (Especialização no Ensino de inglês) Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. Ibirataia BA, 2011. Disponível em: Acesso em: 30 de jan. 2021.

ARAÚJO, Eliane Sampaio. Mediação e aprendizagem docente. In: IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educational. ABRAPPE. 2009.

ARNOLD, J. Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BROWN, H. Douglas. *Teaching By Principles: An Interactive Approach To Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 2000.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*.

CARROL, B. J. *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon. 1980.

CAZDEN, C. B Peekaboo as na instructional model: Discourse development at home and at school. *Papers and Reports on Child Language Development*, n. 17, p. 1-29, 1979.

CITTOLIN, Simone Francescon. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. UNIPAR, n°6, 2003.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

COLE, M; SCRIBNER, S, Introdução .In VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da mente, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad.: J.C. Neto, L.S. Menna Barreto, S.C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. P.1-19).

COLE, M.; WERTSCH, J. V. Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, v.39, p. 250-256,1996.

CONSERVA, D. P.; SILVA, V. L. **Abordagem comunicativa**. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em:
<<http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20146>>. Acesso em: 06/05/2020 14:33

CRUZ, F. R.; FERREIRA, J. L. Aperte start para começar: os jogos digitais na aprendizagem de língua inglesa. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 148-170, set.-dez. 2020

DIAZ, R. M.; WINSLER, A.; ATENCIO, D.J.; HARBERS, K. Meditation of self-regulation through the use of private speech. *International Journal of Cognitive & Mediated Learning*, v. 2, p155-1567, 1992.

EL-SHAMY, S. (2001). *Training Games – Everything You Need to Know about Using Games to Reinforce Learning*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A.M.E. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. *Revista Profissão Docente*, v 13, n.29, p.94-109, 2013.

FERNANDEZ, Alice. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*, Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERRAN, Pierre, MARIET, François, PORCHER, Louis (1979) - *Na Escola do Jogo*, trad. M. Assunção Santos, Lisboa: Editorial Estampa.

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Revista Intercâmbio*, volume XXI: 38-61, 2010.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de .Language learning in an immersion context: The points of view of the participants in the CAPES/FIPSE Program. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Ed.). *Intercultural and Interdisciplinary Studies: Pursuits in Higher Education*. Viçosa, M. G.: Arka, 2010. p. 13-34.

FIGUEIREDO, F.J.Q. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetización, Lectura de la palabra y lectura de la realidade*, Brcelona: Paidós / M.E.C. 1989.

GANDRO, R. C.. O jogo: suas possibilidades no processo ensino-aprendizagem da matemática. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 1995.

GONZÁLEZ, A. G. G.; MELLO, M. A. Vigotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, v. 7 n. 14, p. 19-33, 2014.

GUENTHER, ZENITA C. Caminhos para Desenvolver o Potencial e Talento. Lavras: UFLA, 2011.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

JOHN-STEINER, V.; TATTER, P. An interactionist model of language development. In: BAIN, B. (Ed.). *The sociogenesis of language and human conduct*. New York: Plenum, 1993. P. 79-97.

KARPOV, Y. V.; HAYWOOD, H. C. Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation: Implications for instruction. *American Psychologist*, v. 53, n. 1, p. 27-36, 1998.

KING, A. Ask to think-tell why: A model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Education Psychologist*, 32, 4, p. 221-235, 1997.

KRAMSCH, Claire. O componente cultural na Linguística Aplicada. Trad. Lucia Maria de Assunção Barbosa. *Contexturas, ensino de língua inglesa*, 15-2009, pp. 115-134.

KRASHEN, STEPHEN. D. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, 440-464, 1989.

KRASHEN, STEPHEN D. Principles and practice in second language acquisition, 1982. ... Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEWIS, M.. “Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice.” (1997)
 Mantha, S., & Sivaramakrishna (2006). *Handbook of communication skills: Soft skills for public managers*. India: Center for Good Governance, Knowledge, Technology, People. Disponível em www.cgg.gov.in

MOLL, L. C. Vygotsky's zone of proximal development; Rethinking its instructional implications. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, v. 51-52, p.157-168, 1990.

MOTA, M. B. Aquisição de segunda língua. Florianópolis. 2008. Disponível em: <
https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoSegundaLingu/a/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICAOL2.pdf > Acesso em: 17 de abril de 2021.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 5º ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORROW, K. Communicative Language Testing Revolution or Evolution. In BRUMFIT, C. J. e K. JOHNSON. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

NOGUEIRA, R. P. A jogar também se aprende... o contributo do jogo no desenvolvimento de competências matemáticas na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2013.

OZFIDAN, B.; MATCHTIMES, K.L.; DEMIR, H. Socio-cultural factors in second language learning: A case study of adventurous adult language learners. *European Journal of Education Research*, v.3, n.4, p.185-191, 2014.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Revista Expectativa*, v.5, n.5, 2006. Disponível em:< <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>>. Acesso em: 04 de maio de 2011.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica – linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

Reis, C. (Coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

REISER, B.J. Scaffolding complex learning: The mechanisms of structuring and problematizing student work. *Journal of the Learning Sciences*, v.13, n.3, p.273-304, 2004.

RENDERS Hayo, WATTANA Sorada. Can I say something? The effects of digital game on willingness to communicate. *Language Learning & Technology*, n. 2, v. 18, p. 101-123, jun. 2014

RICHARDS, J. & RODGERS, T. Approaches and methods in language teaching. Cambridge, Cambridge University Press. 1994.

RICHARDS, J. C O ensino de língua comunicativa no ensino de línguas estrangeiras (tradução Rosana S. R. Cruz Gouveia). São Paulo: Special Books Services Livraria, 2006. (Portifólio. SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 13)

ROZEN, E. F.; SIQUEIRA, K. M. A teoria sócio-interacionista de Vygotsky como subsídio para a aprendizagem comunicativa de Língua Inglesa. Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE, n. 5, p. 80-88, 2011.

SÁ, A, J, C. A. A aprendizagem da matemática e o jogo. 2º ed. Lisboa: Associação de professores de matemática APM, 1997.

SARAVY, C. R. M.; SCHROEDER, E. A dinâmica das interlocuções e a emergência dos significados segundo Vygotsky: análise de um processo de ensino na educação infantil. Ciências & Cognição, v.15, n. 1, p.100-123, 2010.

SEBA, Rosângela Gumarães.; QUEIROZ, S. Silveira. As contribuições da teoria sócio-cultural para o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. In Revista Saberes Letras: lingüística, língua, literatura. Faculdade Saleres I Vilona Saberes Instituto le Ensmo Ltda. 2009.

SEARGEANT, P. *The Idea of English in Japan: Ideology and the Evolution of a Global Language*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009.

SILVA, L.C.B. A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender. 2003. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-22122004-211819/pt-br.php> . Acesso em: 30 de fev. 2021.

SILVA, D. S. L.; PINHEIRO, R, P. A viabilidade de uso do lúdico nas aulas de língua inglesa. Revista Sítio Nova, vol 01. p. 103-117, 2017. Disponível em: < <file:///C:/Users/Windows%2010/Desktop/Texto%20sobre%20LUDICO.pdf> > Acesso em: jan. 2021.

SILVA, P. de A. Cultura e Interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. Diálogo das letras, Pau dos Ferros, v.05, n.02, p.245-265, jul/dez.2016.

SMOLE, K. S., Diniz, M. I. & Cândido, P. (2007). Cadernos de Mathema – Jogos de matemática de 1º a 5º ano. Porto Alegre: Artmed.

SMOLKA, A.L.B.A. Concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal. Temas em psicologia, v.3, n 2, p. 11-21 1995.

SWAIN, M. Languageing, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H. (Ed) Advanced Language Learning: The contribution of Halliday and Vygotsky. New York/London: Continuum, 2006, p 95 – 108.

VAN, Ek. J.; ALEXANDER, L.G. (1980). Threshold Level English. Oxford: Pergamon. SNI In: Richards, Jack C. (2006)- O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras. [Tradução Rosana S.R. Cruz Gouveia] São Paulo: Special Book Services Livraria, PORTFOLIO SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas 13.

VYGOTSKY, L.S. Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de defectología. Havana: Editorial Pueblo Educación. 1983.

_____. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. Soviet Psychology, v. 17, p. 3-35 , 1979.

_____. The development of higher forms of attention in childhood. In WERTSCH, J. V. (Ed.). The concept of activity in Soviet psychology. New York : M.E. Sharpe, 1981b. p.189-240

_____. Concrete humam psychology. Psikhologiya, n.1, p. 51-64, 1986.

_____. The collected works of L.S Vygotsky . (Vol.1 – Problems of General Psychology). New York: Plenum Press, 1987.

_____. Pensamento e linguagem. Trad.: J.L Camargo São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. O desenvolvimento psicológico na infância. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. 1998b.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. Trad.: J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, L.S LURIA, A.R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Trad.: L. L de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

XAVIER, Antônio C. A era do hipertexto: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

WALLON, H. Rôle d'autrui et conscience de soi. Enfance, n. especial, pp. 279-286, 1959

WATSON, J. B. Psychology as the behaviorist views it. Psychological review, v. 20, n. 2, p.158-177,1913.

WERTHEIMER, M. Untersuchungen zur lehre von der Gestalt, II. Psychologische Forschung, v. 4, p.301- 350,1923. Traduzido como Investigations on Gestalt principles, II. In: SPILLMANN, L. (Ed.) On perceived motion and figural organization. Cambridge, MA: M.I.T. Press,2012. P. 127-182

WESCHE, M. Communicative Testing in a Second Language. The modern Language Journal, 7,1,1993. Pp.42-55, 1983.

WIDDOWSON, H.G. O Ensino de Línguas para a Comunicação. Campinas: Pontes Editores, 1991. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho.

WILKINS,D.A. Notional Syllabuses, London, Oxford University Press,1976.

WINNICOTT, D.W. O Brincar e a Realidade. Trad. de José O. de Aguiar e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, Ltda, 1975.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v.17, p.89-100, 1976.

APÊNDICE A – Questionário da Fase 1. Contexto de ensino e aprendizagem de inglês

QUESTÕES PESSOAIS:

Nome:

Idade:

Ano:

Escola:

Estudou inglês no ensino fundamental 1: () Sim () Não

11. Suas aulas na escola regular são comunicativas, ou seja, são oferecidas atividades contextualizadas que permitem ao aluno expressar-se em inglês? *

() Sim

() Não

12. Analise o seu contexto de estudo de inglês na sala de aula regular e a partir das conclusões feitas, assinale as alternativas que estejam relacionadas com o seu contexto de aprendizagem: *

Marque todas que se aplicam.

() Os exercícios e atividades de inglês não proporcionam a comunicação oral.

() O professor demonstra ter pouco conhecimento em inglês.

() Os meus colegas não gostam de falar em inglês e por isso não tenho com quem praticar.

() Eu tenho pouco conhecimento e por isso não consigo falar em inglês.

() Eu tenho bastante conhecimento, mas sou tímido e por isso não me arrisco a falar.

() Eu tenho bastante conhecimento, mas não tenho com quem praticar.

() meu professor da escola regular utiliza jogos e brincadeiras durante as aulas de inglês

() Converso em inglês com os meus colegas e professores o tempo todo.

- () Nenhuma dessas opções
- () Outro: _____
13. Seu professor fala em inglês durante as aulas de sua escola regular? *
- () Sim, com muita frequência.
- () Sim, mas com pouca frequência.
- () Não, meu professor não fala em inglês durante as aulas.
14. Você acha importante desenvolver a habilidade de *speaking*, ou seja, desenvolver a oralidade em inglês? *
- () Sim
- () Não
15. Você acha importante aprender sobre cultura brasileira e também sobre cultura de países que utilizam o inglês como meio de comunicação? *
- () Sim
- () Não
- () Talvez
16. Você aprende sobre a cultura de países estrangeiros que utilizam o inglês como meio de comunicação durante as aulas de inglês na sua escola regular? *
- () Sim, eu aprendo com muita frequência.
- () Sim, eu aprendo, mas com pouca frequência.
- () Não, eu não aprendo.
17. Você aprende sobre cultura brasileira durante as suas aulas de inglês na escola regular? *
- () Sim, eu aprendo com frequência.
- () Sim, eu aprendo, mas com pouca frequência.
- () Não, eu não aprendo.

18. Seu professor utiliza jogos físicos ou digitais durante as aulas de inglês na escola regular? *
- () Sim, com bastante frequência.
- () Sim, com pouca frequência.
- () Não utiliza.
19. Selecione abaixo quais recursos tecnológicos são utilizados pelo seu professor de inglês de sua escola regular *
- () Rádio
- () Computador / *Notebook*
- () Projetor
- () Lousa digital
- () Celular
- () *Tablets*
- () Outro _____
20. Você gostaria de aprender sobre cultura e aprender a falar em inglês por meio de um jogo digital que promove a interação com outros aprendizes de inglês?
- () Sim
- () Não
- () Talvez

Fonte: Autória própria

APÊNDICE B - Etapa 3. Questionário pós-jogo

Questionário pós jogo

1. Descreva como foi a sua interação com os demais jogadores. Se possível descreva alguma situação para exemplificar.
2. Você tem vergonha de falar em inglês? Você acha que alguém tímido conseguiria falar e interagir em inglês por meio do jogo “*DARE ME TO TALK*”? Explique.
3. Você criou algum diálogo junto a outro jogador na casa *TALK*? Comente sobre essa experiência.
4. Como foi realizar a leitura dos diálogos referente a casa *TALK*? Você conseguiu compreender os diálogos?
5. O jogo é composto por quatro casas especiais (*Talk, Picture, Brazilian Culture / English-language culture*). Comente cada uma delas e depois mencione qual delas você mais gostou e explique o porquê.
6. Você gostou de aprender cultura brasileira e estrangeira por meio das atividades propostas no jogo? Explique sua resposta e se possível apresente exemplos.
7. As casas *BRAZILIAN CULTURE* e *ENGLISH LANGUAGE CULTURE* apresentaram enunciados em inglês, muitas vezes com palavras novas. Foi difícil realizar a leitura desses enunciados? Você conseguiu compreender?
8. Ao parar na casa *PICTURE* o jogador deveria olhar a imagem, ler a frase no centro da tela e escolher a opção correta para completar o *gap*. Comente como foi o seu desempenho ao parar nessa casa.

9. O jogo "*DARE ME TO TALK*" é divertido? Você faria alguma mudança no jogo? Explique.
10. Você acredita que houve alguma melhora no seu inglês após o uso do jogo "*DARE ME TO TALK*? Explique.

Fonte: Autoria própria

ANEXO 01

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Este é um termo de assentimento e significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças e jovens do Grupo de Interesse de Inglês do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), na faixa etária de 11 a 15 anos, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **‘JOGO DE INGLÊS: recurso lúdico para o desenvolvimento da habilidade oral e aprendizagem de cultura’**, sob responsabilidade do pesquisador **Eduardo Rodrigues Goes**. A pesquisa será realizada no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Assis, onde você recebe atendimento de educação especial de apoio ao aluno dotado e talentoso. Para isso, serão ministrados estudos de inglês contemplando aspectos comunicativos e culturais que permitam demonstrar que a língua é polifônica e multimodal, tal como preconiza os parâmetros da BNCC. Além disso, será aplicado questionários com perguntas de múltipla escolha e dissertativa e também contará com entrevistas e registros no caderno de inglês.

Esta pesquisa será feita para desenvolver um jogo de inglês chamado *“Dare me to talk”* que proporcione situações de comunicação em inglês e também a aprendizagem de elementos culturais. Por meio do jogo o aluno poderá realizar atividades de simulações de conversas contextualizadas, terá acesso as informações sobre a cultura brasileira e sobre a cultura de países que tem o inglês como língua oficial e também terá acesso a atividades relacionadas a um *vocabulary log* (uma espécie de glossário) que permite a aprendizagem de vocabulários.

Quanto aos possíveis riscos que esta pesquisa possa causar, consideramos certo constrangimento por exposição em atividade coletiva e risco de desconforto pela participação em atividades de coleta de dados. Todo cuidado será tomado de forma a criar um ambiente adequado e confortável, porém, no caso de eventual desconforto durante a execução das atividades, você poderá interromper ou desistir de sua participação, sendo de responsabilidade do pesquisador assisti-lo e tomar as medidas necessárias para reestabelecer o seu bem-estar. Quanto aos benefícios

desta pesquisa, individualmente, espera-se contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral e aprendizagem de cultura e vocabulário em inglês que contribuirá para o ensino e aprendizagem de inglês da Educação Básica.

Esta pesquisa não implica em despesas ou ônus de qualquer natureza aos participantes.

Os estudos oriundos da pesquisa poderão ser publicados, mantendo-se sempre o sigilo absoluto em e assegurando o anonimato dos participantes. Você receberá uma cópia deste termo em que constam os contatos do CEP e do pesquisador responsável. Em caso dúvidas sobre o projeto ou sobre a sua participação.

Em caso de algo errado ou qualquer dúvida que surgir, me procure pelo telefone: (18) 99718-4889 ou pelo e-mail: eduardo.goes@unesp.br

Seus dados são totalmente confidenciais, ou seja, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma dissertação de mestrado, mas sem identificar as crianças que participaram.

Ao final desta pesquisa os participantes poderão ser informados de todos os resultados obtidos.

Importante:

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Campus de Bauru. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br ou diretamente com o pesquisador no telefone (18) 99718-4889 ou e-mail: eduardo.goes@unesp.br.

As normas a serem seguidas para garantir a Ética em Pesquisa em Seres Humanos, dentre estas os direitos dos participantes de pesquisa, estão dispostas nas Resoluções 466/12 e/ou 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, facilmente acessadas pelo link: <https://www.fc.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/normas/> - (CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru).

Em caso de qualquer dúvida que surgir, me procure pelo telefone: (18) 99718-4889 ou pelo e-mail: eduardo.goes@unesp.br. Você poderá, também, entrar em contato com o CEP (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br



Eduardo Rodrigues Goes
(18) 997184889 (WhatsApp)
eduardo.goes@unesp.br

Comitê de Ética em Pesquisa (responsável pela aprovação deste trabalho):

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP

Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO e sei que posso entrar em contato com o pesquisador ou com o CEP no caso de dúvidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste TERMO DE ASSENTIMENTO.

Data

Assinatura do Aluno

Data

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O seu filho(a) aluno(a) em atendimento no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Mestrado intitulada “**JOGO DE INGLÊS: recurso lúdico para o desenvolvimento da habilidade oral e aprendizagem de cultura**”, sob responsabilidade do pesquisador **Eduardo Rodrigues Goes**, professor de Inglês.

Este termo deverá ser elaborado em duas vias. Depois de lido, rubricado e assinado, uma via ficará em poder do PARTICIPANTE ou de seu representante legal e a outra via em poder do pesquisador responsável.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Campus de Bauru. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br ou diretamente com o pesquisador no telefone (18) 99718-4889 ou e-mail: eduardo.goes@unesp.br.

As normas a serem seguidas para garantir a Ética em Pesquisa em Seres Humanos, dentre estas os direitos dos participantes de pesquisa, estão dispostas nas Resoluções 466/12 e/ou 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, facilmente acessadas pelo link: <https://www.fc.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/normas/> - (CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru).

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de oferecer recursos didáticos lúdicos para o ensino e aprendizagem de inglês que contemplem aspectos comunicativos e culturais.

O objetivo desta pesquisa é criar um jogo de inglês que proporcione o desenvolvimento da habilidade oral e aprendizagem de vocabulários e elementos culturais, atendendo assim as necessidades relacionadas a fluência do idioma e também corroborando para as habilidades e competências de inglês. Logo, serão ministrados estudos da Língua Inglesa para os alunos do Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) durante o primeiro semestre de 2021. Os alunos participarão de um Grupo de Interesse de inglês e além dos estudos e utilização do jogo, eles também responderão questionários com questões de múltipla escolha e dissertativas e participarão de entrevistas. O intuito dessas ações é saber se a proposta do jogo de inglês colaborou para o desenvolvimento da habilidade oral, aquisição de vocabulários e aprendizagem de elementos culturais.

Quanto aos possíveis riscos que esta pesquisa possa causar, consideramos certo constrangimento por exposição em atividade coletiva e risco de desconforto pela participação em atividades de coleta de dados. Todo cuidado será tomado de forma a criar um ambiente adequado e confortável, porém, no caso de eventual desconforto durante a execução das atividades, você poderá interromper ou desistir de sua participação, sendo de responsabilidade do pesquisador assisti-lo e tomar as medidas necessárias para reestabelecer o seu bem-estar. Quanto aos benefícios

desta pesquisa, individualmente, espera-se contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral e aprendizagem de cultura e vocabulário em inglês que contribuirá para o ensino e aprendizagem de inglês da Educação Básica.

Esta pesquisa não implica em despesas ou ônus de qualquer natureza aos participantes.

Os estudos oriundos da pesquisa poderão ser publicados, mantendo-se sempre o sigilo absoluto e assegurando o anonimato dos participantes. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma dissertação de mestrado, mas sem identificar os participantes. Você será informado(a) de todos os resultados obtidos e publicações decorrentes deste trabalho.

Em caso dúvidas sobre o projeto ou sobre a participação de seu (sua) filh(a), entre em contato com o CEP ou diretamente com o pesquisador responsável.

Muito Obrigado.



Eduardo Rodrigues Goes
(18) 997184889 (WhatsApp)
eduardo.goes@unesp.br

Comitê de Ética em Pesquisa (responsável pela aprovação deste trabalho):

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP

Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: “JOGO DE INGLÊS: recurso lúdico para o desenvolvimento da habilidade oral e aprendizagem de cultura”	
Orientadora: Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias	Instituição / Departamento: UNESP/Assis – Departamento de Letras Modernas
Telefone: (14) 99701-6606	E-mail: regiani.zacarias@unesp.br
Aluno responsável: Eduardo Rodrigues Goes	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (18) 99718-4889	E-mail: eduardo.goes@unesp.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG: _____, concordo que meu filho(a) participe da pesquisa “JOGO DE INGLÊS: recurso lúdico para o desenvolvimento da habilidade oral e aprendizagem de cultura”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Eduardo Rodrigues Goes sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do meu filho(a). Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Declaro, ainda, que () concordo / () não concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das informações pessoais e ao anonimato de meu filho(a).

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Eu, _____, pesquisador responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável para a participação do aluno(a) na pesquisa.

Pesquisador Responsável

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: Dare me to talk

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O
PRODUTO

