

UNIVERSIDADE SANTO AMARO

**Programa De Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado
Interdisciplinar Em Ciências Humanas**

Lilian Fernandes Carneiro

**O LÚDICO E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR
DA COLEÇÃO *WAY TO ENGLISH***

São Paulo

2019

Lilian Fernandes Carneiro

**O LÚDICO E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR
DA COLEÇÃO *WAY TO ENGLISH***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro - UNISA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane de Alcântara Teixeira

São Paulo

2019

C289L Carneiro, Lilian Fernandes

O lúdico e as inteligências múltiplas no ensino da língua inglesa: uma análise interdisciplinar da coleção *Way to English* / Lilian Fernandes Carneiro. – São Paulo, 2019.

176 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, 2019.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Eliane de Alcântara Teixeira

1. Lúdico. 2. Língua inglesa. 3. Inteligências Múltiplas. 4. Ensino-aprendizagem. 5. Material didático. I. Teixeira, Eliane de Alcântara, orient. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.

Lilian Fernandes Carneiro

**O LÚDICO E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR
DA COLEÇÃO *WAY TO ENGLISH***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane de Alcântara Teixeira

São Paulo, 05 de Dezembro de 2019

Prof.^a Dr.^a Eliane de Alcântara Teixeira – Universidade Santo Amaro - UNISA

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Fontana Baseio – Universidade Santo Amaro - UNISA

Prof. Dr. Lupércio Aparecido Rizzo - Centro Universitário SENAC

Conceito Final: _____

Esta dissertação é dedicada à minha família, meu alicerce, que me fortalece a cada estágio da minha vida. Agradeço imensamente pelo seu apoio e amor. Espero que o resultado justifique os dois anos de ausência nos momentos de lazer em conjunto.

A Deus, toda a minha gratidão!

AGRADECIMENTOS

A elaboração dessa dissertação de mestrado só foi possível, porque houve o envolvimento incondicional de várias pessoas, as quais tenho em alta consideração.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliane de Alcântara Teixeira, muito obrigada, por me acolher e, com sua experiência, participar do meu sonho, para vê-lo concretizado. Suas palavras estimularam-me a fazer o meu melhor.

À Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Fontana Baseio, gratidão por sua presença nas bancas de qualificação e defesa, sobretudo pelo olhar carinhoso e pela generosidade com que sempre me tratou. Sua disciplina foi imprescindível para meu desenvolvimento acadêmico.

Ao Prof. Dr. Lupércio Aparecido Rizzo, por prontamente aceitar o convite para compor minha banca de defesa, muito obrigada!

Aos caros (as) Professores (as) do Programa, com quem pude adquirir saberes interdisciplinares, que fizeram evoluir minha formação, meu reconhecimento.

Agradecimento ao programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Santo Amaro.

Aos que se tornaram meus amigos durante o curso, pessoas iluminadas, que me acompanharam em momentos difíceis e celebraram as minhas conquistas, desejo, igualmente, agradecer.

Sou grata aos amigos queridos, que não mediram esforços para me apoiar constantemente e por compartilhar sugestões valiosas. Amiga Zoraide Cocito, sua revisão fez toda a diferença no resultado final.

*“Não uses de violência para educar as crianças, mas age de modo que aprendam brincando,
pois assim poderás perceber mais facilmente as tendências naturais de cada uma”*
PLATÃO.

RESUMO

Nas aulas de língua estrangeira, a prática pedagógica tem demonstrado a necessidade de se utilizarem métodos que desenvolvam, nos alunos, o interesse em conhecer outras culturas, e aprender outros idiomas, de maneira eficaz. Assim sendo, procurou-se com este estudo, investigar a abordagem do lúdico no ensino de língua estrangeira, para estudantes do Ensino Fundamental-II, com a finalidade de identificar o benefício que ele pode proporcionar na aquisição do conhecimento e a efetividade no aprimoramento do ensino-aprendizagem. Com base em teorias que defendem o lúdico, como prática pedagógica, capaz de motivar o aluno para adquirir mais conhecimentos, procurou-se analisar as atividades presentes no material didático de língua estrangeira, utilizado em escolas estaduais, para o Ensino Fundamental-II. Realizou-se uma pesquisa de característica básica, quanto à natureza; exploratória, quanto aos fins e bibliográfica, quanto aos procedimentos. Fez-se uso do procedimento bibliográfico descritivo em materiais já elaborados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias, na busca e alocação de conhecimento do lúdico no ensino da língua inglesa, como proposta educativa, presente em atividades nos livros didáticos, que promovam o desenvolvimento da competência intercultural crítica e interdisciplinar, correlacionando tal conhecimento com metodologias já trabalhadas por outros autores. Verificou-se a aplicabilidade do lúdico, como estratégia para o ensino-aprendizagem, categorizado por Joan Huizinga. O embasamento teórico apresentado por Maria da Graça Nicoletti Mizukami possibilitou eleger as teorias cognitivistas defendidas por Jean Piaget e Lev Vygotsky. Para a assimilação do idioma estrangeiro, Stephen Krashen e Douglas Brown trouxeram suas técnicas de aprendizagem. Além disso, destacou-se, nas atividades presentes no material didático, cada uma das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Foi analisada a coleção *Way to English* da Editora Ática, que consta do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) referente ao triênio 2017, 2018 e 2019. Os resultados obtidos demonstraram que dentre as várias técnicas disponíveis para o ensino da língua inglesa, a ludicidade tem sua importância no desenvolvimento do aprendizado. Percebeu-se também que o PNLD, por estar na terceira versão, apresentou lacunas que são necessárias ao uso eficaz do material didático. Entendeu-se porém, que sempre haverá o que evoluir, na busca pela excelência da educação.

Palavras-chave: Lúdico. Língua Inglesa. Inteligências Múltiplas. Ensino-aprendizagem. Material Didático

ABSTRACT

In foreign language classes, pedagogical practice has demonstrated the need to use methods that develop students' interest in learning about other cultures and learning other languages, effectively. Therefore, this study aimed to investigate the ludic approach in foreign language teaching for elementary school students, with the purpose of identifying the benefit that it can provide in the acquisition of knowledge and the effectiveness in improving the language teaching-learning. Based on theories that defend the ludic, as a pedagogical practice, capable of motivating the student to acquire more knowledge, we tried to analyze the activities present in the foreign language didactic material, used in state schools, for Elementary School-II. A basic nature research was conducted as to nature; exploratory, as the purposes and bibliographic, as the procedures. The descriptive bibliographic procedure was used in already elaborated materials: books, scientific articles, magazines, electronic documents and encyclopedias, in the search and allocation of knowledge of the ludic in the teaching of the English language, as an educational proposal, present in activities in the textbooks, that promote the development of critical and interdisciplinary intercultural competence, correlating such knowledge with methodologies already worked by other authors. The applicability of ludicity was verified as a strategy for teaching and learning, categorized by Joan Huizinga. The theoretical basis presented by Maria da Graça Nicoletti Mizukami made it possible to elect the cognitivist theories defended by Jean Piaget and Lev Vygotsky. For foreign language assimilation, Stephen Krashen and Douglas Brown brought their learning techniques. Besides that, in the activities present in the didactic material, each one of Howard Gardner's multiple intelligences stood out. The Way to English collection by Editora Ática, which is part of the National Textbook Program (PNLD) for the three years 2017, 2018 and 2019, was analyzed. The results showed that among the various techniques available for teaching English, the ludicity has its importance in the development of learning. It was also noticed that the PNLD, being in the third version, presented gaps that are necessary for the effective use of the didactic material. However, it was understood that there will always be something to evolve in the pursuit of excellence in education.

Keywords: Ludicity. English language. Multiple intelligences. Teaching-learning. Didactic material.

Lista de Abreviaturas

EF-II	Ensino Fundamental II
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GUIA	Guia Digital do PNLD 2017
HQ	História em Quadrinhos
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNE	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
WTE	<i>Way to English</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de Figuras

Figura 1 – Zona de desenvolvimento proximal.....	60
Figura 2 – Prática da ZDP no ensino da LI.....	60
Figura 3 – Infográfico sobre Inteligências Múltiplas.....	76
Figura 4 – Caixas flutuantes para explicação de conteúdo.....	115
Figura 5 – Exemplo de atividade com foco na formação cidadã do educando.....	117
Figura 6 – Caixas flutuantes no livro do professor, para execução do projeto interdisciplinar	124
Figura 7 – Exemplo de projeto interdisciplinar.....	125
Figura 8 – Caixas flutuantes com explicações para a execução do projeto interdisciplinar	137
Figura 9 – Enunciado em português.....	137
Figura 10 – Enunciado em português.....	138
Figura 11 – Projetos interdisciplinares sobre filmes – primeira parte	139
Figura 12 – Projetos interdisciplinares sobre filmes – segunda parte	140
Figura 13 – Atividade na categoria Inteligência verbo-linguística	145
Figura 14 – Atividade na categoria Inteligência lógico-matemática	147
Figura 15 – Atividade na categoria Inteligência espacial-visual	148
Figura 16 – Atividade na categoria Inteligência musical	150
Figura 17 – Atividade na categoria Inteligência corporal-sinestésica.....	151
Figura 18 – Atividade na categoria Inteligência interpessoal	153
Figura 19 – Atividade na categoria Inteligência intrapessoal	154
Figura 20 – Atividade na categoria Inteligência naturalista	156

Lista de Quadros

Quadro 1 – Inteligência lógico-matemática.....	77
Quadro 2 – Inteligência verbo-linguística.....	78
Quadro 3 - Inteligência espacial-visual.....	79
Quadro 4 – Inteligência musical.....	80
Quadro 5 – Inteligência corporal-sinestésica.....	81
Quadro 6 – Inteligência interpessoal.....	82
Quadro 7 – Inteligência intrapessoal.....	83
Quadro 8 – Inteligência naturalista.....	84
Quadro 9 – Trajetória do ensino de inglês.....	87
Quadro 10 – Trajetória do ensino de inglês.....	89
Quadro 11 – Trajetória do ensino de inglês.....	90

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Comparação das coleções aprovadas pelo PNLD 2017.....	105
Tabela 2 – Índice do Livro 1 da coleção <i>WTE</i> que corresponde ao 6º ano EF-II.....	118
Tabela 3 – Índice do Livro 2 da coleção <i>WTE</i> que corresponde ao 7º ano EF-II.....	119
Tabela 4 – Índice do Livro 3 da coleção <i>WTE</i> que corresponde ao 8º ano EF-II.....	120
Tabela 5 – Índice do Livro 4 da coleção <i>WTE</i> que corresponde ao 9º ano EF-II.....	121
Tabela 6 – Quantidade de atividades por livro analisado na categoria Jogos.....	133
Tabela 7 – Quantidade de atividades por livro analisado na categoria Competições.....	134
Tabela 8 – Quantidade de atividades por livro analisado na categoria Recreações.....	135
Tabela 9 – Quantidade de atividades por livro analisado na categoria Jogos de azar.....	141
Tabela 10 – Quantidade de atividades por livro analisado na categoria Representações.....	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 O LÚDICO E SUAS MANIFESTAÇÕES.....	22
1.1 O lúdico na história.....	26
1.2 O lúdico e a modernidade.....	38
2 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO.....	43
2.1 As teorias na aquisição de língua estrangeira.....	52
2.2 As múltiplas inteligências e as práticas.....	70
2.3 O lúdico como ferramenta de aprendizagem.....	85
2.4 A aprendizagem de Língua inglesa e as metodologias.....	91
3 O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA–A COLEÇÃO WAY TO ENGLISH.....	103
3.1 Coleção <i>Way to English</i>	111
3.2 O lúdico na coleção <i>Way to English</i>	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	161
ANEXO A - Quadro das seções, conteúdos e objetivos <i>WTE</i> - 1	
ANEXO B - Quadro das seções, conteúdos e objetivos <i>WTE</i> - 2	
ANEXO C - Quadro das seções, conteúdos e objetivos <i>WTE</i> - 3	
ANEXO D - Quadro das seções, conteúdos e objetivos <i>WTE</i> - 4	
ANEXO E - Inteligências múltiplas no período escolar	
ANEXO F - Jogos com dados e peões.	
ANEXO G - Atividade extraída da Internet.	

INTRODUÇÃO

Percebe-se no cotidiano, que a Língua Inglesa (LI) está presente em: embalagens de vários produtos consumidos diariamente, filmes, músicas, brinquedos eletrônicos, nomes de lojas e nomes de comida.

Vários termos em inglês, com passar dos anos, tornaram-se comuns na cultura do brasileiro, tais como Playstation, CD (sigla de compact disc), DVD (sigla de digital versatile disc), backup (cópia de segurança), playground (pátio de recreio) e muitos outros que são usados no dia a dia, muitas vezes sem se perceber.

O inglês está presente em quase todos locais frequentados por brasileiros, tais como o shopping, as escolas ou as empresas. Nos dias atuais é impossível fugir dessa língua, muitas vezes compra-se um cheeseburger com uma coca light ou um milk shake e um sorvete diet.

A LI foi, em épocas anteriores, um diferencial para a carreira profissional, mas, na contemporaneidade é uma obrigação conhecê-la, pois diversas empresas utilizam-na para desenvolver seus trabalhos. É considerada a língua da Internet, da informática, do cinema mundial, dos esportes internacionais, dos encontros científicos, do comércio internacional e do turismo.

É importante, destacar que para se estabelecer a comunicação com países estrangeiros, a LI é utilizada preferencialmente. Dessa forma, entende-se que o aprendizado desse idioma estrangeiro é essencial para viabilizar o acesso a todos esses recursos citados e à interação entre os povos de maneira globalizada.

Tendo em vista a importância do ensino da LI, aos brasileiros, e a dificuldade que esse fato pode apresentar, considera-se que esse aprender, deve acontecer com prazer, pois é mais eficaz do que aquele que ocorre obrigatoriamente. Diante disso, acredita-se que a ludicidade, que está na construção do brincar, uma vez que o indivíduo tem possibilidade de recorrer à imaginação, pode facilitar a aquisição desse conhecimento.

Geralmente a ludicidade está presente nos jogos, mas também é encontrada nas propostas de exercícios com brincadeiras para aprender, ou seja, brincadeiras que envolvem a capacidade de criar. Assim sendo, pode-se encontrar o lúdico num

jogo de palavras, num texto humorístico, ou mesmo num texto escolhido para ilustrar um determinado conteúdo que significa a potência de brincar, de construir os próprios mecanismos de brincadeira, em que o aluno protagoniza o seu aprendizado.

Compreende-se ainda que a ludicidade desestabiliza o que a educação preconiza - controle da utilidade – a necessidade de aprender algo para uma finalidade, controle do pensamento do outro: isso deve ser assim, ou a regra é essa. Entende-se desta forma, que a ludicidade se direciona para um caminho mais diverso, mais plural. O foco desta dissertação é estudar o lúdico como ferramenta para o aprendizado da LI.

Mediante essas contextualizações, a dissertação apresenta como tema central o estudo do lúdico presente em atividades no livro didático, como proposta pedagógica para o ensino da LI, direcionado a alunos da escola pública, estudantes do Ensino Fundamental II (EF-II), com idade entre onze e quatorze anos.

De forma geral, conceitua-se o lúdico por representar o ato de brincar, prioritariamente ligado ao prazer; as crianças brincam sem a necessidade de justificar a função da brincadeira. Nisso, vê-se o caráter lúdico, pois independe de ter uma obrigatoriedade. A ludicidade está presente em todas as atividades, basta que se procure executá-la com o propósito da diversão.

Portanto, busca-se reunir dados, bem como informações com o intuito de responder ao seguinte problema de pesquisa: em que medida, atividades lúdicas intervêm no processo de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE).

As problemáticas que o trabalho pretende analisar partem da necessidade de um método que estimule o aprendizado, usando o lúdico como ferramenta, fazendo assim com que o aprendiz tenha interesse naquilo que lhe é ensinado e proporcione a aquisição de conhecimento por outras culturas, idiomas e protagonismo social. Em contraponto ao ensino tradicional, que pressupõe o aluno receptor e o professor é visto como o detentor do conhecimento.

Neste sentido, intenciona-se responder a quais processos educacionais contemplam a ludicidade como estratégia pedagógica; quais os principais métodos que abordam a ludicidade no ensino da LI, envolvendo alunos de onze a quatorze

anos (EF-II) e finalmente, qual a aplicabilidade do lúdico utilizado nos materiais didáticos, considerando-se a multiplicidade social e a interdisciplinaridade.

Este estudo concentra-se em discutir sobre os motivos que influenciam a aplicação do lúdico no ensino da LI, para desenvolver aulas mais dinâmicas e estimulantes.

Partindo-se do pressuposto de que o lúdico é espontâneo, que favorece a criatividade, ocupa-se do aqui e do agora, bem como abre novos caminhos para o aprendizado, tem-se nesta dissertação o objetivo geral de investigar a abordagem do lúdico no ensino de LE para estudantes no EF-II, com a finalidade de identificar o benefício da aquisição do conhecimento e efetividade no aprimoramento da relação ensino-aprendizagem.

Pretende-se assim, apresentar as teorias que defendem o lúdico, como prática pedagógica capaz de motivar o aluno para adquirir mais conhecimento; identificar técnicas metodológicas que se utilizam do lúdico, assim como estudar as ferramentas estimuladoras das inteligências múltiplas. Somado a isso, analisar as atividades presentes no material didático utilizado em escolas estaduais, para o EF-II.

Tem-se ainda o propósito de apresentar a ideia de que a ludicidade favorece o aprendizado de LE, ao apontar nas atividades existentes no material didático, que a presença do lúdico pode contribuir para a aquisição de conhecimento, de maneira eficaz.

Cabe aos professores a responsabilidade de levar, para a sala de aula, atividades que garantam esse aprendizado. Ao trabalhar um filme, por exemplo, será produtivo para a construção do conhecimento, se houver um momento para discussão sobre qual a temática do filme ou, qual a mensagem transmitida; desta forma, utilizando-se da oralidade para o desenvolvimento do vocabulário e do pensamento crítico-reflexivo.

A prática pedagógica busca envolver os profissionais da educação, bem como os aprendizes, para um intercâmbio de experiências. Além disso, aos participantes busca-se garantir a interação entre os grupos, considerando-se a multiplicidade social e a interdisciplinaridade.

A investigação será conduzida a partir da eleição de uma coleção de livros didáticos para a disciplina de LI, contendo manual do professor e comentários, e que seguem as normas regulamentadas no PNLD, específicas ao EF-II nos livros adotados em escolas públicas.

As análises das atividades serão interpretativas, com o objetivo de identificar características lúdicas, bem como interdisciplinares, que favoreçam o aprendizado de maneira motivadora e eficaz. O estudo também tem a intenção de verificar a inserção deste aluno no contexto cultural da LI, possibilitando assim, novas oportunidades e despertando o desejo de buscar conhecimento além das fronteiras.

A escolha do material destinado à escola pública deve-se à realidade socioeconômica e familiar dos alunos. Neste ambiente, nota-se a dificuldade em ter acesso ao idioma estrangeiro, se comparado aos indivíduos que frequentam a escola particular, onde, por questões financeiras, os discentes têm oportunidades de estudar em escola bilíngue desde cedo, adquirir experiências em viagens internacionais, como também participar de intercâmbio cultural. Dessa forma, na faixa etária de 11 a 14 anos, muitos destes já têm conhecimento e fluência na LI.

A busca por uma prática pedagógica efetiva, mostra que aprender de forma lúdica é mais produtivo, considerando os estímulos cognitivos recebidos pelo estudante. Igualmente, constata-se na LI este resultado. Outro fator é a escassez de trabalhos voltados especificamente à análise do lúdico no material didático para o ensino de segunda língua, que torna relevante o desenvolvimento desta pesquisa.

O lúdico é um quesito positivo na construção do conhecimento desde a infância, desenvolvendo nestes indivíduos o raciocínio e a espontaneidade na construção do sistema de representação do idioma estrangeiro, seja em qualquer das quatro habilidades (leitura, escrita, fala ou audição). Neste contexto, entende-se como essencial a reflexão a partir de uma análise das atividades dos livros utilizados, no que se refere ao aspecto lúdico delas.

Na exposição da metodologia de pesquisa, apresentar-se-á o corpus e os procedimentos adotados serão descritos no decorrer da investigação.

Esse estudo realizará uma pesquisa de natureza básica, uma vez que utilizará conhecimento para explorar práticas pedagógicas. Far-se-á uso do

procedimento bibliográfico descritivo em materiais já elaborados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias, na busca e alocação de conhecimento do lúdico no ensino da LI como proposta pedagógica, presente em atividades nos livros didáticos, que promovem o aperfeiçoamento da competência intercultural crítica e interdisciplinar, correlacionando tal conhecimento com metodologias já trabalhadas por outros autores.

Dos trabalhos avaliados, serão selecionados dois que se aproximam ao critério de busca pela análise de material didático.

Tem-se a tese de doutorado de Rogério C. Tílio, sob o título *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: Culturas, identidades e pós-modernidade*, em que foram examinadas sete coleções de livros didáticos, utilizados em escolas de idiomas. O foco dessa tese é interpretar se o uso do material didático favorece o aprendizado como ferramenta pedagógica. Além disso, busca investigar o discurso que estes livros apresentam, bem como sua influência aos interlocutores.

O segundo trabalho é a dissertação de mestrado de Jacyara Nô dos Santos, intitulada *Competência intercultural: interface no livro didático de língua inglesa do ensino médio*, que objetiva investigar a presença da representação brasileira em duas coleções de livros didáticos para o Ensino Médio, que fazem parte do PNLD de 2015.

Apesar de não tratarem do aspecto lúdico, as duas pesquisas elucidam o caminho da análise do material didático e quais estratégias são adequadas para atingir o objetivo.

A abordagem do tratamento da coleta de dados será qualitativa, baseado no que defende Prodanov, uma vez que, implica que os dados e informações necessários para realização da pesquisa sejam obtidos a partir do apuramento de autores especializados.

Partindo-se da hipótese de que a necessidade de desenvolver aulas mais dinâmicas pode ser resolvida com a aplicação do lúdico no ensino da LI, trabalhar-se-á com o método hipotético-dedutivo, focando na análise de conteúdo, segundo o que afirma Antonio Gil. Haverá também o estudo para o quesito de interpretação das atividades apresentadas no livro didático, em que os instrumentos empregados

serão livros e fontes bibliográficas, disponíveis no formato físico ou online. E dessa forma, haverá oportunidade para que tal hipótese seja estudada de maneira mais detalhada.

Por intermédio de pesquisa teórica, serão investigados autores que defendem a aprendizagem a partir da construção da aquisição do conhecimento. Essa perspectiva surgiu nas décadas de 70 e 80 pontuando a utilização da prática sócio interacionista – a qual proporciona ao educando o seu direcionamento ao protagonismo lúdico e interação social –, como proposto por Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Cabe ressaltar que a investigação tratará das teorias de Stephen Krashen e Douglas Brown, sobre o aprendizado e aquisição de segunda língua. Também serão analisadas as atividades segundo as múltiplas inteligências de Howard Gardner. O autor americano observa que todas as pessoas são dotadas de um dos oito tipos de inteligência mencionados em sua teoria (verbo-linguística, lógico-matemática, espacial-visual, musical, corporal-sinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista). A afirmação teórica é de que estas inteligências apresentam-se desenvolvidas em maior ou menor intensidade, dependendo dos estímulos que os indivíduos receberem.

Esta dissertação de mestrado estrutura-se em três capítulos, partindo do macro para o micro, no intuito de afunilar o tópico pesquisado, conforme o que segue:

No capítulo I, sob o título *O lúdico e suas manifestações* é possível perceber como o historiador e linguista holandês Joan Huizinga conceitua o lúdico em sua especificidade, categorizando-o como jogos, competições, recreações, jogos de azar e representações. Estas categorias serão utilizadas para identificar as atividades no livro didático escolhido. Além disso, nas subseções serão apontados aspectos da ludicidade na história até a modernidade, como também pontuar a relevância de utilizá-la no dia a dia. Tal importância favorecerá realizar o embasamento conceitual e credibilizar ainda mais o estudo.

Na sequência, haverá o detalhamento das teorias de aprendizagem Tradicional, Behaviorista, Cognitivista e Humanista, apresentadas por Mizukami. Os

teóricos de base serão Piaget e Vygotsky que perpetuam as teorias cognitivas da construção do conhecimento, por meio da interação social no capítulo II, intitulado *As teorias de aprendizagem e o lúdico na educação*. Nesse conteúdo, observar-se-á também Stephen Krashen, Douglas Brown e Howard Gardner, apresentando argumentos sobre as metodologias para aquisição de segunda língua, com a identificação dos oito tipos de inteligências múltiplas, envolvendo práticas lúdicas. Para isso, a cada tipo de inteligência serão detalhadas suas características, em quais profissões elas mais se destacam e, no tocante às atividades na LI, como estas inteligências se conectam às metodologias de ensino existentes.

Ainda no capítulo II, será descrita a trajetória do ensino de LI no Brasil, bem como serão apresentadas as estratégias mais utilizadas em aulas de LE. São elas: Método da Tradução e Gramática, Método Direto, Método Áudio-lingual, Método Silencioso, Sugestopedagogia, Aprendizagem de Idiomas Comunitária (CLL), Resposta Física Total (TPR), Abordagem Comunicativa e o Pós-Método.

O terceiro capítulo, que tratará *do Lúdico na aprendizagem de Língua Inglesa – a coleção Way to English (WTE)*, dissertará sobre a importância da utilização do livro didático seguindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como também qual o critério de escolha da coleção *WTE* dentre as cinco aprovadas pelo edital do PNLD para Língua Estrangeira Moderna (LEM), a serem utilizadas no triênio de 2017, 2018 e 2019. Na subseção seguinte, a coleção *WTE* será detalhada em cada um de seus volumes, para interpretar a evolução do conteúdo, suas temáticas envolvendo a faixa etária a que se destina, ou como as atividades serão distribuídas mediante instruções constantes no livro do professor.

Finalizando, o capítulo III delineará a análise prática da presença do lúdico de acordo com a categorização de Huizinga e a identificação das inteligências múltiplas em atividades contidas no material didático, para o ensino da LI no EF-II, como também aspectos interdisciplinares, com o objetivo de responder ao problema apresentado acima e embasado na fundamentação teórica.

1 O LÚDICO E SUAS MANIFESTAÇÕES

“A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada,
ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro”.
Einstein

A frase de Albert Einstein, citada acima, pode nos levar a refletir sobre as várias possibilidades que encontramos quando deixamos a imaginação fluir. Com isso, afloramos a leveza do sentimento lúdico ao nos divertirmos, enquanto imaginamos o que queremos.

Desde crianças, procuramos a diversão para passar o tempo, estar com os amigos, compartilhar uma nova brincadeira; inserindo, assim, ludicidade no nosso dia a dia. É instintivo utilizarmos o lúdico para vivermos, pois ele faz parte das atividades essenciais de nossa existência, é um fenômeno cultural que ultrapassa as necessidades imediatas da vida, envolvendo o corpo e a mente.

Em 1938, Johan Huizinga, filósofo holandês, escreveu *Homo Ludens*, no qual defendeu a tese de que “o jogo é mais antigo e muito mais original do que a civilização”. (HUIZINGA 2000, p. 85).

No prefácio da obra, Huizinga (2000, p. 85) destaca que, dentro do *Homo Ludens*, está a função, “que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio (*Homo Sapiens*) e o fabrico de objetos (*Homo Faber*): o jogo”. Assim sendo, representa uma necessidade básica do ser humano, tanto no processo de surgimento, como no desenvolvimento da sociedade. Declara, também, que o jogo está presente em diferentes áreas da vida humana e em diversas formas: nos rituais sagrados ou não, na representação linguística ou poética, nas artes de expressão do pensamento e do discurso, nos enigmas e nas competições. Além disso, é reconhecido como elemento das atividades partilhadas com as espécies animais, desde os primórdios.

Huizinga (2000, p. 6) pontua que “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”. Nesse sentido, comparando o homem que brinca, com o comportamento dos

animais, o filósofo exemplifica o momento em que cachorrinhos estão em um gramado:

Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento (HUIZINGA, 2000, p. 6).

Entende-se que, ao respeitar regras, o jogo articula-se no limite entre a brincadeira e a seriedade, acrescentando-se a essa reflexão, a existência do prazer causado pela diversão, que afeta o estado do humor.

Segundo Huizinga (2000, p. 9) “reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física”.

Na busca do sentido da palavra lúdico, encontra-se, em Brougère (1998), a descrição desse termo com semelhantes definições em várias culturas. Da mesma forma, Marcellino (2002), a emprega no sentido da palavra lazer e, dentre as possibilidades, inclui o lúdico como prática pedagógica. Etimologicamente, o termo lúdico vem do Latim, *ludus*, e quer dizer: jogo, diversão, lazer, recreação; referindo-se ao momento do brincar.

De acordo com Murcia (2005, p. 16):

A palavra jogo provém etimologicamente do vocábulo latino *iocus*, que significa brincadeira, diversão, passatempo, [...] deve-se considerar também o significado do vocábulo *ludus-i*: o ato de jogar. O aspecto lúdico do jogo (do latim de *ludicrus*) é essa atividade secundária relativa ao jogo, que se cultiva unicamente pelo prazer.

Como se pode verificar na citação acima, o lúdico é aplicado tanto em atividades que envolvem os sentidos (olhar, ouvir, pegar) e a motricidade (balançar, correr, andar), quanto em atividades simbólicas (ouvir histórias, ler, jogar, brincar). Pode ser aplicado em várias áreas do conhecimento e, evidentemente, pode ser utilizado para trazer o contentamento e a diversão.

Posto isso, realizar uma prática lúdica proporciona prazer e entretenimento ao indivíduo, enquanto se envolve na atividade, demonstrando um sentimento de satisfação física e psicológica.

Brougère (1998) acrescenta que, em se tratando da palavra jogo, o significado é bem amplo e cada cultura traz a sua especificidade na aplicação e na aprendizagem do lúdico. Manifesta-se como realidade autônoma, ao passo que rompe com o automatismo e com o mecanismo das necessidades imediatas, incluindo a capacidade de adquirir conhecimento.

Huizinga (2000, p. 44) também recorre aos vários idiomas para interpretar o significado de jogo e conclui:

Nas línguas europeias modernas a palavra “jogo” abrange um terreno extremamente vasto. Tudo parece indicar que o conceito de jogo abrange um terreno muito mais amplo do que *ludere*. [...] onde a ideia específica de jogo se dissolve inteiramente na de atividade e movimento ligeiro.

Exemplificar-se-á, nesse trabalho, somente a ocorrência na LI em que jogo é representado pela palavra *game* e pelo verbo *play*; *game* se aplica, em diversas situações, em combinação com o termo *play*, como em “*play a game*” (jogar um jogo), segundo Huizinga (2000, p. 45) “permanece, não obstante o fato de ser necessário, a fim de exprimir a natureza da atividade em questão, que a ideia contida no substantivo seja repetida no verbo”. Quando representado pelo verbo *play*, referindo-se a tocar um instrumento, o autor considera que *play the piano*, esteja relacionado ao movimento rápido dos dedos, sendo assim, aproxima-se de um exercício físico ou de uma espécie de ginástica; nessa circunstância, conecta-se ao lúdico e, conseqüentemente, ao homem que brinca, aquele que joga.

Além disso, Huizinga (2000, p. 35), levando em consideração toda a diversidade linguística e cultural, propõe uma possível noção, generalizada, em que o jogo seja:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida num certo nível de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas e absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo; atividade acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser que é diferente daquela da vida cotidiana.

Infere-se ainda que a brincadeira é o lúdico em ação, sem a obrigatoriedade de existir; em contraponto ao entendimento que se tem sobre trabalho, pela sua característica de seriedade que, em certos momentos, exclui o jogo, embora, esse último, por conter regras definidas, possa incluir a seriedade.

Importa observar que, ao indivíduo pertencente a um grupo, são apresentadas ações que favorecem a interação entre as pessoas da própria comunidade, mediante a participação nas práticas lúdicas. Em seu artigo, Lima (2015) aponta que há, no lúdico, função essencial no que tange à socialização e à convivência entre grupos. Para Brougère (1998, p. 38), o “universo do *ludus* é aquele do ‘não sério’, do ‘sem consequência’”.

Na perspectiva simbólica de Macedo (2005), o lúdico refere-se às atividades dinâmicas e históricas; “que há uma relação entre quem faz e o que é feito ou planejado”. Macedo (2005, p. 20) exemplifica esta afirmação com a criança quando brinca de casinha, pois:

atribui sentido aos objetos que utiliza para montar os cenários, simular pessoas e acontecimentos. Essas narrativas fazem sentido para ela, pois são uma projeção de seus desejos, sentimentos e valores, expressando suas possibilidades cognitivas, seus modos de assimilar ou incorporar o mundo, a cultura em que vive. Dessa maneira, as crianças expressam suas intuições.

Constata-se aqui que o lúdico ocorre na manifestação entusiasmada daquele que brinca, pela sensação de autonomia e extroversão, por agir de maneira diferente do que ocorre rotineiramente. Assim assevera Friedmann (1998, apud LIMA, 2015, p. 3):

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Logo, é importante compreender que o lúdico vai além do espaço e do tempo da vida corrente; brinca-se para divertir-se, para interagir com os amigos e viver o passatempo com alegria. Nesse sentido, exemplifica-se o lúdico como na brincadeira infantil da “amarelinha”. Pode-se apreender várias aprendizagens durante essa atividade: existe a possibilidade de praticar a matemática (contar de 1

a 10), exercitar a coordenação motora (equilibrar-se num pé só) e o respeito aos demais (se a pedra cair fora da linha, passa-se a vez).

O lúdico destaca-se não só nas atividades infantis, mas também se encontra, nos Jogos Olímpicos, existentes desde a Grécia Antiga e, apesar de toda a tecnologia que neste século lhes é aplicada; apresentam semelhanças em sua funcionalidade, isto é, promover divertimento e recreação aos participantes.

Destarte, a partir da prática lúdica por intermédio dos jogos, a convivência em sociedade se estabelece, ao agrupar pessoas em faixas etárias variadas, o que representa uma atitude valiosa, porque, por meio do compartilhamento de conhecimentos propicia o fortalecimento de vínculos socioculturais.

1.1 O lúdico na história

A presença do lúdico, mesmo que de forma subentendida, é identificada desde a Pré-História até a Idade Contemporânea, em conformidade com Teixeira (2012, p. 13):

Jogos, brinquedos e brincadeiras sempre ocuparam um lugar importante na vida de toda criança, exercendo um papel fundamental no desenvolvimento. Desde os povos mais primitivos aos mais civilizados, todos tiveram e ainda têm seus instrumentos de brincar. Em qualquer país, rico ou pobre, próximo ou distante, no campo ou na cidade, existe a atividade lúdica.

Dessa forma, entende-se que a transformação da civilização e o lúdico seguiram juntos. No que diz respeito às diferentes formas de manifestação do lúdico, o brincar, conforme Oliveira (2006), é tratado como: diversão, como ferramenta importante para a aquisição de conhecimento e envolve também, exercícios de educação física com a finalidade de treinar soldados, como tratamento terapêutico, ou como prática esportiva.

Ramos (1982, p. 15) sistematizou a evolução das práticas lúdicas em relação aos exercícios físicos:

Dentro da acadêmica divisão da história, acompanhando a marcha ascensional do homem, documentada sobretudo no mundo ocidental, somos levados a afirmar que a prática dos exercícios físicos vem da Pré-

história, afirma-se na Antiguidade, estaciona na Idade Média, fundamenta-se na Idade Moderna e sistematiza-se na Idade Contemporânea.

Sabe-se que o ato de brincar está presente no cotidiano, tanto dos animais quanto dos seres humanos, logo, é muito importante interpretar como esse processo acontecia durante a evolução da civilização.

Almeida (2015) disserta sobre o lúdico, iniciando pela pré-história e o surgimento do homem na terra. Como processo de comunicação rudimentar, o ser humano descobriu a sua escrita por meio das pinturas, dos desenhos e dos símbolos nas cavernas, os quais sugerem a ideia da presença de diversão. Conforme Huizinga, (2000, p. 54) “mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como por exemplo a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica.”

Apreende-se daí que, nesse período, o brincar fazia parte do cotidiano de forma natural. As atividades que eram realizadas por todo o grupo, que consistiam em tarefas essenciais para a sobrevivência como: a caça e a colheita de alimentos presentes nos campos, envolviam também as crianças e, conseqüentemente, o lazer e o entretenimento se manifestavam entre eles. Para representar as brincadeiras, esses povos utilizavam-se do próprio movimento com o corpo, ou de elementos presentes na natureza – pedras, galhos, folhas – capazes de fomentar a imaginação e criatividade deles.

Marcada pelo surgimento das primeiras civilizações do Oriente, a Antiguidade teve seu ponto mais alto entre os povos Egípcios, Gregos e Romanos.

Os egípcios apreciavam a prática de jogos, vinculada ao esporte e ao lazer, por incentivarem a participação entre os competidores; dentre os mais populares estavam a luta e a natação.

Há que se mencionar as habilidades dos gregos para a música, a história, o teatro e a filosofia; sempre manifestando a ludicidade. Huizinga (2000, p. 158) pontua o fato de que os “dramaturgos gregos preparavam suas obras dentro de um espírito de competição”, ao formularem perguntas em um jogo de enigmas, nos quais provocavam o oponente para acertar a resposta. Foi, por paixão dos gregos pelo esporte, que surgiram as Olimpíadas na Grécia.

Já os romanos praticavam o convívio em comunidade utilizando-se dos jogos com bolas, valendo-se da capacidade que esse esporte tem de encorajar as relações sociais e, com isso, conseguiam manter o grupo emocionalmente equilibrado. Nessa época, a prática lúdica envolvia todas as pessoas e o brinquedo era tido pelos estudiosos como item a ser incluído na educação. Conscientizamo-nos, então, de que “é exatamente o universo do jogo que se desenrola diante de nossos olhos por intermédio dos *ludi* romanos.” (BROUGÈRE, 1998, p. 38).

Vial, em Almeida (2015, p. 27) menciona que naqueles dias eram utilizados dados e doces em formato de números e letras, para ensinar as crianças. A relevância do uso dos sentidos na Antiguidade, favoreceu a inserção dos “jogos didáticos” entre os professores e as disciplinas constantes no grupo das Exatas e Humanas.

Huizinga (2000, p. 160) dedica seu capítulo 9 de *Homo Ludens* à filosofia e nele aponta:

No centro do círculo que procuramos descrever com nossa concepção do jogo ergueu-se a figura do sofista grego. Este pode ser considerado como um prolongamento da figura central da vida cultural da época arcaica, que sucessivamente apareceu sob as formas do profeta, do feiticeiro, do vidente, do taumaturgo e do poeta.

Para o autor, existe ludicidade na filosofia, incluindo os diálogos de Platão

O diálogo é uma forma de arte, uma ficção, dado que evidentemente a verdadeira conversação, por mais requintada que pudesse ser entre os gregos, nunca poderia ter correspondido exatamente à forma do diálogo literário. Nas mãos de Platão, o diálogo é uma coisa leve e aérea, completamente artificial (HUIZINGA, 2000, p. 164).

Lima (2015) apresenta o filósofo e sua influência lúdica tanto na sociedade quanto na educação. Como o jogo era considerado mundano pela Igreja, com a expansão do Cristianismo, houve um recuo das práticas lúdicas na educação; porém, por intervenção da metodologia utilizada pelos jesuítas, para ensinar a língua, a aplicação do lúdico retornou, bem como o destaque para sua relevância quanto à fixação de conteúdo. Além disso, os brinquedos e a recreação ganharam espaço entre todos os níveis sociais e faixas etárias.

De acordo com Teixeira (2012, p. 27) “na Idade Média, o brinquedo era um instrumento de uso coletivo e indistinto, mas sua principal função era estreitar os laços sociais e transmitir modos e costumes que deviam ser aprendidos pelas crianças”. Era no lúdico que surgiam as oportunidades de interação social entre os grupos. Com a chegada do Renascimento “período de compulsão lúdica” (KISHIMOTO, 2002, p. 28), foi possível inserir na educação as práticas lúdicas.

O fim do feudalismo fez com que se iniciasse a Idade Moderna. Nesse tempo, as crianças eram vistas como miniadultos, com as mesmas obrigações do adulto, porém sem voz ou espaço para existir como indivíduo. Segundo Ariés (1981, p. 156) “assim que tinha condições de viver sem a solicitude da mãe ou de sua ama, ela, criança, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”

Devido a maneira como a criança era vista na Idade Moderna, raramente se utilizava o lúdico, porque os adultos agiam com austeridade. No entanto, foi nesse período que a ludicidade destacou-se e, ao término do século XVIII, a infância tornou-se fase importante da vida, portanto, passou a ser notada pela sociedade.

A revolução industrial e o progresso na economia marcaram o início da contemporaneidade. Em decorrência dessas mudanças sócio geográficas, famílias deslocaram-se do campo para as cidades, em busca de trabalho, porém os salários eram insuficientes e, novamente, as crianças foram envolvidas nas tarefas dos mais velhos.

Dotadas de grande criatividade e capacidade de viajar no mundo da fantasia, as crianças conseguiam construir seus próprios brinquedos e, mesmo que por pouco tempo, inserir momentos lúdicos em seu trabalho.

Com a industrialização e a produção em grande escala, surgiram também os brinquedos produzidos por pessoas mais velhas, para atender à demanda do mercado, por conta do destaque da importância das crianças. Por outro lado, o objeto que era parte da fantasia, por ser elaborado manualmente, deixou de ter sua função exclusiva e específica da personalidade daquele que o projetou.

É perceptível a presença da ludicidade dentro de cada período específico no decorrer da história, apesar de, em algumas vezes, sua função, no método de aquisição de conhecimento, ter sido negligenciada.

Wajskop (2007, apud TEIXEIRA 2012, p. 33) reitera que “é apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas”. Ao romper do pensamento romântico, a recreação deixa de ser um momento de fuga e passa a ser conceituada como parte integrante e essencial para o processo educativo da criança e do adolescente, proporcionando-lhes momentos exclusivos de diversão e contentamento.

Há que se mencionar a iniciativa do educador Froebel, ao inserir na educação infantil a utilização dos jogos como ferramenta lúdica. De acordo com Froebel (2001 apud TEIXEIRA, 2012), o jogo constitui o mais alto grau de avanço da criança, a manifestação espontânea e natural do mundo intuitivo, imediatamente provocada por uma necessidade anterior. Por isso, no mesmo momento em que brinca, o indivíduo, está imerso em um mundo de contentamento e harmonia, proporcionados pelo brincar espontâneo.

Moyles (2006) também encontrava na atividade lúdica o recurso essencial ao avanço da criança, em razão de a brincadeira possibilitar vivências infantis exclusivas e agradáveis.

Nesse contexto histórico, faz-se pertinente dissertar sobre o lúdico por meio das ideias de Platão, Aristóteles e Rousseau (LIMA, 2015), devido a existência de evidências em seus estudos sobre a utilização de práticas lúdicas, no que tange ao progresso intelectual das crianças.

Suas convicções consistem na distinção entre o que é sensível, quando trata do universo, dos pensamentos e da inteligência, e o que é visível, relativo aos seres vivos e à matéria; mormente buscando sentido para os desequilíbrios emocionais do ser humano.

Com referência ao lúdico, Platão defendia que, desde muito pequenas, crianças de ambos os sexos deveriam participar de exercícios lúdicos, de entretenimento e de jogos, prática essa que era igualmente recomendada aos maiores de idade. Afirmava que as práticas envolvendo o lúdico possuíam características essenciais ao aprimoramento mental, no período infantil.

Vale salientar que jogos lúdicos, além de proporcionarem exercícios físicos, podem ser o alicerce para atender outras práticas que envolvam conceitos morais,

por exemplo. À vista disso, como há na educação um comprometimento importante na construção dos princípios éticos das crianças e dos adolescentes, tal perspectiva educadora pode ser atingida de maneira eficaz por meio de uma prática lúdica.

Em *A República*, no diálogo entre Glauco e Sócrates, Platão adverte que quando as crianças são educadas pelo brincar, ocorre a predisposição para o aprendizado, o que favorece a descoberta de suas particularidades naturais quanto à evolução motora e cognitiva. “Assim, caríssimo, que tu não uses de violência para educar as crianças, mas age de modo que aprendam brincando, pois assim poderás perceber mais facilmente as tendências naturais de cada uma” (PLATÃO, 2012, p. 206).

Naquela época, a educação dos gregos iniciava-se na idade de sete anos. Platão enfatiza a prática lúdica para ensinar matemática, por essa disciplina representar o pilar do desenvolvimento mental das crianças naquele período. Ferrari (2005, p. 9) reitera:

Platão foi o principal deles e forma, com Aristóteles, as bases do pensamento ocidental. A educação, segundo a concepção platônica, deveria testar as aptidões do aluno [...] formulou modelos para o ensino porque considerava ignorante a sociedade grega de seu tempo. Por seu lado, Aristóteles, que foi discípulo de Platão, planejou um sistema de ensino bem mais próximo do que se praticava realmente na Grécia de então, equilibrado entre as atividades físicas e intelectuais e acessível a grande número de pessoas.

Ficam evidentes algumas das ideias sustentadas por Platão no que se refere ao aprimoramento infantil e à repercussão, na atualidade, desse modo de observar a metodologia de ensino. A maioria dos questionamentos dirigidos à escola, que instrui o ser humano para conviver socialmente, eram feitos por pensadores muito avançados em seu tempo; daí a conclusão do quão profundo é o estudo de Platão sobre a ludicidade.

Para Aristóteles, o ser humano é observado como indivíduo social, e as autoridades, como uma maneira de direcioná-lo na convivência em sociedade. Ele reconhecia a capacidade intelectual humana e a exclusiva característica para alcançar o conhecimento.

Ao se referir à ludicidade, Aristóteles ressaltava que, na diversão, a criança vivencia um momento de libertação, por conta de uma imensa carga de entusiasmo e de emoções e pelo fato de experimentar situações belas e prazerosas. Também observava os jogos, por dois ângulos, como entretenimento e como atividades sérias, com a finalidade de direcionar o público infantil para conviver socialmente, bem como levar estas instruções para quando fossem maiores de idade.

Com essa finalidade, tanto a criança como o adolescente são encaminhados à escola, que é considerada, pela sociedade, como ambiente multiplicador ao avanço da personalidade. Por isso, a escola, consciente de seu papel fundamental, recorre às várias metodologias para alcançar o alvo proposto e aos exercícios lúdicos que representam ferramentas importantes para proporcionar a prática da cidadania aos futuros cidadãos.

Nessa perspectiva, Almeida (2014) evidencia a sugestão de Aristóteles ao incluir a ludicidade no programa curricular direcionado à educação das crianças, com base na imitação das atividades realizadas pelos mais velhos, na intenção de proporcionar-lhes a experiência que viverão na época em que atingirem a maioridade.

Kishimoto e Friedmann (1998) reforçam que a criança, enquanto brinca, entende o que acontece em sua volta, por isso, acredita-se no seu direito de vivenciar momentos lúdicos, respeitando suas fantasias infantis. É necessário que elas cresçam de maneira plena e íntegra, para transformarem-se em indivíduos saudáveis intelectualmente, que estarão à frente da coletividade e, nessa geração futura serão reconhecidos os pensadores, os políticos e os profissionais de todas as categorias.

Aristóteles (2010) apresenta o lúdico e sua importância ao favorecer o progresso das crianças por prepará-las para se tornarem cidadãos competentes. Para o filósofo o homem tem habilidade para estabelecer-se completamente, assim sendo, educar é o meio para a evolução intelectual e humana, defendendo a ideia de que a tudo se atribui um objetivo. Sendo assim, confirma que a virtude não é inata, mas que pode ser conquistada adequadamente no ambiente escolar, e umas das maneiras mais adequadas para educar, dá-se pela junção do lúdico (jogos) com a aquisição de conhecimento.

O convívio familiar era tido como o primeiro patamar da educação. É o momento em que a criança vivencia o contato inicial com o universo lúdico, na esfera da imitação. Segundo Aristóteles (2010, p. 4):

A tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto distinguem-se os humanos de todos os outros seres vivos: por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação. Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos, e nela todos experimentamos prazer.

O conhecimento útil voltado a estudar uma profissão não era o propósito da educação naqueles tempos, visto que os trabalhos rudimentares eram totalmente realizados por escravos, atividades essas consideradas como indignas aos indivíduos em liberdade.

Rousseau (2004), por sua vez, realçou as várias formas de constatar e de interpretar a realidade que cada criança possui quando, ao sentir-se competente, reconhece o estímulo em suas vitórias.

Reforçou que, para apresentar um intelecto salutar, é essencial uma boa condição corporal e, dessa forma, adquirir aprendizado cognitivo efetivo. Almeida (2014) enfatiza que a melhor estratégia de transmitir sabedoria é aquela que desperta a vontade de conhecer o novo, como se fosse inerente ao indivíduo.

Diferentemente da filosofia de Aristóteles, que preconizava que a criança deveria assimilar conhecimento reproduzindo as atitudes dos mais velhos, como miniaturas de homens, Rousseau (2004) defendia que as características particulares das crianças deveriam ser reconhecidas, respeitadas e aperfeiçoadas, como próprias da infância.

Respeitai a infância e não vos apressei em julgá-la, quer para bem, quer para mal. [...] que uma criança mal instruída está mais distante da sabedoria do que aquela que não foi absolutamente instruída. Ficais alarmados por vê-la consumir seus primeiros anos sem nada fazer. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda sua vida, nunca estará tão ocupada (ROUSSEAU, 2004, p. 38).

Sustentava também, ao contrário da formação intelectual imposta à infância, justificada pela evolução e pelo progresso, que a educação deveria ser ativa e que priorizar o envolvimento físico e intelectual. Dentro desse contexto, o aluno passou a

ser o foco da informação em vez de ser o professor; dando lugar ao movimento que se sobressaiu, na trajetória do ensino, como Escola Nova.

Pioneiro em identificar nas crianças a capacidade de criar estratégias específicas para reproduzir o entendimento, Rousseau (2004) considerava que o foco da educação deveria ir além de ensinar, doutrinar ou formar o indivíduo. Afirmou, em *Emílio*, que é muito limitado educar a criança exclusivamente para torná-la um adulto produtivo e trabalhador, deve-se primeiramente, formá-la para ser indivíduo consciente do seu papel na sociedade como cidadão.

Rousseau (2004) enfatizou a prioridade da realização de exercícios físicos durante a infância porque, ao se estimular a autonomia no movimento corporal, propicia-se maior possibilidade de entender, bem como o despertar das habilidades reconhecidas pelo aluno, ou seja, capacidade motora, que, consoante Almeida (2014), são aptidões ou competências cognitivas e apreciativas que possibilitam a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais que o ajudam a fundar conexões.

Notável apreciador da natureza, Rousseau (2004) priorizava as experiências externas, junto aos acontecimentos naturais. Conceituava que essa interligação era igualmente favorável ao aprimoramento integral do ser, na qualidade de indivíduo, destacando que, na vivência com elementos de ludicidade, o ser humano atingiria a plenitude do espírito.

Estabelecendo um paralelo entre as análises, depreende-se claramente o interesse desses três pensadores em despertar, tanto nas crianças, como também nos adolescentes, o prazer pelo entendimento e a leveza em adquirir o conhecimento por intermédio do brincar. Além disso, capta-se que, ao enfocarem a ideia de respeito às características, limites e qualidades do próximo, deparar-se-iam com um futuro cidadão virtuoso, capaz e saudável.

Levando em consideração a visão filosófica, o lúdico e as brincadeiras, esses autores contestavam o pensamento racional; prevalecendo o intento de unir sentimento, racionalidade e a prática do brincar. Esse brincar torna-se um ato que transforma o ser para a vida. Tanto Platão quanto Aristóteles defendiam a prática do lúdico no processo educativo durante a infância.

Aristóteles reforçava que, preparar uma criança para a fase adulta, significava proporcionar-lhe uma educação que lhe propiciasse uma vida equilibrada. Afirmção essa que vem ao encontro com a importância que se dá à ludicidade, nos dias de hoje, pois entende-se que a prática lúdica é capaz de proporcionar momentos alegres, e de criar motivos para o bom entendimento da aprendizagem, que é relevante ao indivíduo.

Interpreta-se que Rousseau também defendia o brincar, o entretenimento, como elementos determinantes para um crescimento sadio. Justifica-se que, por intermédio dos jogos, não somente as crianças, mas também os adolescentes experimentarão vivências que os tornarão mais fortes física e psicologicamente, a partir da interação com o ambiente e com os outros indivíduos ao seu redor.

Os pensadores pesquisados demonstraram ideias específicas à medida que se referiam ao lúdico e determinavam o grau de relevância para o método de aquisição de conhecimento durante a infância.

A prática lúdica necessita ser aplicada com intensidade, para ser capaz de apresentar uma estrutura sólida que favoreça a imaginação e o envolvimento na vida em sociedade, que seja forte o suficiente para oportunizar a habilidade de viver em equilíbrio. Justifica-se esta afirmação com o que Macedo (2005, p. 18) apresenta:

O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir. O prazer funcional explica porque as atividades são realizadas não apenas como meios para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmas (ler pelo prazer ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição. [...] Lúdico, nesse sentido, é equivalente a desafiador, a algo que nos pega por sua surpresa, pelo gosto de repetir em outro contexto.

Fica clara a percepção de que tanto a criança, quanto o adolescente têm propensão ao lúdico pois, enquanto crescem, fazem da ludicidade seu meio de comunicação, de representarem-se junto aos mais velhos; trata-se, pois, de uma função que lhes permitirá sempre serem crianças.

Além disso, ao observar o universo sob o olhar da criatividade lúdica, como uma sociedade pura e isenta de maldades, encontra-se a pessoa boa em *Emílio*, de Rousseau; a que repete o que os adultos fazem, descrita por Aristóteles, e a que

sente necessidade de aprimorar-se completamente, mencionada por Platão, na República. Consta-se assim que todos esses pensamentos são incentivados pelas práticas lúdicas.

Sabe-se que os gregos utilizavam os jogos para ensinar as crianças e, ao se olhar para a trajetória do lúdico no Brasil, atenta-se para o fato de que os índios também preservaram sua tradição por intermédio da ludicidade. Na época do advento da colonização portuguesa, em 1500, e da chegada dos padres jesuítas, o lúdico era o recurso utilizado para transmitir o conhecimento a toda a população indígena. Por vezes recorriam às metáforas, a fim de estabelecerem a comunicação. Mais tarde, observou-se também influência nas brincadeiras trazidas pelos africanos. Em seu artigo, Sant'Anna (2011, p. 24) menciona que “os índios, os portugueses e os negros foram os precursores dos atuais modelos e maneiras de desenvolvimento do lúdico que mantemos até hoje, no Brasil”.

Ao longo dos séculos, o Brasil tornou-se a pátria de muitos povos, destarte, a miscigenação cultural, religiosa e educacional, mostrou-se inevitável. Kishimoto (1998, p. 17) afirma que “foi graças a esse cruzamento, [...] que no Brasil se misturaram as raças brancas, ameríndias e africanas na formação do povo brasileiro”. Consequentemente, somos afetados por variada gama de influências étnicas e raciais o que nos direciona a buscar por essas origens e resgatar essa tradição no ambiente escolar, com respeito e leveza, dado que os jogos e brincadeiras, presentes em nossos dias, tiveram sua origem nessa miscigenação ocorrida no passado.

Sant'Anna (2011, p. 24) alude ao fato de que os índios conservam seus costumes, ensinando seus filhos “a caçar, pescar, brincar, dançar; uma maneira lúdica do aprendizado e que representa a cultura, a educação e a tradição de seus povos”. Ao que acrescenta

Seus filhos constroem seus próprios brinquedos com materiais extraídos da natureza; caçam e pescam com o olhar diferente dos adultos e seus objetivos são sempre o de brincar e se divertir sem que de fato o façam para sua real necessidade de sobrevivência (SANT'ANNA, 2011, p. 24).

Vê-se que a ludicidade apresenta-se de maneira natural e inata no que tange às brincadeiras ou às tarefas diárias, tanto entre os índios como entre os africanos.

Sant'Anna também afirma que “cultura, educação e tradição eram desenvolvidas de forma criativa, lúdica e que, ao mesmo tempo, satisfaziam suas reais necessidades de sobrevivência” (SANT'ANNA, 2011, p. 24).

Em contrapartida, os descendentes portugueses não necessitavam praticar atividades para sobreviverem, suas atribuições envolviam a diversão para mero aprimoramento intelectual e, além do mais, eram dotados de hábitos completamente distintos daqueles dos índios brasileiros ou dos escravos africanos.

Na transição da Idade Média para a Idade Moderna, a Igreja Católica considerou mundano o jogo e decidiu eliminar os jogos para fins educacionais. Por pouco tempo os jesuítas puderam utilizar-se desse recurso, porém, com a expulsão deles, na segunda metade do século XVIII, o Brasil ficou sem uma legislação focada na educação e, paliativamente, Portugal enviava professores para ministrar cursos.

As brincadeiras, no entanto, sempre fizeram parte do cotidiano das crianças. Com a miscigenação dos índios, negros e brancos, é possível reconhecer essa influência étnica também nos brinquedos infantis, apesar da dificuldade em estabelecer conexão exata de sua procedência.

Kishimoto (1999, p. 20), faz uma referência em relação ao final do século XIX e início do século XX:

É possível, em alguns casos, efetuar um estudo, especialmente em contextos onde o predomínio dessas etnias é muito grande, como nos engenhos de açúcar ou nas tribos indígenas espalhadas pelo país, no fim do século e começo deste.

Além disso, observou-se que a mistura dos índios e negros aos brancos, gerou, na população brasileira, o predomínio do elemento branco, conforme explicado por Kishimoto (1999, p. 17):

A mistura do índio e negro ao branco fez prevalecer como núcleo primitivo para a formação da nacionalidade brasileira o elemento branco. Assim, quando chegaram as levas de imigrantes estrangeiros, já existia um núcleo primitivo de população no qual predominava o elemento branco.

No entanto, são evidentes as características desses povos em algumas brincadeiras. No folclore português, são identificadas com as parlendas ou com os

versos; nas brincadeiras indígenas, são perceptíveis quando imitam ou esculpem animais, se tratarmos de exemplos simples, levando-se em consideração a tradição da oralidade. No que tange aos jogos e brinquedos africanos, Câmara Cascudo (1958 apud KISHIMOTO, 1999, p. 28):

Afirma ser difícil detectá-los pelo desconhecimento dos brinquedos dos negros anteriores ao século XIX. Com centenas e centenas de anos de contato com o europeu, o menino africano sofreu influência de Paris e Londres. Além do mais, há brinquedos universais presentes em qualquer cultura e situação social como as bolas, [...], danças de roda, criação de animais e aves, corridas, lutas de corpo, saltos de altura, distância, etc., os quais parecem, segundo o autor, estar presentes desde tempos imemoriais em todos os países.

Essa afirmação discorre ainda sobre a possibilidade de as crianças negras terem difundido suas tradições, no convívio com as que aqui já estavam, por intermédio da oralidade passada pela mãe-preta, ou como meio de comunicação, diante da barreira pela linguagem.

Sabendo-se da abrangência desse estudo em novas possibilidades de discussões, inferimos que, independentemente da origem da brincadeira, a infância é marcada pela diversão e pelo convívio social, denotando função importante no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. As atividades lúdicas beneficiam de várias maneiras o aprendizado, durante as fases do crescimento, tanto em exercícios físicos, como em práticas mais direcionadas para sua ampliação intelectual.

Sant'Anna (2011) pontua que o retorno da ludicidade, ao ambiente estudantil brasileiro, tem destaque no início do século XX, com propostas governamentais e com o surgimento de teóricos, que se dedicaram a estudar a aquisição da aprendizagem.

1.2 O lúdico e a modernidade

Ao buscar a aplicação do lúdico, na produção do conhecimento, em concordância com o que foi discutido anteriormente, remete-se à utilização de jogos, brinquedos, interações que envolvem atividades dinâmicas, cujo propósito é favorecer a desinibição no que diz respeito ao aprendizado, possibilitando, dessa maneira, a capacitação de forma agradável.

No que diz respeito à ludicidade e sua aplicação no ensino-aprendizagem, foram tomadas, como referência, as argumentações de Huizinga (2000) sobre o emprego dos múltiplos significados da palavra “jogo” e a incorporação dela à concepção de ludicidade. Lembrando sempre que no jogo existem regras, que são respeitadas e isso pode ser transferido ao que representa a seriedade da aprendizagem; a qual, embora lúdica, acompanha a responsabilidade do processo.

À medida que se analisa a atividade lúdica e o sentimento que proporciona ao indivíduo, depara-se com Luckesi (2002) afirmando que, por ser o prazer um estado de consciência, o prazer lúdico se manifesta de dentro para fora.

Na atividade lúdica, o ser humano, criança, adolescente ou adulto, não pensa, nem age, nem sente; ele vivencia, ao mesmo tempo, sentir, pensar e agir. Na vivência de uma atividade lúdica, o ser humano torna-se pleno, o que implica o contato *com* e a posse das fontes restauradoras do equilíbrio. (LUCKESI, 2002, p. 16).

Com base nessa reflexão, pode-se inferir que o lúdico apresenta-se em diversas dimensões, nas quais o sujeito se envolve. Macedo (2005, p. 21) reitera que “faz parte do lúdico um olhar atento, aberto, disponível para as muitas possibilidades de expressão. Lúdico combina com a ideia de errância...”. Dessa forma, o ser humano vivencia a experiência e demonstra o bem-estar, por compartilhar momentos de descontração.

Além dos estudos realizados na Europa, Marcellino (2002) destaca que o Brasil está, aproximadamente, cinquenta anos distante em suas pesquisas sobre o lazer e que esse assunto está mais conectado à urbanização e às questões referentes ao não-trabalho. O autor cita *Lazer Operário*¹ como o primeiro livro brasileiro a tratar da problemática do lazer.

Foi no final da década de 1960 que começaram a surgir traduções dos clássicos sobre esse tema, apesar de se encontrar o enfoque de Oswald de Andrade, em 1950, sobre o *homo ludens*. Por outro lado, sabe-se que a universidade brasileira deu início às investigações sobre lazer, por volta dos anos

¹ FERREIRA, A. **Lazer operário**. Salvador: Liv. Progresso, 1959.

70. Foi nas décadas de 80 e 90 que as teses sobre esse assunto aumentaram, principalmente no que tange à educação e produção cultural.

Nota-se em *Estudos do Lazer* que há uma tendência em extrapolar outras áreas do conhecimento, além das ciências humanas, faixas etárias ou atividades. Percebe-se grande número de trabalhos analisando a ludicidade na infância, na terceira idade, como também várias práticas: esportivas, artísticas e turísticas.

Marcellino (2002) reforça que a compreensão do significado e a aplicação do lúdico, na contemporaneidade, sugere que existam contribuições entre várias disciplinas envolvendo as Ciências Sociais, a Filosofia e incluindo profissionais da Educação.

Segundo Marcellino “é necessário [...] o desenvolvimento e sistematização de experiências interdisciplinares no estudo do lazer” (2002, p. 6). Dessa forma, considera que atividades direcionadas ao lazer contêm foco educativo por abrir possibilidades pedagógicas quando inseridos o “lúdico, o jogo, o brinquedo, o faz-de-conta” (2002, p. 14).

Chama-nos a atenção a discussão que se estabeleceu no início desse capítulo, ocasião em que se tratou do pensamento de Aristóteles e do conceito que se dava às crianças, naquela época, elas eram tratadas como adultos em miniatura, e preparadas especificamente para o futuro. Depois, com o advento da valorização da infância, tornou-se em evidência o cuidado com o lúdico para essa faixa etária.

Em contraponto, Marcellino (2002) traz para a modernidade o retorno desse problema, uma vez que o lúdico deixou de ser um direito, e passou a ser uma característica que foi deixada de lado, para dar lugar aos itens de consumo. A criança passou a ser vista como um cliente em potencial.

Seria muito bom que o período da infância continuasse a ser o domínio do lúdico, do brinquedo, da brincadeira, enfim de criação de uma cultura da criança. Mas o que ocorre é que, até mesmo para a criança, as atividades lúdicas vêm sendo, cada vez mais precocemente, subtraídas do cotidiano. [...] A situação chegou a tal ponto que uma atividade tão característica da infância – o brincar – passou a fazer parte do rol de recomendações de especialistas, para pais e professores (MARCELLINO, 2002, p. 36).

Afirma, também, Marcellino (2002) que o mundo do brinquedo refere-se às experiências vividas no momento presente e não no futuro. É fundamental que a criança tenha seu espaço para exercer a ludicidade com liberdade, de maneira a contribuir para sua formação intelectual, proporcionando a ela a participação na sociedade e a conscientização do seu papel como cidadão atuante no mundo em que vive.

Foi com essa expectativa que se pensou em aprimorar a ideia de direcionar as atividades de ensino-aprendizagem da LI, aos estudantes na faixa etária de 11 a 14 anos, para início de atividades. Porém, acredita-se que o ato de brincar atinge todas as idades e é nesse espírito que se busca analisar atividades que proporcionem o prazer em se adquirir conhecimento.

O propósito foi averiguar o que é o ato de se divertir no tocante em adquirir conhecimento. Vale lembrar, que no jogo, além da diversão, há seriedade e regras a serem seguidas. Neste caso, a ludicidade com foco específico, tem seu lugar como estratégia de ensino. De acordo com Macedo (2005, p. 17) as crianças brincam porque “é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido”.

Sabe-se que o jogo faz parte da cultura desde os primórdios. Portanto, compreende-se que, como recurso de crescimento cultural, o homem utilizou-se da linguagem para poder se comunicar. Sempre que se examina o emprego da linguagem como característica de jogo, chega-se ao que Huizinga (2000, p. 7) nos diz:

no caso da linguagem, esse primeiro instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e [...]que lhe permite distinguir as coisas. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza.

O ato de se divertir possui algumas características que fazem parte do indivíduo, entre elas, a liberdade de ação e a criatividade daquele que está no momento de recreação; os limites de tempo e espaço, as regras que podem ser seguidas ou criadas pelos participantes. Moyles (2006, p. 27) reforça a crença de

muitos teóricos ao afirmar “que a experiência do brincar é a maneira ideal de desenvolver a criatividade e a imaginação”, cuja principal intenção é causar o recreativo; favorecendo a prática da aprendizagem de forma agradável. Nesse universo, os jogos podem incorporar a oralidade, a narração pode ser um brinquedo de palavras, com o próprio corpo, com a própria voz.

Macedo (2005) reforça que a construção de uma atitude lúdica propicia a superar desafios, enquanto possibilita jogar com significações. Ainda segundo Macedo (2005, p. 22), “se a dimensão lúdica pode estar presente e animar nossas formas de fazer isso, então podemos ser criativos e fazer as coisas de modo melhor, mais saudável e com mais sentido”.

Compreende-se assim, que na ludicidade existe a influência sobre a maneira como se administra o conteúdo a ser aplicado. O instrutor pode dar preferência a materiais que favoreçam uma dinâmica mais interativa e atraente, capaz de auxiliá-lo no aperfeiçoamento do ensino aprendizagem. Almeida (2003) afirma que há um trabalho seletivo minucioso para aplicar o lúdico ao tema proposto, porque todo procedimento requer que seja observado a qual nível intelectual a atividade estará direcionada.

Macedo (2005, p. 20-21) defende o princípio de que o lúdico possui dimensão simbólica no sentido de que “as atividades são motivadas e históricas”. Acrescenta que tudo que se faz agrega significado às experiências da criança e do adolescente. Somado a este critério, apresenta a dimensão construtiva “a qual implica uma relação múltipla, que ora considera um aspecto, ora considera outro; ora observa a forma, ora o conteúdo; ora o tema, ora as imagens; sabendo que tudo isso faz parte do um mesmo todo”

São conceitos originados nos estudos de Jean Piaget (1982), os quais defendem que a expansão da instrução de uma pessoa dá-se pelo seu conhecimento interior e vai se modificando com o passar do tempo, por isso ser chamada de Teoria dos Estágios de Desenvolvimento Cognitivo.

Junto a esses estudos, surgiu um movimento intitulado de Construtivismo, que sugere que o aprendiz percebe o universo ao seu redor, por intermédio das interpretações e experiências pessoais.

2 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

“Aprende-se com a cognição, mas sem dúvida alguma, aprende-se pela emoção.
O desafio é unir conteúdos coerentes, desejos, curiosidades e afetos
para uma prazerosa aprendizagem”.
Marta Relvas²

Para referir-se às teorias de aprendizagem faz-se necessário investigar como esse processo ocorre e qual é o mecanismo ativado em nosso cérebro para a efetivação do conhecimento. Ao iniciar essa averiguação, percebe-se que, ao longo dos anos, vêm surgindo linhas de pesquisa sobre o funcionamento cerebral e sua capacidade de retenção de informações, por intermédio do aprendizado. Na área de neurociência há estudos muito avançados, referentes ao processo de aprendizagem humana.

Segundo a neurocientista Marta Relvas (2017), a capacidade de aprender está conectada ao prazer da conquista do conhecimento; envolve todo o processo que rodeia o aprendiz, considerando, inclusive, aspectos afetivos e emocionais. Afirmar que o cérebro só funciona quando interconectado com outros sistemas cognitivos, respondendo aos estímulos recebidos para realizar as tarefas requeridas, estímulos estes que influenciam na forma de aprender, pois são captados pelos canais sensoriais que são movidos pelos sentidos – som, visão, olfato, gustação e tato. A partir de então, baseado nas emoções, ocorre o registro da memória, responsável por promover as lembranças e a aprendizagem.

Reforça que a escola tem um papel fundamental na formação do indivíduo, por transmitir ideias e valores éticos, como também representa o aspecto cultural no ambiente externo ao convívio familiar desse aluno. A esse respeito, Freire, em sua Pedagogia da Autonomia, postula:

Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (1996, p. 7).

² Marta Relvas é Bióloga, Dra e Ms em Psicanálise, Neuroanatomista, Neurofisiologista, Psicopedagoga e Especialista em Bioética. Disponível em: <http://www.martarelvass.com.br/>. Acesso em: 12 jun.2019.

Entende-se destarte, que cabe ao educador e familiares, atentarem para estes quesitos, pois, os alunos necessitam ser preparados para os desafios da vida. Relvas (2017) afirma que o cérebro é, provavelmente, o órgão mais fascinante do corpo humano. Ele controla todas as funções dos demais órgãos: da respiração até as emoções e, inclusive, o aprendizado. Entende-se, com isso, que ao se estabelecerem conexões com assuntos que proporcionem ao estudante, momentos criativos, o emocional entrará em equilíbrio e a aprendizagem tornar-se-á efetiva. Sobre o processo da aquisição do conhecimento, há de se mencionar como as teorias foram se desenvolvendo e quais os preceitos defendidos.

Moreira (2009, p. 12) define teoria de aprendizagem como “uma tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas”. Entende-se, dessa forma, que há uma busca pela interpretação sistemática da área de conhecimento, chamada de aprendizagem, que pode envolver transformações no indivíduo ao demonstrar: aquisição de informação, aumento de conhecimento, mudança comportamental estável, construção de novos significados e de novas estruturas cognitivas ou revisão de modelos mentais.

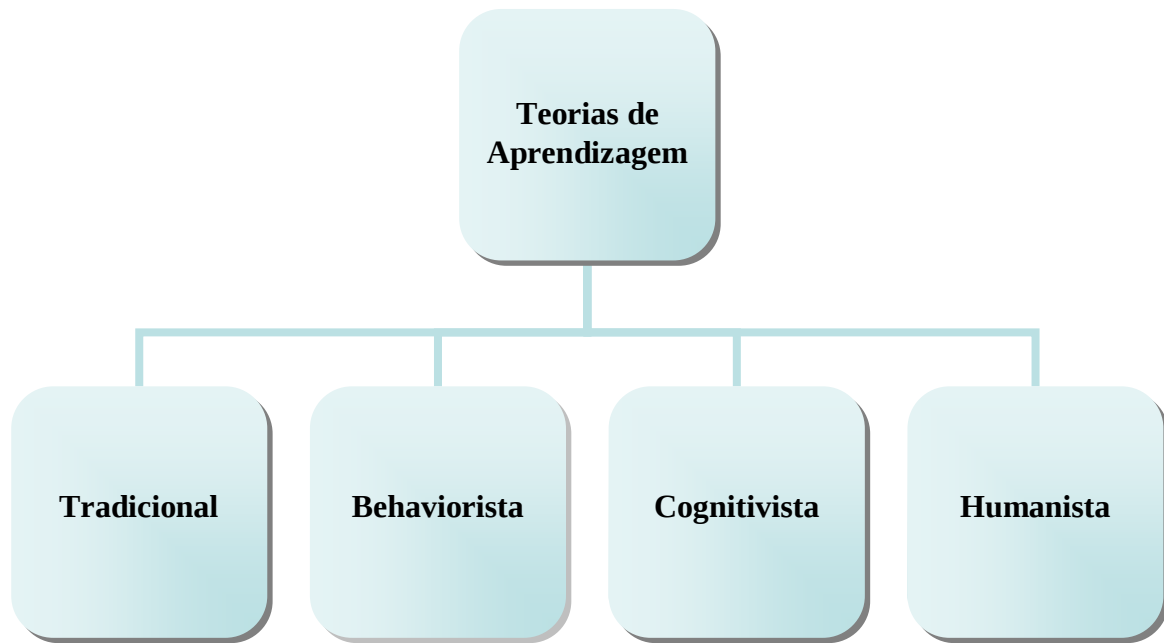
Leva-se em conta o ponto de vista de um autor ou pesquisador a respeito do que vem a ser aprendizagem e o que está envolvido nesse processo teórico filosófico. Utilizadas para tentarem explicar e preverem eventos, as teorias, constituídas de conceitos e princípios, são assim definidas:

Teorias [...] expressam relações entre conceitos, porém são mais abrangentes, envolvendo muitos conceitos e princípios. Subjacentes às teorias estão sistemas de valores aos quais se pode chamar de filosofias ou visões de mundo (MOREIRA, 2009, p. 13).

Compreende-se, então, que as teorias de aprendizagem buscam encontrar explicações sistemáticas sobre como o aprendizado ocorre e quais mudanças se apresentam em consequência da experiência vivida, conectada com o meio social do aprendiz. Sabe-se que este assunto possui vasta possibilidade de discussões, que não será esgotada durante a execução desta dissertação. Sendo assim, neste capítulo, serão tratadas as teorias de aprendizagem no espaço escolar que são:

Teoria Tradicional, Teoria Behaviorista (Comportamentalista), Teoria Cognitivista e Teoria Humanista.

Fluxograma 1 – Teorias da aprendizagem



Fonte: A autora (2019)

Seguindo os estudos de Mizukami (1986), Moreira (2009) e a descrição de Casanova et al (2018) serão apresentadas as aplicações básicas das principais teorias de aprendizagem, conectando-as ao ensino de LI, como também buscando relacioná-las aos métodos e abordagens aplicados para esse fim.

No tocante ao fenômeno educativo, Mizukami (1986, p. 10) afirma que

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas, sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações.

Apreende-se que o processo educacional envolve a utilização de várias técnicas e abordagens, nas quais o objetivo principal seja proporcionar ao educando uma aprendizagem efetiva. Por isso, há que se envolver em buscar entendimento crítico da prática pedagógica, contextualizada com a realidade do público estudantil.

Mizukami (1986, p. 14) apresenta a abordagem tradicional em seu caráter pedagógico, que, de alguma maneira, influenciou historicamente as demais metodologias. Em 1974, Georges Snyders defende que o ensino tradicional é o verdadeiro.

Tem a pretensão de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. Dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista os modelos o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Dessa forma, o aluno é considerado como uma tábula rasa, porque não possui conhecimento prévio e o professor, o detentor de todo o conhecimento. Acredita-se que o educando aprende sempre com os mesmos métodos, de forma passiva, com isso, a memorização é o recurso mais utilizado. No tocante ao ensino aprendizagem, Mizukami (1986, p. 16) afirma que:

a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados.

Ademais, busca-se fixar na criança os valores socioculturais existentes. Por esse motivo, a avaliação dá-se por intermédio de provas, nas quais exige-se a aprovação para garantir o diploma. Compete mencionar que, ao apresentar resultado insatisfatório, o aluno terá que repetir o ano. Paulo Freire (1996) considera a abordagem tradicional como a “educação bancária”, na qual o professor transmitia o conhecimento aos seus alunos e estes deveriam reproduzir o que tinham memorizado. Não existia o conceito de meio certo, ou espaço para reflexão.

De acordo com a metodologia comportamentalista, entende-se que o comportamento é controlado por suas consequências, mediante respostas aos estímulos externos. Segundo os teóricos, não há hipóteses sobre as atividades mentais que ocorrem entre o estímulo e a resposta. Em sala de aula, o professor explora aulas expositivas com demonstrações e utilização de audiovisuais. A

aprendizagem ocorre pelo foco na mudança de comportamento permanente, como resultado de uma prática reforçada por meio de repetições e associações.

Mizukami (1986, p. 25) detalha que:

os comportamentos desejados dos alunos serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio, etc., os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados, tais como: o diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final no curso, possibilidade de ascensão social, monetária, *status*, prestígio da profissão, etc.

De acordo com o citado acima, entende-se que a continuidade e o reforço dos comportamentos positivos buscam entusiasmar os alunos a buscar por aprendizado, e o meio ambiente é determinante para que ocorra a aquisição de conhecimento.

Há controvérsias a respeito da eficácia dessa teoria. Como o comportamento é controlado mediante respostas aos estímulos externos, não se leva em conta o que acontece na mente do aprendiz; considera-se que todas as pessoas aprendem da mesma forma. O ensino é centrado no professor e o aluno é visto como um ser passivo e moldável.

A teoria behaviorista surgiu entre as décadas de 1960 e 1970 e está presente nas escolas até hoje. Seus principais defensores são: Pavlov, Watson e Skinner.

Dadas as características acima e referindo-se ao ensino da LI, identifica-se a aplicação do behaviorismo no Método Direto, que será tratado posteriormente.

No Cognitivismo, que insere o Construtivismo de Piaget, dá-se ênfase à cognição, ao ato de conhecer. A metodologia envolve a exploração de jogos de pensamento para o corpo e para os sentidos, jogos de pensamento lógico, atividades sociais para a expansão do pensamento e, principalmente, o uso da aprendizagem por descoberta. Para Mizukami (1986, p. 39), “uma abordagem cognitivista implica, dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno”.

Assim sendo, a aquisição do conhecimento dá-se por meio da assimilação do objeto e de sua associação aos esquemas mentais (percepção, resolução de

problemas, tomada de decisões, processamento de informação e compreensão). Baseia-se na tentativa e no erro, no estímulo positivo, na afetividade, na pesquisa, na investigação e na solução de problemas.

O aluno tem autonomia para buscar novos conhecimentos e filtrar os materiais que tem significado para si. É diferente do Comportamentalismo, onde o aprendiz deixa de ser visto como mero receptor de conhecimento e passa a ser considerado agente da construção de sua estrutura cognitiva.

O cognitivismo surgiu em contraponto ao behaviorismo e os dois tiveram início no mesmo período. Os behavioristas afirmavam que a psicologia deveria ocupar-se com o modo como as pessoas agem; por outro lado, os cognitivistas buscavam entender como os processos acontecem na mente das pessoas. Seus principais pesquisadores são: Piaget (Construtivismo), Vygotsky (Sociointeracionismo), Ausubel (Aprendizagem significativa), Bruner (Aprendizagem por descoberta e Gardner (Teoria das múltiplas inteligências).

O papel do professor é determinar a estrutura conceitual e proposicional do conteúdo, utilizando-se de aulas expositivas e de desenvolvimento de mapas conceituais. Acrescenta-se que, em sala de aula, são sugeridas atividades como “jogos de pensamento para o corpo e os sentidos; jogos de pensamento lógico; atividades sociais para o pensamento: teatro, excursões, jogos de faz-de-conta; ler e escrever; aritmética; ciência; arte e ofícios; música; educação física”. (MIZUKAMI, 1986, p. 47).

De acordo com esses dados, é possível utilizar todos os métodos e abordagens para o ensino da LI, com destaque para a abordagem comunicativa pois, ao envolver a cognição, busca-se proporcionar a ludicidade em um clima de interação social, no momento da construção do conhecimento e suas descobertas.

Torna-se ainda importante utilizar a afetividade, com o objetivo de garantir o respeito às várias inteligências presentes em sala de aula e, com isso, estabelecer uma aprendizagem significativa. Como defensores desse pensamento, no que se refere aos princípios e práticas para a aquisição de segunda língua, tem-se Stephen Krashen e Douglas Brown. Ao professor caberá atuar como mediador do

conhecimento, empregando os recursos necessários e adaptados às prioridades educativas.

Os Humanistas veem aquele que aprende, essencialmente, como pessoa e o que lhes importa é a sua autorrealização total, assim como seu crescimento pessoal, considerando-se seus sentimentos, seus pensamentos e suas ações. Assim sendo, a aprendizagem envolve o aumento de conhecimento neste ser em que o pensar, o sentir e o fazer integram-se. Em relação ao que acontece em sala de aula, Mizukami (1986, p. 37), reforça que a característica básica desta abordagem é

a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada como capaz de se autodirigir.

Entende-se que no humanismo, são utilizadas estratégias e técnicas de ensino que assumem importância secundária, focando no aprimoramento da liberdade para aprender; o ensino é centrado no aprendiz que gerencia sua própria aprendizagem.

Os pesquisadores defendem a escola inclusiva, com estratégias de gestão curricular e de sala de aula, com diferenciação pedagógica e com trabalho colaborativo. Afirmam que a aprendizagem não é linear, possui um processo cíclico, pois implica a passagem para uma outra fase, independentemente da idade, e quando é orientado, o aluno poderá alcançar o sucesso. Ao professor cabe a criação de um ambiente positivo e ajustado a cada aluno. Os principais pensadores dessa teoria são Maslow, Wallon e Rogers.

Identifica-se, no humanismo abordagens favoráveis ao ensino da LI quando destaca o foco no aluno e o cuidado em propiciar um ambiente estimulante e afetivo. Constata-se, também, como tendência educacional, a manutenção do ambiente favorável para facilitar ao aluno a aquisição do conhecimento.

Ao se observarem as diversas teorias de aprendizagem nota-se que compete ao professor planificar os processos de ensino, garantir que a avaliação esteja de acordo com as necessidades educativas e que a aplicação das práticas deve ocorrer em conformidade com os estilos de aprendizagem. Percebe-se ainda a influência

delas no sistema de ensino, nas políticas educacionais, bem como nas opções curriculares e estratégias para se promover a aprendizagem.

Importa mencionar que o lúdico, sendo um aspecto que permeia toda a existência, é inerente a qualquer concepção ou método de aprendizagem. Desse modo, elegeu-se trabalhar com o cognitivismo, explorando o construtivismo e o sociointeracionismo, para delimitar o tema. Além disso, o estudo da língua tem algo de mecânico, não só, mas também, de lógico e muito de humano.

Com base nos pensamentos de Piaget, Vygotsky e Gardner, adeptos da teoria Cognitivista, entende-se que o aprendizado, por meio do processo cognitivo, envolvendo o lúdico, a interação e a construção do conhecimento de maneira prazerosa, ocorre no sentido de afetivamente aguçar o aluno a buscar mais conhecimento. Considera-se que estas estratégias sejam favoráveis para a aquisição de LE. Tílio (2006) menciona Coracini, que salienta o fato de a visão da psicologia cognitivista estar vinculada à aprendizagem de um outro idioma.

Na visão da psicologia cognitivista, o ensino em geral não pode estar desvinculado da aprendizagem, na medida em que ele só terá sentido se estiver a serviço da aprendizagem. Tal visão trouxe mudanças para a pedagogia de línguas estrangeiras, que se viu diante da necessidade de alterar o seu enfoque: de uma pedagogia centrada no método e no saber (retenção do conteúdo transmitido), passou-se a propor uma pedagogia centrada no aluno, nas suas motivações, interesses e necessidades. Então, aprender uma língua estrangeira implicaria não apenas reter estruturas verbais para repeti-las, automaticamente, no momento oportuno, mas, sobretudo, agir sobre o objeto de ensino para “capturar” o seu sentido e o seu funcionamento, de modo a ser capaz de interagir com o outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro. Nessa perspectiva, ensinar uma língua estrangeira significa criar condições para que essa interação ocorra nos diferentes níveis possibilitando, a todo o momento, o confronto dos conceitos já adquiridos com as novas situações linguísticas e culturais e, assim, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do educando (CORACINI, 1999 apud TÍLIO, 2006, p. 87)

Devem ser analisadas, também, as possibilidades de inserção, nas aulas, de atividades que estimulem o lúdico, de maneira a potencializar o conhecimento dos educandos em seus diferentes enfoques, tais como: intelectual, corporal e psicossocial. Salienta-se com isso, a importância de o professor trabalhar com jogos, brincadeiras e passatempos, com o intuito de impulsionar a experiência na vida real, para que os discentes possam ter a percepção do que está em sua volta e, desse modo, aperfeiçoar o aprendizado e ampliar sua visão de mundo.

Importa observar se os educadores demonstram preparo e consciência do papel que representam e da influência que transmitem ao se disponibilizarem a brincar com os educandos, tanto dentro, quanto fora da sala de aula. O processo de valorização do lúdico, sob o ponto de vista dos educandos, transforma o ambiente em algo leve e espontâneo, favorecendo a eles a possibilidade de viver um sonho, de criar fantasias, de concretizar desejos e, acima de tudo, de atuarem como verdadeiras crianças. Esse conceito apresenta-se em *A formação social da Mente*, como segue:

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis; a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. (VYGOTSKY, 1991, p. 78)

Entende-se que o lúdico é importante para desenvolver a capacidade de aprendizado, uma vez que favorece a competição e a espontaneidade. O próximo passo então, é observá-lo como instrumento significativo de aprendizagem quando são utilizados jogos nas aulas de LI. O objetivo é estimular os discentes por meio de estratégias lúdicas para, desta forma, auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades orais e incentivá-los a praticar também a comunicação escrita.

De acordo com Murcia, 2005, p. 74:

por que não educá-la aproveitando o jogo não como fim em si mesmo, mas como meio para a construção de suas aprendizagens? Nesse sentido, acreditamos que as dificuldades nas aprendizagens escolares têm sua origem na metodologia utilizada pelo educador, sempre tão distante do que motiva o aluno. Assim, devem-se concentrar os esforços no sentido de que a criança divirta-se aprendendo e seja feliz com o que aprende, podendo aplicar toda essa bagagem em seu cotidiano.

Por essa razão, entende-se a importância de levar para a sala de aula, atividades que proporcionem, ao aluno, ambiente propício à aquisição de conhecimento de forma impulsionadora e efetiva. Baseado nisto, compactua-se com Antunes (2000, p. 23) ao afirmar que “o cérebro, educado, pode aprender a observar melhor e criar e, criando, aprende a se libertar”. Prioriza-se, também, trazer para o ambiente escolar, alunos que alcancem a autonomia tal como defende Paulo Freire.

Segundo o pensamento freiriano, o educador tem a capacidade de mediar e de organizar os espaços pedagógicos de maneira a favorecer o amadurecimento dos educandos, num espírito de solidariedade e de interação social:

O espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996, p. 50).

Como aprendizagem democrática entende-se que o caráter lúdico, envolvendo a interdisciplinaridade, torna possível transformar a sala de aula em momentos encorajadores, não somente para favorecer a aquisição do conhecimento de maneira plural, como também ser capaz de tornar o aluno autônomo e livre para as novas descobertas do saber.

Para desenvolver este tópico, buscou-se descrever características do pensamento sociocultural e sócio histórico de Vygotsky (1991), que contribuiu com estudos sobre o desenvolvimento cognitivo humano. Na teoria construtivista, tem-se Piaget (1982) com pesquisas entre 1920 a 1980, sobre o reconhecimento da inteligência na criança e estudos envolvendo a psicologia infantil. Junto a esses teóricos, há autores que exploram a Ciência Cognitiva e, especificamente nesse trabalho, incluir-se-á Howard Gardner (1983), com sua teoria sobre as inteligências múltiplas.

2.1 As teorias na aquisição de língua estrangeira

Durante as décadas de 70 e 80, foram apresentadas novas teorias nas áreas da linguística e da psicologia educacional, chamadas pelos linguistas de *Natural or Communicative Approaches* que trouxeram os pensamentos construtivista e sócio interacionista. Piaget (1982) e Vygotsky (1991), responsáveis pela psicologia cognitiva contemporânea, lançaram a ideia de que conhecimento é concebido sempre que favorecido por uma interação social, em ambientes culturalmente estruturados e naturais. Cada aprendiz constrói seu próprio aprendizado baseado em experiências de cunho psicológico, que resultam de sua atuação efetiva no ambiente em que vive (SCHÜTZ, 2002).

Segundo Nogueira (1998, p. 36), “o construtivismo deve ser considerado como uma nova forma de ver e interpretar as coisas. É uma filosofia interacionista. [...] focaliza o conhecimento sob a óptica da interação entre o sujeito e o objeto”.

Nessa teoria de desenvolvimento cognitivo, Piaget afirma que o sujeito deve ser o centro no processo do conhecimento. Em seus estudos, o autor dedicou grande importância à educação, por acreditar que esta tem capacidade de melhorar a sociedade e por confiar no resultado satisfatório. Complementa:

Basta recordar que uma grande ideia tem sua própria força e que a realidade é em boa parte o que queremos que seja, para ter confiança e assegurar-se de que, partindo de nada, conseguiremos dar à educação, no plano internacional, o lugar que lhe corresponde por direito (MUNARI, 2010, p. 17).

Compete mencionar que o fato de o aluno estar no centro do aprendizado, não significa que o professor será menosprezado e muito menos que o aprendiz tenha total liberdade para agir como bem entender. Há que se considerar que o papel do educador seja de proporcionar ao educando um ambiente onde provocações e possibilidades de aprendizado sejam criadas (NOGUEIRA, 1998, p. 21).

O pensamento piagetiano demonstra como ocorre a aquisição de conhecimento por intermédio de metodologias atrativas tanto para crianças como para jovens, inseridas em seu cotidiano, com caráter lúdico. Piaget também classifica o Construtivismo em dois níveis: psicológico e epistemológico. O primeiro diz respeito ao amadurecimento psíquico da criança, bem como a educação adquirida na primeira infância e o segundo refere-se à influência que sua teoria traz às práticas pedagógicas aplicadas nas instituições.

O teórico acredita que existem diversos caminhos para a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento da linguagem; são vertentes de trocas mútuas e de respeito por pontos de vista diferentes e às vezes contrários. Isso não impede que o crescimento seja reconhecido e efetivado.

Essa crença não se restringe exclusivamente ao âmbito das atividades educativas: é, para Piaget, a condição indispensável de todo trabalho científico, o princípio regulador de toda atividade humana, a norma de vida de todo ser inteligente (MUNARI, 2010, p. 22).

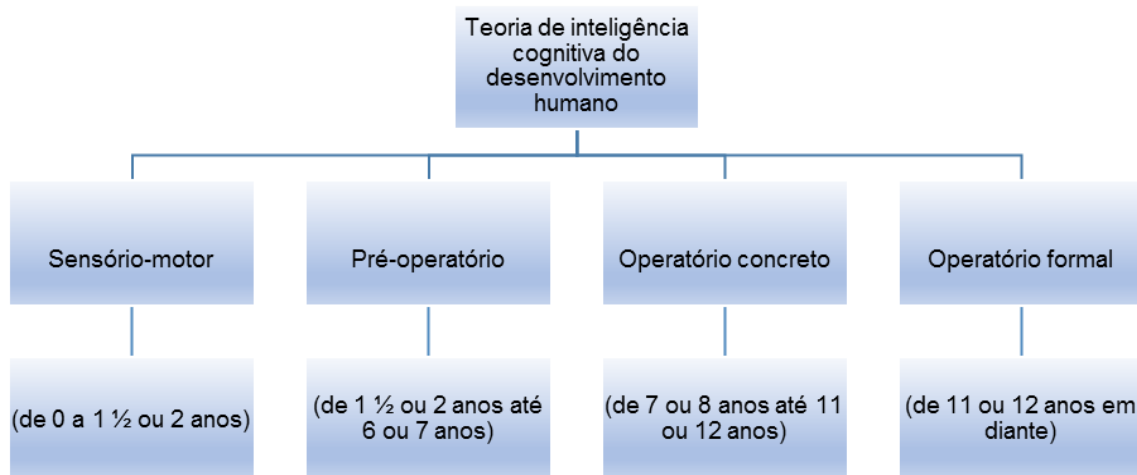
Dotada de inteligência própria, pode-se dizer que a criança comparada ao adulto, difere dele quanto às reações mediante o estágio de maturidade e as características de personalidade. Seu comportamento tem interesse definido, uma vez que normalmente sabe qual objetivo quer alcançar. A criança explora o mundo ao seu redor e trafega entre o modo de raciocinar ou de entrar na fantasia, quando está brincando, por exemplo. Nesse processo lúdico, em que não importa se é real ou imaginação, o aprendizado se realiza e este ser se desenvolve à medida que cresce (PIAGET, 1999).

De acordo a Neurobiologia, existem áreas no cérebro que correspondem cognitivamente às diversas maneiras de como são processadas as informações. No entanto, ainda não há uma definição científica exata sobre este processo. Com isso, Gardner (1983, p. 45) afirma que “não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceita das inteligências humanas”. Em sua teoria, descreve oito níveis de inteligências, na qual enfatiza que todo indivíduo possui uma delas mais latente, porém todas são importantes e presentes em cada ser. São elas: Verbo-linguística, Lógico-matemática, Espacial-visual, Musical, Intrapessoal, Interpessoal, Naturalista e Corporal-sinestésica.

Sendo assim, verifica-se em Lima (1980), que o estudo sobre a inteligência infantil aborda várias fases de crescimento, porém essa pesquisa ater-se-á à faixa etária de 11 a 14 anos.

Piaget classifica sua teoria de inteligência cognitiva do amadurecimento humano baseada em estágios, a saber:

Fluxograma 2 – Teoria da inteligência cognitiva



Fonte: Adaptado de LIMA, 1980, p. 75

No período sensório-motor, nota-se, no bebê, a construção de processos em que passa a assimilar, mentalmente, o ambiente ao seu redor. Kamii (1991) disserta sobre o exemplo de Piaget a respeito de que “o bebê constrói objetos e aprende o que acontece com eles quando os empurra, os puxa, os sacode e os deixa cair” (KAMII, 1991, p. 26). Antes disso, porém, não distingue o sujeito e as coisas pois, o seu interesse está focado no aspecto físico da ação.

Já no pré-operatório, registra-se o período em que a criança se expressa de maneira simbólica, intuitiva, utilizando a imitação e sua habilidade verbal para se comunicar, pois distingue a si mesma e ao outro. Por outro lado, o pensamento e o comportamento são egocêntricos. Identifica-se a capacidade de observação quando “derrama um líquido em outro recipiente” ou quando se observa a “modificação da forma de uma bola de argila”, ou ainda “mudando o arranjo espacial de uma coleção” (KAMII, 1991, p. 27).

Constata-se que essa fase abrange o início da adolescência e apresenta o “desenvolvimento da função semiótica: [...] linguagem, desenho, imitação, jogo simbólico, dramatização” (LIMA, 1980, p. 75). Nesse estágio, a criança está apta a entender a formação de tempo, de espaço, de velocidade, de classe, de relação e de número, como também a entender a realidade ao seu entorno, além da

capacidade de resolver problemas concretos, pois reconhece regras, formas e diferenças.

No que tange ao operatório-formal, o adolescente demonstra capacidade de abstração e entendimento da realidade a partir de hipóteses, “como aparece na lógica, no cálculo das probabilidades, na teoria dos jogos, na teoria da informação” (LIMA, 1980, p. 76), uma vez que o valor simbólico dedutivo do pensamento está apto a definir categorias formais e lógicas.

Ao se observar estas classificações, identifica-se que a construção do conhecimento dá-se mediante o aprimoramento intelectual do indivíduo, porém, quando se refere à aquisição de uma LE, o iniciante deparar-se-á com desafios do aprendizado que requerem métodos e abordagens adequados, independentemente de sua idade.

Dessa forma, no que diz respeito à faixa etária, levar-se-á em consideração os adolescentes, respeitando-se a maturidade de cada um e seu grau de assimilação de um novo idioma. Entende-se que a mente esteja preparada para receber o conhecimento, mas, por outro lado, há a necessidade de favorecer, ao principiante, ambiente emocionalmente propício, para que esse aluno sinta alegria em aprender e queira sempre mais. É notório observar que:

Tudo que sabemos atualmente da psicologia da criança parece demonstrar que o pensamento infantil não comporta espontaneamente nem a objetividade em geral, nem a veracidade. Com efeito, a função primitiva do pensamento é assegurar a satisfação dos desejos, mais do que adaptar o eu à realidade objetiva; quando a adaptação sensorio-motora não é suficiente para assegurar essa satisfação, o pensamento assume esse papel graças à imaginação e ao jogo (MUNARI, 2010, p. 58).

Com isso, verifica-se que o aluno aprende à medida que interage com o grupo, ao estabelecer a socialização. Na observação, troca experiências e cria as suas próprias, reconhecidas nas “brincadeiras coletivas ou de regra”. O autor exemplifica que “em partidas de bolas de gude, os grandes se submetem às mesmas regras e ajustam seus jogos individuais aos dos outros, enquanto que os pequenos jogam cada um por si, sem se ocuparem das regras do companheiro” (PIAGET, 1999, p. 26); são momentos únicos de descontração e liberdade, independe da faixa etária a que pertencem.

Ao iniciar a fase escolar é possível observar o amadurecimento do aprendiz na representação da linguagem, como também no desenvolvimento das tarefas que lhe são atribuídas, pois demonstra ser capaz tanto de concentrar-se para um trabalho individual, quanto se dedicar a colaborar nas atividades em grupo. Pois, nessa fase, ele “não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros” (PIAGET, 1999, p. 41).

Referindo-se ao processo de aquisição de linguagem, Piaget afirma que a criança utiliza-se de símbolos mentais para representar um objeto ou uma ação, que esteja conectado ao ambiente em que vive (FARIA, 1998). Isto leva a refletir que eles podem ser aplicados quando se trata da assimilação de segunda língua. Vê-se a possibilidade de fazer-se uso da inteligência simbólica e desenvolver-se um outro idioma para aprendizes iniciantes.

Pode-se, por exemplo, trabalhar com jogos da memória com tema de animais, em que em uma das cartas está a figura de um leão e na carta par, a palavra *lion* e assim sucessivamente, uma carta com a figura do animal e a carta par, com a palavra, em inglês, representando o animal. Por meio da repetição do símbolo, o aluno memorizará a palavra em inglês e com essa postura, irá construindo vocabulário na segunda língua de forma lúdica e prazerosa.

Enfatizando este pensamento, percebe-se que ao realçar o aspecto criativo das línguas, Piaget (1982) nega a eficácia ao ensino baseado no estudo de regras gramaticais pré-definidas e impostas de fora, como acontece no método tradicional. A ideia de correto e errado é substituída pela avaliação de resultado como: aceitável e inaceitável; sempre com base na apreciação de um representante da LE estudada.

Dessa forma, entende-se que tanto a criança quanto o adolescente podem assimilar um idioma estrangeiro, impulsionados por estímulos representados simbolicamente e existentes em seu cotidiano. Cabe ao professor intermediar essa construção de conhecimento com criatividade desafiadora, capaz de colocar o aluno em situação que provoque a sua capacidade de pensar e então mobilizar suas estruturas de inteligência. Gardner (1983), por sua vez, defende a existência de oito categorias de inteligências, as quais se apresentam mais ou menos destacadas em cada indivíduo.

Apesar de detectarem-se pontos favoráveis à utilização do Construtivismo, em nossas leituras inferimos que há autores que adotam uma postura contraditória à aplicabilidade do pensamento construtivista, mas não é este o foco para discussão neste momento. Para esse estudo, baseou-se no pensamento piagetiano como uma ferramenta que auxilia no processo de aprendizagem.

Torna-se claro que é necessário ter uma postura reflexiva e ponderada para utilizar-se dos recursos que estão disponíveis. Entende-se que o lúdico está vinculado ao Construtivismo, bem como pode ser considerado ferramenta para a aprendizagem, principalmente para a aquisição da LI. Percebe-se, ainda, que a ludicidade, no ensino de um idioma estrangeiro, faz transparecer no educando qual nível de inteligência, da teoria de Gardner, lhe é mais natural, por exemplo: se lógico-matemática, para um jogo da memória; ou, quando interage numa atividade musical com facilidade, este pode se enquadrar na inteligência musical.

Conforme se falou, no início deste tópico, nas décadas de 70 e 80 surge, junto com o Construtivismo defendido pelo francês Jean Piaget, a teoria Sociointeracionista de que trata o russo Lev Vygotsky.

Se o Construtivismo apresenta que o conhecimento não vem pronto e a inteligência necessita ser desenvolvida, o Sóciointeracionismo defende a aquisição de aprendizagem a partir das experiências já vividas pelo aprendiz e o potencial existente neste ser, para receber novas informações. Para Vygotsky, a maturação das funções intelectuais do adulto “estão de alguma maneira pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem”, de tal maneira que este indivíduo sendo encorajado a desenvolver suas potencialidades, atingirá o objetivo proposto. (VYGOTSKY, 1998, p. 8).

Como teoria de aprendizagem, o Sociointeracionismo foca na interação do indivíduo com o meio no qual está inserido. De acordo com seu conceito, o aprendizado ocorre em âmbitos sociais, culturais e históricos. Então, é preciso assumir que, o discente atinge o conhecimento em sua totalidade, conforme sua capacidade, partindo do entendimento e de experiências já vividas por este aprendiz.

Outro fator que também pode ser observado é que a evolução desse indivíduo dá-se pela necessidade não somente de aprender, mas principalmente de apreender os recursos mentais presentes nos signos, como também nos símbolos internalizados e apropriados pelo aprendiz, favorecendo-o a vivenciar os aspectos culturais de sua realidade. É importante considerar que essas ferramentas mentais estão disponíveis para a aquisição de conhecimento, baseadas no ambiente em que esse aluno está inserido.

Nesse quesito, pode-se encontrar semelhança ao processo de aquisição de linguagem que pontua Piaget, em que a criança utiliza-se de símbolos mentais para relacionar as atividades que estejam ligadas ao seu cotidiano. À esta conexão simbólica, Vygotsky (1998, p. 33) “atribui uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”

Há que se esclarecer que o processo de aprendizagem do Sociointeracionismo define-se como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância na qual o aprendizado ocorre entre a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), isto quer dizer, quando a criança é capaz de resolver problemas de forma individual, e a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), no caso, quando resolve problemas mediante ajuda (DANIELS, 2002, p. 65). É importante notar que

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se partes das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 117-118).

Constata-se que a função das interações sociais é imprescindível para que esse processo ocorra. Vygotsky indica que, para detectar o conhecimento real, o aprendiz seja avaliado por sua capacidade de realizar tarefas com independência. No caso do conhecimento potencial, a avaliação dá-se pelas atividades que necessita de ajuda para executar; com isso identifica-se a ZDP.

Figura 1 – Zona de desenvolvimento proximal



Fonte: BOLELI, 2017

Para o ensino do idioma estrangeiro, a fonética requer dedicação e criatividade por parte do professor, uma vez que existem fonemas diferentes dos usados na língua materna. Como exemplo prático para identificação da ZDP, pode-se perceber quando se está trabalhando a sonoridade vocálica. Para representar a articulação do ditongo /ou/, o educador mostra em sequência: uma figura de fácil identificação, a representação do fonema, acrescenta a palavra escrita e mais alguns vocábulos que tenham a mesma oralidade, a fim de trazer, para o contexto do aluno, o seu conhecimento real. E assim sucessivamente, para os demais sons, em grau de dificuldade variado. Conforme a figura abaixo:

Figura 2 - Prática da ZDP no ensino de LI



Fonte: SELIGSON, 2013, p. 154

Acredita-se na efetividade dessa prática, por explorar o recurso lúdico e visual, e, dessa forma, estabelecer um ambiente afetivo de relaxamento, que favoreça a receptividade do novo aprendizado. Desse modo, os alunos associarão o conhecimento prévio, ao reconhecerem a figura, e com a ajuda do professor, será despertado o desenvolvimento potencial, ao conectarem o som às novas palavras, com a mesma pronúncia.

Entende-se que, conforme a variedade de estímulos aplicados, será possível reconhecer o potencial alcançado. Ademais Brown (2000) (apud FERNANDES, 2011, p. 5) “pressupõe que o sucesso de qualquer tarefa está proporcionalmente ligado ao nível de motivação na sua realização”. Percebe-se, então, que o nível de evolução desse aluno em adquirir o aprendizado, depende intrinsecamente da atuação do mediador e da riqueza de possibilidades a que seja exposto.

Para melhor compreender esse processo, torna-se relevante mencionar que é na infância que os sentidos da visão e audição estão mais acentuados. Fixa-se na memória aquilo que é dito ou visto várias vezes, daí a importância das repetições nesse período para a aquisição da linguagem. Pode-se ainda acrescentar que dotados da capacidade de utilizar as ferramentas mentais, tanto a criança como o adulto tomam para si o conhecimento externo, internalizam-no e exteriorizam-no já transformado pelo seu comportamento cognitivo (VYGOTSKY, 1998).

Assim sendo, ao passar pelo processo de aquisição da linguagem, esse indivíduo utiliza-se de signos que propiciem a conexão com o ambiente que o cerca, na cultura que vivencia. Conforme descreve Vygotsky (1998, p. 37-38):

Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior.

Não é somente na aquisição de linguagem que se observa esta transição, aparentemente regular e organizada, na efetivação do conhecimento, mas também em outra oportunidade de aprendizagem pode-se entender que tanto adultos quanto crianças demonstram influência de suas experiências vividas, quando se apresentam um novo assunto ou uma nova situação.

Concorda-se com o que disserta Paulo Freire (1996, p. 7):

Como os demais saberes, esta demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.

Ao se aplicar essa atitude para uma atividade em sala de aula, tendo como mediador o professor, fica nítida a necessidade desse facilitador visualizar seu público com olhar atento e diferenciado, porque “cada indivíduo é absolutamente único e, por meio de seus processos psicológicos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), constrói seus significados e recria sua própria cultura”, capaz de tornar-se um cidadão autônomo e digno de respeito. (LA TAILLE, 1992, p. 106).

Assim sendo, interpreta-se que o aprendizado ocorre de modo exclusivo e, segundo Vygotsky, não acontece de maneira linear.

embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta (VYGOTSKY, 1998, p. 119).

Tendo em vista essa afirmação, busca-se entender quais recursos pode-se utilizar para que este conhecimento seja levado aos alunos de maneira que as individualidades sejam respeitadas e a interação social seja efetivada em um ambiente amistoso e lúdico. É o caso de que trata o teórico, quando menciona a relação da criança entre o imaginário e o brinquedo:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, [...]; 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).

Assim, reveste-se de particular importância analisar que “apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das

necessidades e da consciência” (VYGOTSKY, 1998, p. 135). Sob esse ponto de vista, ganha particular relevância a inserção do lúdico na sala de aula, para que o aprendizado possa ser efetivado, uma vez que,

a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 135).

No brincar, a criança aceita regras, uma vez que fazem parte da brincadeira e o imaginário infantil permite recriar a realidade por meio da linguagem simbólica individual. Conforme Vygotsky (1998), para que haja o aspecto lúdico, a diversão e o entretenimento, é necessário que haja situações imaginárias. Quando as meninas brincam de mamãe e filhinha, por exemplo, “ela (a filhinha) obedece às regras de comportamento maternal” (p. 125). Assim, reveste-se de particular importância dizer que se não houvesse o lúdico e o imaginário na brincadeira, restariam somente as regras, afastando desse modo, o interesse pela atividade.

Pode-se acrescentar que, enquanto brinca, a criança utiliza-se de sistemas simbólicos particulares para representar a realidade. Brougère (1997) afirma que a brincadeira permite que o sentido da realidade seja mudado, porque tudo se transforma de acordo com a atmosfera lúdica. É o momento pelo qual objetos ganham significados variados, sem, necessariamente, haver conexão com a função que lhes é atribuída normalmente.

Nota-se que na Educação é fundamental esse trato para com a expansão do aprendizado de forma efetiva e prazerosa. Muitas dessas implicações estão diretamente relacionadas ao fazer pedagógico e ao interesse do educador por multiplicar o conhecimento, sempre respeitando o aspecto histórico-cultural do aluno. Como disserta Freire (1996, p. 7) “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”.

Atribui-se à percepção sócio-histórica da Educação, em que o lúdico é considerado como atividade imprescindível. Com certa razão, já que reflete um âmbito priorizado na interação infantil, enquanto considera o processo da formação

e emancipação do indivíduo-criança como indivíduo-humano, participante ativo na construção da história e da cultura.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 119)

Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro. Isso leva-nos diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global.

Nesse sentido, deve-se mencionar que, ao utilizar o lúdico para o ensino de LE, o professor está mediando o aprendizado dos alunos de maneira que favoreça a interação social, o desafio para um novo conhecimento, buscando então, proporcionar uma atmosfera agradável e eficaz.

Pode-se mencionar aqui um exemplo de atividade sociointeracionista que pode ser utilizado aplicando a LI para praticar os números de 1 a 10: é a brincadeira chamada de “amarelinha”. Consiste em riscar 10 quadrados no chão, com giz, em linha vertical e marcar os números de 1 a 10. No início, o jogador deverá arremessar uma pedrinha no quadrado correspondente ao número 1, manter-se em um pé só, pegar a pedrinha, voltar ao início; daí, lançar a mesma pedrinha para o número 2 e assim sucessivamente, pega a pedrinha em um pé só, volta ao início e joga para o número na sequência até chegar no número 10. Todas as vezes que a pedrinha cair fora do quadrado, deverá passar a vez para o amigo. Além do vocabulário numérico de 1 a 10, o professor pode estabelecer que, nas regras, também seja usado o vocabulário na LI como *next* (próximo), *back* (voltar), *start* (começo), *end* (final), entre outros.

Essa brincadeira é composta de várias regras, as quais serão respeitadas e seguidas tranquilamente. À medida que os jogadores estarão interagindo entre amigos, praticando o novo idioma, exercitando o corpo, na teoria de Gardner (1983), eles estarão praticando algumas das inteligências: a lógico-matemática (ao tentar arremessar a pedra no número certo e também reconhecer a sequência numérica), a interpessoal (ao interagir com os amigos), como também a corporal-sinestésica (ao equilibrar-se em um pé só). Finalmente, outro fator que também pode ser considerado é que, a partir da ZDP este aluno pode efetivamente apresentar a

aquisição da aprendizagem, manifestando evolução em sua estrutura cognitiva de maneira instigante e divertida.

No decorrer desses estudos foram encontrados defensores das teorias de Piaget e Vygotsky e aqueles que as rejeitam, deparou-se também com alguns autores que, apesar de pensarem de forma diferente, concordam que há possibilidade de interação entre ambos. É o que disserta Duarte (2001, p. 20):

Assim, mesmo autores que afirmam não concordar com a aproximação entre as teorias de Piaget e Vigotski, ao interpretarem a teoria deste último no quadro do relativismo epistemológico e cultural das concepções pós-modernas, acabam por operar uma aproximação entre as implicações educacionais das teorias de Vigotski e de Piaget. Essa aproximação torna-se possível, quando a questão da mediação dos signos e a da mediação da cultura na formação do indivíduo são traduzidas, por intérpretes de Vigotski, em defesa de uma espécie de teoria semiótica que tudo relativizaria no processo de conhecimento, transformando tudo na construção de discursos e na negociação de significados produzidos com base em culturas de grupos específicos. Por estranho que possa parecer à primeira vista, esse tipo de relativismo a que vários intérpretes transformam a psicologia histórico-cultural de Vigotski aproxima-se, segundo nosso entendimento, da epistemologia piagetiana.

Partindo do que foi exposto, pode-se entender, que os teóricos do Construtivismo e Sociointeracionismo consideram a criança como um indivíduo ativo, observador, que se ocupa em inventar possibilidades a respeito do seu mundo. Por outro lado, identificam-se modos distintos em reconhecer o processo de aquisição de conhecimento. Piaget destaca que a maturação biológica do ser é primordial, enquanto Vygotsky chama a atenção para a influência que o ambiente social causa nesse indivíduo.

Observa-se que Piaget classifica o aprendizado de forma linear, fixa e dividida em estágios, porque acredita que os estímulos internos sobrepõem-se aos externos. Em contrapartida, Vygotsky, defende que a criança é influenciada pelo mundo que a cerca e, dessa forma, não acredita na linearidade, uma vez que cada indivíduo é único, em suas experiências vividas e isto influencia no resultado do aprendizado.

Na visão de Piaget, a criança aprimora o raciocínio e a forma de aprender à medida que passa por estágios de evolução. Enquanto crescem, aproximam-se da concepção dos adultos e modificam sua visão de mundo, tornando-se mais

sociáveis e objetivas, reforçando o pensamento de que o conhecimento se constrói partindo do individual para o social.

Contrariamente, Vygotsky entende que a pessoa pertence a um mundo social desde o nascimento; com o seu crescimento e por intermédio da convivência com os mais velhos, sua visão de mundo começa a se formar. Ao longo do amadurecimento humano a realidade passa a fazer sentido e ser assimilada pela criança de modo interpessoal, de maneira que, inversamente ao estudo piagetiano, essa construção dá-se do social para o individual.

Em relação à aprendizagem, Piaget defende que o processo acontece baseado no impacto que o desenvolvimento exerce sobre ela, com isso, deixa de valorizar a interação social. Em lado oposto, Vygotsky afirma que o processo de aprimoramento e aprendizagem acontece de maneira recíproca e interativa, havendo maior aperfeiçoamento e maior oportunidade de aprendizado.

Piaget diz que a formação do pensamento ocorre independentemente da linguagem; somente depois que a criança atingiu certo patamar de habilidades mentais, decorrentes da evolução dos processos do pensamento, é que a linguagem vai ocorrer e, a partir da aquisição da linguagem, a criança pode fazer referência a um objeto ou ação e estabelecer a comunicação.

Como outro ponto divergente, Vygotsky afirma que, nos seres humanos, o processo pensamento e linguagem manifesta-se de forma interdependente desde o nascimento. Quando se efetiva a aquisição da linguagem, pela criança, suas habilidades mentais são modificadas no que tange a significar uma forma específica ao pensamento, ao surgimento da imaginação, a demonstrar referências à memória e à capacidade de programar uma ação. Com a aquisição da linguagem, esse indivíduo consegue desenvolver a função cognitiva, sistematizar as experiências e reorganizar os processos de conhecimento que estão se formando.

Em Piaget, a criança tem condições de formar seu próprio pensamento, baseando-se nas experiências já vividas, bem como recorrendo a toda simbologia que sua mente permite, para representar atividades que estejam relacionadas ao mundo em que vive. Além disso, a evolução da independência intelectual está ligada à instauração da colaboração e do respeito mútuo, favorecendo a construção e

reconstrução de possibilidades no mundo. Reforça que é a atividade do aluno que funciona como ferramenta de sua aprendizagem, levando em consideração a evolução de seu amadurecimento mental.

A teoria de Vygotsky destaca que o ser humano é um sujeito social que evolui em suas características mediante a interação com o ambiente em que vive, por intermédio de signos que darão destaque à linguagem. Ressalta também que a aprendizagem e o desenvolvimento dão-se mediante a riqueza de estímulos proporcionados pelo meio, tais como a fantasia, a brincadeira, o jogo, a imitação, e também o faz-de-conta; isso tudo representado mormente, pela interação social.

Conforme declarou-se anteriormente, para Piaget, as etapas ou os estágios de desenvolvimento-aprendizagem estão classificados como: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal e, para Vygotsky, os níveis de desenvolvimento são: desenvolvimento real, desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal.

Diante dessas análises, compactua-se com o pensamento de Yves de La Taille (1992, p. 104) sobre dialogar entre as teorias contemporâneas, uma vez que, elaboradas por seus defensores, estão em constante evolução, por serem vivas e passíveis de novas interpretações. Pode-se respeitar a ideia de um autor, mas isso não significa estar preso a um único significado.

Constata-se que cada teoria tem a possibilidade de atuar como uma ferramenta, que suscita questionamentos e busca por diferentes entendimentos. Entende-se que, em todas as disciplinas, compete ao professor utilizar as ferramentas disponíveis e buscar novas possibilidades de aprimoramento, para favorecer a melhoria na educação, de maneira a levar o conhecimento de forma descontraída, mas nunca irresponsável; é necessário sempre haver um propósito para cada atividade e, nesse aspecto, a prática pedagógica entra com estratégias e metodologias apropriadas.

Em se tratando da LI, existe ainda o fato de o aprendiz estar fora da sua língua materna e sendo envolvido em outra cultura. Com isso, torna-se notório que o leque de possibilidades de aprendizagem se abre e a criatividade pode ser explorada sem restrições, porque o ser estimulado buscará, cada vez mais,

conhecimento para saciar sua curiosidade diante do mundo a ser explorado, adquirindo, assim, a autonomia de que trata Paulo Freire.

De acordo com Freire (1996, p. 55), o educando, ao ser encorajado, percebe-se capaz de aplicar o que aprendeu à medida que amadurece; existe um processo a ser percorrido e “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”

Segundo Freire (1996) a Educação é o caminho para proporcionar ao aluno a liberdade de atuação, o gosto pelo aprendizado e a responsabilidade por suas escolhas, sendo a função do professor apresentar recursos, aplicar metodologias instigadoras, a fim de trazer esse aprendiz para o ambiente do conhecimento.

Para Freire (1996, p. 55):

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Destarte, torna-se clara a posição, do autor citado, de que todo o aprendizado faz parte de um conjunto de ações necessárias para atingir um objetivo maior: formar cidadãos éticos, conscientes e responsáveis de sua atuação no ambiente em que vivem. Essa característica pode ser desenvolvida por intermédio dos jogos aplicados em sala de aula ou em momentos de recreação. Nas brincadeiras, há que se respeitarem regras, bem como atuar com ética para que o jogo seja bem-sucedido.

Ao se aplicar o lúdico no ensino de uma LE, proporcionar-se-á, ao aprendiz, o livre acesso a outras culturas, favorecendo-lhe o entendimento das diferenças entre povos, com relação a si e aos grupos a que pertence. Um aspecto fundamental do aprendizado é que ele desencadeia, interiormente, várias técnicas de aperfeiçoamento. Vygotsky (2001) afirma que esse desencadeamento ocorre somente à medida que o aprendiz compartilha o conhecimento adquirido em seu meio social.

Conta ainda com a característica de que funciona além das paredes de uma sala de aula, ao incentivar o intercâmbio entre pessoas de diferentes culturas, inclusive desmembrando as atividades de ensino e aprendizado do plano técnico-didático, colocando-as num plano pessoal-psicológico.

Importa mencionar que o aprendizado de uma língua é instintivo, uma aptidão natural do indivíduo, cuja evolução independe de raciocínio lógico; é o que Pinker afirma em seu livro *Language Instinct* (1994), reforçando a ideologia de Krashen (1988) quando trata da aquisição natural de idiomas estrangeiros-

Os caminhos do ensino de línguas estrangeiras foram modificados em 1985, quando Stephen Krashen (1987) apresentou, ao ensino de idiomas, uma visão distinta das teorias de Piaget e Vygotsky, em que estabelece uma notória diferença entre aprendizado formal e assimilação natural de línguas estrangeiras, comparada com conteúdo adquirido e habilidades ampliadas.

A partir de então, o processo de aprender outras línguas passa a ser visto como habilidade que se projeta e se adquire intuitivamente. Nota-se, na década de 1980, o surgimento de uma nova nomenclatura no ensino de línguas: a abordagem humanística. Sua base delineia que a comunicação dá-se pela intermediação de um professor que seja cativante e que estimule a participação ativa do estudante.

Junto a Krashen, tem-se as ideias de Brown (2006, p. 239-240), ao salientar que:

Todos os alunos de todas as áreas experimentam linhas irregulares de progresso e, em muitos casos, especialmente em estágios avançados de aprendizado, essas linhas podem se achatar por um período considerável de tempo. Às vezes, esses platôs estão enraizados em fatores motivacionais, intrínsecos ou extrínsecos ou ambos e às vezes por outras variáveis; idade, aptidão, atenção e contexto social. (tradução nossa)³.

Conforme citado acima, o aprendizado dá-se mediante estímulos e recursos que estimulem os alunos a se desenvolverem de maneira agradável. Entende-se

³ *All learners in all areas experience uneven lines of progress, and in many cases, especially in advanced stages of learning, those lines can flatten out for a considerable period of time. Sometimes those plateaus are rooted in motivational factors, either intrinsic or extrinsic or both and sometimes other by other variables; age, aptitude, input, attention, and social context.*

que o ambiente influencia esse aprendiz e compete ao professor identificar quais ferramentas serão viáveis e passíveis de atingir o objetivo proposto.

Todos esses fatores são observados, também, quando se trata do processo de aquisição da primeira ou da segunda língua, adicionado ao que Brown (2006, p. 24) menciona:

Pesquisadores que estudaram a aquisição de primeira e segunda língua demonstraram perspectivas construtivistas através de estudos do discurso conversacional, fatores socioculturais na aprendizagem e teorias interacionistas. (tradução nossa)⁴.

De acordo com essa afirmação, depreende-se que é pertinente, ao ensino de LE, a aplicação do lúdico, às teorias piagetianas e vigotskianas. Parece coerente que, ao se somarem esses recursos à identificação dos níveis de inteligências múltiplas, defendidas por Howard Gardner (1983), a aquisição do conhecimento apresentar-se-á conectada ao estudante autônomo, inserido no processo e lhe trará a possibilidade de se desenvolver como indivíduo capaz.

2.2 As múltiplas inteligências e as práticas

Ao se observar uma criança brincando é possível notar-se o potencial que ela adquire para resolver questões direcionadas; o jogo pode ser uma peça fundamental a prepará-la para toda uma vida. As brincadeiras promovem um ambiente imaginário, uma situação nova, capaz de atribuir significados diferentes dos que os incentiva a usarem a inteligência e a tomarem suas próprias decisões. Tanto crianças, quanto adultos, agem de forma similar quando estão no momento de um jogo, de um trabalho em grupo ou de interação em equipes; encaram essas situações como um desafio, que os incentiva a alcançarem a meta proposta.

Pode-se, ainda, aplicar o jogo de forma estratégica para tratar-se do aprendizado de um outro idioma. É notória a conexão da LI com o mundo dos negócios, mormente nas últimas décadas, com todo o acesso tecnológico disponível em nosso dia a dia. Percebe-se que os indivíduos buscam adquirir esse

⁴ *Researchers studying first and second language acquisition have demonstrated constructivist perspectives through studies of conversational discourse, sociocultural factors in learning and interactionist theories.*

conhecimento, de forma inteligente e criativa, para alcançar os resultados pretendidos. Não raros são os casos de pessoas que tornam-se fluentes no idioma, em consequência do uso de jogos eletrônicos, por exemplo. Entende-se que isso seja possível, pelo caráter lúdico a que essas pessoas são expostas e, com isso, o aprendizado ocorre de maneira eficiente.

Com base em estudos dos especialistas em linguística no século XX, mencionados anteriormente, observou-se que o lúdico é importante para a formação intelectual do aprendiz, que ocorre tanto na infância como na puberdade e na adolescência e que o levará para a idade adulta. Essa relevância apresenta-se pelo fato de trazer à tona o seu imaginário, a sua habilidade em trabalhar com o raciocínio, ser criativo e espontâneo, não só no que tange ao desenvolvimento da leitura e da escrita, como também da audição e da expressão verbal.

Dessa forma, Ferreira (2007, p. 9) salienta que trabalhar o lúdico nas aulas proporciona “grande incentivo e encantamento para torná-las mais atraentes e fáceis de serem assimiladas”; resultando em um ambiente alegre e interativo. Com isso torna-se imprescindível uma análise sobre os métodos aplicados na disciplina de LI para o EF, de maneira a adequá-los, inteligente e estrategicamente, para a devida aplicação da ludicidade em suas práticas.

Complementando esse pensamento, enfatiza-se que o aprendizado de um idioma estrangeiro, conforme Krashen (1982), está relacionado ao estado emocional do educando e, para que se concretize a aquisição do conhecimento, o aprendiz necessita estar com seu filtro afetivo *down*, ou seja, descontraído e animado; filtro esse que se apresenta por intermédio dos padrões emocionais e de comportamentos como autoconfiança, ansiedade e medo.

Em *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Krashen (1987) descreve os conceitos de “*language learning*” e “*language acquisition*”. Conforme define, ser proficiente em outro idioma não resulta do acúmulo de informações recebidas ou do entendimento a respeito de tópicos gramaticais. Sinaliza que uma LE pode ser difícil de ser ensinada, mas será apreendida se houver um ambiente adequado, uma vez que o aprendizado de um idioma dá-se pela absorção inconsciente de seus fundamentos envolvidos por pronúncia, vocabulário e gramática, em contextos naturais do aprendiz.

No que se refere à aquisição de segunda língua, remete-se ao ‘Filtro Afetivo de Krashen’, em que é possível perceber que a aplicação dos jogos auxilia o educador a utilizar recursos nos quais o idioma se apresente relevante, na oportunidade em que incentiva e encoraja a participação entre os estudantes. A utilização dos jogos no ambiente escolar, desencadeia novas propostas de realização de tarefas, como a atividade em grupo, que possibilita uma atmosfera de tranquilidade e reduz a inquietação.

Para que o entendimento de um idioma estrangeiro aconteça de maneira fácil, observa-se que tal tarefa necessita ter um papel específico e focos definidos, que podem ser utilizados em todas as etapas da aula. Os discentes saberão entender que o processo foi cuidadosamente escolhido e todo o desafio estabelecido acontecerá para ambos os lados – professor e aluno.

Ao se optar por utilizar a estratégia dos jogos, na aula de inglês, é possível compreender que o aprendizado da LE aconteça, quando a atmosfera esteja favorável. A partir do momento em que o ensino-aprendizagem seja focado no convívio, entre educador e educando, estas vivências favorecem a efetivação do conhecimento por intermédio do uso da língua estudada, da mesma forma como todo e qualquer aprendizado acontece em seu ambiente natural.

Krashen (1987) defende, que os indivíduos plenamente motivados e que demonstram elevada autoconfiança, apresentam um desenvolvimento melhor ao se exporem para seus companheiros de classe, em relação àqueles que se mostram ansiosos ou tímidos. O discente, que é capaz de expressar-se sem receio de cometer erros, tem mais possibilidades de um aprendizado efetivo, do que aquele que não participa por hesitação e, como resultado, desperdiça chances de praticar o idioma.

Cabe salientar que Gardner (1983) incentiva o professor a olhar minuciosamente o aluno retraído, ou classificado como tímido, e identificar qual das inteligências lhe é mais ou menos notória, para estimular seu aprimoramento. Como pontua o estudioso Celso Antunes (2000, p. 14) são “inteligências presentes em todos e que, se educadas com persistência e método, podem libertar amplamente pessoas comuns para um conhecer-se mais intenso”

Krashen (1987) pontua ainda que o ensino de idiomas bem-sucedidos é aquele que não depende de métodos educativos em níveis, que utilizem repetições em excesso para praticar a oralidade, ou que contam com o auxílio de aparelhos eletrônicos e tecnológicos; mas sim aquele que se beneficia da aptidão do mediador em criar circunstâncias de comunicação distinta, naturalmente direcionadas aos interesses e às realidades de cada grupo de alunos.

Em vista disso, em se tratando de idiomas estrangeiros, a legitimidade do local de aprendizado e o grau de empatia entre seus participantes são ingredientes primordiais para que o sujeito se sinta incluído nesse universo; aspectos esses que, raramente, prevalecem em salas de aula tradicionais. Brown (2006, p. 272) destaca o seguinte aspecto:

Os alunos não são meros peões à mercê de peças maiores no jogo de xadrez da aprendizagem de línguas. Alunos de idiomas bem-sucedidos tendem a se encarregar de sua própria realização, buscando meios proativamente para aquisição⁵ (tradução nossa).

Por outro lado, cada vez que são trazidos para a aula, assuntos que tratam da rotina dos alunos, como por exemplo: alguma música atual, um filme em cartaz, ou um assunto que esteja em pauta entre eles; é nítido o interesse deles em participar da atividade, com isso, a interação acontece e a aula flui de maneira entusiasmada. Entre as metodologias de ensino de línguas estrangeiras, esta prática pedagógica é observada como “abordagem comunicativa”.

Oliveira (2014, p. 152) cita que:

A segunda implicação pedagógica de pensar o ensino de línguas estrangeiras com propósitos comunicativos é o entendimento de que a língua é interação social. Logo, o uso da língua envolve, pelo menos, duas pessoas, social e culturalmente situadas).

Essa abordagem envolve a arte de brincar, que faz parte do ser humano, da vida. Conforme Gardner (1983), ao identificar-se em qual dos níveis de inteligência os alunos destacam-se, a maneira de trabalhar o idioma fica mais evidente. No caso da abordagem comunicativa, é possível detectar algumas delas: a intrapessoal (ao

⁵ *Learners are not merely pawns at the mercy of bigger pieces in the chess game of language learning. Successful language learners tend to take charge of their own attainment, proactively seeking means for acquisition.*

interagir com o grupo), a interpessoal (ao elevar a autoestima do educando por sentir-se capaz de comunicar-se), como também a corporal-sinestésica (ao aplicar os jogos entre os grupos). Pode-se assim dizer, que é uma maneira de aprender com espontaneidade e que estimula hábitos do intelecto, física e socialmente. Toda aquela fantasia e encantamento existentes nos jogos e brinquedos acompanham o desenvolvimento da sociedade.

Em concordância com esse pensamento, ao se observar os alunos de maneira macro, nota-se uma variedade de características ou habilidades que se destacam, como por exemplo: um demonstra facilidade em desenhar, outro em cantar, existem aqueles que trabalham muito bem em grupo, porém percebe-se alguns que preferem desenvolver atividades de forma individual e variadas situações. Isso leva a refletir sobre a possibilidade ou viabilidade de quantificar a inteligência das pessoas.

Houve um tempo em que pesquisadores recorriam ao QI (quociente de inteligência) por meio de testes específicos, para medir a inteligência das pessoas e identificar a capacidade intelectual delas. Conforme disserta Smole (1999, p. 7),

Tais testes, baseados em questões lógico-matemáticas e linguísticas, tinham por função medir quanta inteligência uma pessoa possuía, ou seja, o quociente de inteligência - o conhecido QI -, que identificaria sua capacidade intelectual.

A autora também afirma que Alfred Binet, no início do século XX, idealizou testes, utilizados até hoje por algumas instituições, com a finalidade de “explicar fracasso escolar, avaliar candidatos a empregos, justificar determinados comportamentos e assim por diante” (1999, p. 7). Não havia o intuito de rotular as pessoas. A intenção inicial do grupo foi de ajudar no desempenho de alunos que apresentavam dificuldades em aprender. Porém, com o passar dos anos, a grande utilização deste método, que quantifica a inteligência, resultou em julgamentos equivocados sobre a limitação dos indivíduos. Diante disso, os testes de QI passaram a receber várias críticas na década de 70.

Para os pesquisadores e críticos da concepção de uma inteligência única, que pode ser medida e comparada, há evidências persuasivas da existência de diversas competências intelectuais humanas, indicando que a inteligência consiste em algo muito mais amplo que apenas a capacidade de dar respostas curtas para perguntas curtas (SMOLE, 1999, p. 7).

Com isso, novos conceitos sobre a aquisição de conhecimento, nível de aprendizado, como também estudos sobre inteligência cognitiva ganharam expressão entre os teóricos destacando-se os nomes de Piaget, Vygotsky, Krashen e Brown.

Aliado a eles, encontra-se o psicólogo e pesquisador americano Howard Gardner (1983) que, nos anos 80, apresentou a sua teoria das inteligências múltiplas, na qual defendeu que os indivíduos são dotados de capacidade intelectual de maneira qualitativa e não quantitativa, a cada um cabe uma característica mais evidente. Pode-se exemplificar, citando uma pessoa que tenha facilidade em desenhar, porém demonstre dificuldade em reconhecer ou entoar sons musicais. Isso não quer dizer que esse indivíduo tenha maior inteligência por sabe desenhar, ou seja menos inteligente por não sabe cantar. Para o pesquisador, “as pessoas possuem capacidades diferentes, das quais se valem para criar algo, resolver problemas e produzir bens sociais e culturais, dentro de seu contexto” (SMOLE, 1999, p. 10). O que se pode interpretar, conforme as teorias cognitivas, é que existem competências intelectuais ou habilidades distintas para cada área de atuação.

Nessa teoria, há o pensamento de que todos os indivíduos nascem dotados de capacidade intelectual que será desenvolvida durante sua vida, de modo único. Devido à natureza ampla de estímulos que uma pessoa pode receber e demonstrar aptidão para adquirir novos aprendizados, ficou notório que não existe um número exato de inteligências. Elegeu-se, para esse estudo, as oito inteligências mais comuns e abrangentes que são: espacial-visual, verbo-linguística, interpessoal, intrapessoal, naturalista, corporal-sinestésica, musical e lógico-matemática; conforme apresentam-se no infográfico a seguir:

Figura 3 – Infográfico sobre Inteligências Múltiplas



Fonte:⁶ Infográfico - tipos de inteligência

Para melhor entendimento de suas características e aplicações, descrevem-se a seguir, alguns detalhes sobre cada uma delas.

⁶ Infográfico tipos de inteligência. Disponível em: <http://www.tribunadeituverava.com.br/teoria-apresenta-tipos-multiplos-de-inteligencia/infografico-tipos-de-inteligencia/>. Acesso em: 18 maio.2019.

Quadro 1 - Inteligência lógico-matemática

Características:	• por muito tempo foi considerada a principal do conceito de inteligência (QI) • diz respeito a aptidões para lidar com operações e abordagens lógicas; • implica em habilidades indutivas e dedutivas que permitem que o indivíduo reconheça padrões e tendências • envolve raciocínio sequencial capaz de perceber relações e conexões entre elementos;
A pessoa dotada de alta inteligência lógico-matemática:	• possui facilidade com números e tarefas de quantificação, reconhecimento de padrões, operações matemáticas e problemas aritméticos; • gosta de fazer experimentos e de conduzir investigações a fim de comprovar hipóteses; • é atraída por jogos e desafios de estratégia lógica; • utiliza raciocínio lógico; • manipula símbolos; • confronta objetos, reordena-os e avalia suas quantidades; • age com abstração, rigor e ceticismo.
Profissionais dotados dessa inteligência:	• cientistas, economistas, acadêmicos, engenheiros e matemáticos
Atividades utilizadas para o ensino da LI:	• execução de exercícios com: quebra-cabeça, caça-palavras, cartas enigmáticas e atividades para sequenciar eventos em uma história,

Fonte: Adaptado de Gardner (1983) e Smole (1999)

Além dos detalhes descritos acima, compete mencionar que Piaget defende o pensamento lógico-matemático para o cognitivismo (GARDNER, 1983). Para ilustrar, Pitágoras, Newton e Einstein apresentaram perfis com a inteligência lógico-matemática mais destacada.

Quadro 2 - Inteligência verbo-linguística

Características:	• está associada à habilidade de usar palavras e linguagem de forma efetiva; • envolve a articulação de argumentos e discursos de forma clara e direta, capaz de transmitir uma mensagem ou atingir objetivos por intermédio da fala; • implica a facilidade em entender o significado de palavras e discursos, escritos ou falados; • leva o indivíduo a: ✓ expressar ideias e conceitos com facilidade; ✓ manter o foco na comunicação; ✓ lidar criativamente com as palavras; ✓ lembrar-se de listas, de regras e de orientações;
O indivíduo dotado de alta inteligência verbo-linguística:	• possui vocabulário rico; • sabe quando e como usar as palavras para transmitir sua mensagem ou atingir seu objetivo; • gosta de ler muito; • consegue persuadir ou convencer pessoas com facilidade; • possui habilidade em aprender idiomas; • é atraído por palavras- cruzadas e outros jogos similares.
Profissionais dotados dessa inteligência:	• poetas, escritores, oradores, jornalistas, publicitários, vendedores, líderes políticos e especialistas em direito.
Atividades utilizadas para o ensino da LI:	• leitura de histórias em livros, jornais, revistas; • audição de histórias, apresentar materiais oralmente, • ouvir histórias • desenvolvimento do <i>listening</i> e <i>speaking</i> • exercícios com pequenos diálogos envolvendo situações cotidianas, • leitura de Histórias em Quadrinhos (HQ).

Fonte: Adaptado de Gardner (1983) e Smole (1999)

Percebe-se com isso, que esta inteligência não se restringe somente ao som pois, deficientes auditivos conseguem visualizar a linguagem ao ler um texto escrito. Nota-se também, que no ambiente escolar, sua utilização é tão frequente quanto a logico-matemática.

Quadro 3 - Inteligência espacial-visual

Características:	• está associada à aptidão em visualizar e entender o mundo em três dimensões; • é comum em pessoas com imaginação muito ativa ; • envolve: ✓ raciocínio espacial; ✓ imagens mentais; ✓ manipulação de imagens; ✓ habilidades artísticas;
O indivíduo possui alta inteligência espacial-visual quando:	• interessa-se por desenhar, pintar ou trabalhar com imagens; • possui: alta percepção espacial, habilidades de navegação e senso de direção; • gosta de jogos e atividades que envolvam quebra-cabeças e labirintos; • reconhece e manipula os padrões do espaço; • percebe o mundo visual precisamente; • recria aspectos da experiência visual; • possui habilidade para relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e visualizar no espaço tridimensional; • tem capacidade de orientação no espaço; • apresenta sensibilidade à cor, à linha, à forma, à configuração de espaço, e à relações existentes entre estes elementos • cria imagens mentais, desenha e identifica detalhes
Profissionais dotados dessa inteligência:	• pilotos, navegadores, escultores, cirurgiões, artistas gráficos, arquitetos, profissionais de artes visuais (pintores, designers, escultores, fotógrafos, publicitários), mestre de xadrez e pilotos de Fórmula-1.
Atividades utilizadas para o ensino da LI:	• jogar xadrez, ilustrar histórias, utilizar tiras de frases, • confeccionar tabelas, sequenciar sentenças para formar histórias coerentes, utilizar desenhos para expressar sentimentos e ideias, desenvolver atividades de caça ao tesouro e atividades de associação.

Fonte: Adaptado de Gardner (1983) e Smole (1999)

Importa mencionar que esta característica de inteligência emocional, não depende da visão, razão pela qual indivíduos com deficiência visual apresentam as habilidades apresentadas acima, pelo fato de utilizarem o tato.

Quadro 4 - Inteligência musical

Características:	• é a capacidade de compreender e identificar tons, timbres, ritmos e outros elementos relacionados ao som; • permite que o indivíduo crie, reproduza e reconheça elementos sonoros com facilidade, além de notar sons que outras pessoas não notariam;
A pessoa dotada de alta inteligência musical:	• é sensível a sons em geral e capta sua direcionalidade; • consegue discernir tons, timbres e ritmos; • aprecia música, gosta de, cantar, tocar; lê notação musical; • é capaz de produzir música e de compor peças musicais com facilidade.
Profissionais dotados dessa inteligência:	• compositores, pessoas que possuem uma maior sensibilidade ao tom (melodia), ao ritmo e ao timbre; músicos, cantores, condutores e DJ's.
Atividades utilizadas para o ensino da LI:	• utilizar música para desenvolver atividades de compreensão e ou gramática; • apresentar uma letra de música para que os alunos mudem suas palavras afim de que os colegas, ao ouvirem a música, percebam o erro e utilizem as palavras corretas; • recitar poesias, • usar o ritmo para ensinar padrões de entonação, ou para auxiliar os alunos na aprendizagem de alguns conteúdos (o uso de adjetivos, verbos, vocabulário);

Fonte: Adaptado de Gardner (1983) e Smole (1999)

Em geral, pessoas dotadas da inteligência musical, não dependem de aprendizado formal para exercê-la. Gardner (1983) entende que há uma inteligência musical latente em todos. Afirmo que quanto mais se pratica, mais se aprimora pois,

assim como a linguagem, a música é uma competência intelectual que não depende de objetos físicos no mundo.

Quadro 5 - Inteligência corporal-sinestésica

Características:	• está relacionada ao uso eficiente do corpo; • manifesta-se, geralmente, na forma de coordenação motora, coordenação óculo manual e pedal, como também, coordenação mente e corpo;
O indivíduo possui alta inteligência corporal-sinestésica quando:	• possui alta consciência corporal, reconhecendo suas capacidades e limitações; • possui linguagem temporal; • possui bom <i>timing</i> para atividades e tarefas físicas; • usa habilmente o próprio corpo; • demonstra sentimento pela expressão corporal; • revela capacidade de usar habilmente o próprio corpo, de diferentes maneiras, para propósitos expressivos e também de manusear objetos, que envolvam movimentos motores finos dos dedos das mãos ou outra parte do corpo.
Profissionais dotados dessa inteligência:	• atletas, mímicos, malabaristas, artistas plásticos, atores, dançarinos, nadadores, artesãos, mecânicos, cirurgiões, instrumentistas e inventores.
Atividades utilizadas para o ensino da LI:	• o método Resposta Física Total (TPR-<i>Total Physical Response</i>) no ensino de LI, trabalha com essa inteligência, proporcionando participações lúdicas que incentivam os alunos para a aprendizagem com facilidade; • atividades com fantoches, ou teatros com dramatizações curtas.

Fonte: Adaptado de Gardner (1983) e Smole (1999)

Esta inteligência completa um trio de inteligências relacionadas a objetos: a lógico-matemática; a espacial-visual e a corporal-sinestésica, uma vez que está ligada diretamente ao prazer e entretenimento.

Quadro 6 - Inteligência interpessoal

Características:	• é a aptidão para compreender e interagir com outras pessoas de forma efetiva; • envolve a atenção e a sensibilidade para notar o humor, os sentimentos e o temperamento das pessoas; • implica na facilidade em se fazer entender perante outros;
O indivíduo é dotado de alta inteligência intrapessoal quando:	• possuir aptidão para liderança; for sensível ao humor e aos sentimentos dos outros; • possuir grande número de amigos; • tiver facilidade para analisar questões por meio de diversos pontos de vista; • conseguir entender pessoas com facilidade, incluindo suas tendências mais sutis; • entender e reagir às manifestações emocionais das pessoas a sua volta.
Profissionais dotados dessa inteligência:	• pessoas com habilidades sociais aguçadas, professores, pais, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, políticos. • conselheiros, advogados, líderes religiosos, vendedores, atores, indivíduos com senso de humor elevado, ou com perfil para comediantes, pessoas que trabalham com grandes grupos e Coaching de comportamentos.
Atividades utilizadas para o ensino da LI:	• trabalhar em grupo, • escrever cartas aos colegas; • fazer caricaturas.

Fonte: Adaptado de Gardner (1983) e Smole (1999)

Indivíduos que apresentam a inteligência interpessoal são eficientes ao negociarem com seus pares ou quando assumem postos de liderança. Destacam-se ao reconhecerem quando os outros não se sentem bem e se preocupam com isso.

Quadro 7 - Inteligência intrapessoal

Características:	• consiste no autoconhecimento capaz de redirecionar planejamentos para a vida, • implica em uma apreciação e respeito pela condição humana;
O indivíduo possui alta inteligência intrapessoal quando:	• possuir habilidade de conhecer a si mesmo, respeitando seus próprios sentimentos, desejos, limitações e motivações; • possuir grande força de vontade e independência; • possuir forte ciência dos seus sentimentos; • apreciar reflexões existenciais; • buscar o autoconhecimento constantemente, • for tímido, introvertido ou ter poucos amigos; • tiver facilidade em entender seu estado emocional; • trabalhar sua autorreflexão e o conhecimento espiritual; • dimensionar as próprias qualidades de trabalho de maneira efetiva e eficaz; • reconhecer os próprios limites, aspirações e medos.
Profissionais dotados dessa inteligência:	• romancistas, terapeutas, pacientes, líderes políticos e religiosos, psicólogos, coaching de comportamentos, líderes espirituais e filósofos.
Atividades utilizadas para o ensino da LI:	• diários de aprendizagem, diários pessoais que podem ser usados, no início, ou no final da aula, atividades relacionadas à auto avaliação.

Fonte: Adaptado de Gardner (1983) e Smole (1999)

Por ser a mais pessoal de todas, só é possível de ser observada a partir de elementos simbólicos, vinculados às outras inteligências, as quais apresentam manifestações linguísticas, musicais ou sinestésicas.

Quadro 8 - Inteligência naturalista

Características:	• consiste na facilidade em entender a natureza e seus elementos; • possui relevância na evolução do homem tendo em vista que as noções de caça plantio e colheita foram essenciais para a sobrevivência da espécie;
A pessoa será dotada de alta inteligência interpessoal quando possuir:	• atração e admiração pelo mundo natural; • sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa; facilidade em lidar com animais; gosto pela natureza; • interesse e aptidão para entender fenômenos naturais como: chuva, ventanias, neve, etc.
Profissionais dotados dessa inteligência:	• botânicos, biólogos, agricultores, geógrafos, paisagistas, jardineiros, guardas-florestais e caçadores
Atividades utilizadas para o ensino da LI:	• desenvolver jogos para aguçar a curiosidade da criança de maneira divertida e da forma espontânea; • visitar um sítio para a redescoberta do mundo natural. • utilização de frutas, culinária • aulas externas em locais abertos, como parques, campos ou zoológicos. • descrever o tempo, • trabalhar com temas relacionados a animais; • promover caminhadas para observação da natureza para o preparo de produções escritas ou orais, ou para iniciar um conteúdo.

Fonte: Adaptado de Gardner (1983) e Smole (1999)

Essa última classificação foi adicionada ao estudo original de inteligência múltipla de Gardner, em 1995. Pois para o autor, a inteligência naturalista é essencial para a preservação do homem e de outras espécies.

Nota-se que todas as categorias podem ser beneficiadas com o uso do lúdico, pois demonstram flexibilidade para a utilização de jogos, com o propósito de exercitar o cérebro e com isso, aprimorar o aspecto cognitivo dos discentes.

São atividades que podem ser aplicadas para o ensino do idioma estrangeiro. Compete ao professor estar atento às inteligências de que seus alunos demonstram ser portadores, seja por apresentarem maior dificuldade ou maior facilidade com relação a elas. Dessa forma, o docente poderá estabelecer critérios para desenvolver a que lhe parecer prioritária.

É essencial que os educadores estejam atentos aos recursos disponíveis para que, além de saberem como identificar os níveis de inteligência múltipla dos seus alunos, tenham familiaridade com os diferentes métodos existentes e com as abordagens que possam ser utilizadas para adequar suas aulas de maneira lúdica e, dessa maneira, favorecer o conhecimento em caráter significativo.

2.3 O lúdico como ferramenta de aprendizagem

Diante do questionamento sobre as razões que levaram os povos a conhecerem outro idioma, acredita-se que tenham sido motivos econômicos, diplomáticos, sociais, comerciais ou militares; o que se sabe, porém, é que essa necessidade de entrar em contato com falantes estrangeiros, acontece há muito tempo. Pode-se dizer, ainda, que as primeiras aprendizagens de uma outra língua ocorreram pelo contato direto com povos de diferentes países, mas houve também a preocupação em aprender e ensinar novos idiomas.

Por centenas de anos e em caráter mundial, docentes de idiomas estrangeiros procuram o método ideal de ensino, capaz de resultar positivamente na aprendizagem da língua pelos seus discentes. É notório que a tentativa de vários estudiosos pela metodologia perfeita acontece, historicamente, de maneira incessante. Com isso, observam-se diversas nuances de pensamentos, ideias, crenças e vivências, em que o objetivo nobre é alcançar o conhecimento do segundo idioma bem como a proficiência ao empregá-lo.

Quando se pensa em como eram ministradas as aulas de LI, antigamente, lembra-se de que os livros eram impressos em branco e preto ou em poucas cores, com desenhos simples, mais próximos a esboços. A metodologia sugeria trabalhar frases curtas, com o intuito de ensinar a gramática e a tradução. Daí, a lembrança do famoso jargão *the book is on the table*, em alusão ao aprendizado que era

limitado, sem nenhuma conexão com a realidade do aluno. Naquele tempo, o acesso ao idioma era, basicamente, restrito ao conhecimento de conceitos verbais, iniciando-se com o verbo *to be* e seu emprego na conjugação do presente simples.

Com o passar das décadas, já na segunda metade do século XX, apesar de os livros terem apresentação gráfica simples, eram um pouco mais contextualizados, e buscavam mostrar personagens em uma sequência de acontecimentos diários. A partir daí, os aspectos linguísticos escritos e orais passaram a ser direcionados para o aprendizado do idioma estrangeiro.

A seguir, apresenta-se um quadro cujo objetivo é facilitar a visualização de como o ensino de línguas foi introduzido e desenvolvido no Brasil.

Quadro 9 - Trajetória do ensino de inglês

1855 a 1961	Currículo Plurilíngue	Frequência	Método + objetivos
1855	Francês, inglês e alemão	3 anos – obrigatório	Gramática e tradução Acesso a manuais e textos literários
	Italiano	1 ano – facultativo	
1915	Grego	Retirado do currículo	Gramática e tradução Acesso a manuais e textos literários
	Francês e inglês ou alemão		
1931	Reforma Francisco de Campos		Método Direto Busca pela habilidade oral
	Latim	Diminui carga horária	
	Incentivo às Línguas Estrangeiras Modernas (LEM)		Método Direto
1942	Lei Orgânica (Reforma Capanema)		
Ginásio – 4 anos	Francês Inglês	Obrigatório nos 4 anos Obrigatório no 2º., 3º. e 4º. anos	Método Direto
Colégio – 3 anos – Clássico e Científico	Francês Inglês Espanhol Latim e Grego (somente no Clássico)	Obrigatório no 1º. e 2º. ano Obrigatório no 1º. e 2º. ano Obrigatório no 1º. ano	
1943	Portaria Ministerial 114 – 29 de janeiro	Professores não estavam preparados – versão simplificada do método de leitura.	Método Direto

Fonte: Adaptado de DONNINI (2010, p. 2-4)

No período em que, historicamente, ocorreu a ampliação da indústria no Brasil e, conseqüentemente, o aumento de maquinário importado, o método gramática e tradução era amplamente utilizado para possibilitar o acesso a manuais técnicos, bem como a textos literários.

Com todas as transições e modificações nos programas, não havia professores preparados para se adequarem, rapidamente, ao que era estabelecido. Vale salientar que a busca pela aplicação do método direto, teve a intenção de proporcionar, aos alunos, a prática da oralidade no idioma estrangeiro, porém, o que acontecia, de fato, eram leituras em voz alta de textos simplificados (DONNINI, 2010, p. 2-4).

Quadro 10 - Trajetória do ensino de inglês

1961 a 1996 – das LEMs como disciplinas obrigatórias a uma LEM como atividade
1961
Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024 – ocorreu a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais. LEM - deixou de ser obrigatória para ser optativa ou complementar. Houve diminuição do número de línguas estrangeiras nas escolas. Resultado - ficou somente a LI.
1971
Lei Federal nº. 5.692 – distinção entre 1º. e 2º. graus – hoje Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). No EM passou a ser obrigatória uma LEM, em Comunicação e Expressão. Resultado - apresentou restrições relativas à eficiência de seu ensino.
1984
Resolução nº. 355/84 – Estado de São Paulo LEM – atividade no EF. LEM – disciplina no EM. Resultado – essa ação incidiu em outros estados. Gerou desinteresse por parte dos alunos e desestímulo para os professores. LEM entrou em crise.
1987
Formou-se uma comissão com 10 membros da educação do Estado de São Paulo. Elaborou-se uma política para o ensino de LI no EF. LEM – reintegrada ao currículo. Resultado – buscou-se interpretar os desdobramentos e a compreensão sobre o ensino comunicativo, centrado na interação social.

Fonte: Adaptado de DONNINI (2010, p. 4-7)

Houve um processo de mudanças, nas escolas, com relação ao ensino de LEM. A incerteza em determinar se seria disciplina obrigatória ou atividade, ocasionou enfraquecimento na aquisição do conhecimento. Houve falta de interesse por parte dos alunos e dos professores que também perderam o estímulo para desenvolverem melhores práticas. No Estado de São Paulo, estabeleceu-se um propósito de oferecer ao aluno, possibilidade de aprendizagem e de uso

contextualizado do idioma estrangeiro, por meio novas práticas de ensino que foram disponibilizadas aos professores.

Por LEM (Língua Estrangeira Moderna) entenda-se, apenas, o ensino do inglês, fato que ocorreu devido à mudança de foco no ensino de LE, deixou de ser uma língua mais voltada à cultura, para ser uma língua que visava ao Comércio Exterior (DONNINI, 2010, p. 4-7).

Quadro 11 - Trajetória do ensino de inglês

1996 aos dias de hoje – a retomada de um currículo plurilíngue
1996
Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394 – reconstrução da identidade do ensino de LEMs Ensino obrigatório de uma LE no EF-II e EM A escolha fica a cargo da comunidade escolar
1998
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o EF-II, determinam três fatores que devem ser considerados para a escolha dos idiomas a serem incluídos no currículo: 1-Históricos – para decidir entre língua inglesa ou espanhola. 2-Respeito às comunidades locais – língua portuguesa como LE em comunidades indígenas. 3-Tradição – francês, por influência cultural em locais específicos. Resultado - a flexibilidade da lei possibilitou diálogos entre as diretrizes curriculares, entre as demandas e expectativas locais.

Fonte: Adaptado de DONNINI, 2010, p. 7-8

Com base nessa flexibilidade, outros idiomas puderam ser inseridos no currículo escolar, desde que se levasse em consideração o contexto social, econômico e cultural. Assim sendo, o Estado deixou de ser o único responsável pela política de ensino-aprendizagem, incluíram-se os grupos étnicos e/ou religiosos, as famílias, como também comunidades locais (DONNINI, 2010, p. 7-8).

Além da característica histórica brasileira que refletiu no ensino de LE, tem-se, também, a transição dos métodos aplicados em sala de aula.

2.4 A aprendizagem de Língua inglesa e as metodologias

Como foi possível perceber, na seção anterior, historicamente, o ensino de línguas estrangeiras apresentou variações em seu trato, perante a legislação e a organização curricular. Além disso, pode-se notar que houve um processo cronológico de diferentes concepções acerca da linguagem e do modo como esses idiomas podem ser transmitidos e assimilados, estando o ensino vinculado a decisões sobre o conteúdo programático e sua sequência. Por essa razão, o ensino de línguas estrangeiras tem recebido questionamentos sobre as prioridades que são levadas em consideração na aplicação das práticas metodológicas e na busca pela contextualização do ambiente vivenciado pelo aluno.

Ao se falar em metodologias, entende-se que o termo método foi definido de diversas maneiras, por vários especialistas, mormente para o trato da aprendizagem de idiomas estrangeiros. Para Kumaravadivelu (2003) o método refere-se ao que diferentes estudiosos conceituaram, por intermédio de sua experiência na área do ensino de línguas estrangeiras, bem como as técnicas utilizadas para ensinar o idioma.

Semelhantemente, Menegazzo e Xavier (2004) comparam o ponto de vista de alguns autores e entre eles, citam Anthony (1972, apud MENEGAZZO E XAVIER, 2004, p. 1) que define método com “um plano geral para a apresentação ordenada do material linguístico, sendo que nenhuma parte deve se contradizer, e todo o plano deve basear-se numa abordagem selecionada” Ao comparar essas definições, concluem que “método é basicamente um conjunto ordenado, estável e coerente de procedimentos, atividades e técnicas de ensino, utilizados pelos professores para desenvolver o conteúdo programático” (MENEGAZZO E XAVIER, 2004, p. 2).

Compete mencionar também que Gómez e Cristancho (2016, p. 23), apresentam a definição de método sob o ponto de vista dos especialistas Larsen-Freeman (1986), como também, Richards e Rogers (1986) “como o conjunto

coerente de ligações entre ações e pensamentos no ensino de línguas. Ações são técnicas e pensamentos são princípios” (tradução nossa)⁷.

Na nomenclatura dos métodos, nota-se ainda o termo “abordagem” mencionado pelos estudiosos e traduzido do inglês *approach*, que é definido por Leffa (apud CESTARO, 1999, p. 2), “como os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”. A utilização da palavra método, assim como a de abordagem é pertinente ao nosso estudo sobre o ensino do idioma estrangeiro, ocorrido durante os anos, e nada afeta na aplicação desses recursos.

Há várias metodologias que orientaram o processo de ensino de línguas. A professora Lúcia Gonçalves de Freitas (2006) descreve os métodos pontuados por Larsen-Freeman (1986 apud Freitas, 2006) considerados os mais usados em todo o mundo para ensinar a língua. Alguns deles são: Método da Tradução e Gramática, Método Direto, Método Áudio-lingual, Método Silencioso, Sugestopedagogia, Aprendizagem de Idiomas Comunitária (CLL), Resposta Física Total (TPR) e Abordagem Comunicativa.

De acordo com Freitas (2006), o Método da tradução e gramática passou a ser utilizado a partir de 1450 e possui as seguintes características:

- a) Tradução de passagem literária da língua alvo para a materna
- b) Teste de compreensão de leitura
- c) Procura de sinônimos e antônimos
- d) Identificação de cognatos
- e) Aplicação dedutiva de regras
- f) Exercícios de preencher espaços com palavras que faltam no texto
- g) Memorização de palavras
- h) Formação de frases com palavras recém aprendidas
- i) Composição escrita por intermédio de um tópico dado pelo professor.

⁷ Experts like Larsen- Freeman (1986) and Richards and Rogers (1986) defined methods “as the coherent set of links between actions and thoughts in Language teaching. Actions are techniques and thoughts are principles.

Historicamente, esse método é considerado o mais antigo, foi utilizado desde os escribas, no contato com o latim e o grego, basicamente para ter acesso a textos literários e à gramática normativa.

O objetivo desse método consiste em desenvolver as habilidades de leitura e de escrita do idioma estrangeiro. Não há foco na comunicação oral. Utilizava-se o aprendizado da segunda língua somente para tradução ou versão, sendo essa a exigência na avaliação. Visava-se, apenas, à memorização das regras gramaticais, do vocabulário e da conjugação verbal, por meio do uso do dicionário, do livro e de gramática, como materiais de estudo. Os alunos não interagiam entre si, quando ocorria alguma interação em sala, era somente com o professor.

De acordo com Freitas (2006), o Método direto passou a ser utilizado a partir de 1890 e possui as seguintes características:

- a) Leitura em voz alta de passagens, peças ou diálogos
- b) Exercício de pergunta e resposta conduzido na língua alvo
- c) Prática de conversação sobre situações reais
- d) Ditado de textos na língua alvo
- e) Exercícios de completar espaços para avaliar intuição de regras ou vocabulário
- f) Desenho induzido por ditado do professor ou dos colegas
- g) Composição escrita de assuntos escolhidos em sala

O método direto, defendido pelos Behavioristas, aborda a língua alvo com foco na oralidade, sem traduzi-la para a língua nativa. Desde o início, as aulas são ministradas no idioma estrangeiro, por intermédio de situações cotidianas. O docente apresenta o conteúdo utilizando objetos, figuras, fotos, ou mímicas, para que o discente seja capaz de interpretar o significado do idioma estrangeiro, sem a devida tradução para a língua materna. O professor é o centro da informação, por ser o detentor do conhecimento, e os alunos interagem utilizando jogos de perguntas e respostas. As regras gramaticais são apresentadas e adquiridas de forma intuitiva, juntamente com o conteúdo.

Considerando-se as práticas pedagógicas para o ensino da língua materna: leitura em voz alta, questionário e ditado, observa-se que há semelhança com o método utilizado para o ensino de LE. Esses recursos são sempre aplicados a situações cotidianas, que levam os aprendizes a vivenciarem oportunidades comunicativas, conforme o que foi mencionado acima.

Em Freitas (2006), vê-se que o Método áudio-lingual passou a ser utilizado a partir de 1940 e possui as seguintes características:

- a) Memorização de diálogos
- b) Conversação em pares
- c) Dramatização de diálogos memorizados
- d) Memorização de frases longas parte por parte
- e) Jogos de repetição (para memorizar estruturas ou vocabulário)
- f) Jogos de pergunta-resposta (para praticar estruturas)
- g) Jogos de completar diálogos
- h) Jogo de construção de frases a partir de pistas (palavras) dadas
- i) Jogo de transformação de frases negativas em afirmativas, etc.
- j) Jogos para diferenciar palavras parecidas (*sheep/ship*).

O Audiolingualismo foi o método utilizado após a II Guerra Mundial. Os militares necessitavam se comunicar tanto com os aliados, como com os inimigos, daí a necessidade de adquirir a oralidade em outro idioma.

Tem como finalidade capacitar os alunos a se comunicarem na LE. Ao utilizar-se de conteúdo estrutural e de diálogos simples, o aprendizado ocorre de forma instintiva, sem a necessidade de se pensar no que se vai falar, por se adquirirem novos comandos cerebrais no idioma estrangeiro. O lúdico entra nas práticas de ensino juntamente com a memorização, a imitação e a repetição, as quais são amplamente utilizadas, para a fixação de conteúdo, de exercícios, como também de vocabulário.

O Método silencioso (*silent way*) passou a ser utilizado a partir de 1963 e possui as seguintes características, de acordo com Freitas (2006):

- a) O silêncio do professor
- b) Correção em pares
- c) Uso de fichas coloridas associadas a sons ou palavras
- d) Autocorreção
- e) Uso de gestos
- f) Quadro de palavras
- g) Avaliação da lição no final da aula pelos alunos.

Com esse método, o aprendizado da LE ocorre pela capacitação do aluno em construir o entendimento estrutural do novo idioma, e expressar seu pensamento em resposta ao estímulo recebido do professor. Por intermédio de poucas interferências, seguidas de silêncio, busca-se proporcionar autonomia ao aluno. O professor propõe uma atividade para praticar o uso de preposições, verbos, adjetivos, ou cores, por exemplo: *Take a blue...*, (olhando para uma ficha azul) e se cala (aos alunos cabe entenderem que devem pegar a cor azul).

A interação em aula acontece todas as vezes em que os alunos são incentivados a raciocinar, sinalizados pelo silêncio do professor. Além das fichas e dos painéis coloridos, utilizam-se blocos lógicos de tamanhos e cores diferentes. Pela manipulação das fichas, os alunos assimilam os sons da língua e vão descobrindo como formar vocábulos. Ao se trabalhar a estrutura do idioma, torna-se possível desenvolver-se a expressão oral, a escuta, a leitura e a escrita.

Percebe-se a característica lúdica dessa metodologia, ao se utilizarem fichas coloridas, gestos e quadro de palavras. Nota-se que, apesar de dar autonomia ao educando, não pode ser apresentada isoladamente. É uma técnica que pode ser utilizada em sala de aula, juntamente ao método aplicado pelo professor.

Nos anos 70, o Método *Suggestopedia* (sugestopedagogia) passou a ser aplicado nas aulas de LI e possui as seguintes características, de acordo com Freitas (2006):

- a) Adequação da sala a tipo certo de luz, cadeira, decoração, etc.
- b) Uso de pôsteres nas paredes com informações gramaticais
- c) Visualização com olhos fechados de cenas imaginárias
- d) Criação de nova identidade descrita pelos alunos
- e) Dramatização de situação improvisada
- f) Leitura ao ritmo de músicas
- g) Escuta de leitura com olhos fechados
- h) Leitura dramatizada de pequenos textos (os alunos leem rindo, chorando, cantando, etc.).

Considerando-se estudos sobre as dificuldades de aprendizado de um outro idioma, entende-se que esse bloqueio ocorre devido ao medo do desconhecido, ao receio de se expor, ou mesmo, por autossugestão ao sentir-se incapaz de aprender algo novo. O método visa a auxiliar os aprendizes a se superarem e une-se às práticas pedagógicas, buscando enfatizar os sentimentos, elevar a autoestima deles para, com isso, ativar neles capacidade cerebral.

Contudo, é necessário que haja empatia entre professor e aluno, que o local de estudo seja relaxante e confortável o suficiente para que o aprendiz possa deixar a imaginação fluir e, dessa forma, assimilar o conhecimento. A sala pode conter cartazes com tópicos gramaticais ou vocábulos, que devem ser trocados regularmente, para fomentar, externamente, o aprendizado de maneira visual. Eventualmente, o professor pode colocar uma música de fundo enquanto lê um diálogo e, posteriormente, os alunos fazem a leitura do texto, ou apresentam uma dramatização improvisada.

Esse método, totalmente lúdico, demonstra inspirar-se na interdisciplinaridade, ao envolver-se com as outras áreas de conhecimento. Acredita-

se que, ao se utilizar sensações e movimentos corporais, aproxima-se das inteligências múltiplas de Gardner, tais como sinestésica corporal, interpessoal, ou auditiva, para exemplificar algumas.

Ainda na década de 70, o Método intitulado *Community Language Learning* (CLL) passou a ser utilizado nas aulas de LI e de acordo com Freitas (2006), possui as seguintes características:

- a) Gravação da conversa dos alunos
- b) Transcrição das gravações
- c) Uso de gravações para corrigir ou reforçar pronúncia
- d) Formulação de novas frases a partir de outras já gravadas
- e) Tarefas em pares ou em pequenos grupos
- f) Reflexão aberta sobre as atividades em sala

Nesse método, o cuidado emocional com o indivíduo é marcante, não somente com relação à sua capacidade intelectual, mas principalmente, pela maneira como reage frente ao desejo de aprender. Cabe ao docente estar atento aos sinais de insegurança e medo, nem sempre demonstrados pelos discentes. Torna-se essencial que o relacionamento em classe seja amistoso, como também inclusivo, e que seja encorajada a cooperação e não a competição. A postura do professor influi sobremaneira no direcionamento das atividades, deve sempre informar o que será tratado e respeitar as limitações de cada um; sentindo-se seguros, os alunos adquirem responsabilidade sobre o aprendizado.

Com o objetivo de comunicar e expressar ideias, os alunos podem construir frases utilizando grupos de palavras trabalhadas durante as aulas. Para reforçar a aquisição de vocabulário ou melhorar a pronúncia, os estudantes utilizam-se de gravações de pequenos diálogos. Executar devolutivas sobre o processo de aprendizagem é um comportamento favorável e encorajado pelo professor, para buscar melhores práticas e resultados.

Com esse método, nota-se que a memorização sai de cena e entra uma atividade mais voltada à reflexão, ao cognitivo. Observa-se que a psicologia entra

como componente de investigação, para entender o processo de aquisição de conhecimento. Conforme menciona-se nas teorias de aprendizagem, os pesquisadores buscam, na psicologia, mais como se aprende do que como se ensina.

A partir de 1977, o Método intitulado *Total Physical Response* (resposta física total) passou a ser utilizado como estratégia de ensino em LE e de acordo com Freitas (2006), possui as seguintes características:

- a) Uso de comandos pelo professor para ditar um comportamento aos alunos
- b) Uso de comandos pelos alunos para o professor executar
- c) Ação sequencial – o professor dita uma série de ações de uma só vez e o aluno a executa, por exemplo: *take out a pen, take out a piece of paper, write an imaginary letter, fold the letter, put it in an envelop, write the address on the envelop, put a stamp on it and mail it.*⁸

A ideia central desse método é que o aprendizado de um idioma ocorre com maior eficácia após o exercício de escuta e compreensão. A partir disso, a oralidade se desenvolve baseada no interesse do aluno. Embora seja semelhante ao Método Direto, difere dele, especificamente, no que diz respeito à possibilidade de se utilizar a língua materna para auxiliar os aprendizes na aquisição do conhecimento.

Intenciona-se que o estudante realmente sinta alegria em aprender. Para ajudar na compreensão do conteúdo, utiliza-se como ferramenta atividades que foquem na diversão envolvendo movimentos corporais. Por meio de comandos pré-determinados, a estrutura linguística é assimilada. Quando o professor levanta a mão e fala *hands up*, espera-se que os alunos façam o mesmo gesto, em sinal de que entenderam a expressão, e outros tantos comandos poderão ser praticados até que a classe sinta-se capaz de verbalizar, entender, ler, escrever e transmitir novas estruturas.

Nota-se que o lúdico está presente nesse método de maneira marcante, incluindo a inteligência sinestésica corporal de Gardner. Percebe-se também uma

⁸ Pegue uma caneta, pegue um pedaço de papel, escreva uma carta imaginária, dobre a carta, coloque-a no envelope, escreva o endereço nele, sele e envie ao correio.

mescla da técnica de dramatização, bem como a interação entre professor-aluno e aluno-aluno. As aulas são menos estáticas e mais criativas, participativas. Ocorre também um distanciamento da gramática tradicional, que por assim dizer, é um apoio para completar o conteúdo.

De acordo com Freitas (2006), no início dos anos 80, a Abordagem Comunicativa passa a ser utilizada como estratégia de ensino nas aulas de LI e possui as seguintes características:

- a) Uso de material autêntico
- b) Texto com frases desordenadas para os alunos ordenarem
- c) Jogos de cartões com pistas para os alunos fazerem perguntas autênticas e obterem respostas também pessoais
- d) Uso de figuras em sequência, sugerindo histórias que os alunos tentam prever
- e) Dramatização de cenas propostas pelos alunos ou professor

Uma vez que a aquisição do conhecimento ocorre pelo conjunto estrutural e significativo que envolve todo o idioma, esta abordagem tem como objetivo capacitar os alunos na maneira de se comunicarem na LE, com base no contexto social do aprendiz. Sabe-se que o falante demonstra proficiência na língua alvo, quando consegue escolher qual estrutura lhe é mais adequada para expressar o que realmente deseja transmitir ao seu ouvinte ou leitor. Por exemplo, “o falante desenvolve várias formas sutis para mostrar desagrado, recusar, aceitar, convidar, pedir algo etc.” (NEVES, 1996, apud FREITAS, 2006, p. 4), demonstrando assim familiaridade com a estrutura gramatical e linguística, como também envolvimento com as possibilidades sociolinguísticas oferecidas pelo idioma.

Krashen (1987) é o principal defensor dessa abordagem, afirma também que para o desenvolvimento dessas habilidades, busca-se envolver a classe em situações de comunicação real, nas quais os aprendizes têm a liberdade de compartilhar conhecimentos. Com isso são estimulados a resolver problemas, discutir ideias, como também propor debates. Esses momentos favorecem o uso de

material autêntico⁹, isto é, um artigo de revista, um texto extraído da internet, ou algum fato que se destacou durante a semana. O ideal é que a conversação ocorra em grupos pequenos, favorecendo então maior exposição e prática do idioma pelos alunos.

O lúdico apresenta-se nessa metodologia que demonstra características que envolvem a participação ativa do discente. É uma abordagem interativa, na medida em que proporciona autonomia para o uso de materiais diversificados. Nela, observa-se também que ocorre a adequação à realidade dos alunos, como preconizam os teóricos da aprendizagem citados no início do capítulo.

Ao se traçarem, cronologicamente, os métodos tradicionais, percebe-se que na década de 90 surgiu um pensamento intitulado de “era pós-método” que, segundo o linguista B.Kumaravadivelu (1994), não afirma a criação de um novo método, porém ressalta a busca por uma alternativa na área do ensino de LE, dentro da abordagem comunicativa, com ideias definidas. Em seu artigo, Gouveia (2016) disserta sobre as ideias de Kumaravadivelu (1994) referentes ao teor do pós-método.

Nele, constata-se a mistura de dois ou mais métodos, isso porque foi possível concluir que não há apenas um ideal que envolve todas as necessidades dos alunos de uma língua estrangeira. Logo, o uso de diferentes métodos, tendo como foco as necessidades e dificuldades de diversos estudantes, torna-se de grande valia (GOUVEIA, 2016, p. 40).

Com base na citação acima, entende-se ainda que inicialmente, esse pensamento foi trabalhado pelo ideal da pedagogia, o qual envolve realidades sociais, históricas, políticas e culturais. Acredita-se que estes recursos apresentam-se igualmente importantes, quando se trata de aquisição da LE.

Ainda nesse contexto encontra-se o Pós-Método que se baseia em três parâmetros essenciais: a pedagogia da particularidade, a pedagogia da praticabilidade e a pedagogia da possibilidade (KUMARADIVELU, 2008 apud GOUVEIA, 2016, p. 41). Assim demonstrado por Freitas (2016):

a) Pedagogia da particularidade

⁹ Todo o material extra, não conectado ao livro didático, que possa estimular a criatividade dos estudantes.

- a. Apresenta ênfase nas exigências locais, além das experiências ali vivenciadas
- b) Pedagogia da praticabilidade
 - a. Engloba a relação teoria-prática
- c) Pedagogia da possibilidade
 - a. Deve existir para abolir as desigualdades sociais

A Pedagogia da particularidade é tida como a mais importante dos três parâmetros, pois infere a necessidade de se considerar o contexto real do aprendiz. Quando isso não é respeitado, o aprendizado perde o significado e, consequentemente, o interesse pelo conhecimento deixa de existir.

Na Pedagogia da praticabilidade, cabe ao docente aplicar e moldar as teorias de maneira prática, unindo ação e reflexão, para envolver o seu público-alvo.

Finalmente, tem-se a Pedagogia da possibilidade, que recebe influência direta das ideias de Paulo Freire, as quais defendem que os discentes possuem conhecimentos prévios, que podem e devem ser somados aos conteúdos apresentados em sala de aula. Cabe ao docente considerar as características individuais de seus alunos. Nesse quesito, aprender uma segunda língua, favorece a sensação de pertencimento, ao ampliar horizontes, possibilitando a compreensão de novos aspectos culturais, bem como diferentes organizações sócio políticas.

Com isso, nota-se a interação dos três parâmetros no sentido de que docentes e discentes, apesar de terem funções definidas, participem do processo educacional em conjunto. Segundo o teórico, no Pós-Método, os alunos são encorajados a atuarem colaborativamente como estudantes efetivos e pensadores críticos. Para isso, os professores podem disponibilizar trabalhos baseados em projetos, com o propósito de produzir independência e responsabilidade ao grupo.

No que tange ao papel do professor, tornam-se necessários a determinação e o foco nas decisões, pois tudo refletirá no resultado de seu trabalho com os alunos. Isto implica entender o currículo da instituição que leciona e definir o método que pretende aplicar, como também conhecer o perfil dos alunos, para fazer os devidos

ajustes ou mudanças de que possa necessitar, objetivando atuar de maneira desafiadora com seus educandos. Ainda segundo Gouveia (2016) e de acordo com Kumaravadivelu (2001), o que estimula o docente a utilizar os parâmetros da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade é o autoquestionamento e a busca constante por respostas, com foco na realização de mudanças efetivas.

Acerca das indagações que envolvem a pedagogia do ensino de línguas estrangeiras, vê-se que o Pós-Método se apropria da abordagem comunicativa e, como mencionou-se anteriormente, essa técnica tem o cuidado de proporcionar, aos alunos, momentos de aprendizado que envolvam o lúdico na construção do conhecimento.

Esse estudo nos mostra que, ao longo dos anos, houve uma busca constante pelo método perfeito, especificamente para o ensino da LI, porém, Celani (2009, apud REDONDO, 2015 p. 33) afirma que “não existe um método perfeito, por isso a saída agora é entender por quê, para quê, como e o que ensinar, nessa exata ordem”. Com isso, interpreta-se que, às vezes, utilizar uma mescla das várias metodologias, talvez seja produtivo para atingir melhores resultados. Ainda é notório que, ao se procurar envolver os alunos na construção do aprendizado, por meio do respeito às diferenças, da interação social, do ambiente lúdico e da autonomia, por certo, alcançar-se-á o sucesso na aquisição do conhecimento de maneira eficaz.

Diante disso, tomar-se-á por base os PCN's e resenhas dos avaliadores constantes no Guia Digital do PNLD 2017 (doravante GUIA), para, no próximo capítulo, tratar do critério de escolha e análise do nosso *corpus*, envolvendo as atividades aplicadas no livro didático.

3 O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA – A COLEÇÃO WAY TO ENGLISH

“O livro didático pode ser um importante aliado em sala de aula, sobretudo se as concepções de língua e de ensinar e aprender baseiam-se na compreensão de que só se aprende língua estrangeira no uso e na vivência de experiências significativas de interação e de reflexão. Por isso a importância de se fazer uma boa escolha.” (BRASIL, 2016, p. 8)

No âmbito escolar, o livro didático tem se apresentado como um importante recurso didático-pedagógico, que envolve todas as disciplinas e é utilizado em sala de aula. Por esse motivo, nota-se especial atenção a esse material, por parte dos estudiosos e educadores que buscam investigar sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Em se tratando do ensino de LE, sabe-se que, por muitas décadas, o livro didático foi adotado, apenas, por instituições de idiomas ou por escolas particulares.

Somente após a iniciativa do Governo Federal, com a aplicação do PNLD, suportado por exigentes padrões de avaliação, que a rede pública de educação passou a receber livros didáticos gratuitamente. Diante disso, repara-se que houve progresso nas propostas de práticas pedagógicas para o ensino de línguas estrangeiras, no sistema educacional brasileiro. Porém, há também a conscientização de que o processo é contínuo e a busca por melhorias deve ser constante.

De acordo com o histórico do livro didático, que consta no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),

o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937.

Durante os 80 anos que se passaram, houve aperfeiçoamento no programa, inclusive mudança de nomes e de maneiras de aplicação. O foco do PNLD sempre foi atender a educação básica brasileira, com exceção para a educação infantil. Porém, em todas as versões, não havia disponibilidade de material didático para os professores de LE. Cada educador desenvolvia seu próprio material para aplicar em

sala de aula. Foi somente em 2011 que, pela primeira vez, foram entregues livros do Governo, aos estudantes que cursavam inglês e espanhol no EF-II, com base na Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012,

CONSIDERANDO o melhor equilíbrio na distribuição de livros didáticos à rede pública e a maior diversidade de obras participantes do processo de aquisição, com vistas à permanente qualificação dos materiais escolares, RESOLVE “AD REFERENDUM”:

Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). § 1º As escolas do ensino fundamental serão beneficiadas com: [...]VI – livros didáticos, seriados e consumíveis, para 6º ao 9º ano, abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol). (BRASIL, 2012, p. 2)

A partir dessa resolução, o PNLD para LEM foi implementado para ser trabalhado por triênios e está em sua terceira versão. Trabalha-se, nesta dissertação, com as coleções que foram aprovadas no triênio de 2017, 2018 e 2019.

De acordo com o PNLD 2017, o processo de avaliação dos títulos inscritos, considerou:

as diretrizes gerais do Edital de Convocação 02/2015-CGPLI (Coordenação Geral dos Programas do Livro), elaborado a partir das orientações dos documentos reguladores do Ensino Fundamental, que respeitam as demandas, necessidades e especificidades desse segmento de ensino da educação escolar básica (BRASIL, 2016, p. 15).

Segundo os avaliadores, são coleções que atendem aos critérios eliminatórios propostos pelo PNLD, os quais contemplam o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais que regulam o EF e, em especial atenção, “aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social”, como também, priorizam a adequação e a coerência da abordagem teórico-metodológica requerida nos objetivos do programa (2016, p. 15).

Devido à exiguidade do tempo para o desenvolvimento desse trabalho, optou-se por analisar, detalhadamente, uma coleção, com o objetivo de apresentar a aplicação do lúdico; utilizando-se a interdisciplinaridade, com base nos teóricos da construção do conhecimento e no envolvimento dos alunos de maneira sócio interativa, respeitando-se as características das inteligências múltiplas.

Dentre as cinco coleções aprovadas pelo PNLD 2017, das quais os pontos principais encontram-se sinalizados abaixo, optou-se por *Way to English (WTE)*. Justifica-se a escolha pela observação do aspecto físico dos livros e pelas resenhas apresentadas pelos avaliadores, que se encontram disponíveis no GUIA. A partir dessa investigação, optou-se por transformar em palavras-chaves as expressões recorrentes, tanto no manual do professor, quanto no GUIA, com as quais produziu-se o quadro abaixo:

Tabela 1 - Comparação das coleções aprovadas pelo PNLD 2017. ¹⁰

COLEÇÃO					
CRITÉRIO					
LÚDICO	✓	✓	✓	✓	✓
INTERDISCIPLINAR	✓	✓	✓	✓	✓
INTERAÇÃO SOCIAL	✓	✓	✓	✓	✓
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	✓	✓	✓	✓	✓
H.GARDNER					
D.BROWN	✓				✓
S.KRASHEN					
P.FREIRE		✓		✓	✓
INGLÊS AMERICANO	✓	✓	✓	✓	✓
INGLÊS BRITÂNICO	✓	✓		✓	✓
OUTROS PAÍSES FALANTES DA LI	✓	✓	✓	✓	✓
TEMAS BRASILEIROS	✓	✓	✓	✓	✓
TEMAS AFRO	✓	✓	✓	✓	✓
TEMAS INDÍGENAS					
CIDADANIA	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: A autora (2019)

Considerou-se que todas as coleções foram amplamente examinadas, aprovadas pelos avaliadores do GUIA e consideradas adequadas à faixa etária do

¹⁰ As fotos das capas, no quadro acima, têm o propósito de auxiliar a visualização dos livros e foram extraídas do site do GUIA. Por falta de espaço para colocar a fonte alinhada às figuras, optou-se por utilizar o recurso de nota de rodapé. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/#>. Acesso em 03 jun.2019.

EF-II. Não faz parte do objetivo desse estudo julgar se uma é melhor que a outra, ou a eficiência de cada uma delas, nem mesmo transcrever as resenhas oficialmente publicadas; o que se propõe é simplesmente destacar características relevantes de cada uma delas e apurar qual das coleções mais se aproxima do nosso objeto de estudo.

As cinco coleções têm, basicamente, a mesma estrutura de quatro volumes, contendo oito unidades temáticas cada, que contemplam: situações cotidianas, família, costumes, diversidade étnica e cultural. Acompanha-as CD de áudio para a realização das atividades orais e todas buscam focar no desenvolvimento das habilidades – falar, ouvir, ler e escrever. Percebeu-se, de antemão, que estão envolvidas com o lúdico, com a interdisciplinaridade e também com a interação social.

Os examinadores atentaram para a formação cidadã e para a construção do pensamento crítico. Com o material complementar existente no manual do professor – como notas culturais, sites de pesquisa, dicas de filmes, músicas e curiosidades, buscou-se proporcionar, ao professor, a oportunidade de atuar de maneira reflexiva e autônoma.

Com referência aos gêneros discursivos, somente à *Time to Share* foi recomendada maior variação, por apresentar predominância de linguagem verbal. As demais, abordam as linguagens verbal, não verbal e verbo-visual, favorecendo a compreensão linguística de maneira interativa e contextualizada. Há de se destacar o vasto repertório em tirinhas e HQ presentes na *WTE*.

O aspecto gráfico foi considerado claro, bem distribuído e adequado aos objetivos didático-pedagógicos das coleções *Alive*, *Time to Share*, *Team Up*, *It Fits* e *WTE*, pois visam a facilitar o acesso ao conteúdo que fomentará a discussão pedagógica em sala de aula. Destacam-se entre as demais, as capas da *WTE*, pelo colorido vivo e fotos incluindo lugares típicos brasileiros, bem como a expressão *for brazilian learners*¹¹.

¹¹ para aprendizes brasileiros

Por suas características multinacionais, as coleções são semelhantes no cuidado com referência aos aspectos afro-brasileiros, aos povos falantes da LI e não-nativos. Em contrapartida, conforme se observa na tabela 1 e pela avaliação que consta no GUIA, em todos os títulos existe defasagem na exploração dos aspectos culturais dos povos indígenas. Além disso, verificou-se, na coleção *Alive*, uma recomendação específica para que seja dada maior quantidade de atenção aos portadores de deficiência.

Outro aspecto que merece ser mencionado é a comunicação oral nos títulos em que predominam os falantes anglo-americanos, nas coleções *WTE* e *It Fits*. A oralidade estritamente norte-americana apresentou-se na *Time to Share*.

Com exceção da *Team Up*, que foi considerada equilibrada nesse quesito, a recomendação é que os professores utilizem outros conteúdos, extra material didático, com textos orais, oriundos de comunidades falantes de LI e não-nativas, para suprir essa deficiência pois, segundo o GUIA, a opção de envolver a realidade de diferentes povos, em um ambiente sócio interativo estimula, nos educadores e educandos, o interesse por outras culturas de LI, que estão além do eixo América do Norte e Europa.

Para estabelecer a comunicação extra, no livro didático, na *WTE*, percebe-se a presença de dois tipos de caixas informativas, alocadas nas laterais ou cantos superior/inferior das páginas: as de fundo verde, que indicam consulta às seções do apêndice e as de fundo branco, com reproduções de verbetes de dicionário, exibindo detalhes de pronúncia e/ou variação linguística. Na *It Fits*, os avaliadores consideraram como ponto forte a figura de um robzinho na função de tutor, que interage com os estudantes em português, oferecendo informações complementares ao conteúdo.

O autor da *WTE* menciona, no manual do professor, que, para a interação lúdica, teve o cuidado de manter equilibrado o uso da língua materna e a LE, principalmente nas instruções em português, para facilitar a participação autônoma da classe.

A *Team Up*, por sua vez, apresenta enunciados prioritariamente em inglês, o que dificulta a interpretação dos alunos e o acompanhamento do professor torna-se imprescindível.

Destacou-se, com referência à coleção *Alive*, a necessidade de maior equilíbrio e integração nas atividades orais, pelo fato de demonstrarem certo grau de descontinuidade e fragmentação entre as práticas.

Considerou-se um ótimo recurso o manual do professor da *WTE*, pois oferece propostas que garantem a progressão, a sistematização de estratégias e procedimentos didáticos relativos à compreensão e à produção oral. Essa coleção também teve, como destaque no manual do professor, a seção Notas Linguísticas e Culturais, que promove a expansão do conhecimento do professor sobre os diversos temas presentes no Livro do Estudante, além de possibilitar-lhe o aprofundamento em assuntos privilegiados pela coleção. Os examinadores detectaram que, de acordo com os temas desenvolvidos, as atividades apresentam uma sequência em progressão, na sua complexidade, tanto entre os volumes quanto ao longo das unidades.

No tocante aos autores referenciados, apesar de *It Fits* e a *WTE* citarem Paulo Freire (1996), constatou-se que somente a *Team Up* segue a linha freiriana, explicitamente, defendendo a busca pela autonomia do aluno. Isso não quer dizer que as outras coleções excluam esse intuito. Somente a *Alive* e *WTE* mencionam Douglas Brown (2006) como teórico em aprendizagem de LI. Além dos autores de renome, a *WTE* baseia-se em LARSEN-FREEMAN (1986), mencionado na descrição dos métodos de ensino de LE.

Percebeu-se também, que nenhuma das coleções relacionadas utiliza-se da teoria de aquisição de segunda língua, defendida por Stephen Krashen (1987), nem tampouco, mencionam as múltiplas inteligências de Howard Gardner (1983) o que sugere a necessidade de buscar novas ideias e possíveis descobertas.

Diante do exposto, justifica-se a preferência dada à *WTE* pelos detalhes mencionados acima e pela aderência apresentada a esse objeto de pesquisa, embora não haja nada que desabone as outras.

Com referência às propostas de melhorias recomendadas pelos avaliadores, admite-se serem pertinentes, pois, como foi dito anteriormente, o PNLD está na terceira versão, sempre há e haverá o que evoluir, na busca pela excelência da educação.

Salienta-se que a escolha da coleção de livros didáticos da disciplina de LI, que compõe esse material de pesquisa, direcionado ao Ensino Fundamental, ou seja, 6º., 7º., 8º. e 9º. anos, foi pautada pelo interesse em investigar materiais cedidos pelo Governo Estadual e visualizar suas características lúdicas, bem como presença de projetos interdisciplinares. O ensino de uma LE, como mencionado anteriormente, normalmente, está ligado ao acesso à cultura dos povos falantes de referido idioma.

Ademais, é sabido que a maioria dos alunos, que frequentam a escola pública, têm menos acesso a vivências internacionais, se comparados aos alunos das instituições particulares, ou mesmo das escolas de idioma, que possibilitam viagens de intercâmbio, por exemplo. Por conseguinte, o segundo grupo muitas vezes chega ao Ensino Médio, com fluência significativa do idioma, o que não acontece com o primeiro grupo, levando-se em consideração a situação de carência socioeconômica existente. Além disso, segundo os PCN's

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (BRASIL, 1998, p. 21).

Portanto, a análise proposta nesse trabalho, dar-se-á no aspecto de investigar se os livros cedidos pelo Governo oportunizam a inserção do aluno no idioma estrangeiro de forma lúdica e interdisciplinar, de maneira a abrirem novos horizontes, bem como novas expectativas de melhoria para a situação futura deste discente.

Esse pensamento vem ao encontro daquilo que o GUIA valoriza como princípios e critérios sobre a visão de ensinar e aprender uma LE

o conhecimento deve ser algo compartilhado e, portanto, construído em processo conjunto, envolvendo emoções, valores e saberes dos sujeitos

que estão em interação. Por isso mesmo, o ensino de língua estrangeira, nesse segmento de ensino, deve considerar o caráter lúdico, criativo e afetivo da produção do conhecimento. (2016, p. 17)

Ainda segundo o GUIA, percebe-se que a inclusão do aspecto lúdico, no material didático para LEM, conforme solicitação no item 22, da lista de critérios utilizada para aprovação das coleções, foi atendida visto que apresenta:

[...] articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do estudante das séries finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016, p. 18).

Igualmente, verificou-se esse propósito no item 32, do Manual do Professor, ao se abordar a necessidade de existir o lúdico nas atividades:

32. Concretização, por meio de propostas de projetos, atividades e eventos, do tratamento do lúdico, dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem do estudante das séries finais do Ensino Fundamental; (BRASIL, 2016, p. 19).

A escolha do material didático ainda visa a encontrar quesitos que, interdisciplinarmente, envolvam os alunos de forma a possibilitar-lhes a inserção na sociedade e facilitar-lhes o desenvolvimento do pensamento crítico e

a sua importância como atividade educativa e formação cidadã. Através da aprendizagem de uma língua estrangeira, o estudante torna-se sensível à compreensão e à expressão de si e de outros. [...]requer do estudante a reflexão sobre a diferença, sobre outros modos de ser e de viver, linguísticos e culturais, preparando-se para enfrentar e problematizar estereótipos, preconceitos e todo tipo de discriminação (BRASIL, 2016, p. 16).

O trecho acima nos direciona à reflexão sobre a diferença entre os modos de ser e de viver, buscando também compreender os níveis de desigualdade linguística e cultural, porque cada idioma é instrumento de comunicação que está intimamente ligado a uma alma nacional, com o poder de atravessar fronteiras, bem como de desconstruir preconceitos.

Com isso, “ressaltam a necessidade de se considerar uma concepção de língua estrangeira [...], como construção histórica, dinâmica e que reflete a heterogeneidade de seus usos socialmente marcados” (BRASIL, 2016, p. 17).

Na busca desses resultados, pontua-se que esse material de análise será composto pela coleção *Way to English (WTE)*, da Editora Ática, escrita pelo Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG, Claudio de Paiva Franco e aprovada pelo PNLD, para ser utilizada no triênio 2017, 2018 e 2019. A obra é composta por quatro volumes de oito unidades cada um, distribuídas conforme temas relevantes da atualidade e adequados aos estudantes do EF-II.

3.1 - Coleção *Way to English*

A coleção de quatro volumes, correspondentes às quatro séries do EF-II, está em sua primeira edição (2016) e é composta por: Livro do Aluno; Livro do Professor, acompanhado do manual; CD de áudio e Livro Digital. Para a investigação trabalhar-se-á com o livro do professor e será estudado o conteúdo do manual do professor. São livros com 240 páginas cada um. Em todos eles, o manual do professor inicia-se a partir da página 185.

Considera-se esse manual importante porque apresenta um direcionamento ao professor, cujo intuito é propor a utilização das ferramentas, bem como das sugestões de aplicação do material. Refere-se também à uniformidade de ensino e ao equilíbrio em sala de aula, de maneira que todos tenham acesso ao mesmo conteúdo e à mesma metodologia.

Segundo o manual do professor, os objetivos da coleção estão baseados nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino (PCNE), referentes ao ensino de LE no EF-II, que busca desenvolver, nos alunos, consciência linguística e crítica sobre o aprendizado de um idioma estrangeiro, bem como reconhecer-se competente em adquirir habilidades linguísticas. Além disso, intenciona promover a participação dos alunos em projetos interdisciplinares de maneira a utilizarem a “língua inglesa como instrumento de acesso a informações diversas, grupos sociais e culturas de diferentes países e, portanto, a variadas formas de pensar, sentir e agir no mundo” (FRANCO, 2015, p. 192).

Existe, nessas metas, o intento de incentivar os alunos a participarem das atividades de maneira colaborativa e solidária, inclusive fora do ambiente escolar, pois os discentes são corresponsáveis no processo de aprendizagem à medida que adquirem autonomia.

A fundamentação teórico-metodológica da obra é pautada numa perspectiva sociointeracionista que considera que o conhecimento pode ser construído “por meio da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um dado momento sócio histórico” (FRANCO, 2015, p. 188). Portanto, aborda os desafios que são enfrentados pelos discentes que frequentam o EF-II.

Além disso, a coleção busca envolver os alunos na construção de sentidos por intermédio da prática discursiva e da utilização de textos em diferentes gêneros. O autor baseia-se em Bazerman (2006) ao mencionar que, trabalhando-se vários gêneros textuais, na construção de sentidos para a prática discursiva, possibilita-se a criação de ações comunicativas entre vários grupos, porque se acredita na experiência sociodiscursiva.

Esse processo de ensino-aprendizagem em que os sujeitos atuam como criadores e transformadores do conhecimento e do mundo, direciona-nos à teoria de Vygotsky (1984) em que “os papéis do professor e dos alunos se afastam de práticas pedagógicas centradas no professor e na transmissão de informações e conhecimentos” (FRANCO, 2015, p. 188).

Partindo desse contexto, o autor reitera que, para contribuir de maneira atrativa com a aprendizagem do aluno,

eles são convidados a exercer um papel ativo ao longo das diversas seções de cada unidade, formulando hipóteses, deduzindo regras a partir da observação de diferentes contextos de uso da linguagem e colocando-as em prática, discutindo criticamente textos e temas e relacionando-os com suas vivências pessoais, com a vida em sua comunidade e com conhecimentos de outras disciplinas (FRANCO, 2015, p. 189).

Percebe-se, na citação acima, claramente a intenção de envolver os discentes no processo de ensino-aprendizagem de maneira lúdica e interdisciplinar, que é o propósito dessa investigação.

Referente à utilização do livro didático no processo educativo, o autor salienta que “o livro didático é apenas um dos possíveis instrumentos mediadores do processo educativo” e incentiva que sejam utilizados vários outros, “inclusive a partir de atividades sugeridas ao longo da coleção”. O autor acredita que “o livro didático é (e deve ser) transformado por aqueles que o utilizam – alunos e professores – a fim de melhor adequá-lo ao seu contexto social, às suas necessidades e possibilidades” (FRANCO, 2015, p. 187).

Com base nisso, e considerando o professor como agente transformador, entende-se que ele deve ser capaz de interpretar o conteúdo e buscar novos recursos, uma vez que o livro isolado, não é suficiente.

Ao se iniciar a leitura do manual do professor, percebe-se que há abertura para que os docentes usem criatividade e autonomia na aplicação das atividades, o autor deixa transparecer flexibilidade e incentiva essa prática.

Na apresentação do sumário está descrita a estrutura sequencial do conteúdo, incluindo: pressupostos teórico-metodológicos, interdisciplinaridade, educação mediada por tecnologias digitais, jogos e outras atividades lúdicas, objetivos gerais, integração das quatro habilidades linguísticas e multiletramentos, vocabulário, gramática, estrutura da coleção, plano de curso, descrição das unidades e seções, planejamento de aulas, avaliação, atividades adicionais fotocopiáveis, notas culturais e linguísticas, adaptações de textos, transcrições de áudio, sugestões de leitura e de websites, como também referências bibliográficas. Esse formato é presente nos quatro volumes da obra.

Essa distribuição sinaliza a proposta da coleção e destaca o trabalho da compreensão e da produção escrita, despertando o pensamento crítico dos estudantes. O conteúdo também valoriza a importância do contexto dos estudantes, ao apresentar atividades artístico-culturais e lúdicas, favorecendo a compreensão e produção oral e escrita.

Optou-se por falar inicialmente sobre o manual do professor, localizado na segunda metade do livro, porque se entende que, antes de optar pelo uso de um material didático, deve-se buscar informações capazes de direcionar essa escolha, bem como acrescentar-lhe detalhes imperceptíveis à primeira vista. Observaram-se,

também, as características visuais e imagéticas para, com isso, depreender e interpretar as intenções do conteúdo.

Destacou-se, nas capas dos livros, o colorido forte e chamativo, tanto da cor de fundo, como das fotos dispostas aleatoriamente, o que propiciou a visão da amplitude do idioma e de seu alcance em várias partes do mundo. É notório mencionar que, em cada capa com fotos de alguns países anglófonos, existe uma imagem de lugares famosos do Brasil, justificando-se, então, o detalhe posicionado logo abaixo do título *Way to English, for Brazilian Learners*¹². Essa ideia é acentuada quando se encontra a transcrição do Hino Nacional Brasileiro, na parte interna da contra capa do livro do aluno.

O autor apresenta o livro ao discente, reforçando a ideia de que, além de ensinar um idioma estrangeiro, a intenção é contribuir para a formação do indivíduo e favorecer a descoberta de novas formas de pensar, de sentir e de agir. Destaca que há um convite para que o aprendizado aconteça de maneira articulada com outras disciplinas, possibilitando a reflexão crítica sobre diversas questões, bem como instiga a participação ativa do aluno, com mais autonomia, ao envolver a escola e a comunidade.

A organização da obra é padronizada em todos os volumes; está estruturada em oito unidades e três seções que antecedem o conteúdo, sendo que a terceira é distinta em cada livro. Nessa introdução, estão os seguintes tópicos: *Conheça seu livro* (são duas páginas com imagens e pequenos detalhes do que trata cada seção), seguidas por *Tips into practice* (são dez páginas que apresentam informações úteis para que sejam colocadas em prática diversas estratégias de leitura e aprendizagem), incluindo *Classroom Language* (6º ano), *Using Dictionary* (7º ano), *Doing Research on the Internet* (8º ano) e *Using an Online Translator* (9º ano). Cada unidade explora um tema utilizando a metodologia interdisciplinar.

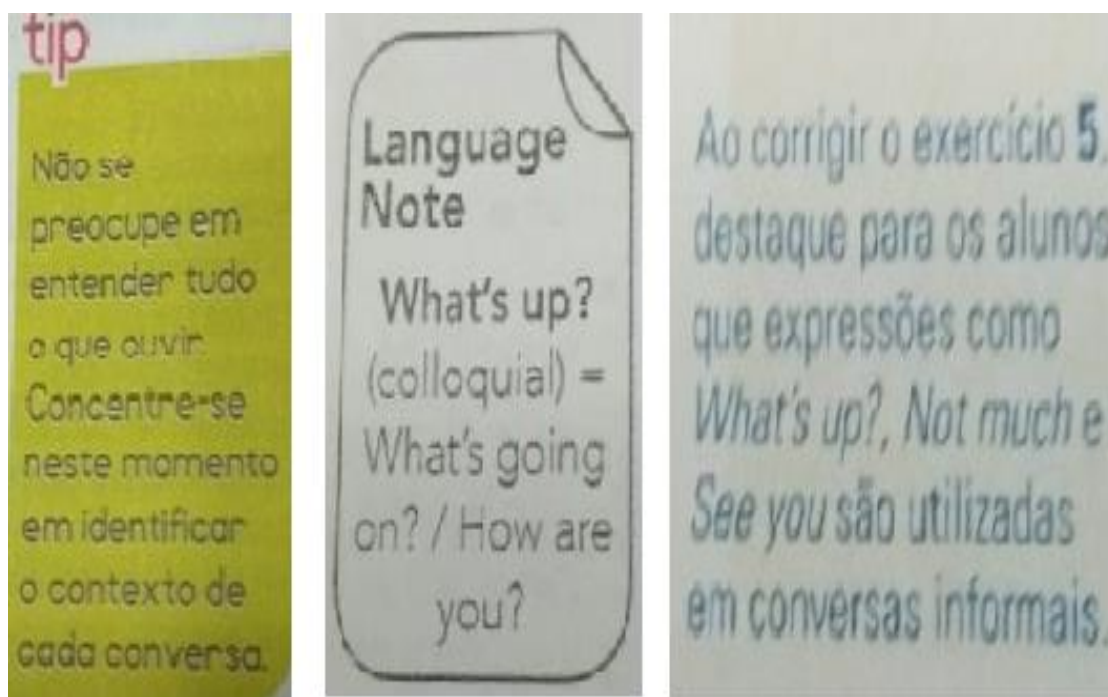
Considerando-se a visualização das unidades, nota-se que são divididas em seções uniformes. Todas iniciam-se com *Warming Up, Reading, Vocabulary Study, Taking it Further, Language in Use, Listening and Speaking, Writing* e *Looking Ahead*.

¹² para aprendizes brasileiros

Percebe-se que, a cada bloco de duas unidades, são trabalhadas as revisões do que foi estudado. A seção *Review* subdivide-se em dois tópicos: *Time for fun* e *Thinking about learning*, incluindo a seção de *Project*, a qual apresenta os projetos interdisciplinares. Além disso, em cada volume, o apêndice inclui as seções *Vocabulary Corner*, *Language Reference in Context*, *Glossary*, *Index* e *Bibliography*.

Apesar de não estarem mencionadas no sumário, em todas as unidades, existem caixas de destaque (Figura 4), distribuídas aleatoriamente nas margens de cada página, com o objetivo de acrescentar informações aos conteúdos, conforme seguem:

Figura 4 – Caixas flutuantes para explicação de conteúdo



Fonte: Adaptado de FRANCO, 2015

Como se pode observar, no exemplo apresentado acima, a caixa de fundo branco contém as subseções *Language Note* e *Learning on the Web*; a caixa de fundo colorido acompanha as subseções *Tips*, *Think about it*, como também apresenta a indicação de consulta às seções do apêndice. Além dessas observações extra conteúdo, encontra-se, somente no livro do professor, instruções em azul claro, ao lado de cada atividade, com sugestões e direcionamento adicional, para a realização delas.

A indicação de que o exercício será executado com áudio, está representada pelo desenho de um fone de ouvido, ao lado do número da atividade (exemplo na figura 5). A transcrição das faixas em áudio, do CD, consta, somente no manual do professor (FRANCO, 2015).

Quanto à prática oral para assimilação de novos fonemas, percebe-se que não há uma seção específica destinada a ela. Em contrapartida, a coleção utiliza o recurso da caixa flutuante de fundo branco, para reproduções de verbetes de dicionário, com detalhes de pronúncia e/ou de variação linguística.

Conforme o GUIA, a obra prioriza assuntos que estejam conectados com a formação cidadã dos estudantes, baseados em uma perspectiva sociocultural e defendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). (BRASIL, 2013). De acordo com o direcionamento existente no manual do professor, ao trabalhar o conteúdo, deve-se sempre visar a conexão com a realidade do corpo estudantil e apresentar informações relevantes que promovam reflexões sobre as situações contextualizadas.

Esse quesito faz-se presente no exemplo abaixo, que consta na primeira unidade do livro 8, cuja temática incide no excesso de informações e nos riscos envolvidos, quando há desatenção. O exercício de audição e oralidade sugere que os alunos analisem as placas de advertência. Destaque-se a *Tip* em português, representada pela caixa flutuante em amarelo, na lateral esquerda, informando que, mais importante do que entender o vocabulário, é identificar a mensagem de utilidade pública. Com isso, busca-se conscientizar os educandos de sua responsabilidade social, em respeito às leis e às pessoas, consequentemente, salvaguardando-lhes a integridade física.

Figura 5 - Exemplo de atividade com foco na formação cidadã do educando

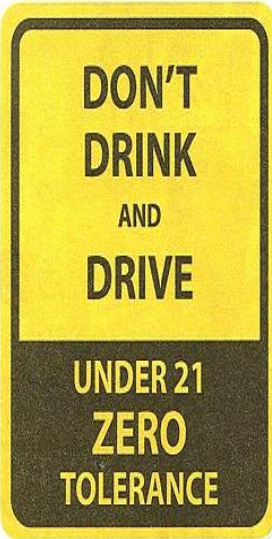
Desenho do fone de ouvido indicando exercício de audição

Listening and Speaking

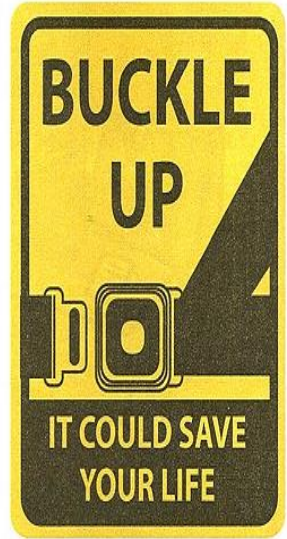
1 A lot of people get distracted while driving. Why does it happen?
Suggested answers: Because they are driving and doing something else / Because they are driving and talking on the phone / using the phone / texting / eating.

2 Listen to a public service announcement (PSA) developed and produced by Florida Association of Insurance Agents (FAIA). Choose the sign below that best expresses the main message of the recording.

tip
 Não se preocupe em entender todas as palavras e informações do áudio. O objetivo do exercício 2 é identificar a mensagem principal do anúncio de utilidade pública reproduzido.


☐


☒


☐

Banco de imagens/Arquivo da editora

Fonte: Adaptado de Franco (2015)¹³

Os volumes da coleção apresentam os seguintes títulos:

¹³ Informação retirada do *WTE*, livro 8, unidade 1, p. 28

Tabela 2 – Índice do Livro 1 da coleção WTE que corresponde ao 6º ano EF-II

VOL 1	Título	Tema	Interdisciplinaridade
Unit 1	<i>Hello</i>	<i>Motivational posters</i>	<i>History & Geography</i>
Unit 2	<i>My life</i>	<i>Short Bios</i>	<i>Portuguese & Arts</i>
Unit 3	<i>Around the Globe</i>	<i>Profiles</i>	<i>Science, Arts, History, Geography & Portuguese</i>
Unit 4	<i>Let's Go to School</i>	<i>School timetables</i>	<i>Arts, History & Portuguese</i>
Unit 5	<i>What Is a Family?</i>	<i>Acrostic Poems</i>	<i>Portuguese, Arts & Geography</i>
Unit 6	<i>Houses around the World</i>	<i>Descriptions of photographs</i>	<i>Geography, History & Arts</i>
Unit 7	<i>Save the Animals!</i>	<i>Campaign posters</i>	<i>Science, Arts & Portuguese</i>
Unit 8	<i>Exploring Different Art Forms.</i>	<i>Comic strips</i>	<i>Arts & History</i>

Fonte: (FRANCO, 2015)

No volume 1, referente ao 6º. Ano do EF-II, constata-se o cuidado em apresentar o idioma aos iniciantes no estudo da LI.

Levando-se em consideração a faixa etária dos estudantes, apresentam-se temas ligados ao cotidiano pessoal, familiar e escolar. A unidade 4, por exemplo, trata da rotina escolar, demonstrando o horário em que ocorrem as aulas, quais as disciplinas nelas estudadas, até mesmo, tipos de salas de aulas existentes em diversos lugares do mundo e os perfis socioeconômicos dos seus alunos. Assim sendo, no desenvolvimento dessa unidade, evidenciam-se as inteligências múltiplas: intrapessoal, espacial-visual, naturalista e verbo-linguística.

Tabela 3 – Índice do Livro 2 da coleção WTE que corresponde ao 7º ano EF-II

VOL 2	Título	Tema	Interdisciplinaridade
Unit 1	<i>Digital World</i>	<i>Cartoons</i>	<i>Portuguese, Maths & Arts</i>
Unit 2	<i>Music Matters</i>	<i>Lyrics & parodies</i>	<i>Science & Arts</i>
Unit 3	<i>Let's Celebrate!</i>	<i>Facts files</i>	<i>History & Geography</i>
Unit 4	<i>We are all Human</i>	<i>Quizzes</i>	<i>Science, Portuguese & Arts</i>
Unit 5	<i>Empowerment through Sport</i>	<i>Opinion polls</i>	<i>Physical Education & Arts</i>
Unit 6	<i>Fashion: in or out?</i>	<i>Online posts</i> <i>fórum</i>	<i>Arts, History Geography & Science</i>
Unit 7	<i>A Tour around Brazil</i>	<i>Maps</i>	<i>Science</i>
Unit 8	<i>Eat a Rainbow</i>	<i>Recipes</i>	<i>Science</i>

Fonte: (FRANCO, 2015)

No livro 2, percebe-se que, na idade de 12 anos, o adolescente demonstra interesse em estar entre amigos. Com isso, nota-se a progressão dos assuntos que envolvem: atividades em grupo; práticas esportivas; curiosidades sobre moda, gostos musicais e viagens.

Com base nessa análise, vê-se que as inteligências: intrapessoal, interpessoal, espacial- visual, musical, naturalista, lógico-matemática, como também a verbo-linguística e a corporal-sinestésica são marcantes nos temas tratados no livro 2. Exemplificando, pode-se citar o tema da unidade 2, que é sobre música; os alunos são impelidos a identificarem tipos musicais, comporem paródias, e, como projeto interdisciplinar, desenvolverem concursos de canto entre os grupos.

Tabela 4 – Índice do Livro 3 da coleção WTE que corresponde ao 8º ano EF-II

VOL 3	Título	Tema	Interdisciplinaridade
Unit 1	<i>Information Overload</i>	<i>Mind maps</i>	<i>Portuguese, Maths & Arts</i>
Unit 2	<i>The Future of English</i>	<i>Graphs</i>	<i>Maths, Portuguese & Arts</i>
Unit 3	<i>The World of Books</i>	<i>Book reviews</i>	<i>Portuguese & Arts</i>
Unit 4	<i>What a Wonderful World!</i>	<i>Quizzes</i>	<i>Geography & History</i>
Unit 5	<i>Looking to the Past</i>	<i>FAQs</i>	<i>History & Geography</i>
Unit 6	<i>The Entertainment Industry</i>	<i>Biographies</i>	<i>Arts, History & Geography</i>
Unit 7	<i>Relationships and Values</i>	<i>Short stories</i>	<i>Arts</i>
Unit 8	<i>Any Volunteers?</i>	<i>Comic strips</i>	<i>Geography, Arts & Portuguese</i>

Fonte: (FRANCO, 2015)

Nos alunos que se encontram na faixa de 13 anos, percebe-se o interesse por conectarem-se com o mundo, seja ele digital ou físico. No terceiro volume, é notória a relevância dada aos temas relacionados ao exercício da cidadania, bem como ao estímulo para o desenvolvimento dessa prática.

As inteligências múltiplas que nessa etapa se destacam são: a lógico-matemática, a espacial-visual, a interpessoal, a naturalista e a verbo-linguística.

Tabela 5 – Índice do Livro 4 da coleção WTE que corresponde ao 9º ano EF-II

VOL 4	Título	Tema	Interdisciplinaridade
Unit 1	<i>Equal Rights for All</i>	<i>Advertisements</i>	<i>History & Arts</i>
Unit 2	<i>What Should I Do?</i>	<i>Problem letters & letters of advice</i>	<i>Science</i>
Unit 3	<i>Global Climate Change</i>	<i>Weather forecasts</i>	<i>Portuguese & Arts</i>
Unit 4	<i>All About Movies</i>	<i>Movie reviews</i>	<i>Arts & History</i>
Unit 5	<i>Friends Forever</i>	<i>Poems</i>	<i>Arts & Portuguese</i>
Unit 6	<i>Living with Differences</i>	<i>Campaign Posters</i>	<i>History, Geography & Portuguese</i>
Unit 7	<i>Freedom of Expression</i>	<i>Opinion Polls</i>	<i>Arts & Portuguese</i>
Unit 8	<i>Having Fun</i>	<i>Game Reviews</i>	<i>Physical Education, Maths & Arts</i>

Fonte: (FRANCO, 2015)

Finalizando essa primeira etapa do aprendizado da LE, o público em pauta tem por volta dos 14 anos, e busca expressar-se com liberdade, por intermédio de suas ideias e opiniões. No livro 4, encontrou-se estímulo para desenvolver o respeito às diferenças, o cuidado com o planeta, a convivência social e, também possibilidades de diversão. Nessa análise, constatou-se que as inteligências interpessoal e intrapessoal são mais evidentes, seguidas da naturalista, da lógico-matemática e da verbo-linguística.

Somado ao exposto, menciona-se que os examinadores consideraram como ponto forte da WTE o desenvolvimento para a habilidade da escrita. São propostas organizadas por gêneros discursivos, que apresentam relevância às práticas sociais, e suas interações são baseadas na realidade do aluno. Portanto, a produção escrita, contida na seção *Writing Context*, respeita a complexidade progressiva. É possível perceber-se, na seção *Step by Step*, o direcionamento, tanto ao docente, quanto ao

discente, das estratégias a serem usadas nas etapas de preparação, de redação, de revisão e de reescrita dos textos.

Importa ainda ressaltar, que as atividades propostas na coleção são variadas não só quanto aos objetivos, mas também quanto às formas de interação, que se apresentam favoráveis à aprendizagem da LI. Tal como no item anterior, apresentam sequência progressiva em termos de complexidade, tanto entre os volumes, quanto no decorrer das unidades. Dessa forma, impulsionam atitudes transformadoras dos estudantes em respeito à comunidade, principalmente, nas propostas dos projetos interdisciplinares. Além disso, a *WTE* proporciona momentos para debates entre grupos, na seção *Looking Ahead*, e para revisão de cada uma das unidades, em *Review*.

O manual do professor apresenta-se impresso em duas partes distintas: a primeira transcreve o Livro do Estudante com as respostas das atividades, sugestões de procedimentos e comentários, a fim de oferecer ao docente outras ferramentas metodológicas e pedagógicas, a serem usadas, a seu critério; a segunda parte está composta pelas seções:

Apresentação; Pressupostos Teórico-metodológicos; **Interdisciplinaridade**; Educação mediada por tecnologias digitais; **Jogos e outras atividades lúdicas**; Objetivos Gerais; A Integração das quatro habilidades linguísticas e multiletramentos (A compreensão e a produção escrita e oral); Vocabulário; Gramática; Estrutura da Coleção (Livro do Estudante, Manual do Professor, CD em áudio); Plano de Curso; Descrição das unidades e seções (Unidade introdutória, Unidades principais, Unidades de revisão, **Projetos interdisciplinares**); Planejamento de Aulas; Avaliação; Atividades adicionais fotocopiáveis; Notas Culturais e Linguísticas; Adaptações de textos; Transcrições de áudio; Sugestões de leitura e de websites (Para o aluno, Para o professor, Para o aluno e o professor); Referências bibliográficas e Faixas do CD em áudio (FRANCO, 2015, p. 186, grifo nosso).

Acrescenta-se que no manual impresso, do professor, os princípios teóricos subjacentes às propostas do Livro do Estudante são apresentados com foco nos temas da vida escolar, integrando a compreensão e o aprimoramento das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever). O processo de avaliação, o trabalho transdisciplinar, bem como as tecnologias digitais fazem parte do material didático-pedagógico extraclasse disponibilizado. Faz-se necessário mencionar a seção Notas Linguísticas e Culturais, por agregar informações complementares ao docente – com

sugestões de leituras e de pesquisas em websites-, pertinentes aos assuntos abordados no Livro do Estudante.

Ainda sobre o manual do professor, é conveniente dedicar-se especial atenção às seções sobre Jogos e outras atividades lúdicas, como também interdisciplinaridade, por haver aderência ao tema de pesquisa.

Franco menciona Lederman e Potter sobre a importância da utilização do jogo como ferramenta para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do aluno, bem como justifica que a proposta da coleção é privilegiar a interação entre os discentes por meio de atividades lúdicas, para alcançar o aprendizado da LE. Acrescenta que “as atividades lúdicas podem ser usadas como atividades divertidas que promovem o uso da língua em um contexto real (FRANCO, 2015, p. 191).

Claudio Franco reforça que o lúdico é abordado especialmente na seção *Time for Fun*, com o objetivo de retomar os conteúdos e proporcionar, aos alunos, a oportunidade de utilizarem diferentes jogos, em que a diversão é garantida e o teor de resistência ao termo “revisão” fica minimizado. Para que a dinâmica dos jogos seja claramente entendida pelos alunos e a participação deles estimulada, os enunciados são escritos em português.

No tocante à interdisciplinaridade, o autor acredita que, “para a construção conjunta do conhecimento, é fundamental romper os limites estritos da disciplina e ultrapassar visões redutoras e segmentadas do mundo” (FRANCO, 2015, p. 189). Com isso, busca oferecer atividades e projetos que favoreçam as discussões sobre temas da atualidade integrados às diferentes áreas de estudo.

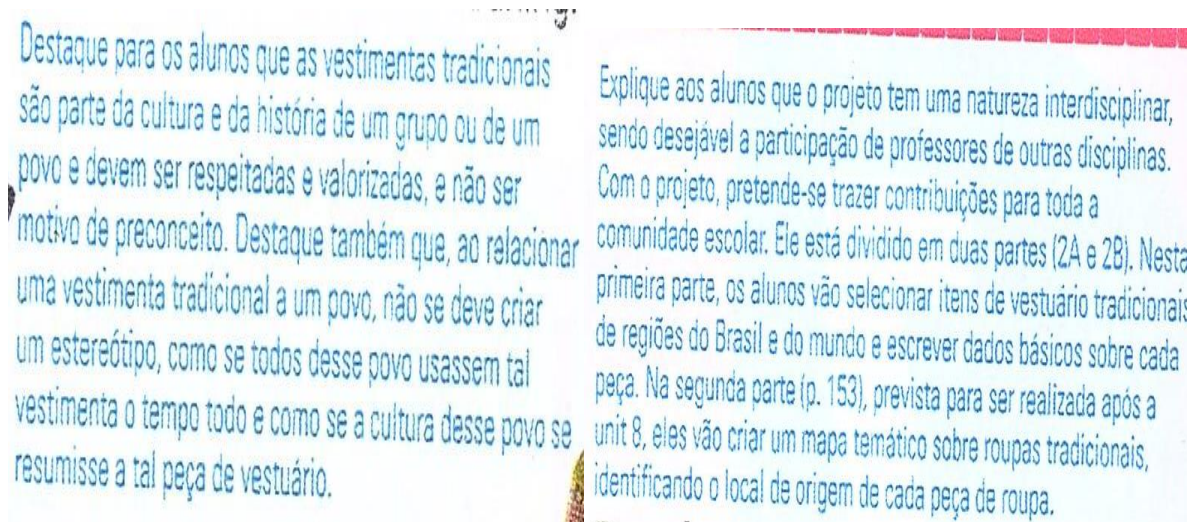
Ao longo da unidade, são várias as atividades interdisciplinares que se apresentam: em forma de textos; como questões para debates reflexivos, sobre experiências vividas pelo discente em sua comunidade, e também como manifestações culturais ao redor do mundo, entre outras.

Exemplificando, tem-se a atividade presente no livro 7, pág. 119, que trata da revisão sobre o tema *Fashion: in or out?* desenvolvido na unidade 6, e mostra diversos tipos de vestimentas tradicionais de povos que se encontram envolvidos geográfica e historicamente.

Será possível notar abaixo, no destaque ampliado das caixas flutuantes, em azul claro, presente no livro do professor; a recomendação de alertar os alunos sobre a necessidade do respeito às diferenças e à quebra de preconceitos.

No sumário do livro 7, também se identifica que, nesse projeto interdisciplinar, objetiva-se a utilização das áreas de Artes, História, Geografia e Ciências (FRANCO, 2015).

Figura 6 - Caixas flutuantes no livro do professor, para execução do projeto interdisciplinar



Fonte: Adaptado de Franco (2015)¹⁴

A figura acima está conectada com o exemplo abaixo, indicado pelas setas vermelhas.

¹⁴ Informação retirada do WTE, livro 7, p. 119

Figura 7 – Exemplo de projeto interdisciplinar

Project 2A

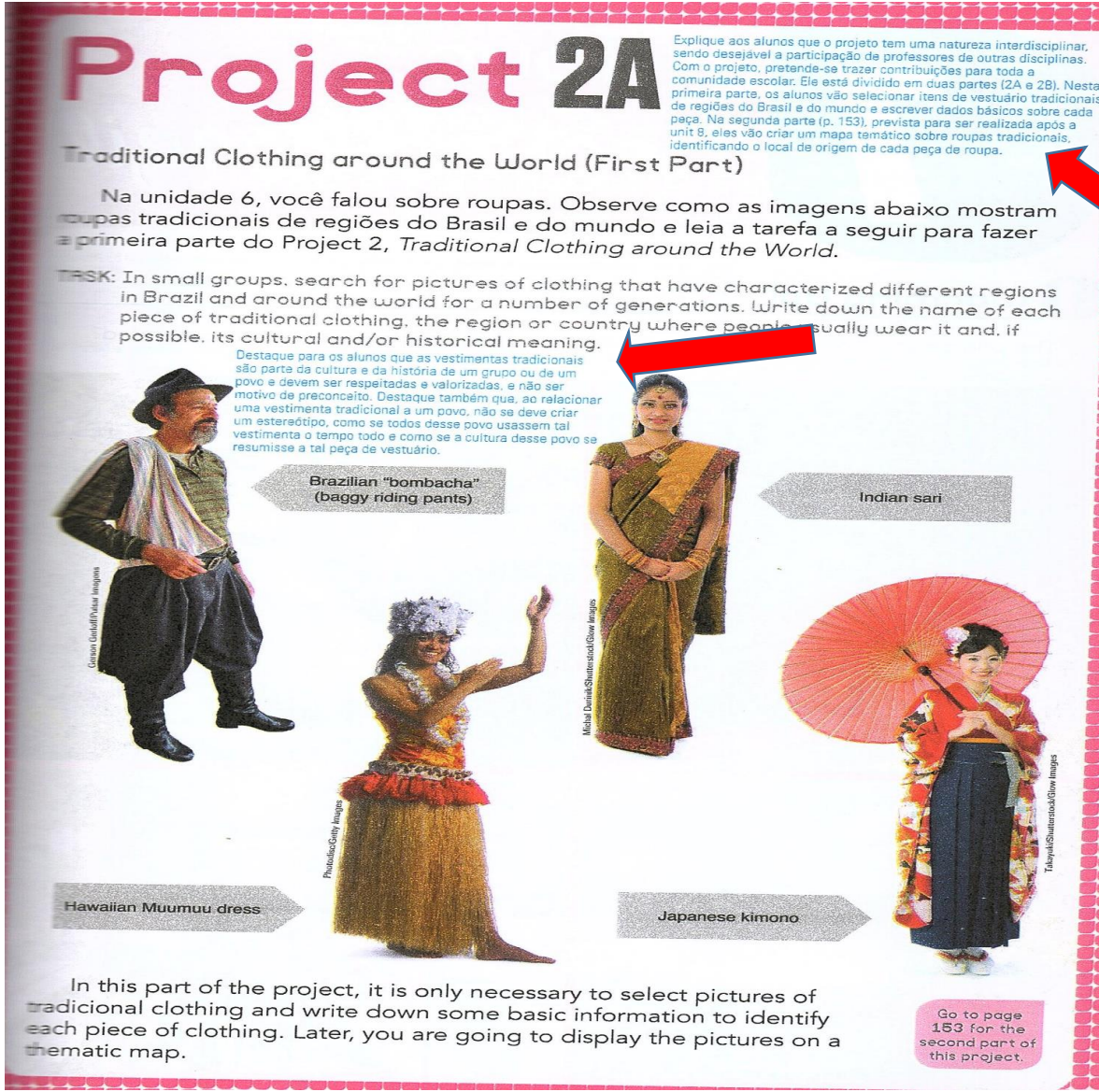
Explique aos alunos que o projeto tem uma natureza interdisciplinar, sendo desejável a participação de professores de outras disciplinas. Com o projeto, pretende-se trazer contribuições para toda a comunidade escolar. Ele está dividido em duas partes (2A e 2B). Nesta primeira parte, os alunos vão selecionar itens de vestuário tradicionais de regiões do Brasil e do mundo e escrever dados básicos sobre cada peça. Na segunda parte (p. 153), prevista para ser realizada após a unit 8, eles vão criar um mapa temático sobre roupas tradicionais, identificando o local de origem de cada peça de roupa.

Traditional Clothing around the World (First Part)

Na unidade 6, você falou sobre roupas. Observe como as imagens abaixo mostram roupas tradicionais de regiões do Brasil e do mundo e leia a tarefa a seguir para fazer a primeira parte do Project 2, *Traditional Clothing around the World*.

TASK: In small groups, search for pictures of clothing that have characterized different regions in Brazil and around the world for a number of generations. Write down the name of each piece of traditional clothing, the region or country where people usually wear it and, if possible, its cultural and/or historical meaning.

Destaque para os alunos que as vestimentas tradicionais são parte da cultura e da história de um grupo ou de um povo e devem ser respeitadas e valorizadas, e não ser motivo de preconceito. Destaque também que, ao relacionar uma vestimenta tradicional a um povo, não se deve criar um estereótipo, como se todos desse povo usassem tal vestimenta o tempo todo e como se a cultura desse povo se resumisse a tal peça de vestuário.



Brazilian "bombacha" (baggy riding pants)

Indian sari

Hawaiian Muumuu dress

Japanese kimono

Go to page 153 for the second part of this project.

Fonte: Adaptado de Franco (2015)¹⁵

Destaca-se a seção *Project*, conforme quadro acima, por abordar temas tratados em mais de uma unidade, “reforçando as relações entre as disciplinas do currículo e entre a escola e a comunidade”. (FRANCO, 2015, p. 189). Dessa forma, privilegia-se o estudante, ao aplicar o aprendizado da LI, em benefício da comunidade escolar e da vizinhança. É foco principal dessa seção auxiliar os discentes a utilizarem seus recursos para atuarem como agentes transformadores do seu contexto social.

¹⁵ Informação retirada do WTE, livro 7, p. 119

Além disso, essas atividades constantes dessa parte do livro visam a proporcionar informações culturais, sobre países falantes da LI, e provocar reflexões sobre conexões interculturais, despertando o interesse dos estudantes a respeito de outros povos.

Pela análise que consta no GUIA e, manuseando-se cada livro da coleção, nota-se que os textos escolhidos são variados, com temáticas pertinentes aos estudantes do EF-II, pois possibilitam-lhes o entendimento sobre multiculturalidade, bem como sobre a necessidade de as diversas identidades serem respeitadas. São leituras que promovem o pensamento crítico, sobre temas atuais vividos pelos discentes, pela sua comunidade ou pela sociedade em geral. O destaque desse material é a valorização do indivíduo, como cidadão atuante, no meio em que vive.

Cada uma das unidades dos volumes que compõem a coleção *WTE* é dividida em seções padronizadas e percebe-se que o intuito é trabalhar as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever).

Visando à compreensão escrita, o conteúdo utiliza gêneros do discurso nas linguagens: verbal, não-verbal e verbo-visual, que são encontradas no contexto mundial. Essa habilidade é apresentada nas seções: *Reading* (compreensão global do texto), e *Warming up* e *Before Reading*. Para finalizar, a seção de *Reading for Critical Thinking*, proporciona, ao estudante, a possibilidade de discutir, avaliar e relacionar o tema tratado ao seu contexto.

Para a produção escrita, cada proposta apresentada visa à inserção de práticas sociais, em gêneros discursivos, diversificando as maneiras de escrever, por meio de um roteiro progressivo, buscando atingir a evolução nas estratégias aplicadas e guiadas pelo professor, tais como: preparação, redação, revisão e reescrita dos textos. Essas propostas encontram-se em *Writing Context* e *Step by Step*.

Observando-se como são tratadas as atividades de compreensão e produção oral, na seção *Listening and Speaking*, nota-se que o aluno é impelido a utilizar ferramentas que favoreçam a interpretação dos textos, bem como o levem a refletir sobre o que ouviu. Tal como na escrita, existem os três momentos: o pré, o durante e o pós audição; sempre buscando a interação do grupo, por meio de dicas que

auxiliam na criação de diálogos durante a aula. É recomendado pelo GUIA que se trabalhe essa habilidade em outras partes da unidade, proporcionando ao aluno melhores condições de produção em LE, consequentemente, levando-o a elevar sua autoestima ao aplicar o que aprendeu.

Os elementos linguísticos são tratados nas seções *Vocabulary Study* e *Language in Use*. Além dos textos já trabalhados na unidade, utilizam-se novos textos dos quais são extraídos o léxico e os tópicos gramaticais e aplicados em diferentes circunstâncias, visando emprego correto da LE, mas sempre respeitando-se o tema abordado na unidade.

Para reforçar a aquisição dos aprendizados escrito e oral, as seções *Vocabulary Corner* e *Language Reference in Context*, encontram-se no final de cada volume. O objetivo é retomar os aspectos linguísticos, para favorecer a revisão e, consequentemente, obter-se o aprofundamento do conhecimento de forma condensada.

Há uma diversificação notória em relação às atividades propostas pela coleção. Percebe-se também a apresentação sequencial e gradativa dos desafios direcionados aos alunos, provocando a transformação de comportamento no que tange à sua comunidade, com destaque para um dos tópicos dessa pesquisa, os projetos interdisciplinares (*Project*).

Além disso, a coleção inclui atividades para o debate de questões relevantes ao tema, na seção denominada *Looking ahead*. Ao final de cada duas unidades, tem-se o processo de revisão de conteúdo (*Review*), no qual, em uma das subdivisões está o tema principal desse trabalho – *Time for fun* – que é um compilado dos assuntos trabalhados, focado na diversão e no lúdico.

O que foi possível observar-se, por meio da análise feita, foi uma ênfase na apresentação de estratégias, com foco lúdico, na maioria das atividades, transparecendo, assim, a possibilidade de serem conteúdos mais significativos aos nossos estudantes.

Com referência ao CD de áudio, a análise no GUIA salienta que:

Apesar do CD apresentar boa qualidade sonora, há certa limitação para o seu uso, em especial, devido à pequena quantidade e à natureza dos textos

que apresenta. Para cada volume, o número médio de textos orais é pequeno e predominam textos preparados para serem lidos.

Concorda-se com a afirmação acima, devido à falta de diálogos mais elaborados, porém, entende-se a dificuldade em transmitir maior conteúdo oral, tendo em vista as limitações do público que fará uso da coleção, conforme foi mencionado, anteriormente.

Segundo os avaliadores no GUIA:

em geral, a coleção retrata o Brasil a partir de diversas perspectivas sem necessariamente problematizá-las, tarefa que deverá ser complementada pelo professor. Assim como, caberá ao professor dar relevo a aspectos culturais dos povos indígenas, pouco presentes na coleção.

Conforme mencionou-se, anteriormente, existe a flexibilidade de atuação do professor, em relação ao conteúdo dos livros. Entende-se que, por mais variadas que sejam as possibilidades criadas, dado o teor dos assuntos tratados ao longo das unidades, estimula-se que sejam apresentados, aos alunos, outros recursos disponíveis; usando-se, sempre, a criatividade e o interesse em fazer da aula um momento de extroversão, favorável à aquisição do conhecimento, e que proporcione autonomia ao estudante como cidadão e atuante no meio em que vive.

Para enriquecer o que foi tratado acima, os ANEXOS A, B, C e D, extraídos do manual do professor, descrevem os conteúdos das seções, bem como os objetivos específicos de cada uma.

Acredita-se que os detalhes apresentados nesse subitem, possibilitam, de maneira geral, entender-se, como a coleção *WTE* está retratada.

3.2. - O lúdico na coleção *Way to English*

O *corpus* dessa pesquisa baseou-se na análise de atividades inseridas no livro didático, para o ensino de LE. O material didático apresenta-se como ferramenta essencial ao docente, à medida que o conteúdo e as atividades já foram, antecipadamente, estipulados e aprovados por seus organizadores. Acredita-se que esse recurso pedagógico, embora não seja o único disponível, é amplamente

utilizado nas escolas; tem a função de integrar as práticas educacionais, bem como estabelecer a conexão entre o professor, o aprendizado e o aluno.

Na elaboração desse trabalho, objetivando-se o desenvolvimento de uma pesquisa eficaz, adotou-se, quanto aos fins, uma pesquisa exploratória, por serem utilizadas fontes bibliográficas baseadas em materiais já elaborados possibilitando, dessa forma, a descrição dos procedimentos e dos instrumentos de estudo.

Com relação à forma de abordagem do problema, optou-se pela pesquisa qualitativa cujas características, descritas por Prodanov, encontram-se no texto a seguir:

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa [...]. (PRODANOV, 2013, p. 70).

Por intermédio da revisão de literatura, com base em livros, artigos e teses, utilizou-se a abordagem qualitativa para tratamento dos dados, uma vez que a interpretação se fará acerca das fontes bibliográficas exploradas. Nesse sentido, devido a base da pesquisa ser um problema, adotou-se o raciocínio hipotético-dedutivo para que, a partir da hipótese sugerida, fosse possível chegar-se à uma proposta de solução viável para o problema.

Quanto aos procedimentos, adotou-se a pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008), visto que foram utilizados, como base de busca, materiais já elaborados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias, no intento de abstrair conhecimento sobre a presença do lúdico nas atividades contidas no material didático, para a disciplina de LI, a serem utilizados para alunos do EF-II.

Como instrumento para coleta de dados foram utilizadas leituras variadas relacionadas ao propósito da pesquisa, tendo como referência os livros de maior relevância sobre o assunto, a fim de se obter uma melhor apreciação do conteúdo apresentado no trabalho. Com esse tipo de levantamento é possível serem apuradas as informações mais importantes sobre o tema, que servirão como fonte de dados para a revisão de literatura.

Com base com Prodanov (2013), fez-se a coletânea utilizando-se de dados secundários que se encontravam disponíveis, pois já foram objeto de estudo e análise (livros, teses, artigos, sites e outras informações bibliográficas), sempre pautados no tema da pesquisa.

Inicialmente, foi realizado um esboço da pesquisa, momento em que foram determinados os livros didáticos que seriam analisados, considerando-se: a base teórica que apresentavam, a faixa etária estudantil a que se destinavam, bem como o perfil escolar que se pretendia alcançar, com a utilização deles. Definiu-se o que seria abordado em cada capítulo, e quais materiais seriam analisados, servindo de critério para essa escolha, a identificação da presença do lúdico em atividades contidas no livro didático, da disciplina de LI, destinado a alunos do EF-II, em escolas estaduais.

O critério de busca foi estabelecido com base na literatura relacionada ao tema de estudo, indexada nos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, Scielo (*Scientific Eletronic Library OnLine*), Google Livros e BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). Quanto à amostra, os artigos foram selecionados a partir da variável de interesse, sempre focalizando o lúdico no ensino da LI e na interdisciplinaridade.

A coleta foi realizada a partir de leitura criteriosa dos artigos, teses e dissertações encontrados nas bases de dados, e selecionados apenas aqueles que atendiam aos critérios de inclusão, definidos nesse estudo. Quanto às publicações, foram incluídas as que responderam à questão do contexto, utilizando-se várias metodologias de análise para atender ao critério de investigação.

O grau de confiabilidade da pesquisa baseou-se na autoridade e na relevância dos autores escolhidos, uma vez que a apresentação dos resultados teve como base livros de literatura considerados relevantes para o referido tema. O critério utilizado para a seleção dos artigos foi a busca da ocorrência das terminologias, no título, no resumo e/ou nas palavras-chave das publicações nacionais, em Revistas da base de dados da Scielo para Educação.

Dentre os trabalhos avaliados, foram selecionados dois que se aproximaram ao critério de busca pela análise de material didático.

Um deles foi a tese de doutorado de Rogério C. Tílio, sob o título *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: Culturas, identidades e pós-modernidade*, em que foram examinadas sete coleções de livros didáticos, utilizados em escolas de idiomas. O foco dessa pesquisa é interpretar se o uso do material didático favorece o aprendizado como ferramenta pedagógica. Além disso, busca investigar o discurso que estes livros apresentam, bem como sua influência aos interlocutores.

O segundo trabalho é a dissertação de mestrado de Jacyara Nô dos Santos, intitulada *Competência intercultural: interface no livro didático de língua inglesa do ensino médio*, que objetiva investigar a presença da representação brasileira em duas coleções de livros didáticos para o Ensino Médio, que fazem parte do PNLD de 2015.

Apesar de não tratarem do aspecto lúdico, as duas pesquisas elucidaram o caminho da análise do material didático, como também quais estratégias foram adequadas para atingir o objetivo.

A escolha da coleção do livro didático de LI, para o EF-II, que compõe a coletânea em questão, ocorreu por ser uma obra voltada à construção do conhecimento, por meio do sociointeracionismo e por apresentar um projeto interdisciplinar. Outro fator que se destaca é que, na revisão de conteúdo, o autor seguiu o que recomenda o PNLD, sobre o critério para escolha do livro didático:

Concretiza, por meio de propostas de projetos, atividades e/ou eventos, o tratamento do lúdico, dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem por colocar atividades lúdicas, as quais favorecem a construção do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 82).

Ademais, o manual do professor busca incentivar os docentes a aplicarem a interdisciplinaridade, como também atividades lúdicas. Notam-se, ainda, ao lado de cada exercício no livro do professor, dicas de possíveis caminhos para variar a metodologia de ensino ao desenvolver aquele tópico, proporcionando ao docente a possibilidade de usar a criatividade dentro e fora da sala de aula.

O ensino de uma LE, como apontado anteriormente, está atrelado ao ensino da cultura referente aos povos que falam essa língua. Na busca pelo aspecto lúdico,

inserido nas atividades do livro didático, intenciona-se observar quais os propósitos dos exercícios para que a construção do conhecimento seja efetivada.

Para a investigação utilizou-se o livro do professor e analisou-se as orientações inseridas no manual do professor, correspondentes a cada um dos volumes da coleção. Observou-se que essas orientações tem o objetivo de evitar equívocos de interpretação, com relação ao que é proposto nas atividades.

No intuito de conduzir a análise dos livros didáticos que compõem esse *corpus*, foram estabelecidos critérios baseados nos conceitos de lúdico, conforme Huizinga (2000) - jogos, competições, recreações, jogos de azar e representações – como também, no detalhamento das múltiplas inteligências que fazem parte da teoria de Gardner (1983). Com relação às descrições, foram priorizadas aquelas que demonstram aderência ao que se entende estar relacionado às melhores práticas para o ensino da LI e, cientes de que não há tempo hábil para serem esgotadas todas as possibilidades das características existentes, optou-se por encontrar, nas atividades, três tipos de cada categoria.

Num primeiro momento, cada livro da coleção foi, minuciosamente, averiguado e estipulou-se por catalogar todas as atividades que se enquadrassem aos parâmetros de análise, conforme a definição de lúdico estabelecida por Huizinga; detalhou-se, também, item por item, focando-se na aplicação da LI. Em cada um dos quadros, que se apresentam abaixo, separadas por livro, estão numeradas as páginas em que tais exercícios são apresentados, possibilitando detectar-se a frequência em que foram aplicados, bem como o grau de evolução de cada exercício.

Intencionou-se apresentar ao leitor, um exemplo de cada inteligência múltipla de Gardner, existente nas atividades. Dessa forma, a descrição e o detalhamento foram desenvolvidos com o propósito de ilustrar a presença das inteligências múltiplas no material didático e, assim, demonstrar a possibilidade de utilizar o livro didático com um olhar diferenciado, com o objetivo de explorar suas funcionalidades, além do conteúdo proposto.

De acordo com Huizinga (2000, p. 43), a palavra lúdico tem sua etimologia em “*ludus*, que abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as

representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Com base nessa afirmação, seguir-se-ão os resultados identificados no material didático e focados no ensino da LI.

- 1) **Jogos** – são fontes de entretenimento, ajudam a desenvolver o pensamento racional. Aprimoram a criatividade, a coordenação tátil-visual e a consciência espacial. Promovem a participação em grupo e o compartilhamento de resultados. Possuem regras definidas. Utilizando-se os jogos, pode-se trabalhar, com eficácia, vocabulário, verbos, ou a estrutura linguística na LE.

Tabela 6 – Quantidade de atividades por livro analisado na categoria Jogos

Atividade/Livro	6	7	8	9
(a)Caça-palavras, (b)Palavras Cruzadas	(a) p.71, 126, 110	(b) p.37	(a) p.149	
Jogo da velha			p.49	p.151
Jogo de encaixes- e de /montar				

Fonte: A autora (2019)

Os jogos com palavras são atrativos para todas as idades e a ludicidade se manifesta também pela rapidez visual. Nesse caso, percebe-se que o caça-palavras foi mais bem explorado no livro 6, impelindo, assim, a fixação do vocabulário na LI.

Nessa faixa etária, o estudante está em transição da fase operatório-concreta para a operatório-formal. Por esse motivo, há maior desenvoltura para os jogos simbólicos, lógicos, como também para a solução de problemas concretos, há também o jogo da velha, com forte objetivo estratégico. Destaca-se que tais atividades podem ser realizadas em grupo ou individualmente e que o compartilhamento dos resultados é bem aceito, em um ambiente de interação social.

Pelas características das atividades, nota-se, nessa categoria, a aplicação das inteligências verbo-linguística, espacial-visual e lógico-matemática, conforme descritas no capítulo anterior.

- 2) **Competições** – envolvem trabalho em dupla ou em grupo; exigem abordagem estratégica para jogar e vencer e auxiliam no desenvolvimento de condições favoráveis para a resolução de problemas. Nesse contexto, a sala pode ser envolvida dinamicamente na LI e praticar a oralidade com vocabulário direcionado.

Tabela 7 – Quantidade de atividades por livro analisado na categoria Competições

Atividade/Livro	6	7	8	9
Batalha naval	p.117			
Jogo com dados e peões	p.49, 83	p.117	p.83	p.83, 117
(a)Encontrar diferenças, (b)Quiz		(a)p.49 (b)p.68, 69, 78	(a)p.27 (b)p.72, 77, 78	(b)p.145

Fonte: A autora (2019)

Distingue-se que, para as competições, as inteligências mais destacadas são lógico-matemática e espacial-visual. Nessa seção foram encontrados os jogos com dados e peões em todos os livros. Entende-se que, pelo fato de serem jogos interacionais, que podem ser facilmente adaptados em sala de aula, a dinâmica favorece a aquisição do conteúdo (ANEXO F). Dispensou-se especial atenção às unidades 4 dos livros 7 e 8, nas quais constam como objetivos, trabalhar com *quiz*.

Assim sendo, verifica-se a conexão progressiva das atividades que visam à leitura e à escrita, pois, ao final das unidades, é sugerido ao aluno produzir um *quiz* sobre o tema desenvolvido e compartilhar, com a classe, o resultado do trabalho. No caso do livro 7, a unidade sob o título *We are all human*, trata do corpo humano, e, também, das diferenças entre raças. No livro 8, com o título de *What a wonderful world*, a temática da quarta unidade é sobre hábitos sociais, lugares e animais ao redor do mundo.

Referente aos jogos competitivos, a unidade 8 do livro 9, sob o título *Having Fun*, além de conter atividades externas ou *indoors*, individual ou em grupos, inclui, em suas propostas de aprendizado, os jogos eletrônicos nos quais é possível evidenciar a presença da inteligência corporal-sinestésica.

- 3) **Recreações** – envolvem todos os momentos em que acontece uma diversão. Pode-se considerar que a diferença entre recreação e as outras situações que propiciam relaxamento, como dormir ou descansar, ocorre porque a recreação requer sempre a participação efetiva das pessoas nas atividades a serem desenvolvidas. Para ensinar a LE, o professor possui liberdade de criar situações que envolvam as quatro habilidades – ler, ouvir, falar e escrever.

Tabela 8 – Quantidade de atividades por livro analisado na categoria Recreações

Atividade/Livro	6	7	8	9
(a)Praticar esportes / (b)Culinária / (c)Atividade ao ar livre /		(a) unidade 5 (b)p.146		(c)unidade 8
Ver um filme				unidade 4 p.51-85 (*)
(a)Ler um livro ou (b)HQ	(b)p.9-20 a 23-60-130-136-143-146-148-166-167-168-169-171-173-175 (18)	(b)p.22-24-26-39-40-56-57-75-82-109-114-116-166 (13)	(a) unidade 3 (a)p.130 (b)p.8-9-25-89-110-125-129-142-143-144-168-170-176 (13)	(b)p.57-138 (2)

Fonte: A autora (2019)

Entende-se que as atividades mencionadas acima, adequam-se ao critério recreação, no que se refere ao lúdico, por reportarem-se à ideia de relaxamento e diversão. No tocante às inteligências múltiplas, abordam a corporal-sinestésica, a espacial-visual, a interpessoal e a intrapessoal.

Em se tratando da prática de esportes, notou-se que a unidade 5, do volume 7, sob o título *Empowerment through sport*, apesar de não ter nenhuma atividade relacionada a jogos, o seu conteúdo é totalmente voltado aos diversos tipos de esportes, com destaque para os atletas que apresentam algum tipo de deficiência.

A unidade 8, do mesmo livro, trata da alimentação saudável e, como proposta de atividade prática, na seção de habilidade escrita, os alunos são direcionados a desenvolverem uma receita, escrevê-la e compartilhar fotos do resultado.

No livro 9, a unidade 8 é dedicada ao lazer, sob o título *Having Fun* e suas propostas envolvem atividades ao ar livre, bem como a exploração de jogos eletrônicos.

A respeito da leitura de livros, o volume 8 dedica a unidade 3 *The world of books*, para este segmento. Apresenta atividades com áudio livro, que contém fábulas e títulos clássicos, integrando, assim, as habilidades de leitura e audição.

Destaca-se a presença de grande variedade de HQ's. Ao observar-se a coleção toda, nota-se a quantidade decrescente deste recurso em cada livro e a considerável redução para o volume 9, com apenas 2 tirinhas. Averiguou-se que, em vez de HQ, o livro 9 está repleto de textos mais longos, extraídos da Internet e o uso da língua materna é reduzido (ANEXO G). Depreende-se então, que no livro 9, por representar o último ano do EF-II, espera-se dos estudantes maior conhecimento do idioma e que tenham atingido alguma autonomia para poder interpretar os textos, embora saiba-se que a presença do educador, mediando a execução da atividade, é essencial.

Percebeu-se que o livro 7 dedica um dos objetivos da unidade 1 para trabalhar com *cartoons*, assim como, a unidade 8, do volume 8, explora as *comic strips* (tirinhas). Esse recurso é mencionado, no manual do professor, como estratégia para trabalhar o gênero discursivo verbo-visual e, dessa forma, impulsionar a compreensão escrita. Por outro lado, as HQ's são exclusivamente de autores estrangeiros e, sendo assim, identificou-se a ausência da representatividade brasileira nesse quesito.

Ainda com relação ao livro 9, há de se atentar para a conexão estabelecida nos projetos interdisciplinares (*) "A" (p. 51) e "B" (p. 85), pelo fato de que a unidade 1 trata dos direitos humanos e a 4 discorre sobre filmes. Com isso, na sessão de revisão, há a sugestão para que os alunos trabalhem esse conteúdo, produzindo um filme. Nas caixas flutuantes, em letras azul claro no livro do professor, como também a *Tip* na lateral direita em laranja, somadas aos enunciados em português, nos livros do professor e do estudante, é oferecido, ao aluno, suporte para a execução dessa atividade interdisciplinar, envolvendo-o em seu contexto real. Como pode-se ver no exemplo a seguir:

Figura 8 – Caixas flutuantes com explicações para a execução do Projeto Interdisciplinar

Explique aos alunos que o projeto tem uma natureza interdisciplinar, sendo desejável a participação de professores de outras disciplinas. Com o projeto, pretende-se trazer contribuições para toda a comunidade escolar. Ele está dividido em duas partes (1A e 1B). Nesta primeira parte, os alunos vão fazer o rascunho de um *script*. Na segunda parte (p. 85), prevista para ser realizada após a unit 4, eles vão rever o rascunho, finalizar o texto e encená-lo.

tip

O *script* de um filme, peça, novela ou programa de rádio é um roteiro com falas, informações sobre a cena, o som, a imagem etc. Um *script* baseado na compilação de cenas já existentes é um roteiro organizado a partir de um eixo temático que dá sentido ao conjunto de cenas selecionadas.

Fonte: (FRANCO, 2015)¹⁶

As caixas flutuantes auxiliam alunos e professores a desenvolverem as atividades.

Figura 9 – Enunciado em português

Learning with movies (First Part)

Na unidade 1, você falou sobre igualdade de direitos. Agora, leia a tarefa abaixo para fazer a primeira parte do Project 1, *Learning with Movies*.

Fonte: (FRANCO, 2015)¹⁷

O enunciado em português tem o propósito de direcionar os educandos para melhor entenderem a proposta do exercício.

¹⁶ Informação retirada do *WTE*, livro 9, p. 51

¹⁷ Informação retirada do *WTE*, livro 9, p. 51

Figura 10 - Enunciado em português

Learning with movies (Second Part)

Na unidade 4, você falou sobre filmes. Leia a tarefa abaixo e siga as instruções para fazer a segunda parte do Project 1, *Learning with Movies*.

Fonte: (FRANCO, 2015)¹⁸

O Projeto interdisciplinar possui duas partes interligadas. Tem o objetivo de aplicar os conhecimentos tratados anteriormente, por isso, a apresentação do enunciado em Português.

A seguir, será apresentada a atividade completa, para um melhor entendimento do leitor.

¹⁸ Informação retirada do *WTE*, livro 9, p. 85

Figura 11 – Projetos interdisciplinares sobre filmes – primeira parte

Project 1A

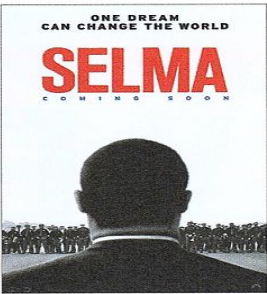
Explique aos alunos que o projeto tem uma natureza interdisciplinar, sendo desejável a participação de professores de outras disciplinas. Com o projeto, pretende-se trazer contribuições para toda a comunidade escolar. Ele está dividido em duas partes (1A e 1B). Nesta primeira parte, os alunos vão fazer o rascunho de um *script*. Na segunda parte (p. 85), prevista para ser realizada após a unit 4, eles vão rever o rascunho, finalizar o texto e encená-lo.

Learning with movies (First Part)

Na unidade 1, você falou sobre igualdade de direitos. Agora, leia a tarefa abaixo para fazer a primeira parte do Project 1, *Learning with Movies*.

TASK: In small groups, work on a short movie script based on scenes from different inspirational movies you have already seen or heard of. Select the most interesting dialogs related to the topic "equal rights for all" and arrange them together to create a coherent script. You can add some short sentences of your own to make the transition from one scene to another. You are not supposed to create a whole new movie script, but make a compilation of scenes that should last from 5 to 10 minutes when performed. Make your script really moving and don't forget to choose an appealing title.

Suggested movies about equal rights for all:



SELMA
COMING SOON

A chronicle of Martin Luther King's campaign to secure equal voting rights via an epic march from Selma to Montgomery, Alabama in 1965.

Available at: <www.imdb.com/title/tt1020072>.
Accessed in: May 2015.

SELMA - Uma Luta Pela Igualdade. Direção de Ava DuVernay. Estados Unidos, 2014.

tip

O *script* de um filme, peça, novela ou programa de rádio é um roteiro com falas, informações sobre a cena, o som, a imagem etc. Um *script* baseado na compilação de cenas já existentes é um roteiro organizado a partir de um eixo temático que dá sentido ao conjunto de cenas selecionadas.



Change begins with a whisper.

the Help

An aspiring author during the civil rights movement of the 1960s decides to write a book detailing the African American maids' point of view on the white families for which they work, and the hardships they go through on a daily basis.

Available at: <www.imdb.com/title/tt1454029>.
Accessed in: May 2015.

The Help. Direção Tate Taylor. Estados Unidos, 2011.

Go to page 85 for the second part of this project.

In this part of the project, it is only necessary to write a first draft. Later, you are going to improve your text and perform it.

Project 1A
51

Fonte: (FRANCO, 2015)¹⁹

Na primeira parte do projeto, o aluno terá a oportunidade de conhecer um pouco sobre os filmes e de argumentar sobre as suas preferências ou interpretações. Observando-se a figura 12, identifica-se a inteligência interpessoal, pelo fato de haver interesse do aluno em saber a opinião do outro ou por usar argumentos, quando não concorda.

¹⁹ Informação retirada do WTE, livro 9, p. 51

Na figura 12, a proposta é de que os alunos utilizem o aprendizado de maneira prática, consequentemente, as inteligências espacial-visual, sinestésica, interpessoal e intrapessoal, serão marcantes nessa atividade.

Figura 12 – Projeto interdisciplinar sobre filmes – segunda parte

Project 1B

Considerando a natureza interdisciplinar do projeto, é desejável a participação de professores de outras disciplinas.

Learning with movies (Second Part)

Na unidade 4, você falou sobre filmes. Leia a tarefa abaixo e siga as instruções para fazer a segunda parte do Project 1, *Learning with Movies*.

TASK: After having prepared an inspiring short script with selected movies scenes, it is time to perform it to your local community and share it with the world!

1. **Produce it!** In groups, review the draft you and your classmates wrote in the first part of this project. Then get prepared to act it out! Assign roles, plan settings, gather props and rehearse the script. If necessary, you can make adjustments to the script. Don't forget to choose songs and/or incidental music to accompany the script.
2. **Share it locally!** Organize a drama event at your school to share the performance that you and your classmates have been working on. Invite teachers, family members, friends, and other people from your community to watch your performance.
3. **Share it globally!** If you feel comfortable, you can video or audiotape your performance and publish the video or podcast on the school website or other educational sites such as <www.teachertube.com>. Publish it on the Internet and let people all over the world get inspired by your video!



Pavel L. Photo and Video/Shutterstock/Clow Images

Think about it!
 Reflita sobre o desenvolvimento do projeto a partir das questões a seguir. *Respostas pessoais.*

- Como você se sentiu ao selecionar cenas para criar um roteiro inspirador? E ao fazer a apresentação?
- Como foi a apresentação na escola?
- Como as pessoas reagiram ao trabalho publicado na Internet?
- Você faria alguma coisa de modo diferente? Em caso afirmativo, o quê?
- Você acredita que a sua apresentação possa transformar, de alguma forma, a vida das pessoas na sua comunidade?

Fonte: (FRANCO, 2015)²⁰

Posto isso, convém apontar que, no manual do professor, essas características estão inclusas nos objetivos referentes à área de compreensão escrita.

²⁰ Informação retirada do WTE, livro 9, p. 85

Segundo o GUIA, a coleção explora o gênero verbo-visual, que atende as orientações dos PCN's, por sua concepção sociointeracional de leitura e de formação do leitor crítico, como se pode verificar ao final da atividade, na sessão *Think about it*. Há relevância também no fato de ser o livro 9 o último da série e, mesmo seguindo a orientação do professor, espera-se que a classe esteja familiarizada com o idioma, para entender as explicações e sinopses em inglês.

- 4) **Jogos de azar** – são organizados de acordo com regras específicas, dentre elas a proibição de se ausentar do lugar até que se finalize a partida. Envolvem os jogos de destreza e força. Caracterizam-se pela “aposta” e pelo sentimento de ganhar ou perder, com grande predomínio do fator sorte. Ao empregá-los no ensino da LI, o educador pode substituir as peças dos jogos, por palavras novas e trabalhadas durante as aulas, e assim desenvolver nos alunos a oralidade, o raciocínio rápido e a fluência.

Tabela 9 – Quantidade de atividades por livro analisado na categoria Jogos de azar

Atividade/Livro	6	7	8	9
Jogo de damas				p.49
Bingo		p.151	p.151	
Jogo de cartas		p.83	p.117	

Fonte: A autora (2019)

O jogo de damas envolve estratégias de raciocínio abstrato e apareceu no último ano do EF-II, ocasião em que o adolescente está mais amadurecido para resolver problemas lógicos, como os defendidos por Piaget e mencionados no capítulo 2. Entende-se, então, ser essa uma possível justificativa para a ausência dessa categoria no livro 6, pois, recomenda-se que a atividade seja adequada à idade e desafiadora o suficiente para manter o interesse em realizá-la.

Há equilíbrio para os jogos de cartas e bingo, presentes nos volumes 7 e 8. Todos se apresentam nas seções de revisão *Time for fun* e têm como foco a fixação do vocabulário de maneira lúdica e interativa.

Nesse quesito, encontram-se as inteligências interpessoal e lógico-matemática.

- 5) **Representações** – significam mostrar-se, exhibir-se perante um público. São atividades que envolvem o movimento do corpo, encenação, dramaturgia ou apresentação musical. Consistem em repetições ou imitações de algo utilizando-se de ordem, de ritmo e de alternância. Há grande variedade de exercícios com essas características que podem ser desempenhados pelos estudantes de LE, e que abrangem toda a sala, desde os mais tímidos até os mais extrovertidos.

Tabela 10 – Quantidade de atividades por livro analisado na categoria Representações

Livro	6	7	8	9
Teatro	unidade 8		²¹ PI-p.119-153	
(a)Música, (b) Trava línguas	(a)p.51 (a)unidade 8	(a)unidade 2 (a)PI-p.51-85 (b)p.71	(a)PI-p.119-153	
(c)Poema, (d)Acróstico	(c)unidade 8 (c)p.88-92-97-114 (d)p.92-93-98			(c)p.92-94

Fonte: A autora (2019)

Ao se analisar essa categoria, observa-se que a unidade 5 do livro 6 trabalha o contexto familiar sendo um dos seus focos explorar o entendimento de poemas e acrósticos; assim sendo, na prática escrita, acompanha os alunos ao desenvolverem seus próprios acrósticos. Encontra-se na unidade 8 do volume 6, sob o título *Exploring different art forms*, a possibilidade de os aspectos artísticos apresentarem-se em sua variedade de recursos.

Já no Livro 7, a unidade 2 é voltada para a temática musical, com o título *Music Matters*. Observa-se na página 44, direcionada à seção de escrita, que os alunos são estimulados a produzirem uma paródia. Passando-se para a página seguinte, reservada ao desenvolvimento do pensamento crítico e sua relação com a

²¹ PI-Projeto Interdisciplinar

comunidade, *Looking Ahead*, oferece conteúdos para debates reflexivos a respeito dos benefícios da música, em relação aos aspectos físicos e mentais do indivíduo.

Chamou-nos a atenção, a presença de somente 1 trava-línguas em toda a coleção. Essa prática favorece a evolução da fonética, da audição, como também da expressão oral. Entende-se que é um recurso lúdico que pode ser usado livremente, pois os alunos sentem-se desafiados a alcançar uma boa performance. Visando explorar essa atividade, o livro didático disponibiliza o site para outros trava-línguas, na caixa flutuante, situada na lateral superior direita da página 71.

Tanto no volume 7 quanto no 8, os projetos interdisciplinares estão voltados ao desenvolvimento de tarefas que englobam as artes e suas representações.

A unidade 5 do livro 9 objetiva discorrer sobre amizades, com o título *Friends forever*. Esse assunto demonstra pertinência pois, como foi falado no capítulo 2, na teoria piagetiana, o adolescente está na fase operatório-formal, busca estar em grupos, interagindo socialmente, em prol de seu amadurecimento intelectual. Sendo assim, os dois poemas existentes, são dedicados aos amigos.

Ao se pensar nas inteligências múltiplas, visualiza-se o entrelaçamento das diferentes inteligências: verbo-linguística, musical, interpessoal, intrapessoal e espacial-visual, com a corporal-sinestésica, em sua totalidade. Assim sendo, entende-se que, nessa circunstância, o método do TPR (Resposta física total) se adequa perfeitamente para o ensino da LI.

Essa análise permitiu que se verificasse a frequência com que as atividades, pertinentes ao critério lúdico, apresentam-se na coleção, bem como a conexão delas com a construção do conhecimento e com a interação social, capazes de proporcionar autonomia ao estudante, levando-se em consideração as características das inteligências múltiplas que mais se destacam.

Até aqui percebeu-se que, partindo da intenção de ampliar novas competências, é favorável que o educador utilize vários canais para propiciar a aquisição do conhecimento em sala de aula. Dessa forma, o lúdico, interligado às inteligências múltiplas, apresenta esta funcionalidade, ao proporcionar um ambiente propício ao aprendizado.

Com o ANEXO E, intenciona-se demonstrar a pertinência da investigação sobre a teoria de Gardner, nesse estudo, pois envolve o período da idade escolar, referenciada no quadro, ocasião em que a criança está se desenvolvendo e receptiva aos estímulos que lhe podem ser oferecidos.

Importa dizer que essa fase é a ideal para detectar quais inteligências merecem destaque ou reforço. Portanto, ao se antecipar esse reconhecimento, será possível prevenir o surgimento de lacunas em âmbitos intelectuais e propiciar, ao aluno, a oportunidade de preparar-se para responsabilidades da idade adulta, como a permanência na universidade, e a atuação na vida profissional.

Aos educadores cabe aprimorarem-se, para possibilitarem aos educandos o amadurecimento intelectual de cada um.

Ao se descreverem as múltiplas inteligências, no decorrer do capítulo dois, foram demonstradas as aptidões dos alunos conforme mencionado em Smole (1999, p. 22-26) e relacionadas as possíveis atividades encontradas no livro didático, que se conectam às habilidades a serem aprimoradas em LI.

Para efeito de análise, exemplificar-se-á uma atividade de cada categoria. Ciente de que a coleção possui variedade nas temáticas e objetivos adequados ao ensino de LE, fez-se uma seleção aleatória, focada em explicitar como a inteligência múltipla pode ser identificada na prática. Dessa forma, o professor é capaz de reconhecer em seu grupo, qual aluno possui uma ou mais, das múltiplas inteligências, em potencial ou apresentando-se em deficiência.

Busca-se com esse estudo, favorecer uma prática docente reflexiva e focalizada no aperfeiçoamento do estudante.

Abaixo seguem os tipos de inteligência, apresentados pelo pesquisador americano Howard Gardner (1983), as competências intelectuais e habilidades que cada uma predispõe aos indivíduos delas dotados, bem como as atividades da LI cujo desenvolvimento é favorecido por essas características das inteligências múltiplas:

1) INTELIGÊNCIA VERBO-LINGUÍSTICA

O indivíduo dotado dessa inteligência gosta de ouvir; de ler, de escrever, de produzir textos criativos, de poesia e de jogos com palavras; pode ter facilidade em organizar as ideias por escrito, ser bom orador e bom em debates.

Na LI, a inteligência verbo-linguística favorece o aprimoramento do *listening* e o *speaking*.

Figura 13 – Atividade na categoria Inteligência verbo-linguística



Looking Ahead

Selecione a participação de todos no debate: a importância e o desenvolvimento da linguagem escrita em textos literários e a vida da escola e da comunidade.

Read the value ideas below from <www.values.com/value-ideas>. Then, talk to a classmate about them and answer the following questions.

LOVE

Tell five friends one thing you love about them.

good manners

Be mindful of saying "Please" and "Thank You" and "You're Welcome" all day long.

Helping Others

Volunteer to read books to little kids.

SERVICE

Give up your seat on the bus or train for someone who seems tired or may need it.

friendship

Send a friend a thank-you note for being a good friend.

gratitude

Thank the people behind the service: your coffee, dry cleaning, waitress etc.

HOPE

Have only positive expectations today.

Including Others

Extend an invitation.

a. Which actions above are already part of your daily routine? Which ones do you want to put into practice?

b. Can you think of other value ideas for "love", "gratitude" and "service"?

c. In your opinion, what are the most important values to help us have a good relationship with people around us? Why?

Extra Reading

<www.rd.com/true-stories>
<www.aesopfables.com>

Extra Videos

<www.values.com/inspirational-stories-tv-spots>
<www.dailymotion.com/playlist/x21131_hooplakidz_aesops-fables-short-stories-for-children>

Fonte: (FRANCO, 2015)²²

²² Informação retirada do WTE, livro 8, unidade 7, *Relationships and values*, p. 133.

A sessão *looking ahead* busca o pensamento crítico e também favorece debates entre os elementos do grupo, com isso, desenvolve a oralidade e a fluência. O título da unidade (relacionamentos e valores) inspira o fortalecimento e o reconhecimento do valor dos relacionamentos, bem como o convívio social.

Considera-se que essa atividade demonstra pertinência cognitiva, porque se utiliza de palavras afetuosas, que proporcionam uma atmosfera relaxada e estimula o tratamento amistoso entre as pessoas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

2) INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

A pessoa dotada dessa inteligência aprecia cálculos e a resolução de problemas, gosta de ser preciso e de tirar conclusões, dá explicações claras e precisas a respeito do que faz e de como pensa, tem boa argumentação, envolve-se em experimentações, utiliza estruturas lógicas.

Na LI, essa inteligência é utilizada nas atividades relacionadas à aquisição de vocabulário, bem como naquelas responsáveis pelo desenvolvimento da conversação.

Figura 14 – Atividade na categoria Inteligência lógico-matemática

 **Time for Fun!**

It's time to play "Tic-Tac-Toe" with your classmate.

INSTRUCTIONS

- Escolha uma marcação: X ou O.
- Na sua vez de jogar, escolha uma pergunta e, ao respondê-la de forma adequada, faça sua marcação.
- O vencedor do jogo é aquele que conseguir fazer três marcações em sequência (linha, coluna ou diagonal).

WHAT IF...?

If one song were to describe your life, what song would it be and why?	If you were given three wishes, what would you wish for and why?	If you you could stop time, what would you do and why?
If you could be an animal, what animal would you be and why?	If you could meet any famous person, dead or alive, who would it be and why?	If you had a time machine, where would you go and why?
If you could be invisible for a day what would you do and why?	If you could change one thing in the world, what would it be and why?	If only one book existed, which book would you like it to be and why?

Fonte: (FRANCO, 2015).²³

Tem-se, aqui, uma adaptação do “jogo da velha” para revisão de conteúdo em LI, aprimorando a aplicação gramatical por meio da oralidade. Essa atividade requer pensamento estratégico, por provocar no aluno o desejo de vencer o jogo. A seção *Time for fun* está situada na parte reservada à verificação do que foi tratado durante a unidade. Pela tradução do título (momento da diversão), o aspecto lúdico é marcante e, com isso, dissipa a conotação negativa atribuída ao momento da avaliação. Percebe-se que o aluno participará da atividade naturalmente e o aprendizado tornar-se-á efetivo.

²³ Informação retirada do *WTE*, livro 9, revisão das unidades 7 e 8, p. 151

3) INTELIGÊNCIA ESPACIAL-VISUAL

A pessoa dotada dessa inteligência aprecia figuras, tem facilidade para indicar trajetos, lê com facilidade gráficos, mapas, plantas e croquis; cria imagens, gosta de construir maquetes, movimenta-se facilmente entre os objetos do espaço, absorve com facilidade os conceitos de geometria, percebe e faz transformações no espaço.

Na LI, essa inteligência pode ser utilizada na interação entre os alunos e no emprego das preposições de lugar e direção, tanto na escrita como na expressão verbal.

Figura 15 – Atividade na categoria Inteligência espacial-visual

 **Reading**

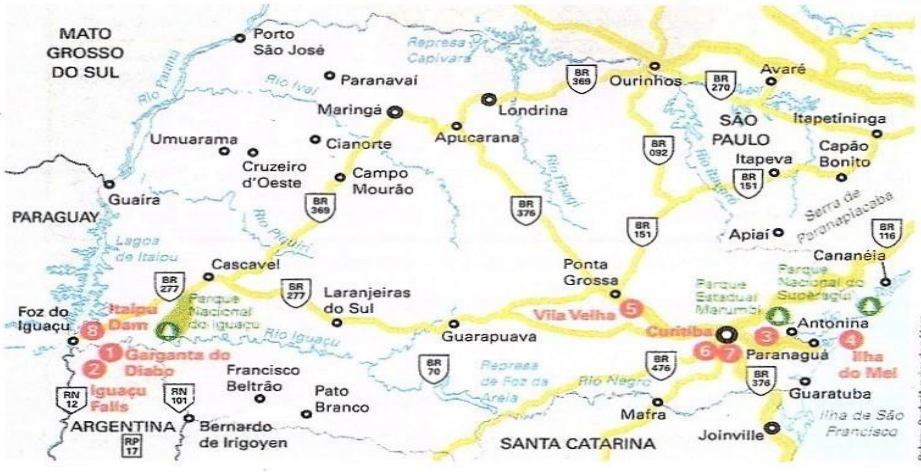
1 Before reading the following text, take a look at its **title**, **picture** and **structure**. Then, mark what you expect to read about in the text.

☐ Eight popular cities in Paraná.

☒ Eight interesting tourist attractions in Paraná.

Now read the text below and do exercises 2 and 3.

Orientar os alunos a não se preocuparem compreender todas as palavras do texto e a se concentrar nas informações solicitadas nos exercícios 2 e 3.



Paraná Highlights

- 1** Experience Mother Nature's heart-stopping and thunderous roar from above and below **Garganta do Diabo** (p. 281) at Iguazu Falls.
- 2** Drench yourself under one of world's most magnificent waterfalls on an **Iguaçu Falls** (p. 281) riverboat trip.
- 3** Ride the rails on the **Serra Verde Express** (p. 268) to Morretes, one of Brazil's last great train rides.
- 4** Laze about the wild beaches and sandy trails of car-free **Ilha do Mel** (p. 270).
- 5** Marvel at the ancient 'stone city' of **Vila Velha** (p. 267).
- 6** Appreciate art and eye-popping architecture at Curitiba's **Museu Oscar Niemeyer** (p. 262).
- 7** Indulge in a Michelin-level meal for a fraction of the price at Curitiba's **Manu** (p. 263), the South's hottest new restaurant.
- 8** Marvel at the jaw-dropping engineering feat of **Itaipu Dam** (p. 283).

From: LONELY PLANET BRASIL. 9th Edition, November 2013, p. 261.

Fonte: (FRANCO, 2015).²⁴

²⁴ Informação retirada do WTE, livro 7, revisão das unidades 7 e 8, p. 148.

Na unidade 7, do livro 7, um dos objetivos é “explorar mapas”, com isso, os alunos que possuem inteligência espacial-visual, terão grande facilidade para a visualização e o entendimento do que está sendo proposto. O exemplo que consta na seção de leitura, busca auxiliar os estudantes na interpretação de textos, levando-os a focarem-se em pontos estratégicos antes de ler o conteúdo, como: observar o título, a figura, ou a estrutura do que será trabalhado. Também estimula o grupo a verbalizar suas ideias e opiniões quanto à compreensão da atividade. Ao observar o mapa, a classe terá acesso a informações sobre lugares típicos e culturais. A figura acima, demonstra interdisciplinaridade com Geografia e privilegia aspectos brasileiros, os alunos conhecerão cidades e atrações turísticas do Estado do Paraná.

4) INTELIGÊNCIA MUSICAL –

Pessoas dotadas dessa inteligência são sensíveis à entonação, ao ritmo, ao timbre e ao poder emocional da música; procuram ouvir música sempre que podem; respondem à música com movimentos corporais, criando, imitando, bem como expressando os ritmos e tempos musicais; reconhecem diferentes estilos e gêneros musicais; gostam de cantar ou tocar instrumentos; percebem a intenção do compositor da música.

Essa habilidade é rica em possibilidades para ser aplicada na LI. Pode-se trabalhar vocabulário ou estrutura verbal, como também aprimorar a fonética. Além disso, a interação social é notória, ao envolver afetivamente toda a sala de maneira lúdica.

Figura 16 – Atividade na categoria Inteligência musical

Vocabulary Study Destaque para os alunos a importância do estudo sistemático do vocabulário e estimule-os a usar a seção Vocabulary Corner (página 154) e o Glossary (página 178).

tip
Agrupar as palavras por assunto é uma boa forma de aprender e fixar vocabulário novo.

Language Note
R&B - rhythm and blues

Kinds of Music

1 What are your favorite kinds of music?
Personal answers.

☐ Blues.	☐ Heavy metal.	☐ Reggae.
☐ Bossa Nova.	☐ Hip-hop.	☐ Rock.
☐ Classical.	☐ Indie.	☐ Other: _____
☐ Country.	☐ Pop.	
☐ Dance.	☐ R&B.	☐ I like all kinds of music.

2 Listen to the recording and repeat the words from exercise 1.

3 Listen to the recording and write down the kind of music being played as in the example below. Compare your answers with those of a classmate.

a. <u>R&B</u>	g. <u>Country</u>
b. <u>Bossa Nova</u>	h. <u>Pop</u>
c. <u>Hip-hop</u>	i. <u>Dance</u>
d. <u>Reggae</u>	j. <u>Indie</u>
e. <u>Heavy metal</u>	k. <u>Rock</u>
f. <u>Classical</u>	l. <u>Blues</u>

4 In pairs, ask and answer the following questions.
Personal answers.

- Who is your favorite singer or group?
- What is your favorite song? Why?
- In your opinion, what makes a song popular, its lyrics or melody?

Musical Instruments

5 Can you play a musical instrument? If so, what do you play?
Personal answers.



Fonte: (FRANCO, 2015).²⁵

Essa seção busca ampliar e fixar o vocabulário do aluno, ao envolvê-lo em seu contexto real. Também proporciona o desenvolvimento da audição e a prática da oralidade. É o momento em que a classe tem a oportunidade de conhecer as aptidões e preferências dos colegas.

O título da unidade é específico para este tema, que trata da importância que a música representa em nossa vida. Percebe-se a afetividade lúdica conectada com o ambiente, pois favorece a interação social e o aprendizado se constrói significativamente.

²⁵ Informação retirada do WTE, livro 7, unidade 2, *Music Matters*, p. 36.

5) INTELIGÊNCIA CORPORAL- SINESTÉSICA

A pessoa dotada dessa inteligência possui controle excepcional do próprio corpo, controla os objetos, mostra boa sincronização de movimentos, explora o ambiente e os objetos com toques e movimentos, prefere atividades que envolvam manipulação de materiais ou movimentos corporais; demonstra habilidade em dramatização, esportes, dança ou mímica; lembra-se mais de algo que foi feito do que daquilo que lhe é dito; brinca com objetos enquanto escuta; mostra-se irrequieto ou aborrecido se ficar muito tempo parado. Para esse grupo, pode-se utilizar o método de RESPOSTA FÍSICA TOTAL (*TOTAL PHYSICAL RESPONSE – TPR*), pois também envolve a interação social e favorece englobar todas as outras inteligências, aplicando-se as quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever.

Figura 17 – Atividade na categoria Inteligência corporal-sinestésica




Listening and Speaking

1 Do you watch sports on TV? What sports do you like to watch on TV?
Personal answers

2 Listen to the broadcast of a Paralympic swimming competition. Who was the winner?



Sebastian Rodriguez (Spain)



Daniel Dias (Brazil)



Roy Perkins (USA)

Fonte: (FRANCO, 2015)²⁶

²⁶ Informação retirada do *WTE*, livro 7, unidade 5, *Empowerment through sport*, p. 96.

Além de o tema da unidade focar na prática de atividades físicas, chama a atenção pela quantidade de referências dedicadas aos portadores de necessidades especiais, e também pelos exemplos de superação por intermédio do esporte. É constante a conexão entre atletas brasileiros e internacionais. Esse recurso parece ser favorável, pois, além de trazer para a sala de aula a oportunidade de praticar a audição e a oralidade, provoca nos estudantes o pensamento crítico e reflexivo de maneira construtiva, ao envolvê-los no contexto social.

6) INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

O indivíduo dotado dessa inteligência relaciona-se bem, comunica-se bem, às vezes manipula opiniões; aprecia atividade em grupo; gosta de cooperar; percebe as intenções dos outros. Forma e mantém relações sociais; influencia as opiniões ou ações dos outros; adapta-se facilmente a novos ambientes; percebe as diversas perspectivas sociais e políticas; mostra habilidades para mediar e organizar um grupo em torno de um trabalho ou de uma causa comum.

Nesse tipo de inteligência, a interação social está presente em sua totalidade e, com isso, é possível serem utilizados vários recursos que favoreçam o aperfeiçoamento da oralidade e da fonética da LI.

Figura 18 –Atividade na categoria Inteligência interpessoal

2 Take a look at the following list of household chores. Mark the ones that you are usually responsible for. Then, compare your answers with those of a classmate.



☐ tidying up the bedroom



☐ washing clothes



☐ babysitting



☐ watering the plants



☐ drying the dishes



☐ setting the table



☐ sweeping the floor



☐ taking out the garbage

3 Listen to the recording and repeat the items from exercise 2.

4 In pairs, ask and answer the questions below.

- Who does the housework in your family?
- Does everybody help with the household chores?
- Which chores don't you like to do? Why?

Now complete the Vocabulary Corner on page 160 with what you have learned.

Fonte: (FRANCO, 2015).²⁷

O tema dessa unidade busca incentivar os alunos à prática do voluntariado. Ao se observarem as fotos, nota-se a variedade de ambientes e realidades socioculturais. A atividade oferece a prática auditiva e oral. O diferencial é que a busca pelo pensamento reflexivo por intermédio da interação social, envolve também a inteligência intrapessoal. Esse momento pode provocar mudanças de comportamento benéficas nesse indivíduo, que observa tudo ao seu redor.

Entende-se nisso a influência cidadã que o ensino da LE é capaz de realizar.

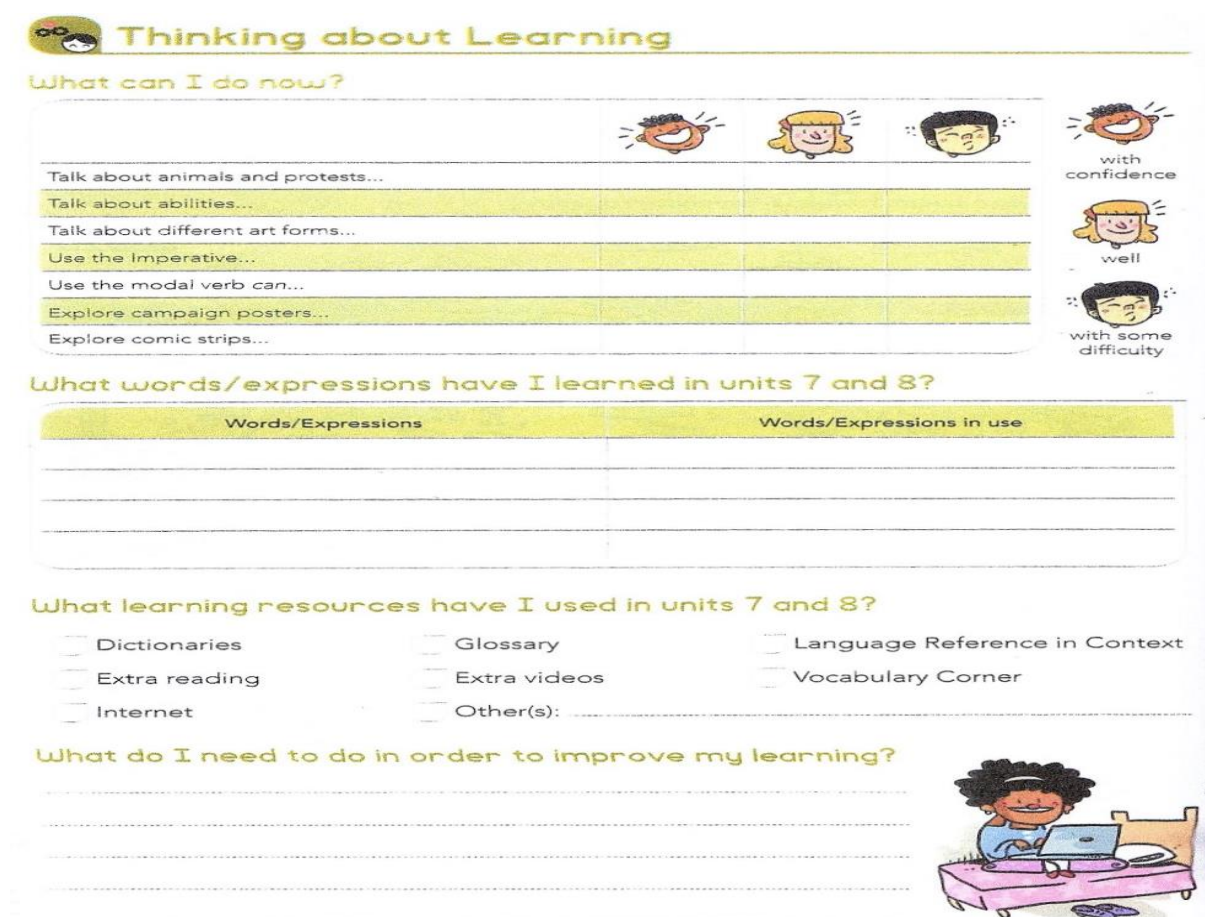
²⁷ Informação retirada do WTE, livro 8, unidade 8, *Any volunteers?*, p. 139.

7) INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

A pessoa dotada dessa inteligência é consciente dos próprios sentimentos e tem o senso do 'eu' bastante desenvolvido; é motivado e possui metas próprias; estabelece e percebe um sistema de valores éticos; trabalha de modo independente; deseja ser diferente da tendência geral; possui 'intuição'; tem consciência de seus limites e possibilidades.

Essas características exigem maior grau de maturidade por parte do aluno. Por esse motivo, o professor deve preparar a classe para esse tipo de atividade, envolvendo-os em um clima de leveza e autoconsciência, na busca da realização do feedback e de possíveis sugestões de melhorias.

Figura 19 – Atividade na categoria Inteligência intrapessoal



Thinking about Learning

What can I do now?

	with confidence	well	with some difficulty
Talk about animals and protests...			
Talk about abilities...			
Talk about different art forms...			
Use the Imperative...			
Use the modal verb can...			
Explore campaign posters...			
Explore comic strips...			

What words/expressions have I learned in units 7 and 8?

Words/Expressions	Words/Expressions in use

What learning resources have I used in units 7 and 8?

☐ Dictionaries	☐ Glossary	☐ Language Reference in Context
☐ Extra reading	☐ Extra videos	☐ Vocabulary Corner
☐ Internet	☐ Other(s): _____	

What do I need to do in order to improve my learning?

Fonte: (FRANCO, 2015)²⁸

²⁸ Informação retirada do WTE, livro 6, auto avaliação unidades 7 e 8, p. 152.

A auto avaliação é uma oportunidade que o aluno tem de refletir sobre seu aprendizado e o livro didático oferece possibilidades para que ele busque a melhoria contínua. Percebe-se o trato afetivo na maneira como a atividade é apresentada. Os desenhos, com as expressões lúdicas, mensuram o grau de fixação do conteúdo: se confiantes, ou com alguma dificuldade. Inexiste a categoria de certo ou errado. Com essa leveza, estimula o estudante a buscar por mais informações, dando-lhe liberdade para refletir os pontos que podem ser melhorados.

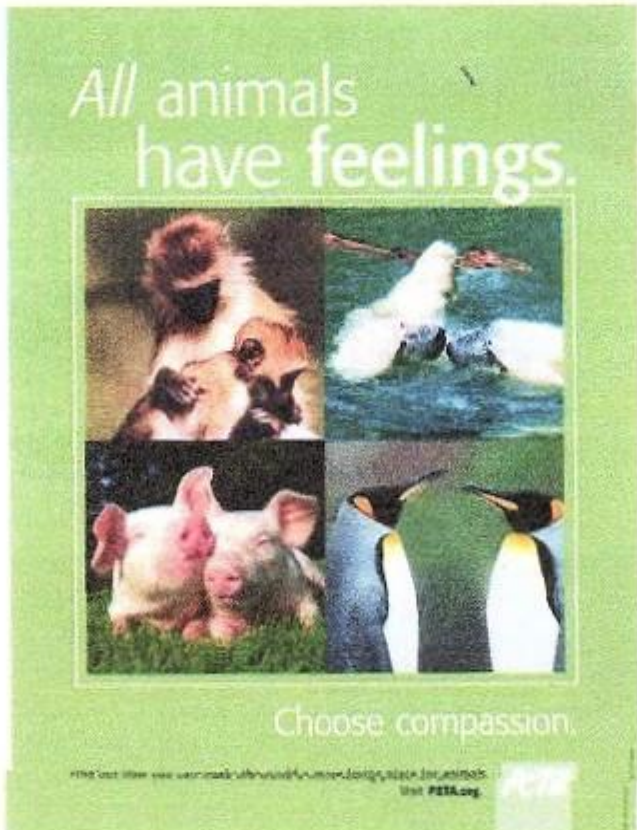
8) INTELIGÊNCIA NATURALISTA

Pessoas dotadas dessa inteligência demonstram afinidade com questões relacionadas à natureza, a espécies animais e vegetais ou a fenômenos relacionados ao clima, à geografia ou a fenômenos naturais. Possuem atração e admiração pelo mundo natural, demonstram sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa. Essa característica favorece trabalhar a LI por meio da interdisciplinaridade. O professor pode apresentar o vocabulário da atividade a ser desenvolvida (passeio ao zoológico, à feira ou ao jardim, por exemplo) e estimular os alunos a se comunicarem no idioma.

Figura 20 –Atividade na categoria Inteligência Naturalista

Looking Ahead Defenda a participação de todos no debate e incentive o estabelecimento de relações entre as temáticas abordadas e a vida do aluno e da comunidade.

Read the campaign poster below and, in small groups, discuss the following questions about animals. *Respostas pessoais*



Com o apoio dos professores de Ciências, Arte e Português, prepare-se para discutir temas de proteção aos animais e/ou promover um conjunto de atividades temáticas em português sobre o tema na escola!

Available at: <www.peta.org/media/psa/type/print/?category_name=general-animal-rights#facebook-1/2/AllAnimals2.jpg?20131017065550>. Accessed in: August 2014.

1. Você concorda com o cartaz acima? Por quê?
2. Na sua opinião, o que significa, na prática, ter compaixão pelos animais?
3. Quais animais você conhece que estão em risco de extinção? O que pode ser feito para salvar essas espécies ameaçadas?
4. O que você acha do uso de animais em experimentos científicos? Justifique sua resposta.
5. Na sua opinião, em quais casos é aceitável ter um animal de estimação em casa? Justifique sua resposta.

Fonte: (FRANCO, 2015)²⁹

A seção *Looking ahead* objetiva proporcionar ao estudante, a possibilidade de explorar conteúdos diversos. Toda a unidade está direcionada à reflexão sobre

²⁹ Informação retirada do WTE, livro 6, unidade 7, *Save the animals!*, p. 133.

proteção dos animais, bem como cuidado com o planeta. Ao se proporcionar essa vivência em sala de aula, busca-se conscientizar esse adolescente da responsabilidade social que lhe compete. Destaque-se o aspecto visual do pôster junto da frase de impacto, em livre tradução: todos os animais têm sentimentos, escolha a compaixão. Com isso, possíveis mudanças benéficas de comportamento acompanham a prática oral da LI, envolvendo a interação social.

Diante do exposto acima, percebe-se que, na sala de aula, há a oportunidade de se aplicar a teoria de Gardner, visando melhor desenvolver as habilidades dos alunos.

De acordo com Smole:

No espaço da sala de aula acontecem os grandes encontros, a troca de experiências, as discussões e interações entre os alunos. Também é nesse espaço que o professor observa seus alunos, identifica suas conquistas e suas dificuldades e os conhece cada vez melhor (SMOLE, 1999, p. 27).

Além disso, no que tange ao ensino do idioma estrangeiro, compete ao professor aprimorar-se e estar atento para identificar quais atividades se adequam ao grupo, seja ela para reforçar os pontos positivos, ou para minimizar as deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação pautou-se em uma análise sobre da possibilidade de se utilizar o lúdico, no material didático, como proposta pedagógica para favorecer o ensino/aprendizagem da LI, tendo como público alvo alunos de escola pública, do EF-II, com idade entre onze e catorze anos.

Foi oportuna, não só a reflexão acerca dos benefícios que essa prática pedagógica pode proporcionar ao aprendizado da LI, como também a constatação da possibilidade de se utilizar diferentes recursos didáticos para esse fim e a avaliação de como a aplicação do lúdico, pode propiciar uma aula mais dinâmica auxiliando na aprendizagem do conteúdo, no ensino da LI.

Por representar o ato de brincar, o lúdico, prioritariamente, está ligado ao prazer e, ao ser transferido para o ambiente escolar, foi possível constatar-se a presença da ludicidade nas atividades de ensino-aprendizagem, sem que se perdesse o teor educacional. É imprescindível, entretanto, destacar a necessidade de um planejamento para a execução dessas tarefas para evitar a ideia de despropósito em relação ao tempo dedicado a esses exercícios.

Diante disso, buscou-se reunir dados, com o intuito de responder em que medida atividades lúdicas podiam influenciar no processo de aprendizagem de LE. Dessa forma, considerou-se necessária a procura de um método que estimulasse a ludicidade, de maneira a provocar nos alunos o interesse pela aquisição do conhecimento de outras culturas e de outros idiomas, e de alcançar protagonismo social.

Procurou-se também identificar quais processos educacionais contemplaram a ludicidade como estratégia pedagógica; quais os principais métodos que a abordaram no ensino da LI para estudantes do EF-II e, finalmente, qual a aplicabilidade do lúdico, utilizado nos materiais didáticos, considerando-se a multiplicidade social e a interdisciplinaridade.

Essa pesquisa, ao investigar a abordagem do lúdico no ensino de LE, para estudantes no EF-II, teve como propósito identificar o benefício dessa prática na aquisição do conhecimento bem como sua efetividade no aprimoramento do ensino aprendizagem.

Pretendeu-se assim, apresentar as teorias que defendem o lúdico, como prática pedagógica, como condutor capaz de estimular o aluno a adquirir mais conhecimento e, também destacar técnicas metodológicas que o utilizam, tal qual se estudaram a aplicabilidade das inteligências múltiplas como ferramentas didáticas. Somando-se a isso, foram analisadas as atividades presentes no material didático utilizado em escolas estaduais, para o EF-II. Por meio desses procedimentos, percebeu-se que os objetivos de cada recurso didático foram alcançados de maneira eficaz.

A revisão bibliográfica evidenciou que o lúdico sempre esteve presente nas civilizações. Por outro lado, em relação às teorias de aprendizagem, ele nem sempre foi empregado como recurso pedagógico.

No contexto histórico, percebeu-se que, gradativamente, as metodologias de ensino passaram a buscar ferramentas que estimulassem, nos educandos, a curiosidade por mais conhecimento, valorizando o uso da ludicidade. Notou-se também, que a inclusão dos argumentos referentes às inteligências múltiplas, no planejamento das atividades didáticas, mostrou-se como importante adequação às práticas pedagógicas; pois o professor, ao identificar em quais categorias das inteligências múltiplas seus alunos se encaixam, poderá priorizar tarefas que favoreçam o aprendizado efetivo.

A análise da coleção *Way to English*, direcionada ao EF-II, mostrou que, no PNLD, existiu o cuidado, por parte do Governo Federal, em priorizar a escolha de materiais que utilizassem elementos lúdicos, para motivar os alunos a conhecerem novas culturas, por intermédio do aprendizado de um segundo idioma.

Detectou-se, nessa coleção, o foco interdisciplinar voltado a propostas de inclusão, ao cuidado com o meio ambiente e ao contexto brasileiro. Em contrapartida, compete pontuar, que durante o processo de análise das atividades, notou-se a ausência de menção às comunidades indígenas; porém, em respeito ao fato de o PNLD estar na terceira versão, acredita-se que existe a possibilidade de melhoria para os próximos triênios de utilização, assim como que se possa realizar uma nova pesquisa buscando delimitar esse parâmetro.

Nesse sentido, constatou-se que a utilização de diversos recursos didáticos, na escola, permite aos professores mediar o processo de ensino-aprendizagem de maneira enriquecedora, motivando o aluno a aprender e contribuindo para que o conhecimento seja efetivo. Percebeu-se, com isso, a busca crescente por novas práticas educativas que promovam processos de socialização, a partir de interações comunicativas, estimulando o desenvolvimento das capacidades intelectuais de alunos e de professores.

Embora os resultados desse estudo tenham apresentado respostas ao problema de pesquisa, é importante salientar que elas não esgotam as perspectivas de avaliação da interferência das atividades lúdicas no processo educacional, dada a complexidade que o envolve; visto que o ensino de LE requer um olhar atento aos contrastes socioeconômicos existentes no país, sendo, por isso, necessário que seja estudada por diferentes abordagens interdisciplinares.

Encerra-se essa dissertação com a intenção de contribuir com o leitor, ao propor o repensar das práticas educacionais que envolvem o ensino da LI. À medida que os professores acreditam na melhoria constante da proposta pedagógica, constituem-se agentes de mudança para elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ilda N.S.; RODRIGUES Lays A. O lúdico como recurso didático pedagógico no desenvolvimento da criança na educação infantil. **Humanidades e Inovação**, Palmas, ano 2, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/10/1>. Acesso em 18 fev.2018.

ALMEIDA, Marcos T. P. de A. **Brincar, Amar e Viver**. Fortaleza: Storbem, 2014.

ALMEIDA, Paulo N. de. **Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **A teoria das inteligências libertadoras**. 2. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. RJ: 1981.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. Coleção a obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2010. p. 4. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-arte-poetica-aristoteles-em-pdf>. Acesso em: 25 jul.2018.

BOLELI, Ludmilla. **Lev Vygotsky**. 2017. 23 slides. Disponível em: <https://www.slideshare.net/LudmillaBoleli/ad1-didtica>. Acesso em: 01 abr.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação **FNDE – PROGRAMAS DO LIVRO**. Conselho Deliberativo. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==>. Acesso em: 02 jun.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 42 de 28 de agosto de 2012** (Alterada pelas Resoluções nº 22, de 7 de junho de 2013, e nº 44 de 13 de novembro de 2013).

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2011**: guia de livros didáticos – ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica. SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==>. Acesso em: 02 jun.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: guia de livros didáticos – ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2015. ISBN:978-85-7783-227-9. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>>. Acesso em: 06 mar.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol (FNDE)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 92 p. ISBN 978-85-7783-224-8.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para educação básica. Coordenação geral do ensino fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. BRASÍLIA: 2009. p. 12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo-versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 19 fev.2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente** / Ministério da Saúde. – 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. 96 p. – (Série E. Legislação de Saúde). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo-versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 19 fev.2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua inglesa** - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Jogo e Educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROWN, Douglas H. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2006.

CASANOVA, Maria Prazeres et al. **Teorias da aprendizagem**. Faculdade de motricidade humana. Universidade de Lisboa, 2018. 34 slides. Disponível em:

https://www.academia.edu/35855399/TEORIAS_DA_APRENDIZAGEM. Acesso em: 31 maio.2019.

CESTARO, Selma A.M. O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia. (Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP). **Videtur-6**. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur6/index.htm>. Acesso em: 05 fev.2018.

DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

DONNINI, Livia et al. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, (Coleção ideias em ação).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. rev.e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

EINSTEIN, Albert. **Cosmic Religion: With Other Opinions and Aphorisms**. NY: Covici-Friede. 1931, 97p.

FARIA, Anália R. de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FERNANDES, Karina A. A aprendizagem de línguas estrangeiras na idade adulta: fatores envolventes. In: X Congresso Nacional de Educação –. **EDUCERE**, Curitiba: PUCPR, 2011.

FERRARI, Márcio. **Grandes Pensadores**. Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, 2005.

FERREIRA, Aurora. **Contar histórias com arte e ensinar brincado: para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

FERREIRA, A. **Lazer operário**. Salvador: Liv. Progresso, 1959.

FRANCO, Claudio de P., **Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira moderna: inglês: ensino fundamental II**. São Paulo: Ática, 2015. 4.v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Lúcia G. de. Metodologias de ensino de língua estrangeira. **Universidade Estadual de Goiás**, 2006. Disponível em: http://www.geocities.ws/developingknowledg/docs/artigos/metodologias_de_ensino_de_lingua_estrangeira.pdf. Acesso em: 01 fev.2018.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1998.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar**: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Trad. Carlos Alberto S.N.Soures. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas**. 2a reimpressão. Trad. Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002 [1983].

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ Diana M.H.; CRISTANCHO, Patricia S. **CLIL APPROACH: A way to enhance citizenship competence in the english class**. UNIVERSIDAD LIBRE, FACULTY OF EDUCATION. Colômbia: 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/TESIS%20CLIL%20APPROACH.pdf>. Acesso em: 03 fev.2019.

GOUVEIA, Andreia M. M. de. O ensino do inglês na Escola Pública e o Pós-Método de Kumaravadivelu: uma realidade possível. **Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Cadernos de Pós-Graduação em Letras** São Paulo, v. 16, n. 2, p. 31-51, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/9886/6234>. Acesso em 15 mar.2019.

HAX, Cristiane de S. A. Importância do lúdico na educação infantil: contribuição para a prática docente. **Portal Educação**. [2018] Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/importancia-do-ludico-na/18913>. Acesso em: 25 fev.2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KAMII, Constance. **Piaget para a educação pré-escolar**. Trad. Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko. M.; **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Jogos Infantis; O jogo, a criança e a educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____; FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais, 1998.

KOZIEVTCH, Heloyse; RETORTA, Miriam S. As inteligências múltiplas são aplicadas no ensino de espanhol como língua estrangeira? **Revista Educação e Tecnologia**. UTF/PR. Curitiba, Nr. 10, 2010. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1103>. Acesso em: 10 fev.2019.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. USA: Prentice Hall International, 1987.

_____. **Second language acquisition and second language learning**. USA: Prentice Hall International, 1988.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Antônio J. A. O lúdico em clássicos da filosofia: uma análise em Platão, Aristóteles e Rousseau. In: II CONEDU. 2015, Paraíba. **Congresso Nacional de Educação**, Paraíba: 2015. Disponível em: http://coral.ufsm.br/righi/EPE/TRABALHO_EV045_MD1_SA6_ID6556_16082015154402.pdf - 230718. Acesso em: 23 jul.2018.

LIMA, Lauro de O. **Piaget para principiantes**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1980.

LUCKESI, Cipriano C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. (Coletânea Educação e Ludicidade–Ensaio 02), 2002. **Revista Entreideias**. GEPEL. Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>. Acesso em 03 mar.2018.

_____. Ensinar, Brincar e Aprender. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S.l.], n. 15, dez. 2017. ISSN 2359-246X. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2466>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MACEDO, Lino. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCELLINO, Nelson C., 1950. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 100p.

MENEGAZZO, Rosana E.; XAVIER Rosely P. Do método à autonomia do fazer crítico. Trab. Ling. Aplic. (Pós-graduação em Educação – UFSC) (**Universidade Federal de Santa Catarina**), Campinas, (43): 115-126, Jan./Jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n1/a09v43n1.pdf>. Acesso em: 20 jul.2019.

MIZUKAMI, Maria da G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de aprendizagem**. 4a. reimpressão. São Paulo: EPU, 2009.

MOYLES, Janet R. et al **A excelência do brincar**. Trad. Maria A.V.Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006. 248p.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156p.: il. – (Coleção Educadores) Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7019-546-3 1.

MURCIA, Juan A.M. **Aprendizagem através do jogo**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NOBRE, Ivana B. et al. A imagem como possibilidade de leitura. **Universidade Estadual de Londrina**. Paraná, v.67, n.6, p 14-21, 2007. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca_lucinea_arq35.pdf. Acesso em: 05 jan.2019.

NOGUEIRA, Eliete J.; PILÃO Jussara M. **O construtivismo**. São Paulo: Loyola, 1998.

OLIVEIRA, Luciano A., 1964- **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Vitor M. de. **O que é Educação Física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. 111p.

PEIXER, Isis. **Ludicidade e inteligências múltiplas no ensino de vocabulário da língua inglesa**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná. Orientadora: Alcina Brasileiro Hall. Curitiba, 2007.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Six Études de Psychologie**. (Seis Estudos em Psicologia). Tradução de D'AMORIM, Maria Alice Magalhães; SILVA, Paulo Sérgio Lima. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINKER, Steven. **The Language Instinct**. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics, 1994.

PLATÃO. **A República**. Organização: Daniel Alves Machado. Brasília: Kiron, 2012. 420p., p. 206. ISBN 978-85-8113-093-4. [PDF] Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-a-republica-platao-em-pdf>. Acesso em: 25 jul.2018.

PRODANOV, Cleber C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Modo de acesso: www.feevale.br/editora Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7717-158-3.

RAMOS, Jayr J. **Exercício Físico na História e na Arte: do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: IBRASA, 1982. 353p.

REDONDO, Diego M. **De método a pós-método: uma análise da concepção de método em institutos privados de idiomas**. 140f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

RELVAS, Marta. **Estudos da neurociência aplica à aprendizagem escolar**. [2017] Disponível em: <http://www.martarelvass.com.br/neurociencia-na-aprendizagem/>. Acesso em: 12 jun.2019.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Trad. Roberto Leal Ferreira.

SANT'ANNA, A. et al. A história do lúdico na educação. In: **REVEMAT**, ISSN 1981-1322, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/2094>. Acesso em: 15 abr.2019.

SANTOS, Jacyara Nô dos. **Competência intercultural: interface no livro didático de língua inglesa do ensino médio**. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado). Orientadora: Maria D'Àjuda Alomba Ribeiro. – UESC. Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagens e Representações, Ilhéus, BA, 2016.

SCHÜTZ, R. **Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition**. English Made in Brazil. 2002. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>. Acesso em: 03 mar.2018.

_____. S&K - **Uma abordagem natural ao ensino de línguas: inglês sob a inspiração de Piaget, Vygotsky, Chomsky e Krashen**. English Made in Brazil. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-apre3.html>. Acesso em: 08 dez.2017.

SELIGSON, Paul. **English ID: Student's book, workbook**. São Paulo: Moderna, 2013.

SMOLE, Kátia C.S. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. 80p.; 16 cm. – (Cadernos da TV Escola. Inteligências Múltiplas, ISSN 1517-2341 n.1). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=28349&co_midia=2. Acesso em: 15 dez.2018.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca:** implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2. ed. RJ: WAK, 2012.

TILIO, Rogério C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva Culturas, identidades e pós-modernidade.** 2006. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras da PUC-Rio. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Pacheco de Oliveira, Rio de Janeiro, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** [trad.] de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche] 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO A – Quadro das seções, conteúdos e objetivos WTE - 1

SEÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<i>Warming Up!</i>	• Na página de abertura, imagens e perguntas relacionadas aos temas da unidade.	• Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre os assuntos a serem tratados na unidade. • Ativar o vocabulário relacionado ao tema da unidade já conhecido pelos alunos. • Explorar elementos da linguagem não verbal (fotos, ilustrações) e relacioná-los com a linguagem verbal.
<i>Before Reading</i>	• Exercícios variados relacionados ao tema e/ou ao gênero do texto principal da unidade.	• Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e/ou o gênero do texto principal da unidade. • Levar os alunos a estabelecer hipóteses sobre o texto principal da unidade, que serão verificadas durante a leitura.
<i>Reading</i>	• Textos de gêneros variados sobre temas relevantes para os alunos e a sociedade.	• Proporcionar aos alunos o contato com textos de diversos gêneros e fontes. • Dar aos alunos acesso a informações que possibilitem a ampliação do seu conhecimento de mundo.
<i>Reading for General Comprehension</i>	• Questões para a compreensão geral do texto principal da unidade.	• Desenvolver a habilidade de leitura para a compreensão do texto de forma global.

Fonte: FRANCO, 2015, p. 203

ANEXO B – Quadro das seções, conteúdos e objetivos WTE - 2

SEÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<i>Reading for Detailed Comprehension</i>	Exercícios variados para a compreensão detalhada do texto principal da unidade.	- Desenvolver a habilidade de leitura para a identificação de informações específicas e para o estabelecimento de relações entre as ideias do texto. - Desenvolver a habilidade de fazer inferências sobre o texto. - Desenvolver a habilidade de observar elementos de coesão e coerência, de modo a facilitar a compreensão e o estabelecimento de relações entre as ideias do texto. - Apresentar e oferecer oportunidades de uso de diversas estratégias de leitura.
<i>Reading for Critical Thinking</i>	Perguntas focalizando questões sociais, culturais e/ou éticas relacionadas ao texto principal da unidade.	- Promover a reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto principal, buscando trazer novas perspectivas sobre o tema e discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados. - Levar os alunos a estabelecerem relações entre o texto principal e sua realidade.
<i>Vocabulary Study</i>	Exercícios variados para sistematização e ampliação de vocabulário.	- Levar os alunos a se conscientizarem sobre a importância do estudo sistemático de vocabulário. - Apresentar estratégias de estudo e de compreensão de vocabulário, tais como a observação de palavras transparentes e da formação da palavra (prefixos e sufixos), o agrupamento de palavras por campo lexical, o estudo de expressões idiomáticas, entre outras. - Levar os alunos a perceberem a estrutura do sintagma nominal, identificando seu núcleo e os termos modificadores, como forma de melhor compreender o significado dos sintagmas nominais e seus usos em textos. - Desenvolver e sistematizar o conhecimento sobre prefixos e sufixos como forma de ampliar o vocabulário dos alunos. - Oferecer oportunidades de prática da pronúncia de palavras e expressões. - Levar os alunos a perceberem questões de pronúncia da língua inglesa especialmente relevantes para o aluno brasileiro.
<i>Taking it Further</i>	Textos de gêneros variados sobre assunto relacionado ao tema geral da unidade e questões de compreensão.	- Proporcionar aos alunos contato com textos de diversos gêneros e fontes. - Dar aos alunos acesso a informações que possibilitem a ampliação do seu conhecimento de mundo. - Ampliar a discussão sobre o tema da unidade e incentivar o posicionamento crítico dos alunos. - Desenvolver a habilidade de compreensão escrita. - Levar os alunos a estabelecerem relações entre o(s) texto(s) apresentado(s) nesta seção e em outras seções da unidade.

ANEXO C – Quadro das seções, conteúdos e objetivos WTE - 3

SEÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<i>Language in Use</i>	• Apresentação contextualizada do(s) tópico(s) gramatical(is) da unidade. • Exercícios para inferência de regras gramaticais a partir da observação de exemplos de uso. • Exercícios para utilização dos tópicos gramaticais apresentados.	• Desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos e sua habilidade de inferir regras gramaticais a partir da observação de situações de uso da língua inglesa. • Proporcionar aos alunos oportunidades de empregarem as regras e estruturas gramaticais de forma contextualizada.
<i>Listening and Speaking</i>	• Textos orais de diversos gêneros e de diferentes variantes linguísticas. • Atividades de compreensão oral (intensiva, extensiva e seletiva), incluindo atividades nas etapas de <i>pre-listening</i>, <i>listening</i> e <i>post-listening</i>. • Atividades de escuta e de fala relacionadas à pronúncia e à entonação. • Atividades de produção oral.	• Proporcionar aos alunos oportunidades de compreensão e produção oral da língua inglesa em diferentes contextos de uso. • Proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros discursivos orais e com diferentes variantes da língua inglesa (utilizadas por falantes de inglês como língua materna e como língua estrangeira de diferentes nacionalidades). • Desenvolver as habilidades de compreensão global e de compreensão de informações específicas de um texto oral (compreensão seletiva). • Desenvolver diferentes estratégias de escuta, dependendo do objetivo de compreensão oral. • Levar o aluno a perceber características da linguagem oral, como pausas, hesitações, entre outras. • Abordar assuntos relacionados ao tema da unidade a partir da compreensão e da produção de textos orais. • Oferecer aos alunos oportunidades de uso do vocabulário relacionado ao tema da unidade na compreensão e na produção de textos orais. • Estimular a interação em língua inglesa entre os alunos. • Levar os alunos a estabelecerem relações entre o(s) texto(s) ouvido(s) e sua realidade.
<i>Writing</i>	• Atividade de produção escrita de gêneros textuais trabalhados ao longo da unidade, com orientações passo a passo, desde o planejamento do texto até sua divulgação, incluindo as etapas de escrita, revisão por pares e reescrita.	• Levar os alunos a observarem as características de diferentes gêneros textuais. • Levar os alunos a identificarem os elementos envolvidos no contexto de produção escrita em questão (quem escreve, para quem escreve, o que escreve, com que objetivo, com que estilo, em que suporte) para que sejam levados em consideração pelos alunos no processo de criação, revisão e reescrita do texto. • Levar os alunos a redigirem textos de diferentes gêneros. • Oferecer aos alunos oportunidades de uso contextualizado de estruturas linguístico-discursivas e de vocabulário apresentados na unidade. • Levar os alunos a compreenderem a escrita como prática social e como um processo contínuo de revisão e reescrita.

ANEXO D – Quadro das seções, conteúdos e objetivos WTE - 4

SEÇÃO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<i>Looking Ahead</i>	• Questões para discussão sobre temas abordados na unidade e suas relações com a realidade dos alunos e sua comunidade. • Em algumas unidades, textos curtos (como cartuns, gráficos, citações) relacionados ao tema em foco.	• Encorajar o posicionamento crítico dos alunos sobre temas abordados na unidade. • Promover a reflexão crítica sobre a realidade dos alunos e de sua comunidade de modo a propiciar seu engajamento em ações transformadoras de seu contexto social. • Promover a integração com outras disciplinas do currículo e com diferentes participantes da comunidade escolar.

Fonte: FRANCO, 2015, p. 206

ANEXO E – Inteligências múltiplas no período escolar

Molde para a Compreensão Educacional em um Relance

Personagens		Grupo de	
	Aprendiz intuitivo (também natural, ingênuo ou universal)	Aprendiz acadêmico (também estudante tradicional)	Especialista disciplinar (também pessoa habilitada)
Idade	Até 7 anos	Idade escolar	Qualquer idade
Cercea- mentos	Neurobiológicas, desenvolvimentais	Institucionais, históricas	Disciplinares, epistemológicas
Desem- penhos	Compreensões intuitivas	Compreensões ritualizadas, conven- cionais, rotineiras	Compreensão disciplinar
Outros Fatores			
	Lacunas	Inteligências	Pontes
	Intuitivo- acadêmicas	Lingüística	Aprendizagem tradicional
	Acadêmico- disciplinares	Naturalistas Lógico- matemáticas	Museus da Criança contemporâneos
	Intuitivo- disciplinares	Espaciais Musicais Cinético-corporais Interpessoais Intrapessoais	

Fonte: Adaptado de GARDNER, 1994, p. 16

ANEXO F – Jogos com dados e peões.



Time for Fun!

Explique aos alunos que, se um jogador parar em uma casa com a cabeça de uma serpente, ele deverá escorregar até a ponta da cauda e continuar dali. Se um jogador parar em uma casa com a base de uma escada, ele deverá subir até o topo da escada e continuar dali.

It's time to play "Snakes and Ladders" with your classmates.

INSTRUCTIONS

You need:



a die



a counter



move up



move down

- Comece o jogo na casa 1 (START).
- Jogue o dado para mover sua peça.
- Responda às perguntas, suba as escadas e escorregue pelas serpentes.
- Ganha o jogo quem chegar primeiro à casa 30 (FINISH).

What's your favorite sport? 26	25 	What's your favorite football team? 29	30 FINISH
What's your favorite free-time activity? 23	22 	21 	20 
What's your favorite book? 15	Who's your favorite singer? 14	What's your favorite song? 16	17 
How are you today? 12	11 	How old are you? 9	8 
1 START	Spell your first name 2	3 	4 
		5 	Spell your last name 6

Ilustrações: Galvão Bretas/Arquivo da editora

ANEXO G – Atividade extraída da Internet.

**Looking Ahead**Solicite a participação de todos no debate e incentive o estabelecimento de relações entre os temas abordados e a vida do aluno e da comunidade.

In this unit you have talked about global climate change. Read the text below about the impacts of climate change. Then, in small groups, discuss the following questions about it.

a student's guide to**GLOBAL CLIMATE CHANGE**

Learn the BasicsSee the ImpactsThink Like a ScientistBe Part of the Solution!SHARE

Home > See the Impacts

See the Impacts

Scorching summers... Melting glaciers... Stronger storms...
The signs of global climate change are all around us.

The Earth's climate is getting warmer, and the signs are everywhere. Rain patterns are changing, sea level is rising, and snow and ice are melting sooner in the spring. As global temperatures continue to rise, we'll see more changes in our climate and our environment. These changes will affect people, animals, and ecosystems in many ways.

Less rain can mean less water for some places, while too much rain can cause terrible flooding. More hot days can dry up crops and make people and animals sick. In some places, people will struggle to cope with a changing environment. In other places, people may be able to successfully prepare for these changes. The negative impacts of global climate change will be less severe overall if people reduce the amount of greenhouse gases we're putting into the atmosphere and worse if we continue producing these gases at current or faster rates.

IM Photo/Shutterstock/Glow Images

Last updated on 8/28/2014.

From: < www.epa.gov/climate/climatechange/kids/impacts/index.html>. Accessed in: April 2015.

Possible answers: Scorching summers, melting glaciers, stronger storms, rain patterns are changing (less rain / too much rain), sea level is rising, snow and ice are melting sooner in the spring.

- According to the text, what are some examples of the signs of global climate change?
- Based on the text, what can people do in order to make the negative impacts of global climate change less severe overall? Reduce the amount of greenhouse gases.
- What other things do you think the government and people in general can do to reduce the impacts of climate change? Personal answers.
- What natural disasters are more frequent in your region? Have they become worse over the last few years? Com o apoio de professores de Geografia, os alunos podem pesquisar notícias de jornais e revistas que falem sobre os efeitos do aquecimento global no Brasil, como, por exemplo, o agravamento de desastres naturais como deslizamentos, enchentes e a crise de água. A partir dessa pesquisa, pode-se fazer uma exposição na escola com ilustrações e textos em inglês e/ou português.
Personal answers.

Extra Reading
<www.epa.gov/climate/climatechange/kids/index.html>
<www.brazil.org.za/environmental-issues.html>
<wwf.panda.org/who_we_are/wwf_offices/brazil/environmental_problems_brazil>


Extra Video
<<http://thekidshouldseethis.com/post/87706995337>>

Global Climate Change 65

Fonte: FRANCO, 2015, p. 65 - WTE, livro 9, unidade 3