

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

LUIZA KASDORF

JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA

2013

LUIZA KASDORF

JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia de Castro Gomes

CURITIBA

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus pela força recebida e pelas pessoas que colocou em meu caminho.

A minha orientadora Prof. Dra. Maria Lúcia de Castro Gomes, pela sabedoria com que me guiou nesta trajetória.

Aos meus amigos e colegas de sala e de trabalho.

Aos meus alunos, que contribuíram para a realização desta pesquisa.

A Secretaria do Curso, pela cooperação.

Gostaria de deixar registrado, também, o meu reconhecimento a minha família, pois acredito que sem o apoio deles seria muito difícil vencer este desafio.

Enfim, a todos os que de alguma maneira me apoiaram nesta minha jornada.

*“Você pode descobrir mais a respeito de uma pessoa
numa hora de jogo do que num ano de conversação.”
Platão (-427 // -347) Filósofo*

RESUMO

KASDORF, Luiza. **Jogos no ensino de línguas estrangeiras**. 2013. 54 folhas. Monografia (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

Este trabalho teve por objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a ludicidade na vida do ser humano e em especial na dos discentes. Constatou-se a importância do lúdico tanto na evolução social e cultural da humanidade, quanto na educação em geral e, sobretudo, na infantil. Verificaram-se algumas dificuldades que podem inibir a aprendizagem, bem como alguns pré-requisitos para a realização da mesma. Percebeu-se também a necessidade de uma formação lúdica dos educadores que lhes dê subsídios para a utilização adequada de jogos em suas atividades pedagógicas. Para averiguar como os estudantes avaliam as ações didático-pedagógicas dos docentes que envolvam o uso de jogos didáticos e seu próprio desempenho nessas situações, aplicou-se um questionário, cujos resultados demonstraram que os estudantes estão conscientes de que com jogos eles aprendem com maior facilidade e que, portanto, eles representam uma ferramenta muito útil na realização das ações pedagógicas dos educadores.

Palavras-chave: Ludicidade. Jogos. Jogos didáticos.

ABSTRACT

KASDORF, Luiza. **Games in foreign language teaching**. 2013. 54 p. Paper (Specialization in Modern Foreign Languages) - Federal Technology University - Paraná. Curitiba, 2013.

This study aimed to perform a literature search on play in the lives of human beings and students' lives in particular. The importance of play was noted in both the social and cultural evolution of mankind, in education in general and especially in children's education. Some difficulties exist that may inhibit learning, just as there are some pre-requisites for achieving it. The need to train educators in the appropriate use of games in their educational activities was also recognized. Another objective was to determine how students evaluate their teachers' didactic-pedagogic actions that employ educational games and their own performance in those situations. To that end, we had them fill out a questionnaire, and its results showed that the students are very conscious of the idea that with games they learn more easily. Therefore, games are useful tools for teachers.

Keywords: Play. Games. Educational games.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. O SER HUMANO E A LUDICIDADE	10
2.1 DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO JOGO	11
2.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO EM SALA DE AULA	13
2.3 O JOGO NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	15
2.4 ALGUMAS DIFICULDADES.....	19
2.4.1 A não-observância das regras pode gerar frustração	19
2.4.2 Input além da compreensão e excesso de estímulos externos.....	21
2.4.3 Busca pelo poder	22
2.4.4 O aspecto afetivo	22
2.5 A QUESTÃO DA VALIDADE DOS JOGOS DIDÁTICOS	23
2.6 O LÚDICO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES	27
3. METODOLOGIA	29
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	29
3.2 PROCEDIMENTOS DA PEQUISA	29
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	31
4.1 GRÁFICOS COMPARATIVOS	31
4.2 VISÃO GERAL DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	34
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	35
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS.....	37
APÊNDICES.....	39
ANEXO	57

1. INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no panorama da educação devido ao vertiginoso desenvolvimento das tecnologias deixaram muitos professores perplexos: eles se viram diante de inúmeras possibilidades novas sem, contudo, estarem “pedagogicamente” preparados; veem-se obrigados a competir com uma infinidade de recursos multimidiáticos, sem realmente conhecê-los. Alguns estão se voltando ao lúdico, aos jogos em sala de aula na esperança de reconquistar um espaço perdido.

O trabalho *Jogos no ensino de línguas estrangeiras* tem por objetivo apresentar uma investigação bibliográfica e uma pesquisa exploratória entre estudantes a respeito da importância da ludicidade na vida humana, sobretudo na escolar, com a finalidade de uma compreensão mais exata do tema e do valor da utilização dos jogos didáticos em sala de aula.

Nessa busca bibliográfica, encontrou-se Huizinga (2010) e Negrine (2000, 2004) que nos delineiam um quadro do ser humano e a evolução da tomada de consciência de si mesmo – do homem que sabe, passando pelo homem que faz ao homem que brinca, que graceja –, enquanto Kishimoto (1994) apresenta diversos autores que, em rápidas pinceladas, expõem definições do conceito jogo e suas principais características. Um recorte de eventuais dificuldades com a aprendizagem, sobretudo durante a aplicação de atividades lúdicas, é traçado por Dohme (2008), Dias e Gomes (2008), Yozo (1996) e Almeida (2013). Por outro lado, a importância da utilização dessas atividades é ressaltada por Fávero (2005) e Yozo (1996, citando Bateson e Bally, 1964), entre outros. Sobre os processos mentais durante e alguns pré-requisitos para a realização da aprendizagem nos falam Romanelli (2010) e Furtado (2010). As observações críticas ficam por conta de Dinello (2007) e Angerami-Camon (1999). Por fim, Santos e Cruz (1997, 2002) alertam para a necessidade de uma formação lúdica dos educadores.

Parafraseando Yozo (1996, p. 12) – que questiona se os tipos de jogos como, por exemplo, as casas de bingo, “apresentam um caráter realmente lúdico?” – poder-se-ia perguntar se os jogos educativos proporcionam real prazer aos alunos? De que maneira eles são válidos? Jogos didáticos podem ajudar a reduzir ou

eliminar o tédio típico na adolescência? Ou os jovens de hoje, com tantos recursos eletrônicos a sua disposição não têm mais tempo de sentir tédio? Como os alunos veem o posicionamento de seus mestres em relação ao uso de atividades lúdicas? E, por fim, buscou-se apontar quais as implicações da conscientização da importância do lúdico na formação dos docentes.

Realizou-se, então, uma pesquisa de campo para averiguar qual a opinião de alunos de língua estrangeira alemã e de estudantes de Letras Português-Inglês sobre a utilidade e o efeito didático-pedagógico de atividades lúdicas no ensino, mediante aplicação de um questionário a dois grupos de estudantes de Alemão como língua estrangeira e um grupo de estudantes que frequentam a disciplina optativa *Jogos Educacionais*.

O objetivo central dessa pesquisa foi observar se os fatos encontrados no levantamento bibliográfico se coadunam com a realidade e as opiniões dos jovens estudantes. Com isso, pretendeu-se ressaltar a importância do uso da ludicidade em sala de aula e a relevância de um preparo especial dos educadores nessa área para que melhor possam fazer frente aos desafios nesse mundo multimidiático.

Além de ressaltar a necessidade de trazer o elemento lúdico para sala de aula como instrumento facilitador da aprendizagem e como meio de resgatar valores afetivos entre professor-aluno, aluno-aluno e do aluno com ele próprio, espera-se, com esta pesquisa, poder contribuir para uma melhor compreensão e um, conseqüente, melhor desempenho das funções didático-pedagógicas dos docentes em sala de aula mediante uso de recursos lúdicos. Nesse sentido espera-se, também, a conscientização, por parte do aprendiz, de como ele é ao observar regras, manipular o outro, aprender a perder e a ganhar.

2. O SER HUMANO E A LUDICIDADE

Em tempos idos, a espécie humana recebeu a denominação de *Homo sapiens*, mas aos poucos se percebeu “que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor” e os seres humanos passaram à designação de *Homo faber* que não se mostrou “tão inadequada como *sapiens*”. No entanto, nessa definição podem ser incluídos inúmeros outros animais além dos racionais, considera Huizinga. E, então aponta uma terceira característica, tanto humana quanto animal, “tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo”. Para o autor, a expressão *Homo ludens* poderia, talvez, se igualar à de *Homo sapiens* (HUIZINGA¹, 2010).

Estudando a história, sobretudo da filosofia, pode-se constatar que o homem desde os tempos mais remotos sempre teve o seu lado lúdico. Huizinga (2010, p. 164) observa que a ludicidade já estava presente nos sofistas gregos, cuja profissão se encontrava “ao mesmo nível que o esporte. A cada resposta bem dada os espectadores riam e aplaudiam.” Sócrates (apud HUIZINGA, 2010, p. 168) falando da figura e dos nomes dos deuses, no *Crátilo*, diz que existe “uma explicação ao mesmo tempo cômica e séria, pois os deuses apreciam o humor.”

De acordo com Negrine (2004, p. 16), “Ariès² não cansa de afirmar que as brincadeiras e os divertimentos ocupavam um lugar de destaque nas sociedades antigas.” Porém, foi somente durante os séculos XVII e XVIII que os jogos passaram a ser vistos de forma mais moderna totalmente diversa das atitudes que ocorriam antes. A partir dessa época, “passa a existir um novo sentimento de infância”, considera Ariès.

Negrine observa que “o conceito *homo ludens*” que significa “o homem que *se diverte*” passa a ter valor e o “ato de jogar (brincar)” passa a ser visto “como um fator fundamental no processo de desenvolvimento humano.” No entanto, é somente o século XIX que coloca o jogo sob a mira da cientificidade, passando a “ser alvo de estudo de psicólogos, psicanalistas e de pedagogos em geral, surgindo a partir daí um rol de teorias na tentativa de explicar o seu significado.” (NEGRINE, 2004, p. 16-17, grifos do autor).

¹ HUIZINGA, J. No prefácio [sem paginação] de *Homo ludens*.

² ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio, Zahar: 1978.

De acordo com Mauriras-Bousquet,³ o interesse da sociedade pelo jogo vem crescendo desde os anos 50. Considera, no entanto, que “o significado real do lúdico é distorcido.” Para a autora, jogos instituídos não são garantia de ludicidade. (MAURIRAS-BOUSQUET, 1991, apud YOZO, 1996, p. 12).

Para uma melhor compreensão do que seja ludicidade e da diversidade entre os jogos faz-se necessário buscar algum esclarecimento dentro da bibliografia existente.

2.1 DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO JOGO

Em dicionários, o jogo, como o conhecemos, é definido como sendo uma “atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento”, essa atividade pode estar “submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde” (HOUAISS, 2009, p. 1134). De acordo com o Dicionário Aurélio (1986, p. 990), o termo *jogo* vem “do latim *jocu* [e significa] ‘gracejo’, ‘zombaria’, que tardiamente tomou o lugar de *ludus*”. E segundo Houaiss (2009, p. 1200), o lúdico “visa mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo”, aquilo “que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo”.

Huizinga defende “a noção de jogo como um fator distinto e fundamental, presente em tudo que acontece no mundo.” E confere extrema importância ao jogo expressando sua convicção de que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.” O autor considera que até então [1938], havia-se “prestado muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização.” (HUIZINGA⁴, 2010).

Yozo também aponta a importância do jogo considerando que:

Se acompanharmos a evolução da humanidade, percebemos que o lúdico representa o processo de aprendizagem e descoberta do ser humano. É uma forma direta de colaborar na construção cultural de um povo, de uma sociedade. Com o JOGO aprendem-se regras, limites e obtêm-se objetivos claros, de forma voluntária e prazerosa (YOZO, 1996, p. 13).

³ MAURIRAS-BOUSQUET, M. Um oásis de felicidade. *O Correio da Unesco*, São Paulo, ano 19, 1991, n.º. 7, p. 5.

⁴ HUIZINGA, Johan. No prefácio [sem paginação] de *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*.

Kishimoto (1994, p. 1-3), por sua vez, delinea-nos um quadro da “multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo”, o que acaba por tornar o termo muito vago, fazendo-se necessário identificar suas características para, então, melhor compreender como e por que diferentes situações como, por exemplo, um jogo de xadrez, um gatinho empurrando uma bola de lã ou uma criança brincando de casinha recebem “a mesma denominação.”

Entre os autores citados por Kishimoto (1994, p. 3-5), destacam-se: Huizinga,⁵ para quem as principais características referentes aos aspectos sociais seriam: “o prazer demonstrado pelo jogador, o caráter ‘não-sério’ da ação, a liberdade do jogo e sua separação dos fenômenos do cotidiano, a existência de regras, o caráter fictício ou representativo e a limitação do jogo no tempo e no espaço”; Caillois⁶ aponta o predomínio da incerteza e do caráter improdutivo do jogo, além da liberdade e dos limites no espaço e no tempo, anteriormente citados por Huizinga; e Henriot⁷, por sua vez, ressalta “o eixo comum que une as concepções sobre o jogo” afirmando que “todo e qualquer jogo se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pelo distanciamento da situação, pela incerteza dos resultados, pela ausência de obrigação em seu engajamento.”

Para Christie,⁸ as características do jogo infantil são a **não-literalidade** (predomínio da realidade interna sobre a externa); o **efeito positivo** (encontra-se, geralmente, sob os “signos do prazer ou da alegria); a **flexibilidade** (maior disposição de buscar alternativas); a **prioridade do processo de brincar** (os resultados são secundários); a **livre escolha** (seleção a critério da criança) e o **controle interno** (sem pressão/coerção externa). De acordo com o autor, nos jogos educativos os conceitos de jogo são, muitas vezes, desvirtuados pelo controle coercitivo do professor “ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades”. Não havendo liberdade, não haverá controle interno e será trabalho imposto pelo educador ao invés de jogo (CHRISTIE, 1991b, p. 4, apud KISHIMOTO, 1994, p. 5-6, grifos do autor).

⁵ HUIZINGA, J. *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard, 1951.

⁶ CAILLOIS, R. *Les jeux e les hommes*. Paris: Gallimard, 1958.

⁷ HENRIOT, Jacques. *Sous couleur de jouer – La métaphore ludique*. Paris: Ed. José Corti, 1989.

⁸ CHRISTIE, James F. La fonction de jeu au niveau des enseignements précolaires et primaires (1^a. parte). In: *L'éducation par Le jeu et L'environnement*. 3^{ème} trimestre, n^o. 44, pp. 3-6, 1991b.

Para a psicodramatista, Monteiro (1979),⁹ é no jogo que o indivíduo pode “*expressar livremente as criações de seu mundo interno, realizando-as na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia ou por uma determinada atividade corporal*.” E Motta (1994)¹⁰ considera “que ‘o jogo é a ação da realidade suplementar, onde a unidade criativa pode estar presente’” (apud YOZO, 1996, p. 16, grifos do autor).

De acordo com Mauriras-Bousquet “jogar é não exigir, por um momento, que a vida seja mais do que ela é, e nem que ela tenha outra finalidade além dela mesma. Jogar é desejar aquilo com que se joga e não algo que faça falta e que se tenha de conseguir” (MAURIRAS-BOUSQUET, 1991, p. 14, tradução nossa¹¹).

Podemos observar que, no campo teórico, muito se escreveu e se escreve a respeito da ludicidade, sobretudo, no tocante ao jogo na educação infantil. E a conscientização da importância da existência e da necessidade da ludicidade na vida humana desenvolveu-se ao longo de nossa história.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO EM SALA DE AULA

De acordo com Kishimoto (1994, p. 14-16), o valor dos jogos educativos é conhecido desde os tempos de Platão, passando por Aristóteles e pelos romanos; as atividades lúdicas foram banidas pelo Cristianismo como sendo “delituosas”, reanimadas durante o Renascimento e revitalizadas pelos jesuítas. Mas o enlace definitivo do lúdico com a aprendizagem, dentro da concepção de jogos com liberdade e criatividade, só veio a concretizar-se com o surgimento dos Jardins da Infância – na primeira metade do século XIX.

Foi com Froebel, o criador do Jardim de Infância, que a ludicidade chegou à educação infantil: o pedagogo, influenciado por Rousseau, não via nas crianças adultos em miniatura e considerava o jogo e a brincadeira “uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança”, pois, é através deles

⁹ MONTEIRO, Regina F. *Jogos Dramáticos*. São Paulo: Ágora, 1979, p. 7.

¹⁰ MOTTA, J. M. C. *Jogos: repetição ou criação?*. São Paulo: Plexus, 1994, p. 38.

¹¹ “[...] *Jugar es no pedir por un momento a la vida que sea otra cosa que lo que es ni que tenga otra finalidad más que ella misma. El juego es deseo de aquello con lo que se juega, no deseo de algo que falta y que hay que conseguir [...]*”

que a criança expressa sua maneira de ver o mundo, “além de serem geradores do desenvolvimento na primeira infância” (ARCE, 2002, p. 60).

Monteiro, no Prefácio do livro *100 jogos para grupos* de YOZO (1996, p. 9-10), nos fala de suas experiências com a utilização de *jogos dramáticos*¹² quando dirigia “um grupo de executivos, em treinamento, de uma multinacional.” Ao entrar na sala, a autora observou que seus alunos estavam tensos e propôs a todos que andassem e, logo, o fizeram em jardins, na chuva e mesmo na neve. Todos riam e se comunicavam descontraidamente; o jogo os aproximara, conseguindo “com que adultos ‘engravatados’ e ‘sérios’ se divertissem.” Monteiro ainda afirma que o jogo também se mostra “como uma técnica extremamente eficaz” em outras áreas de trabalho, com clientes ou com grupos de forma geral, “seja para propiciar um campo mais relaxado ou para maior integração grupal, permitindo, inclusive, que coisas ‘duras’ sejam ditas sem que as pessoas se sintam feridas de modo a deixar feridas a cicatrizar.”

De acordo com Negra (2008, p. 144), Kirby, citado por Freitas (2002)¹³, considera que jogos utilizados no ensino devem, necessariamente, conter:

- Uma meta de aprendizado.
- Definições claras de quais comportamentos fazem ou não parte da atividade, e quais são as consequências desses comportamentos.
- Um elemento de competição entre os participantes (embora não precise haver contagem de pontos).
- Um alto grau de interação, ao menos entre alguns dos participantes.
- Um final definido.
- Na maioria dos casos, um resultado definido (vencedores, perdedores, pontuação).

Dinello (2007, p. 52-53) aponta o jogo como “um benefício também para os adultos” e considera que eles podem reunir diversas gerações, no entanto, condena os “‘jogos didáticos’, que cobram muito a matéria de conhecimento” nos quais a criança perde a liberdade “de encontrar ‘seu jogo’”. De acordo com Dinello (2007, p. 14), o jogo como atividade lúdica se diferencia da simulação que, muitas vezes, é praticada na realidade social, porque no primeiro caso é uma ficção na qual o jogador “crê firmemente” por estar imersa “numa liberdade criadora que permite tomar distância dos fatos úteis ou necessários exteriormente”, sendo que na

¹² MONTEIRO, Regina F. *Jogos Dramáticos*. São Paulo: Ágora, 1979.

¹³ FREITAS, Sheizi Calheira de. *Adaptação de um jogo de empresa para o ensino de análise de investimentos*. 2002, 81 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

simulação, por outro lado, o jogador [normalmente] tem consciência de que está usando estratégias de jogo para alcançar outros objetivos que não os manifestos. Poderíamos dizer – usando um termo comum na fala coloquial – que ele praticou uma ‘jogada’.

O autor também afirma que agir por outros interesses coloca o jogador “fora do jogo.” Ainda que a intenção seja divertir uma criança, se não for “uma ação livre, vivida como ficção e à parte das obrigações da vida corrente” não poderá ser caracterizado como jogo, como “valor em si mesmo”. E a criança logo perceberá que não se trata senão de uma simulação.

Para podermos falar em jogo de fato, torna-se:

necessário que a ação seja real e fictícia ao mesmo tempo. Fictícia porque está fora da realidade, real porque compromete; faz falta que todos os que estão implicados no jogo acreditem nele realmente (DINELLO, 2007, p. 14).

Assim como a criança entra em um mundo fictício para aprender a lidar com sua realidade, o jogo didático, se adequadamente elaborado, pode fazer o aprendiz de uma língua estrangeira imergir na cultura, na cosmovisão do povo falante da língua que está aprendendo.

2.3 O JOGO NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Embora os jogos sejam, geralmente, associados à diversão não se deve esquecer do seu valor pedagógico, sobretudo no contexto do ensino de línguas estrangeiras (LE), observa Richard-Amato (1889). Segundo a autora, eles podem baixar o nível de ansiedade, tornando mais agradável a aquisição de novas informações. E, além disso, os jogos frequentemente são “bastante motivadores, relevantes, interessantes e compreensíveis.” (RICHARD-AMATO, 1889, p. 147, tradução nossa).¹⁴

¹⁴ Games are often associated with fun. While it is true that games *are* usually fun, one must not lose sight of their pedagogical value, particularly in second language teaching. Like most of the other activities recommended in this book, games can lower anxiety, thus making the acquisition of input more likely. In addition, they are often highly motivating, relevant, interesting, and comprehensible.

O uso de jogos didáticos vem ao encontro dos doze princípios de ensino-aprendizagem de LE arrolados e classificados por Brown (2007, p. 62-81) em três áreas: a cognitiva, a socioafetiva e a linguística (as quais, naturalmente, se sobrepõem em alguns aspectos).

A automatização (*automaticity*), o primeiro princípio cognitivo, necessário para um bom desempenho linguístico, sobretudo oral, encontrará nos jogos um forte aliado, pois em situações lúdicas a preocupação excessiva com regras e formas da língua, que bloqueia um desenvolvimento espontâneo, é facilmente esquecida.

Com a utilização de jogos, o segundo princípio citado pelo autor, a aprendizagem significativa (*meaningful learning*), também poderá se concretizar com maior facilidade, uma vez que a situação passa a ser real: o aprendiz tem um contexto e uma razão plausível para conectar conhecimentos prévios com informações novas – necessárias ao jogo – e, assim, se apoderar de determinado conteúdo linguístico de forma duradoura. Nesse sentido, a probabilidade ou antecipação da recompensa (*the anticipation of reward*) e a motivação intrínseca (*intrinsic motivation*), o terceiro e o quarto princípios mencionados por Brown, são plenamente realizados quando surge a possibilidade de vencer uma partida contra o ‘inimigo’ – ainda que seja apenas num jogo de cunho didático em sala de aula.

Em relação à quinta premissa para uma aprendizagem bem sucedida, o investimento estratégico (*strategic investment*), o emprego de técnicas variadas em atividades lúdicas pode auxiliar o mestre a reconhecer quais as estratégias de aprendizagem preferidas de seus alunos, pois podemos aprender muito sobre os outros “numa hora de um jogo”, conforme Platão constatou.¹⁵

Se os aprendizes desenvolverem confiança em si mesmo, em situações descontraídas proporcionadas por jogos, irão alcançar a autonomia (*autonomy*) necessária para experimentar a língua tanto em sala quanto fora dela.

Na área socioafetiva, Brown (2007) estabelece três princípios: a nova identidade-linguagem (*language ego*), a vontade de comunicar (*willingness to communicate*) e a conexão língua-cultura (*the language-culture connection*). Com jogos adequados, pode-se facilitar o desenvolvimento de “uma nova maneira de

¹⁵ Citação disponível no Citador: <<http://www.citador.pt/frases/voce-pode-descobrir-mais-a-respeito-de-uma-pessoa-platao-1312>>. Acesso em: 24/07/2013.

pensar, sentir e agir”, ou seja, de uma segunda identidade, conforme anuncia Brown, bem como incentivar a vontade de comunicar que se acentua à medida que o aprendiz desenvolve “confiança em si mesmo e em sua capacidade de realizar tarefas comunicativas” levando-o a “assumir riscos em suas tentativas de produzir e interpretar linguagem ainda que ela ultrapasse um pouco a sua certeza absoluta”. (BROWN, 2007, p. 72-73, tradução nossa)¹⁶.

Inclusive a realização da conexão língua-cultura poderá ser favorecida por situações lúdicas, pois mesmo jogos conhecidos podem apresentar nuances particulares da cultura da língua alvo. Para auxiliar o aluno a entender melhor essas diferenças, podem-se elaborar jogos que espelhem a maneira de pensar, de sentir ou de agir do povo falante dessa língua – um jogo com provérbios ou ditos populares, por exemplo. No Brasil dizemos ‘*deixar valer a lei do menor esforço*’, enquanto no Alemão se diz ‘*trilhar o caminho de menor resistência*’. Embora o conteúdo seja o mesmo, o foco parece estar deslocado: aqui se pensa no esforço a ser despendido pela pessoa, e lá na dificuldade que a situação oferece. Isso poderia ser interpretado como indício de subjetividade ou de objetividade.

Na terceira categoria, a linguística, Brown (2007, p. 75-80) aponta outros três princípios: o efeito (ou a influência) da língua materna (*the native language effect*), a interlíngua (*interlanguage*) e a competência comunicativa (*communicative competence*). Em relação à interferência da língua materna, o autor observa que, embora o saldo seja positivo, isto é, os acertos sejam mais numerosos do que os erros, são os últimos que mais chamam atenção fazendo-se, portanto, necessária uma conscientização do aluno para essa interferência negativa. Também nesse caso as atividades lúdicas podem ser de grande utilidade, pois tornam mais agradável um confronto entre as duas línguas auxiliando no desenvolvimento do princípio seguinte, a interlíngua. Que, segundo Brown, se desenvolve, em parte, como resultado da utilização do feedback de outros. Portanto, jogos online se tornam de suma importância, pois possibilitam esse feedback de falantes nativos. O último princípio, a competência comunicativa, resulta da combinação de diversos

¹⁶ As human beings learn to use a second language, they also develop a new mode of thinking, feeling, and acting – a second identity (p. 72). [...] Successful language learners generally believe in themselves and in their capacity to accomplish communicative tasks, and are therefore willing risk takers in their attempts to produce and to interpret language that is a bit beyond their absolute certainty (p. 73).

elementos: “o organizacional, o pragmático, estratégico e psicomotor¹⁷” (BROWN, 2007, p. 79). E podemos afirmar que um aprendiz só possui essa competência quando é capaz de se comunicar em um contexto real – que lhe é oferecido em pequena escala numa situação de jogo em que se lhe coloca a necessidade de interagir com seus semelhantes se expressando na língua alvo.

Segundo Prescher (2010), “jogos de grupo são interativos, sociais, e em novos relacionamentos podem ser uma experiência de união.” E uma das funções dos jogos é assegurar aos alunos o tempo necessário de exploração para integrarem “os conhecimentos conceituais apresentados.” Acrescido a isso, “as atividades lúdicas têm a função” de propiciar “uma forma natural de apreender, de juntar conceitos além de proporcionar competição e motivação.” Atividades quebra-gelo, por exemplo, ajudam “os alunos a se conhecerem melhor” e “a se sentirem mais confortáveis”, propiciam “oportunidades para cooperação” podendo, inclusive, reduzir a competição ‘negativa’. E com jogos de vocabulário o professor traz “o contexto do mundo real para dentro da sala de aula”. (PRESCHER, 2010, p. 30-31)

Outro aspecto importante é o fato de que o jogo pode remeter o estudante à sua infância quando ainda não lhe pesava a cobrança do senso de responsabilidade, quando o seu mundo ainda era perfeito – mesmo que sentisse e ou intuísse que assim não era, havia a magia do faz-de-conta, a porta sempre aberta para um lugar melhor. Além disso, os jogos podem lhes oferecer a possibilidade de verem conceitos representados por imagens gráficas bem como oportunidades para fazerem associações inusitadas e, por vezes, muito lúdicas motivando-os ao extremo. Podemos dizer que os momentos lúdicos, assim como os imperativos referentes às tarefas, são hiatos no mundo artificial do ensino, sobretudo, no ensino de línguas estrangeiras.

Hadfield (1985) considera que “os jogos deveriam ser vistos como parte integrante dos conteúdos programáticos no ensino de língua, e não como uma atividade divertida para sexta-feira à tarde ou para o final de aula¹⁸”. Para a autora, “eles oferecem oportunidades de uma prática intensiva da língua” em uma situação “de comunicação real, ainda que dentro de limites artificialmente definidos”,

¹⁷ Given that communicative competence is the goal of a language classroom, instruction needs to point toward all its components: organizational, pragmatic, strategic, and psychomotor.

¹⁸ Games should be regarded as an integral part of the language syllabus, not as an amusing activity for Friday afternoon or for the end of term.

constituindo-se em um meio para um fim: “uma ponte entre a sala de aula e o mundo real¹⁹.” E por fim, os jogos podem servir como ferramenta para diagnosticar as dificuldades na aprendizagem dos alunos. (HADFIELD, 1985, p. 4-5, tradução nossa).

No entanto, assim como os jogos na vida fora da sala de aula trazem consigo algumas dificuldades, devemos saber que no ensino não será diferente. Iremos a seguir olhar um pouco mais de perto algumas situações com as quais o educador poderá se defrontar.

2.4 ALGUMAS DIFICULDADES

Alguns autores (DOHME, 2008; DIAS; GOMES, 2008; ANTUNES, 1998b; YOZO, 1996) observam que, tanto no ensino de forma geral quanto em situações de realização de jogos em sala de aula, é comum os educadores serem confrontados com diversas dificuldades que, frequentemente, podem levar os alunos a perder o foco. Algumas delas seriam: não observância das regras por diversão ou indisciplina, input além da compreensão e busca pelo poder. Há outras de origem, por vezes, alheia à sala de aula como, por exemplo, o excesso de estímulos ou a existência de um filtro afetivo.

2.4.1 A não-observância das regras pode gerar frustração

Dohme (2008, p. 13) observa que houve mudanças significativas “no sistema de valores [...] em todo mundo nas últimas décadas.” Antigamente, “a disciplina e a obediência” representavam um importante papel na educação; hoje, no entanto, “a criatividade, a iniciativa e o senso crítico” são mais valorizados pela sociedade moderna. Com isso, elevou-se o conceito do lúdico entre educadores. No entanto, de acordo com a autora, “a disciplina e a obediência fazem parte de qualquer jogo”, e, por isso, “o respeito e a cooperação entre os elementos de um grupo” não devem ser desprezados.

¹⁹ [...] they provide an opportunity for real communication, albeit within artificially defined limits, and thus constitute a bridge between the classroom and the real world.

Pode-se verificar, por exemplo, que a vontade de ganhar o jogo pode resultar na não-observância das regras e, assim, anular, facilmente, o objetivo de aprendizagem estabelecido pelo educador.

Em um grupo de 21 estudantes que estão cursando a disciplina optativa “Jogos Educacionais” oferecido pelo Curso de Letras Português-Inglês da UTFPR foi trabalhado um texto sobre as Inteligências Múltiplas. Para verificar se houve aprendizagem e consolidar o conhecimento adquirido, na aula subsequente foram distribuídos textos curtos aos estudantes. A regra era que fossem formuladas perguntas aos detentores dos textos, de resposta “sim” ou “não”, com o objetivo de lembrar as características de cada inteligência e assim descobrir de qual delas se tratava. Às primeiras três duplas foram dirigidas perguntas pertinentes. Mas a partir do quarto grupo as regras foram esquecidas e os estudantes passaram a simplesmente tentar adivinhar qual das inteligências constava do texto que o grupo seguinte detinha.

Embora esse tipo de experiência seja sempre muito frustrante para o professor, uma vez que o objetivo não é atingido, decidimos não interferir por considerarmos mais produtiva a experiência pessoal de uma frustração por parte dos estudantes do que a de uma correção. Mas, no final da aula, pedimos que os próprios estudantes nos dessem um *feedback* dessa atividade e pudemos constatar que alguns realmente sentiram falta da observância das regras.

Em relação à importância da observância de regras, pode-se citar outro exemplo: na língua alemã existem as flexões dos adjetivos quando esses são antepostos aos substantivos – razão de muito “sofrimento” para os aprendizes dessa língua tão complicada. Para amenizar essa dificuldade aplicamos um jogo: o “Quarteto de objetos com adjetivos”, uma atividade lúdica em que os jogadores tentam conseguir formar seus quartetos (juntando quatro cartas similares) mediante perguntas aos outros. A fluência passível de ser obtida depende, sobretudo, do cuidado e da precisão na repetição desses adjetivos flexionados para que os ouvidos sejam condicionados à combinação dos sons “gramaticalmente corretos”. Um objetivo quase impossível de se atingir através de estudos tradicionais, repetições mecânicas ou leituras geralmente apenas esporádicas.

Observamos duas turmas de nível quatro, divididas em subgrupos de quatro a cinco alunos, e verificamos que alguns procuravam repetir as frases de maneira

conscienziosa enquanto outros as repetiam da maneira que lhes viessem à cabeça, objetivando apenas a vitória no jogo. Constatamos que os que levaram o jogo “a sério” tiveram um desempenho muito melhor em relação ao uso da flexão dos adjetivos que os outros. Grosso modo, pode-se afirmar que em jogos com regras essas devem ser observadas rigorosamente quando se pretende atingir os objetivos almejados.

2.4.2 Input além da compreensão e excesso de estímulos externos

De acordo com a hipótese de Krashen (1982, apud DIAS; GOMES, 2008, p. 151), o nível de exigência das tarefas deve ficar dentro dos limites de $i+1$, ou seja, o grau de dificuldade do input (a informação nova) não pode estar muito acima do nível de conhecimentos dos aprendizes caso contrário a aquisição não acontecerá.

Para exemplificar a dificuldade de aprendizes com exigências que estão além de sua capacidade descreveremos a aplicação do Jogo de Palavras (ver anexo 1) proposto por Antunes (2001, p. 26-30). Nessa atividade, o educador “deve *construir uma, duas ou três sentenças altamente significativas* [grifos do autor] e relativas ao tema que trata.” As palavras dessas sentenças devem ser escritas em pequenos pedaços de papel e entregues aos alunos para que as reconstituam – como se fossem um quebra-cabeça.

Após a aplicação do jogo em duas etapas – uma com sentenças mais fáceis e a segunda um pouco acima do nível anterior –, pedimos, então, aos alunos que nos dessem um feedback e uma aluna disse que não gostou do segundo porque era muito difícil. Outros responderam que gostaram do desafio. Isso mostrou claramente que se tratava de um grupo de nível de conhecimento heterogêneo e que o educador precisa ter sempre em mente o nível de conhecimentos em que se encontram os seus alunos quando aplica uma atividade seja ela lúdica ou não.

De acordo com Antunes (1998b, p. 18), o alimento da inteligência são os estímulos, mas se recebidos em excesso podem produzir o efeito contrário: desinteresse. A criança deve, constantemente, ser estimulada, assim como o corpo necessita ser alimentado adequadamente. Contudo, se houver algum exagero, tanto o estômago quanto o cérebro se ressentem. Esse problema pode ser observado nos

alunos que, atualmente, estão expostos a uma infinidade de estímulos vindos dos meios multimidiáticos, além dos recebidos na área educacional, e, como consequência, tornam-se dispersivos, podendo até mesmo chegar a apresentar um déficit de atenção em sala de aula. Outro exemplo de estímulos excessivos pode ser constatado em relação às constantes propagandas bradadas em alto-falantes pelas ruas, que resultam em 'surdez', ou seja, deixa-se de ouvir o conteúdo dos reclames devido a um tipo de embotamento causado pelo excesso de inputs. Os jogos podem contribuir para aliviar a tensão dos estímulos considerados obrigatórios.

Deve-se, no entanto, ter o cuidado de escolher jogos desafiadores e interessantes, mas adequados ao nível para não provocarem ansiedade ou estresse e, por vezes, conseqüente desinteresse. Richard-Amato (1988, p. 151) sugere a competição grupal, assim a carga do resultado recai sobre o grupo e não sobre um único indivíduo, diminuindo assim o nível de ansiedade.

2.4.3 Busca pelo poder

Em uma sociedade onde o jogo e a ludicidade foram relegadas “a situações específicas como as festividades em geral”, Yozo considera que:

O lema 'que vença o melhor' constrói, explicitamente, relações de competição e poder nem sempre saudáveis. Essa relação de competitividade e poder direciona para um único ponto: o vencedor, e isso nada mais é do que a obtenção do poder (YOZO, 1996, p. 12).

O resultado da busca pura do poder pelo poder, numa comunidade em que o 'levar vantagem' é o objetivo final, anula o respeito pelos sentimentos alheios e a própria ludicidade deixa de existir. Nesse sentido, o trabalho com jogos cooperativos em sala pode resgatar valores como respeito, tolerância, honestidade e afetividade. Esses aspectos são comentados a seguir.

2.4.4 O aspecto afetivo

Outro aspecto de extrema relevância tanto no ensino em geral quanto em situações de utilização de jogos didáticos é a afetividade. Krashen (1982, apud

DIAS; GOMES, 2008, p. 151) considera que a aquisição de uma segunda língua possa ser inibida por situações de estresse, ansiedade ou falta de motivação que criam um filtro afetivo. A utilização de atividades lúdicas pode baixar sensivelmente esse filtro, pois aproxima tanto o aluno do professor quanto os alunos entre si ao criar um clima de motivação, descontração e confiança.

A importância do aspecto afetivo também é ressaltada por Almeida (2009). Para a autora, a ludicidade em sala de aula não consiste exclusivamente de jogos e brincadeiras, mas implica uma postura lúdica tanto por parte do educador quanto dos educandos. E uma ‘atitude’ lúdica supõe “sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva.”

Quando nos deparamos com alguma situação frustrante de objetivos didático-pedagógicos não alcançados, seja ela causada por fatores intrínsecos ou extrínsecos às atividades lúdicas, surge a dúvida sobre a validade dos jogos didáticos – nosso próximo assunto.

2.5 A QUESTÃO DA VALIDADE DOS JOGOS DIDÁTICOS

Huizinga (2010, p. 7) afirma que “por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras.” Se levarmos em conta essa afirmação, podemos assegurar que o lugar mais adequado do jogo é a sala de aula onde as palavras estão em seu ambiente natural.

Fávero (2005, p. 284) considera que “o brincar pode ser [...] entendido como uma atividade caracterizada pela sua natureza de transição” tendo, para a criança “um importante papel na formação de conceitos” levando-a “de um estágio caracterizado pelas restrições situacionais da primeira infância para o estágio caracterizado pelo pensamento adulto.” Assim como para a criança o brincar significa uma transição de um estágio para outro, o jogo didático pode ser encarado da mesma maneira para qualquer aprendiz: uma ponte entre o que ainda lhe é estranho e o familiar.

De acordo com Bateson²⁰ (apud YOZO, 1996, p. 12), “os jogos são o melhor veículo de comunicação entre as espécies (cão e macaco, homem e delfim), assim como entre pessoas de gerações, classes sociais ou culturas diferentes.” Bally²¹, por sua vez, associa o jogo ao “movimento da liberdade”: um indivíduo sem liberdade é tenso, o que prejudica ou até mesmo impede a aprendizagem; havendo então a necessidade de relaxar, o que pode ser proporcionado pelo jogo (BALLY, 1964, apud YOZO, 1996, p. 12).

Se unirmos essas duas ideias em um jogo didático – o incentivar a comunicação e o proporcionar de descontração – e lhes acrescentarmos o prazer que o jogador demonstra ao jogar teremos um terreno fértil para a aprendizagem. Isso nos leva a perguntar: O que acontece no cérebro humano quando sentimos prazer? E qual sua influência na aprendizagem?

De acordo com Romanelli (2010, p. 41-42), a aprendizagem pode ser tão prazerosa quanto o é “toda manifestação do instinto”. Quando desafios são vencidos acontece “uma descarga de dopamina, neurotransmissor da recompensa,” trazendo “a sensação súbita da vitória.” Enquanto nos seres irracionais “o circuito neuronal da recompensa” acontece somente no “nível instintivo,” na espécie conhecida como *Homo sapiens* são ativadas “áreas nervosas mais nobres,” trazendo sensações novas de prazer, o “de aprender, de acumular conhecimentos”: o “prazer intelectual”.

Alguns pré-requisitos para que a aprendizagem possa acontecer nos são apresentados por Furtado ao afirmar que, sendo a aprendizagem um processo, não pode ocorrer instantaneamente, precisa do tempo de maturação que vai depender do “relógio de quem aprende” uma vez que “envolve a pessoa em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva e psicossocial.” Completando a complexidade desse processo a aprendizagem ao mesmo tempo em que abre a possibilidade de sermos bem-sucedidos também implica uma mudança, “que coloca em risco a identidade da pessoa que aprende e provoca medo e resistência, pois abala a segurança pessoal.” De acordo com o autor, cada ser humano tem uma “história pessoal de aprendizagens” que pode tanto ser positiva, quanto neutra ou mesmo negativa. Aqueles que tiveram sucesso em suas experiências com aprendizagens encaram o

²⁰ No livro de Yozo não constam as referências de Bateson.

²¹ BALLY, Gustav. El juego como expresión de libertad. México: Fondo de Cultura Económica, 2. ed. 1964.

ato de aprender como “prazeroso e recompensador.” Outros, porém, que não lograram sucesso em suas empreitadas de aquisição do conhecimento, associaram sensações de fracasso ao ato de aprender. E, é quando o receio de falhar ganha “proporções ameaçadoras” que “a ação motivadora e instigadora do professor se torna fundamental para impulsionar a ‘coragem de aprender’” (FURTADO, 2010, p. 47-50).

Se considerarmos que o medo de não alcançar sucesso “pode dificultar ou até mesmo paralisar o processo de aprendizagem” como afirma Furtado (2010, p. 48), nada mais natural do que tentarmos todos os meios de impedir que isso aconteça: e uma ótima, senão a melhor maneira é usar jogos que têm se mostrado muito adequados para diminuir o estresse e o receio de um fracasso. Para melhor compreendermos o que dificulta e o que contribui para o processo de aprendizagem de um aluno, Furtado (ibid., p. 51) considera necessário conhecer o seu mundo cognitivo, que significa passar tanto pelo seu mundo cultural quanto pelo emocional. Pois, como observa Romanelli (2010, p. 43), quando um aluno não tem vontade de ir à escola ou se recusa a estudar, “alguma coisa muito grave certamente aconteceu na vida desse aluno.”

Dinello (2007, p. 28-29) acusa a “sociedade industrial, pragmática” de utilizar mecanismos que pretendem transformar a criança, “rapidamente, em adolescente preocupado com seu futuro, e logo em adulto capaz de trabalhar” privando-a da liberdade “de fazer suas próprias descobertas através do jogo”. O autor critica, sobretudo, a pré-escolarização que se vale de uma “didática de aparentemente ‘aprender brincando’,” sem, no entanto, dar espaço à imaginação e à criatividade, não passando de “uma forma de acelerar a discriminação e o tédio”.

Angerami-Camon, por sua vez, generaliza esse sentimento de tédio – definido como “uma enorme sensação de aborrecimento com as suas coisas, com os seus amigos e consigo mesmo” – considerando-o uma característica da adolescência (ANGERAMI-CAMON, 1999, p. 13). Muito embora outras faixas etárias possam ser igualmente atingidas, os efeitos negativos desse sentimento se fazem notar com maior intensidade nos jovens.

De acordo com Antunes (1998a, p. 91, 94-95), a memória tem um papel limitado “na construção de uma aprendizagem significativa”, pois a construção de um conceito não se dá a partir de uma “memorização mecânica”, e sim da

transformação desse conceito “em instrumento de ação para elaborar conexões mais elevadas” e, assim, “resolver problemas.” Admitindo-se a existência de diversas inteligências torna-se evidente que haja diferentes formas de memorização subordinadas a elas. Essas memórias devem ser estimuladas para que retenham os “mecanismos operacionais” ao invés de meras informações. Para esse estímulo, as principais regras seriam:

- 1) motivar, despertando a necessidade do ‘querer’, evitar a fragmentação do texto e a repetição mecânica das partes;
- 2) associar informações novas a conhecimentos anteriores criando imagens mentais para ampliar, negar ou superar os saberes existentes;
- 3) estabelecer comparações grotescas, impactantes com as “ideias chave do conteúdo”;
- 4) associar imagens gráficas e pictóricas aos conceitos; e
- 5) praticar e repetir exercícios que treinem “a elasticidade das diferentes memórias” tendo em mente que, assim como um exercício repetitivo promove um melhor desempenho físico, uma ação estimuladora repetida também há de desenvolver as diversas inteligências.

Essas regras deixam entrever a utilidade dos jogos didáticos, uma vez que neles se reúnem diversos aspectos delas: quando podem jogar, os alunos se sentem muito mais motivados a repetir estruturas – que em exercícios ‘normais’ seriam consideradas enfadonhas. Também poderão ser feitas associações de imagens e conceitos, bem como de informações novas e antigas, de forma leve e descontraída.

Uma testemunha do sucesso de jogos didáticos é Sérgio R. S. L., um colega da Pós-Graduação, que lecionava espanhol a um grupo bem heterogêneo, no qual duas senhoras, com idades mais avançadas, estavam encontrando grandes dificuldades em aprender a língua estrangeira. Após o uso infrutífero de diversos recursos didático-pedagógicos ele tentou os jogos didáticos e o resultado foi muito positivo: elas deixaram de sentir o peso da responsabilidade e da ‘auto cobrança’ passando a aprender normalmente, sem perceber.

Outro caso sobre os benefícios da descontração nos contou a colega Marta M. L.: ela estava à frente de um grupo de Conversação Avançada constituído de oito

pessoas profissionalmente bem colocadas – [oito professores universitários, em sua maioria doutores e ou com cargos de liderança com uma postura extremamente formal] – que precisavam alcançar fluência na língua inglesa. Todos encontravam grande dificuldade de descontrair devido à sua posição social, sobretudo pela pressão do preconceito de que docentes não têm direito ao erro. Ela, então, propôs que cada um assumisse uma nova identidade como se fosse um jogo. Disso resultou que todos se sentiram mais a vontade e apresentaram um desempenho brilhante.

Ainda que sejam formas híbridas, é certo que os jogos didáticos têm sua validade. No entanto, as melhores ferramentas de nada servem a quem falte destreza em seu manuseio: os educadores necessitam receber uma formação que lhes dê subsídios para um uso didático-pedagógico adequado de todos os recursos.

2.6 O LÚDICO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Yozo considera que o adulto torna-se “rígido e hermeticamente fechado em seu próprio mundo materialista e consumista” porque ele vai adquirindo e se sujeitando a “modelos, regras e convenções morais” que, “gradualmente, tolhem sua espontaneidade criadora” tornando-o um escravo “da rotina e de suas obrigações”. O homem precisa resgatar sua liberdade, quebrar “suas ‘amarras’ sociais” interrompendo, temporariamente, esse círculo vicioso do cotidiano para jogar, restabelecendo “a *ordem lúdica*”, segundo o autor, “um momento mágico onde o ‘jogar’ é desprovido de censuras ou críticas.” (YOZO, 1996, p. 13, grifo do autor). Esse lado materialista e pragmático de nossa sociedade, o que a torna inimiga do jogo, pode ser combatido formando-se educadores que valorizem a criatividade e a liberdade que as atividades lúdicas proporcionam.

De forma geral, ouve-se e lê-se muito a respeito da importância e do uso do lúdico na educação infantil. Santos e Cruz (2002), no entanto, apontam o aspecto importante da inclusão da ludicidade na formação do educador pelo fato do lúdico ser “uma necessidade do ser humano em qualquer idade”, e consideram que ela “não pode ser vista apenas como diversão”, pois:

o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS; CRUZ, 2002, p. 12).

Santos (2002, p. 61) também entende que, o educador sendo “um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, das certezas e até das incertezas do dia-a-dia da criança em seu processo de construção de conhecimento”, necessita ter “competência técnica” para que realmente possa criar e recriar uma “proposta político-pedagógica” que “seja concreta, crítica [e] dialética”. O autor comenta ainda que para incluir atividades lúdicas em seu fazer pedagógico o educador precisa ter vivenciado o lúdico “em sua trajetória acadêmica”, aproximando-se de Negrine²² para quem uma formação lúdica baseia-se:

em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (NEGRINE, 1994, apud SANTOS; CRUZ, 2002, p. 13-14).

De acordo com Santos e Cruz (2002, p. 14), um educador que – além de uma formação teórica e pedagógica – receber uma formação lúdica que lhe dê subsídios para “conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto” realizará um trabalho pedagógico mais envolvente. É preciso vivenciar a ludicidade para então sentir-se mais à vontade de usá-la em sala de aula, unindo a seriedade das atividades didáticas ao prazer de um jogo.

Este trabalho de pesquisa levou-nos à conscientização da necessidade e da importância tanto de incluir a ludicidade no fazer pedagógico dos docentes quanto de se oferecer uma formação aos educadores que os prepare para um uso adequado e pleno de todas as possibilidades que estão ao seu dispor. Para tanto, no capítulo a seguir, expomos a metodologia adotada para esta pesquisa.

²² NEGRINE, Airton. Aprendizagem & desenvolvimento infantil – 1 Simbolismo e jogo. Porto Alegre: PRODIL, 1994. 123 p.

3. METODOLOGIA

A história da humanidade não é estática e assim parágrafos ou capítulos inteiros precisam ser reescritos, à medida que o progresso ou a decadência mudam os hábitos dos homens. Após averiguação sobre o que pensam e escrevem alguns teóricos foi realizada uma pesquisa de campo para verificar se houve mudanças significativas na maneira de estudantes perceberem o papel dos educadores e dos jogos em sala de aula.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa visa a averiguar a opinião de estudantes a respeito do uso da ludicidade em sala de aula e compará-la com os fatos encontrados no levantamento bibliográfico; com os objetivos específicos de verificar como os discentes analisam as ações didático-pedagógicas de seus mestres; como percebem sua aprendizagem com o emprego de jogos educativos; e se, atualmente, com a abundância de recursos eletrônicos ainda são acometidos de sensações de tédio que sempre foi uma característica forte da adolescência.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Nos dias 21 e 22 de março de 2013, foi realizada uma pesquisa de campo com dois grupos experimentais: um grupo constituído por 18 alunos de Alemão nível dois, entre 16 e 24 anos de idade; e outro de 16 estudantes, futuros professores de Português e de Inglês que se encontram em diversos níveis do Curso de Letras, com idades entre 21 e 23 anos (salvo algumas exceções com 27, 28 e 37).

Para a realização da pesquisa foi elaborado e aplicado um questionário (apêndice A) e verificou-se haver três grupos distintos entre os 34 respondentes:

- A. 10 (dez) deles não têm intenção de atuar no magistério;
- B. 10 (dez) pretendem, no futuro, trabalhar como educadores; e

C. 14 (catorze) já atuam na área da Educação.

Pelo fato de haver uma desproporção entre os grupos – dez estudantes tanto no A quanto no B contra catorze no grupo C –, cogitou-se descartar quatro questionários, mas não havendo critérios neutros e temendo-se distorcer os resultados decidiu-se usar a porcentagem que no caso do grupo C foi arredondada desprezando-se as casas depois da vírgula. (Apêndice B)

Optou-se, então, tanto por traçar paralelos com os dados bibliográficos levantados como também por verificar se há divergências significativas de opiniões entre os três grupos. A comparação entre os grupos pode ser observada no apêndice C.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Na primeira subseção desta seção, serão apresentadas, em gráficos, as opiniões dos estudantes nos seguintes quesitos: (I) a utilidade dos jogos em sala de aula, (II) fatores considerados fundamentais para a eficácia das atividades lúdicas, (III) a percepção pessoal dos estudantes referente aos resultados de suas aprendizagens, (IV) a posição quanto ao tédio e (V) a opinião dos estudantes sobre a postura dos atuais educadores em relação à aplicação de jogos didáticos no ensino. E na subseção seguinte, é projetada, numa tabela, uma visão geral dos resultados de todos os tópicos do questionário.

4.1 GRÁFICOS COMPARATIVOS

Apresentamos, a seguir, os gráficos com os resultados obtidos nos questionários aplicados a 34 estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná:



Gráfico 1²³

Em um grupo de 34 respondentes quase 60% considera que os jogos sempre trazem um resultado positivo. Enquanto 32 % questionam parcialmente essa utilidade e 9% discordam totalmente.

²³ Todos os gráficos foram extraídos de pesquisa realizada na UTFPR, nos dias 21 e 22 de março de 2013. Fonte: a autora.

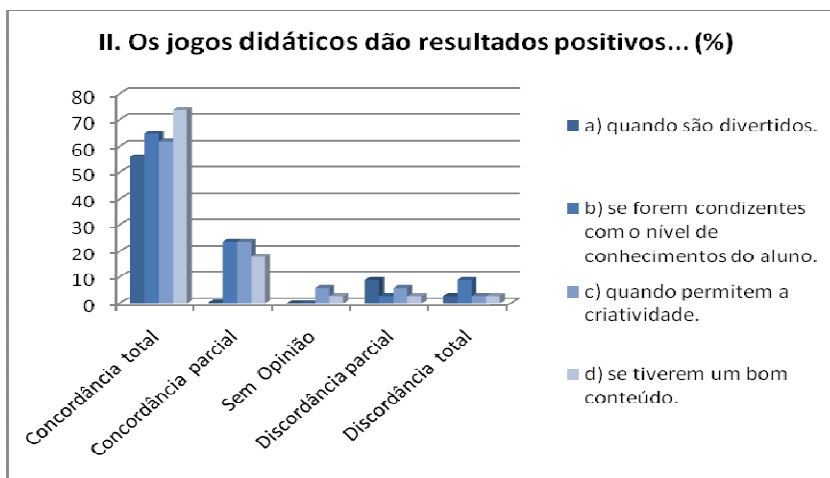


Gráfico 2

Embora os quatro itens tenham sido considerados muito importantes pela grande maioria dos respondentes (56%, 65%, 62% e 74%), pode-se constatar que o conteúdo recebeu uma cotação quase 20% acima da diversão o que é uma prova de uma conscientização muito grande por parte dos estudantes de que o divertimento é básico, necessário, mas que o jogo necessita de lastro para que os objetivos de aprendizagem sejam, de fato, atingidos.

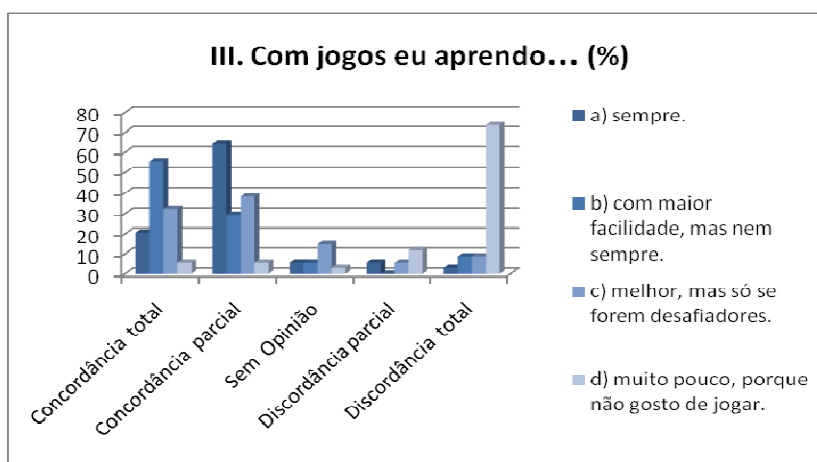


Gráfico 3

Raros são os estudantes que não aprendem com atividades lúdicas devido ao fato de não gostarem de jogar. Interessante seria fazer um estudo desses casos para averiguar os motivos que levam alguém, de certa forma, a se posicionar contra o que Huizinga (2010) considera intrínseco à natureza humana: a ludicidade.

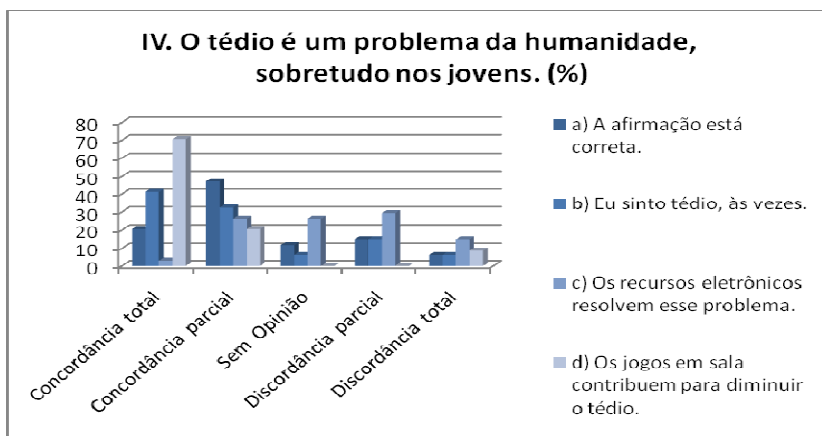


Gráfico 4

Se, por um lado, a suposição de que as atividades lúdicas contribuem para diminuir o aborrecimento sentido por muitos durante as aulas ficou confirmada, de outro, frustrou-se a expectativa de que os recursos eletrônicos resolvessem, de forma mais significativa, esse problema ainda tão comum na adolescência: mais de 40% admitem que, às vezes, sentem tédio.

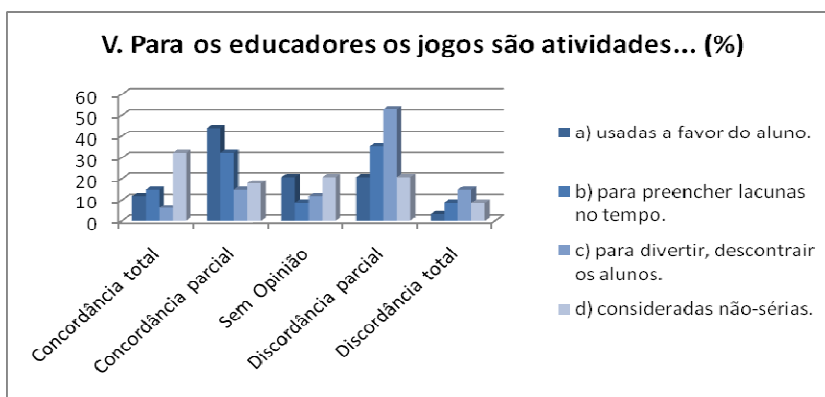


Gráfico 5

Nesse quesito, pudemos constatar que as opiniões diluem-se bastante: apenas 12% estão convictos de que os educadores usem os jogos para beneficiar os alunos e 44% acreditam que essa seja, em parte, a intenção dos mestres. Uma minoria pensa que o objetivo principal do educador seja apenas o entretenimento dos alunos. Porém, 32% consideram que os professores ainda vejam os jogos como uma postura oposta à seriedade exigida em sala de aula. Esse resultado nos leva a reiterar a importância da vivência da ludicidade em sua formação por todos aqueles que, no futuro, pretendem se dedicar à docência.

4.2 VISÃO GERAL DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

I. Jogos em sala são sempre úteis (%)

CT ²⁴	CP	SO	DP	DT
58,82	32,35	0,0	0,0	8,82

II. Os jogos didáticos dão resultados positivos... (%)

	CT	CP	SO	DP	DT
a) quando são divertidos.	55,88	32,35	0,0	8,82	2,94
b) se forem condizentes com o nível de conhecimentos do aluno.	64,7	23,53	0,0	2,94	8,82
c) quando permitem a criatividade.	61,76	23,53	5,88	5,88	2,94
d) se tiverem um bom conteúdo.	73,52	17,65	2,94	2,94	2,94

III. Com jogos eu aprendo... (%)

	CT	CP	SO	DP	DT
a) sempre.	20,59	64,7	5,88	5,88	2,94
b) com maior facilidade, mas nem sempre.	55,88	29,41	5,88	0,0	8,82
c) melhor, mas só se forem desafiadores.	32,35	38,24	14,7	5,88	8,82
d) muito pouco, porque não gosto de jogar.	5,88	5,88	2,94	11,76	73,52

IV. O tédio é um problema da humanidade, sobretudo nos jovens. (%)

	CT	CP	SO	DP	DT
a) A afirmação está correta.	20,59	47,10	11,76	14,7	5,88
b) Eu sinto tédio, às vezes.	41,18	32,35	5,88	14,7	5,88
c) Os recursos eletrônicos resolvem esse problema.	2,94	26,47	26,47	29,41	14,7
d) Os jogos em sala contribuem para diminuir o tédio.	70,59	20,59	0,0	0,0	8,82

V. Para os educadores os jogos são atividades... (%)

	CT	CP	SO	DP	DT
a) usadas a favor do aluno.	11,76	44,12	20,59	20,59	2,94
b) para preencher lacunas no tempo.	14,7	32,35	8,82	35,29	8,82
c) para divertir, descontrair os alunos.	5,88	14,7	11,76	52,94	14,7
d) consideradas não-sérias.	32,35	17,65	20,59	20,59	8,82

²⁴ CT = concordância total; CP = concordância parcial; SO = sem opinião; DP = discordância parcial; DT = discordância total.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta pesquisa constatou-se que os estudantes estão conscientes de que o jogo representa uma ferramenta muito útil na realização das ações pedagógicas dos educadores. Sua maturidade, e sua 'seriedade' de certa forma, ficam comprovadas ao considerarem que o conteúdo deve ter o papel principal, antes de adequação (com vistas para o desafio), criatividade e por fim a diversão. Os teóricos, por sua vez, consideram a criatividade como um dos principais requisitos a ser respeitado e valorizado pelos educadores, sobretudo na educação infantil. Talvez essa diferença de opiniões se deva ao fato de se tratar de respondentes adultos. No entanto, os que já atuam na área da Educação veem uma necessidade maior da presença de liberdade para criar (71%) do que os alunos sem pretensão ao magistério (60%). O que surpreende é a posição dos futuros educadores: apenas 50% consideram que a aprendizagem dependa da criatividade. Em relação aos educadores, os que já atuam (grupo C) são bem mais críticos do que os outros dois grupos: não há concordância plena, 28% concordam parcialmente, 36% não têm opinião formada e outros 36% exteriorizaram uma discordância restrita.

Em relação à utilidade das atividades lúdicas, pôde-se verificar coerência nas respostas: 60% dos respondentes do grupo A consideram os jogos sempre úteis e discordam na mesma proporção (60%) da questão de não gostarem de jogar e por isso aprenderem pouco, o que condiz com a afirmação de que com jogos eles aprendam quase sempre (90%) e 10% garantem que com jogos aprendem sempre. O mesmo acontece com os outros grupos. Isso mostra que os estudantes analisaram as questões e responderam com seriedade.

Um grupo a ser pesquisado com maior profundidade seria o dos futuros educadores (grupo B) que, frequentemente, parecem estar na contramão: enquanto os grupos A (90%) e C (86%) consideram que o lúdico deve vir acompanhado de conteúdo, o grupo B comparece com somente 40% de aquiescência. A diferença de opiniões também ocorre no quesito II, onde os futuros professores discordam em todos os subitens, enquanto os outros dois grupos mal se manifestam. Seriam os que, no futuro, pretendem atuar como educadores (B) mais críticos do que seus colegas atuantes (C) e os que não têm intenção de entrar para a área (A)? Esse poderia ser o tema de um novo trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte bibliográfico, ainda que singelo, pretendeu ressaltar a importância e a urgência de ampliar a discussão sobre a utilização da ludicidade no ensino, pois a natureza exige os seus direitos: o ser humano é dotado de capacidade de cognição (*sapiens*), de criatividade (*faber*) e de ludicidade (*ludens*), cada aspecto clama pelo seu espaço, um lugar onde possa se desenvolver, se realizar. Sobre o tripé de seu ser, de sua essência baseia-se uma vida plena de seriedade (cognição), produtividade (criação) e alegria (diversão). Da compreensão disso pelos docentes depende grande parte de sua eficiência e da eficácia do próprio ensino. Muito já se escreveu e consideráveis esforços estão sendo empreendidos na área da Educação, e um vasto campo ainda está a descoberto.

A análise dos dados da pesquisa de campo, realizada para averiguar a opinião de alunos de língua estrangeira alemã e de estudantes de Letras Português-Inglês sobre a utilidade e o efeito didático-pedagógico de atividades lúdicas no ensino, trouxe alguns resultados surpreendentes, porém gratificantes: pôde-se perceber um alto grau de seriedade, de senso crítico e mesmo uma maturidade didático-pedagógica 'precoce' inclusive naqueles que ainda não atuam na área da Educação, como também nos que não pretendem seguir a carreira docente. Isso seria um reflexo do perfil da universidade ou da época? Para uma resposta precisa seria necessária uma pesquisa mais ampla nessa instituição bem como em outras com perfis diversos.

Espera-se, com essa pesquisa, ter contribuído de alguma forma para uma melhor compreensão do tema *jogos na Educação*, em especial no contexto do ensino de Línguas Estrangeiras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. [S.l.]: Cooperativa do Fitness, 2009. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 9 fev. 2013.
- ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto. **O tédio na adolescência**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998a.
- _____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.
- _____. **O lado direito do cérebro e sua exploração em aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. [fascículo 5]
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- AURÉLIO, **novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. rev. aumentada, 6. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3rd ed. NY: Pearson Education, 2007.
- DIAS, Luzia Schalkoski; GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Estudos linguísticos: dos problemas estruturais aos novos campos de pesquisa**. Curitiba: Ibpex, 2008.
- DINELLO, Raimundo Angel. **Expressão LudoCriativa**. Tradução: Luciana Faleiros C. Salomão. Ed. rev. Uberaba, MG: Universidade de Uberaba, 2007.
- DOHME, Vania. **O valor educacional dos jogos: jogos e dicas para empresas e instituições de educação**. Série Jogando. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.
- FURTADO, J. C. Entender como se aprende para aprender como se ensina. In: WAJNSZTEJN, Alessandra Caturani; et al. **Desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar: o que o professor deve dominar para ensinar bem?**. Curitiba: Editora Melo, 2010, p. 47-52.
- HADFIELD, Jill. **Elementary communicative games: a collection of games and activities for elementary students of English**. 2. reimp. Edinburgh, UK: Nelson, 1985.
- HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. reimp. com alterações. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6. ed. [tradução João Paulo Monteiro]. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

MAURIRAS-BOUSQUET, M. Un oasis de dicha. **El CORREO de la UNESCO**, Mexico, MAYO 1991, N.º 5, p. 13-17. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000886/088610so.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013, 13:39.

NEGRA, Carlos Alberto Serra. Teoria dos jogos aplicados à educação à distância. In: **Revista extra-classe**, N1 - V1, Fevereiro 2008, p. 128- 147. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/345.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a Criança, o Adulto e o Lúdico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 15-24.

PRESCHER, Elisabeth. **Jogos e atividades para o ensino de Inglês: the book of activities and games**. Barueri, SP: DISAL, 2010.

RICHARD-AMATO, Patricia A. **Making it happen: interaction in the second language classroom**. NY: Longman, 1988.

ROMANELLI, Egídio José. Prazer de aprender – é possível?. In: WAJNSZTEJN, Alessandra Caturani; et al. **Desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar: o que o professor deve dominar para ensinar bem?** Curitiba: Editora Melo, 2010, p. 39-46.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Considerações finais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 61.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce R. M. da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 11-17.

YOZO, Ronaldo Yudi K. **100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas**. 5. ed. São Paulo: Ágora, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário de Pesquisa

QUESTIONÁRIO

Caro aluno,

Este questionário se destina a verificar sua opinião sobre a utilização de jogos em sala de aula, sobre o interesse dos alunos por eles e sobre a posição dos educadores em relação às atividades lúdicas. Essas informações serão usadas em uma monografia de pós-graduação para traçar paralelos com as obtidas em uma pesquisa bibliográfica.

Você tem a garantia de que nome será mantido em sigilo e sua participação é voluntária. Ao responder e entregar o questionário você estará concordando em participar.

De antemão, agradeço sua colaboração.

A. Sobre você:

Idade: a) Preencha aqui se você não se importa de responder a sua idade exata.

Eu tenho _____ anos.

b) Caso você prefira me ceder uma informação mais vaga, marque aqui:

entre 15 – 17

entre 18 – 20

entre 21 – 23

entre 24 – 26

entre 27 – 30

acima de 30

Sexo: feminino

masculino

Grau de instrução: ensino médio

ensino superior

além do superior

Cursos de extensão:

frequento um curso de Línguas Estrangeiras

Qual: _____

frequento mais de um curso de Línguas Estrangeiras

Quais: _____

Idiomas: eu falo outro(s) idioma(s) além do Português

Qual/quais: _____

profissão: eu **já atuo** na área da Educação

eu **ainda não atuo** na área da Educação

eu **não pretendo atuar** na área da Educação

B. Sobre o tema: Jogos no ensino de línguas estrangeiras

Marque as questões conforme o grau de sua concordância ou discordância:

- 1 – concordo totalmente
 2 – concordo parcialmente
 3 – não tenho opinião formada a respeito disso
 4 – discordo parcialmente
 5 – discordo totalmente

		1	2	3	4	5
I	Jogos em sala são sempre úteis.					

II	Os jogos didáticos dão resultados positivos...					
	a) quando são divertidos.					
	b) se forem condizentes com o nível de conhecimentos do aluno.					
	c) quando permitem a criatividade.					
	d) se tiverem um bom conteúdo.					

III	Com jogos eu aprendo...					
	a) sempre.					
	b) com maior facilidade, mas nem sempre.					
	c) melhor, mas só se forem desafiadores.					
	d) muito pouco, porque não gosto de jogar.					

IV	Angerami-Camon vê o tédio como um sério problema da humanidade, que se manifesta mais acentuadamente no jovens.					
	a) A afirmação está correta.					
	b) Eu sinto tédio, às vezes.					
	c) Os recursos eletrônicos resolvem esse problema.					
	d) Os jogos em sala contribuem para diminuir o tédio.					

V	Os educadores...					
	a) sabem usar os jogos a favor do aluno.					
	b) usam os jogos para preencher lacunas no tempo.					
	c) pensam apenas em divertir, em descontrair os alunos.					
	d) ainda pensam que jogo não é coisa séria.					

APÊNDICE B - Resultados separados por grupo

Resultados dos questionários (em %)

Apresentamos, a seguir, os resultados obtidos nos questionários aplicados a 34 estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, classificados da seguinte forma:

A = Alunos que não pretendem atuar na área da Educação [10 respondentes]

B = Futuros professores [10]

C = Estudantes atuantes na área educacional [14]

a) Resultados dos questionários do grupo A

- 1 – concordo totalmente
 2 – concordo parcialmente
 3 – não tenho opinião formada a respeito disso
 4 – discordo parcialmente
 5 – discordo totalmente

		1	2	3	4	5
I	Jogos em sala são sempre úteis.	60	40	0	0	0

II	Os jogos didáticos dão resultados positivos...	1	2	3	4	5
	a) quando são divertidos.	50	40	0	10	0
	b) se forem condizentes com o nível de conhecimentos do aluno.	60	30	0	10	0
	c) quando permitem a criatividade.	60	20	20	0	0
	d) se tiverem um bom conteúdo.	90	10	0	0	0

III	Com jogos eu aprendo...	1	2	3	4	5
	a) sempre.	10	90	0	0	0
	b) com maior facilidade, mas nem sempre.	60	30	10	0	0
	c) melhor, mas só se forem desafiadores.	50	30	20	0	0
	d) muito pouco, porque não gosto de jogar.	0	0	10	30	60

IV	Angerami-Camon vê o tédio como um sério problema da humanidade, que se manifesta mais acentuadamente no jovens.	1	2	3	4	5
	a) A afirmação está correta.	10	50	30	10	0
	b) Eu sinto tédio, às vezes.	50	30	10	10	0
	c) Os recursos eletrônicos resolvem esse problema.	0	20	70	10	0
	d) Os jogos em sala contribuem para diminuir o tédio.	60	40	0	0	0

V	Os educadores...	1	2	3	4	5
	a) sabem usar os jogos a favor do aluno.	30	60	10	0	0
	b) usam os jogos para preencher lacunas no tempo.	0	10	30	50	10
	c) pensam apenas em divertir, em descontrair os alunos.	10	10	20	50	10
	d) ainda pensam que jogo não é coisa séria.	10	20	40	30	10

b) Resultados dos questionários do grupo B - (em %)

- 1 – concordo totalmente
 2 – concordo parcialmente
 3 – não tenho opinião formada a respeito disso
 4 – discordo parcialmente
 5 – discordo totalmente

		1	2	3	4	5
I	Jogos em sala são sempre úteis.	50	30	0	0	20

II	Os jogos didáticos dão resultados positivos...	1	2	3	4	5
	a) quando são divertidos.	60	20	0	10	10
	b) se forem condizentes com o nível de conhecimentos do aluno.	40	40	0	0	20
	c) quando permitem a criatividade.	50	20	0	20	10
	d) se tiverem um bom conteúdo.	40	40	0	10	10

III	Com jogos eu aprendo...	1	2	3	4	5
	a) sempre.	20	50	10	10	10
	b) com maior facilidade, mas nem sempre.	50	40	0	0	10
	c) melhor, mas só se forem desafiadores.	30	30	20	10	10
	d) muito pouco, porque não gosto de jogar.	10	10	0	0	80

IV	Angerami-Camon vê o tédio como um sério problema da humanidade, que se manifesta mais acentuadamente no jovens.	1	2	3	4	5
	a) A afirmação está correta.	10	50	10	20	10
	b) Eu sinto tédio, às vezes.	40	30	0	10	20
	c) Os recursos eletrônicos resolvem esse problema.	10	20	0	30	40
	d) Os jogos em sala contribuem para diminuir o tédio.	80	0	0	0	20

V	Os educadores...	1	2	3	4	5
	a) sabem usar os jogos a favor do aluno.	10	50	10	20	10
	b) usam os jogos para preencher lacunas no tempo.	40	30	0	10	20
	c) pensam apenas em divertir, em descontrair os alunos.	10	20	0	30	40
	d) ainda pensam que jogo não é coisa séria.	80	0	0	0	20

c) **Resultados dos questionários do grupo C - (em %)**

- 1 – concordo totalmente
 2 – concordo parcialmente
 3 – não tenho opinião formada a respeito disso
 4 – discordo parcialmente
 5 – discordo totalmente

		1	2	3	4	5
I	Jogos em sala são sempre úteis.	64	29	0	0	7

II	Os jogos didáticos dão resultados positivos...	1	2	3	4	5
	a) quando são divertidos.	57	36	0	7	0
	b) se forem condizentes com o nível de conhecimentos do aluno.	86	7	0	0	7
	c) quando permitem a criatividade.	70	30	0	0	0
	d) se tiverem um bom conteúdo.	86	7	7	0	0

III	Com jogos eu aprendo...	1	2	3	4	5
	a) sempre.	29	57	7	7	0
	b) com maior facilidade, mas nem sempre.	57	21	7	0	15
	c) melhor, mas só se forem desafiadores.	21	50	7	7	15
	d) muito pouco, porque não gosto de jogar.	7	7	0	7	79

IV	Angerami-Camon vê o tédio como um sério problema da humanidade, que se manifesta mais acentuadamente no jovens.	1	2	3	4	5
	a) A afirmação está correta.	36	43	0	14	7
	b) Eu sinto tédio, às vezes.	36	36	7	21	0
	c) Os recursos eletrônicos resolvem esse problema.	0	36	14	43	7
	d) Os jogos em sala contribuem para diminuir o tédio.	71	22	0	0	7

V	Os educadores...	1	2	3	4	5
	a) sabem usar os jogos a favor do aluno.	0	28	36	36	0
	b) usam os jogos para preencher lacunas no tempo.	7	50	0	21	0
	c) pensam apenas em divertir, em descontrair os alunos.	0	14	14	72	0
	d) ainda pensam que jogo não é coisa séria.	14	29	21	36	0

APÊNDICE C - Análise comparativa dos resultados dos questionários

Apresentamos, a seguir, os resultados obtidos nos questionários aplicados a 34 estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, comparando os grupos classificados da seguinte forma:

A = Alunos que não pretendem atuar na área da Educação [10]

B = Futuros professores [10]

C = Estudantes atuantes na área educacional [14]

Níveis de concordância: 1 – concordo totalmente
 2 – concordo parcialmente
 3 – não tenho opinião formada a respeito disso
 4 – discordo parcialmente
 5 – discordo totalmente

I. Utilidade dos jogos.

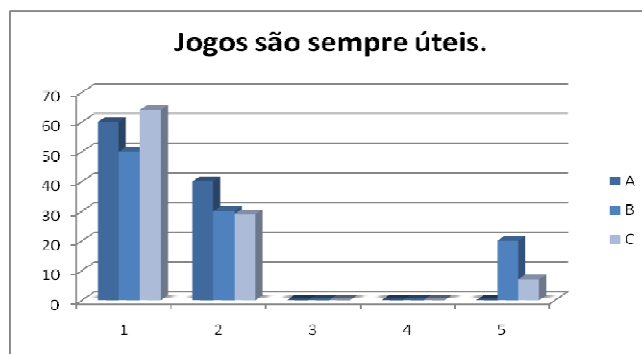


Gráfico 1²⁵

Se por um lado, os estudantes do grupo A, em nenhum momento, consideram os jogos inúteis também não têm plena convicção de sua utilidade, que, por sua vez, é questionada por 20% dos futuros professores (B) e apenas por 7% dos que já atuam na área (C). Por outro lado, a visão dos mais experientes se aproxima da opinião dos alunos na concordância plena e da dos futuros educadores na restrição.

Desses dados pode-se concluir que os que ainda não atuam sejam mais críticos e, talvez, menos realistas por falta de experiência.

²⁵ Todos os gráficos foram extraídos de pesquisa realizada na UTFPR, nos dias 21 e 22 de março de 2013. Fonte: a autora.

II. Os jogos didáticos dão resultados positivos quando...

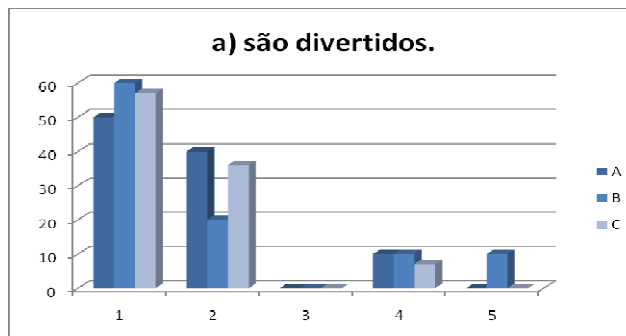


Gráfico 2

Mais da metade, isto é, 60% dos respondentes que não pretendem atuar na área de Educação (A), 50% dos futuros professores (B) e 64% dos que já atuam (C) estão plenamente de acordo com a utilidade dos jogos em sala de aula; 40% do grupo A, 30% do B e quase 30% do C concordam parcialmente. Enquanto para os primeiros não há dúvida da validade dos jogos, 20% dos futuros educadores e um em 14 dos já-atuantes a questionam.

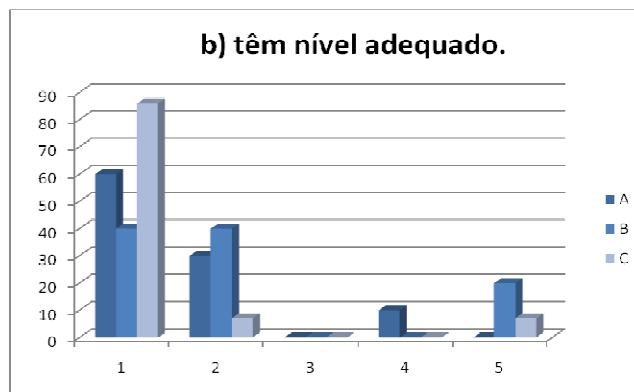


Gráfico 3

Nesse quadro vê-se ressaltada a “hipótese i+1” de Krashen (1982): tanto o grupo A quanto o C têm a consciência de que a aprendizagem depende da adequação do conteúdo ao nível de conhecimentos do aprendiz acrescentando-se lhe apenas o ‘atingível’, o ‘assimilável’.

No grupo B as opiniões se dividiram: 40% de convictos da necessidade de se adequar exigências e conhecimentos prévios, 40% de indecisos e 20% discordando com convicção. Esses podem, talvez, ter levado em conta a motivação que um desafio provoca.

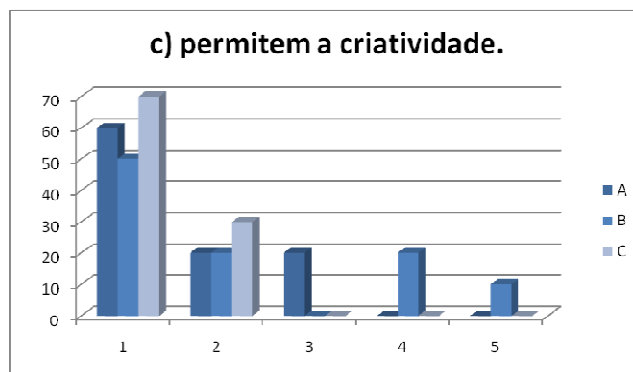


Gráfico 4

Uma das características do jogo infantil é a presença da criatividade, tão valorizada por Froebel (apud ARCE, 2002). Dohme (2008), Yozo (1996) e Negrine (2004) também apontam a importância de se valorizar a criatividade. E os dados comprovam que a maioria a vê como condição para um progresso na área intelectual, mesmo nos adultos. Apenas 20% dos alunos do grupo A não têm uma opinião formada, enquanto 20% do grupo B discordam em parte e 10% totalmente. Mais uma vez os futuros professores demonstram ceticismo.

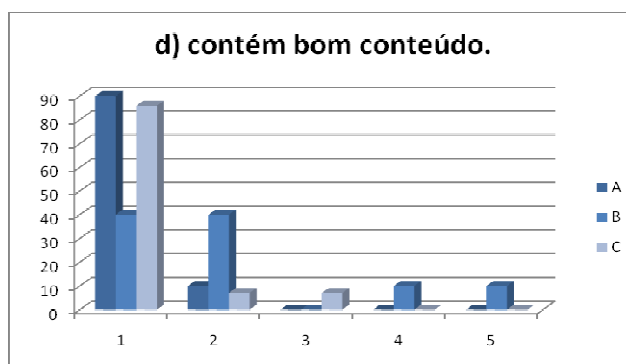


Gráfico 5

No confronto dos dados desse quesito, constata-se que existe uma percepção bem acentuada, tanto por parte do grupo A (90%) quanto do C (86%), da necessidade de um jogo não ser apenas lúdico, mas trazer também um conteúdo adequado aos objetivos propostos pela disciplina. Aparentemente, o grupo B, com apenas 40%, não vê essa questão sob o mesmo ângulo.

III. Com jogos eu aprendo...

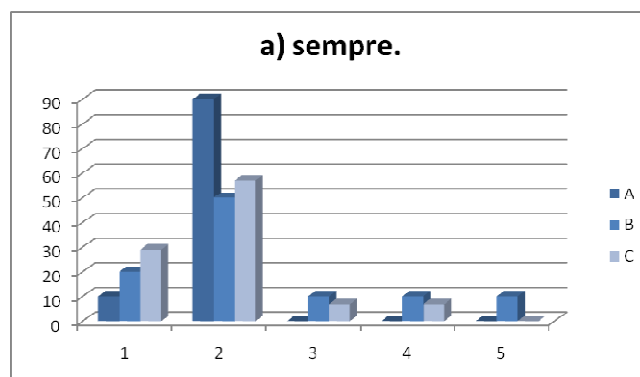


Gráfico 6

Nesse tópico predomina a relatividade: sempre é possível aprender algo, mas o jogo não é necessariamente uma garantia dessa aprendizagem. Os próprios alunos apresentaram uma concordância mais restrita, sem, no entanto, discordarem em absoluto. Os que atuam na área da Educação, por sua vez, creem num resultado mais positivo do que negativo.

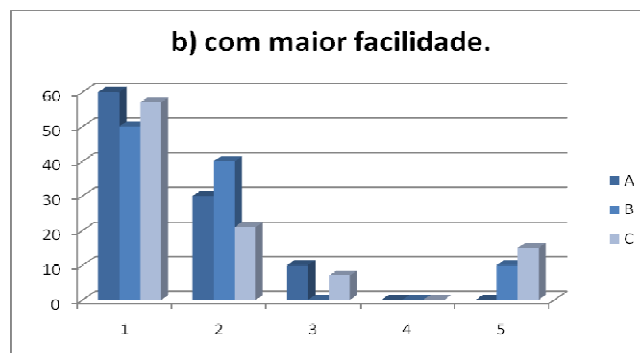


Gráfico 7

Em relação a esse tópico, há um relativo equilíbrio, ou seja, as opiniões não divergem tão radicalmente: os jogos didáticos são vistos como um fator facilitador da aprendizagem pleno ou parcial pelos três grupos. Pairando alguma dúvida nos grupos A (10%) e C (7%), e encontrando-se uma pequena discordância no grupo B (10%) e no grupo C (15%).



Gráfico 8

Nesse tópico verificou-se uma oposição interessante: os alunos consideram importante que sejam desafiados, enquanto os educadores se mantêm mais cautelosos, talvez tenham em mente a adequação do nível de exigência ao dos conhecimentos de seus alunos. A opinião dos que ainda não atuam não se definiu com muita clareza, embora haja uma tendência positiva: 30% concordam plenamente com a necessidade de desafios.

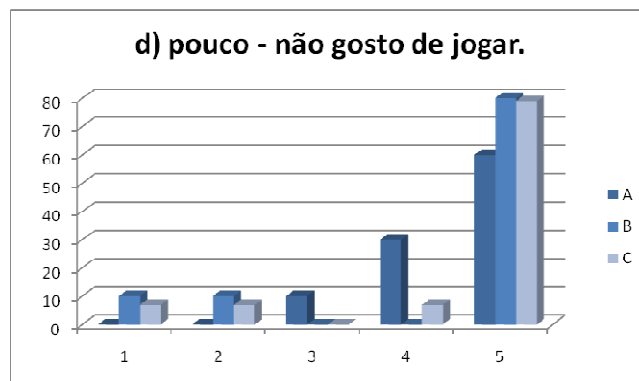


Gráfico 9

Para muitos, difícil de imaginar, mas existem pessoas que não gostam de jogar. E estes se encontram entre os que são e os que serão educadores, não entre os alunos sem pretensão à carreira de docente. Mas trata-se de exceções: quase todos gostam de atividades lúdicas.

É interessante observar a linha ascendente – da incerteza para a certeza – pelo gosto dos jogos entre as respostas do grupo A – os alunos.

IV. O tédio é um problema da humanidade, sobretudo dos jovens.

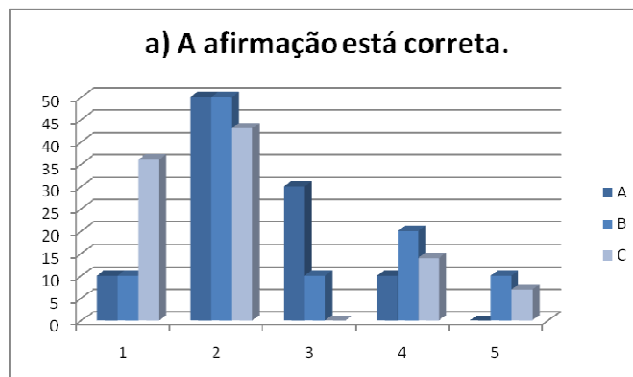


Gráfico 10

Apenas entre os estudantes já atuantes há uma concordância mais expressiva com a afirmação de Angerami-Camon (1999). 50% tanto dos alunos quanto dos futuros educadores e 43% dos atuantes concordam apenas parcialmente. A ausência de opinião está representada nos 30% das respostas dos alunos.



Gráfico 11

A sensação de tédio parece ser uma constante na vida de muitas pessoas, exatamente como Angerami-Camon (1999) propõe: 50% dos jovens estudantes 40% dos futuros docentes e 36% dos que atuam confessam abertamente que conhecem esse sentimento descrito pelo autor acima citado como um aborrecimento com tudo e com todos. Um número menos significativo (10%) dos grupos A e B concorda parcialmente e uma minoria, 20% do grupo B, parece desconhecer esse sentimento.

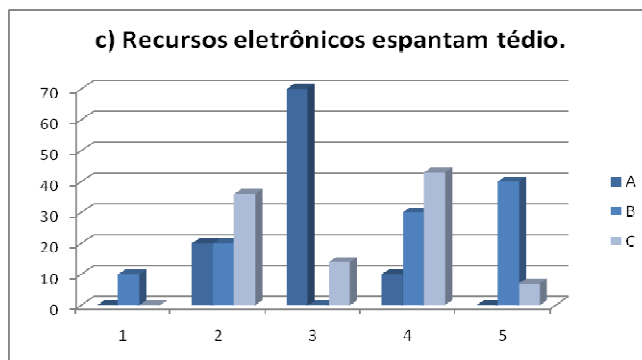


Gráfico 12

Seria de se supor que na era eletrônica com tantas possibilidades de distração os jovens não mais tivessem tempo para se entediarem. No entanto, continua pairando no ar a dúvida: talvez, devido ao fato de não terem tempo de analisar seus sentimentos a maioria não saiba mais o que realmente se passa em seus corações.

Entre os que já atuam e os que pretendem atuar as opiniões estão bem divididas com predomínio da discordância parcial ou total.

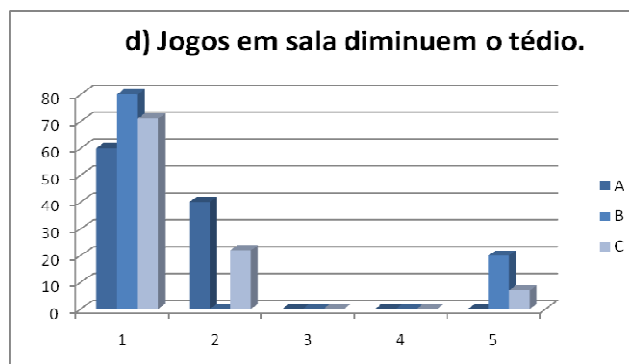


Gráfico 13

Em oposição ao resultado anterior - referente aos recursos eletrônicos -, em sala de aula os alunos têm tempo de sentir tédio confirmando, parcialmente, a afirmação de Dinello, de que a escola, sobretudo a pré-escola, acelera o tédio. Nesse quesito, apenas 40% têm alguma dúvida a respeito da eficácia dos jogos.

Enquanto os estudantes que já atuam como educadores também não veem os jogos como uma panacéia, embora os considerem muito úteis, os que ainda não exercem a profissão têm muita firmeza em suas opiniões: 80% deles confiam plenamente neles e 20% questiona sua utilidade.

V. Para os educadores os jogos são atividades...

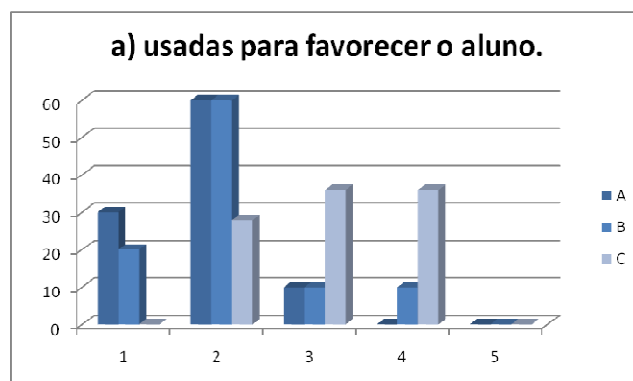


Gráfico 14

A maior dúvida se encontra entre os estudantes que já atuam (grupo C): 28% concordam parcialmente, 36% não têm opinião formada e outros 36% exteriorizaram uma discordância restrita. Mais da metade (60%) tanto do grupo A (os que não pretendem atuar) quanto do B (futuros professores) concordam apenas em parte que os jogos sejam usados com intenção de favorecer os aprendizes.

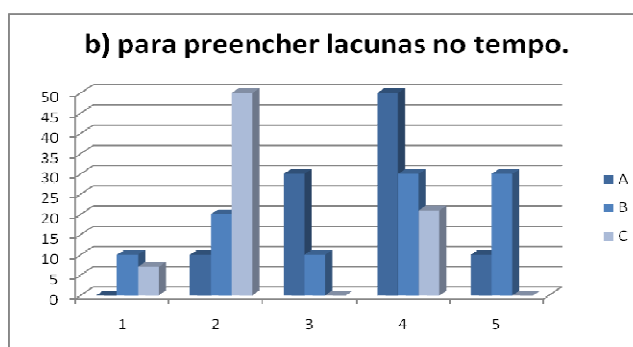


Gráfico 15

Enquanto metade dos estudantes atuantes concorda parcialmente com a opção b, os alunos ou têm dúvidas ou discordam em parte da intenção de “matar o tempo” de seus mestres. A opinião mais crédula é apresentada por aqueles que ainda não atuam: 30% deles demonstram uma discordância restrita e 30% discordam totalmente. O que pode ser interpretado como consciência de sua responsabilidade e intenção de não cometer esse “delito”.

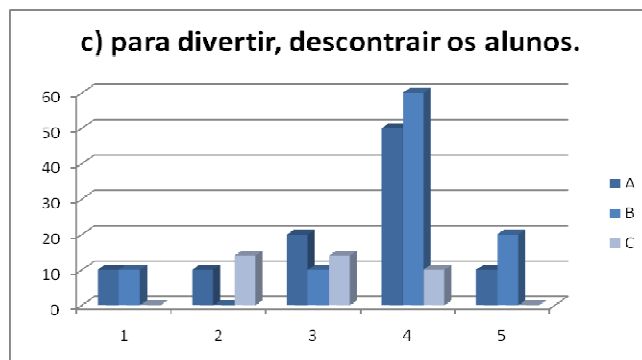


Gráfico 16

Em todos os grupos predomina a discordância parcial quanto à intenção de divertimento sem objetivos pedagógicos por parte de educadores: 50% dos alunos, 60% dos futuros docentes e 72% dos estudantes que já atuam compartilham, basicamente, da mesma opinião: a intenção de muitos educadores ainda é o divertimento e a descontração.

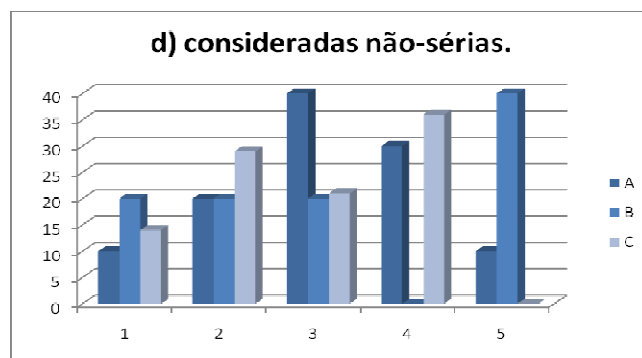


Gráfico 17

Nesse quesito as opiniões divergem consideravelmente: entre os alunos há representantes em todas as posições, desde concordância irrestrita, com 10%, até o extremo oposto com a mesma porcentagem, passando pela concordância e discordância parciais, com 20% e 30% respectivamente, e a ausência de opinião se faz presente em 40% dos respondentes desse grupo. E, embora, os futuros educadores e os estudantes atuantes relutem, não negam que o conceito da não-seriedade dos jogos ainda é bastante difundido na área.

ANEXO - Jogo de Palavras

Jogo de Palavras

Exemplo 1: Imensos desafios impostos pelo oceano trouxeram ao Brasil, ainda não descoberto, um navegante de sobrenome Cabral.

IMENSOS	DESAFIOS	IMPOSTOS	PELO
OCEANO	TROUXERAM	AO	BRASIL
AINDA	NÃO	DESCOBERTO	UM
NAVEGANTE	DE	SOBRENOME	CABRAL

(ANTUNES, Celso. **O lado direito do cérebro e sua exploração em aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 27. [fascículo 5])

Exemplo 2: uma variação, na linguagem matemática: $8 + 7 * 5 - 6 + 4 = 73$

7	8	+	-	4
=	*	5	6	+

Na lousa escreve-se:

73

(ANTUNES, Celso. **O lado direito do cérebro e sua exploração em aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 30. [fascículo 5])