

Introdução

Trabalhámos como professora de Português e Espanhol há, somente, seis anos, mas trabalhámos com alunos desde o 5º ano do Ensino Básico até ao 1º ano do Ensino Superior. Apesar da diferença de faixas etárias e do nível sócio-económico, fomos nos apercebendo que havia algo de comum entre todos eles: um grande interesse por aulas com actividades diversificadas e, onde, a interacção entre professora e alunos fosse mais frequente. Percebemos que, quando o envolvimento na aula é maior e o clima é agradável e descontraído, o aluno se apropria mais facilmente dos conhecimentos transmitidos, tornando-se sujeito das suas produções. Parece-nos importante ressaltar, no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, a importância da criação do *espaço transicional*, na formulação de Winnicott, espaço de amizade, cordialidade e confiança que facilita a comunicação entre professor e alunos, incentivando os aprendizes a tornarem-se autores das suas produções. Acreditamos que as actividades lúdicas, pelas características descritas no decorrer deste trabalho, criam na sala de aula uma atmosfera que propicia a interacção e a aprendizagem dos alunos.

Temos plena consciência que toda a actividade, que se diz lúdica, apresenta “problemas”, desafios, espaços a serem conquistados e conhecimentos a serem adquiridos. Em suma, jogar e usar actividades lúdicas nem sempre é fácil, mas é entrar na atmosfera do ilusório, do mundo do faz-de-conta, mundo que incentiva a criação de sensações, emoções e sentimentos que estimulam e aumentam o desejo de aprender. Para jogar, é preciso acreditar no jogo, sentir-se ligado a ele, daí o sentido religioso lembrado por Huizinga (1996). O jogo, na sala de aula, possui o mesmo aspecto carismático e religioso que tem na sociedade: estabelece elos profundos entre as pessoas envolvidas no acto sagrado, no acto comunicativo e neste caso específico, na interacção na sala de aula.

Aprender uma língua estrangeira num meio institucional traz sempre à tona a questão da autenticidade na sala de aula. Cremos que a autenticidade está justamente, na convicção, na crença de que aquilo que se está a produzir (conhecimento e saber na outra língua) é parte integrante dos sujeitos

envolvidos na tarefa que estão a executar. O lúdico e o faz-de-conta facilitam a criação do mundo dos desejos e da ilusão. Se por ventura, algum aluno, não se envolver na tarefa, por alguma razão cognitiva ou psicológica, ele ficará automaticamente fora do jogo, não fará parte dele e poderá até comprometer o seu andamento, tornando-se um *desmancha-prazeres* (Huizinga, 1996). Mas, se se envolver, acabará por aderir ao jogo, ao grupo, à construção desse mundo ilusório, que para ele pode tornar-se real.

Podemos perguntar-nos, professores e alunos, sobre qual será a função do lúdico nas aulas de língua estrangeira. É nossa intenção, neste trabalho, mostrar a concepção e as características do lúdico, do jogo e da importância do brincar e do jogar na formação do indivíduo. O emprego do lúdico, na sala de aula, cria não só uma atmosfera de descontração favorável à aprendizagem, mas, também, incentiva e estimula os alunos a serem criativos, a participarem, a quererem e a comunicarem entre si.

Organização do estudo

No **primeiro capítulo** da tese, é apresentado um breve estudo sobre a evolução do ensino do Espanhol em Portugal e a sua pertinência.

Logo de seguida, **no segundo capítulo**, abordámos resumidamente as metodologias de ensino da língua estrangeira ao longo dos tempos, destacando o Método Comunicativo.

Todo o estudo de natureza científica exige um referencial conceitual do tema abordado, por isso, no **terceiro capítulo**, procurámos definir o lúdico e foi nosso objectivo mostrar a importância do lúdico no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Gostaríamos de ressaltar a importância do papel do professor nesse percurso. É importante que o professor consiga criar na sala de aula o *espaço transicional* descrito por Winnicott, no qual a interacção se realiza. O conhecimento só se torna saber quando é desejado. Pretendemos transmitir com isso que aprender uma língua estrangeira é sobretudo uma questão de desejo, de motivação.

Durante muito tempo, o ensino das línguas estrangeiras teve as suas técnicas de aprendizagem baseadas em correntes e áreas do conhecimento, que tinham em conta sobretudo os processos conscientes de aquisição. As técnicas, então aplicadas, não tinham em consideração os processos inconscientes. Ora, muitas interrogações surgiram sobre essas práticas. Uma questão que nos colocamos é: o que podemos nós, professores de língua estrangeira, fazer para incentivar os nossos alunos?

A aprendizagem, questão ligada ao desejo, é um fenómeno no qual a reciprocidade é fundamental. É preciso que haja alguém que queira ensinar e alguém que queira aprender.

O *espaço entre*, o *espaço transicional* do qual fala Winnicott (1975), é um espaço de jogo, de brincadeira, mas também de confiança. É importante fazer com que o desejo de aprender, já existente nesse espaço, se mantenha e fortifique. Aliás, a prática pedagógica demonstra-nos que, somente, quando se consegue construir esse espaço é que se mantém no aluno o interesse e o desejo de aprender e de prosseguir.

Para discutir a eficácia metodológica dos jogos no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras foi necessário analisar a origem do jogo e o seu relacionamento com áreas afins. Assim, no **quarto capítulo**, analisámos a estreita ligação do jogo com a linguagem, o objecto da aprendizagem de línguas. Neste capítulo, também é analisado o facto de que o jogo necessita de símbolos para existir e encontrar, na dimensão subjectiva da linguagem, subsídios para actuar em toda a sua plenitude. A dimensão lúdica da linguagem traduz-se através dos jogos de palavras que permitem a criação de metáforas podendo, inclusive, originar a poesia.

No **quinto capítulo**, procurámos mostrar como a estrutura desejante actua na estrutura cognitiva para a aquisição dos conhecimentos e a diferença entre o conhecer e o saber, o ouvir e o assimilar.

Não poderia deixar de referir a visão desta componente lúdica segundo o Quadro Comum de Referencia para as Línguas. É pois, o que farei no **sexto capítulo**.

O objectivo deste estudo foi o de mostrar a importância da introdução de actividades lúdicas no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras e a validade das hipóteses presentes, entre elas, a de que o emprego dos jogos criaria um ambiente de descontração favorável à aprendizagem e à assimilação e fixação dos conhecimentos.

Na **sétimo capítulo**, pretendemos saber se o que é uma certeza para nós, também o é para os outros professores. Quisemos saber se os professores sabem o que é o lúdico, se o valorizam, se o aplicam na sua prática pedagógica, como e porquê. E, porque leccionamos Espanhol, procurámos saber o que mais motiva e estimula a aprendizagem de Espanhol por parte dos alunos. Preferirão eles as actividades lúdicas? Terão consciência de que aprendem com elas ou pensam que estão apenas a brincar?

No **oitavo capítulo**, apresentaremos e analisaremos os dados da nossa pesquisa.

Depois de feito este estudo, no **último capítulo**, apresentaremos quatro propostas de actividades lúdicas a desenvolver na sala de aula de língua espanhola. São inúmeras as actividades que poderíamos sugerir e, por isso mesmo, deixamos na bibliografia vários títulos de livros que têm sido uma mais valia para nós e que poderão auxiliar aqueles que queiram introduzir o lúdico nas suas aulas. Quanto às actividades que elaborámos, optámos por preparar um jogo de mímica e alargamento de léxico, uma exploração didáctica de uma música, uma actividade de expressão oral e uma simulação de uma situação comunicativa real.

Pertinência do Estudo

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da constatação das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo ensino-aprendizagem de uma nova língua, em situações em que são utilizados, apenas, os métodos convencionais, ou seja, aqueles baseados no ensino da gramática e que possuam a língua escrita como foco. Por mais estimulado que esteja o aluno em relação ao estudo da língua estrangeira, a sua motivação tende a não resistir às aulas monótonas, marcadas pela predominância de técnicas pouco estimulantes. Por isso, optou-se pela abordagem do lúdico e dos jogos no ensino de línguas, em concreto da língua de Cervantes, no sentido de tentar desvendar algumas das suas particularidades e verificar as suas contribuições na sua aplicação nas aulas de língua estrangeira.

A partir da nossa experiência de seis anos como professoras de Espanhol, actuando em praticamente todos os níveis educativos (do 2º ciclo à Escola Superior), foi possível perceber a ludicidade como um recurso eficaz para diminuir a apatia gerada por algumas técnicas na abordagem de temas durante as aulas de Espanhol. Esse interesse, baseado a princípio no empirismo, foi tomando corpo à medida que íamos descobrindo autores que abordavam os problemas que nos inquietavam.

Este estudo permitiu que repensássemos o nosso trabalho como profissionais da Educação e cremos que, também, poderá ajudar outros educadores interessados em analisar e discutir a utilização de jogos e actividades lúdicas como instrumento de motivação e exposição do aluno à língua-alvo, além de proporcionar o aprofundamento no domínio do idioma.

Devido ao grande interesse que as actividades lúdicas despertam nos alunos, estas proporcionam situações reais de comunicação na língua objecto, que constituem uma espécie de imersão no idioma. Esta experiência na sala de aula é sumamente relevante para a aquisição da língua estrangeira, proporcionando ao aluno um contacto autêntico com o idioma, impossível de ser realizado fora deste contexto, já que vivemos num país monolíngue.

Limitações do Estudo

O tempo foi sem dúvida a maior limitação deste estudo e gostaríamos de ter tido uma amostra maior, sobretudo no caso dos professores, mas o preenchimento dos questionários era voluntário e tivemos que aceitar a mensagem que nos chegou através da professora, portadora dos inquéritos, que nos informou da falta de tempo dos colegas devido às aulas, às reuniões e às avaliações.

Ao longo destes seis anos de prática lectiva, temos sentido curiosidade e desejo de aprender mais sobre o uso do lúdico e temos procedido à sua aplicação com bastante frequência, mas gostaríamos de ter feito um estudo mais profundo sobre esta questão, experimentando a sua aplicação e os frutos da mesma numa turma ao longo de todo um ano lectivo.

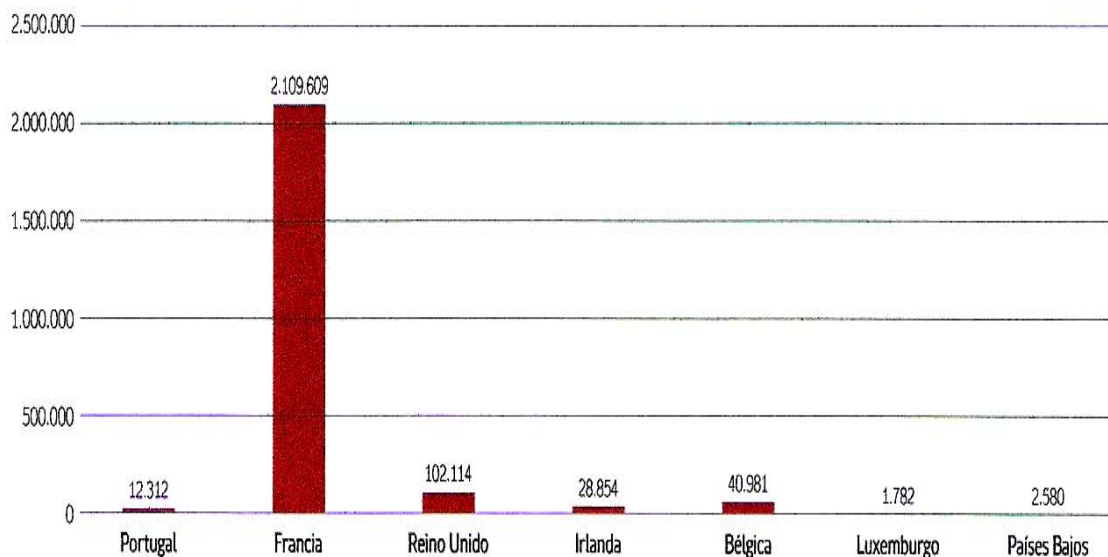
No entanto, acreditamos que este é um projecto aberto e que professores, poderemos completar cada dia ao estimularmos a aprendizagem através do lúdico.

Capítulo 1- Evolução do Ensino do Espanhol em Portugal

Se pensarmos na vizinhança entre Portugal e Espanha, parecerá estranho que Portugal seja um dos países europeus onde se comprova, em termos relativos, uma menor atracção do que seria de esperar da aprendizagem do Espanhol. Isso deve-se principalmente à grande facilidade dos portugueses em aprender línguas e à proximidade linguística entre os dois idiomas, o que provavelmente terá travado o ensino do Espanhol em Portugal.

Como podemos ver no seguinte gráfico, no ano lectivo 2005/2006, segundo o respectivo anuário do Instituto Cervantes, Portugal é dos países do Oeste de Europa que tem menos estudantes de Espanhol (12.312), encontrando-se apenas à frente do Luxemburgo e dos Países Baixos. França é claramente o país onde há o maior número de estudantes de Espanhol (2.109.609).

Gráfico 1 – Estudantes de Espanhol, no ano lectivo 2005/2006, em comparação com outros países.



Segundo Secundino Vigón Artos (2005), existe a ideia generalizada entre os portugueses de que aprender espanhol é fácil. De facto, são muitas as semelhanças existentes entre ambas línguas a todos os níveis: morfológico,

sintáctico, semântico e fonético – fonológico. No entanto, se as semelhanças contribuem para que os portugueses avancem mais rapidamente na aprendizagem do espanhol, por outro lado são constantes os erros inter-língua e a sua possível fossilização. Surge assim o chamado “portuñol”, que visto desde uma perspectiva positiva é um sinal de progresso (inter-língua), no entanto, o falante assume esse nível de inter-língua como suficiente para comunicar e não pretender evoluir.

Até ao ano de 1991, aos estudantes portugueses não lhes era oferecida a oportunidade de escolher o espanhol, no que se refere às línguas estrangeiras de opção. Um dos principais entraves que surgiram para a implementação do espanhol nas escolas portuguesas deve-se à forte implementação do francês e do alemão como segunda língua estrangeira. Dado que o espanhol compete directamente com ambos idiomas, a sua incorporação supõe um decréscimo de alunos de francês e de alemão. Ainda se verifica com alguma frequência que o espanhol não é leccionado em escolas onde o conjunto social apela para a sua presença, no entanto, esta tendência, desde o ano lectivo 2005/2006, está a mudar e são cada vez mais as escolas que incluem a língua espanhola entre a sua oferta de línguas estrangeiras.

No entanto, graças ao Programa de Cooperação Luso-Espanhola, desde o ano lectivo de 1991/1992, o Espanhol conseguiu entrar no sistema educativo português. Do mesmo modo, estes convénios bilaterais permitiram também introduzir o estudo da língua portuguesa no sistema educativo espanhol.

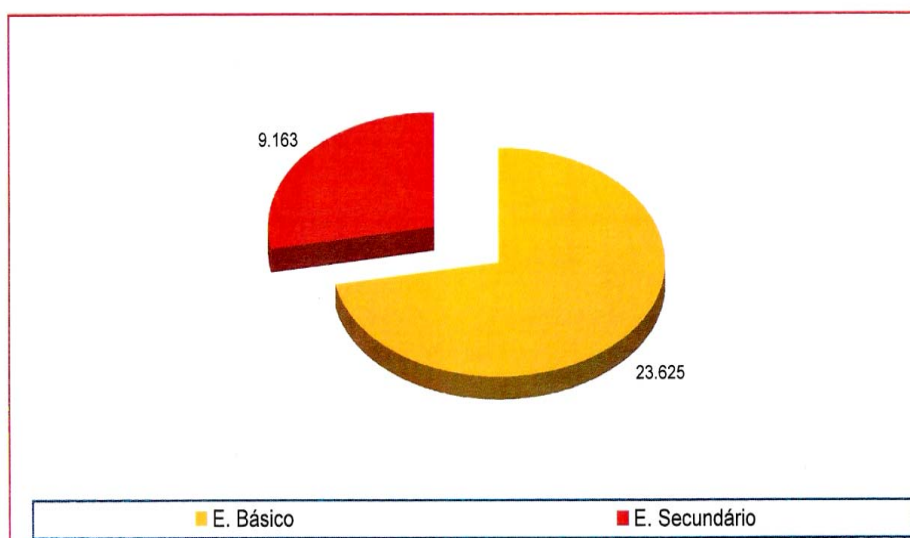
No ano lectivo de 1991/1992, estudava-se a língua espanhola em regime de experiência pedagógica em duas escolas portuguesas: a Escola Josefa de Óbidos e a Escola Secundária do Viso, em Setúbal. Pouco a pouco, o número de escolas foi aumentando, conseguindo no ano seguinte estar presente em cinco escolas e, dois anos depois, em sete, até que, no ano lectivo 1994/1995, o espanhol se consolida e começa a formar parte do currículo do Ensino Secundário Português como língua estrangeira II em vinte escolas. Apesar de tudo, o crescimento do espanhol nas escolas era lento.

Para dar resposta ao crescente interesse manifestado por parte de algumas escolas, e conseqüentemente por alguns alunos, em estudar a língua espanhola nas escolas portuguesas foi publicado, no dia 21 de Maio de 1997, o despacho normativo nº 757/97, publicado no *Diário da República*, 2.a série, nº 117, que permite que a língua espanhola conste na área opcional do currículo do 3º ciclo do ensino básico.

No ensino secundário, a leccionação do Espanhol como língua estrangeira II realizava-se em regime de experiência pedagógica, conforme o Despacho nº 34/SEEI/96, publicado no *Diário da República*, 2.a série, nº 165, de 18 de Julho de 1996.

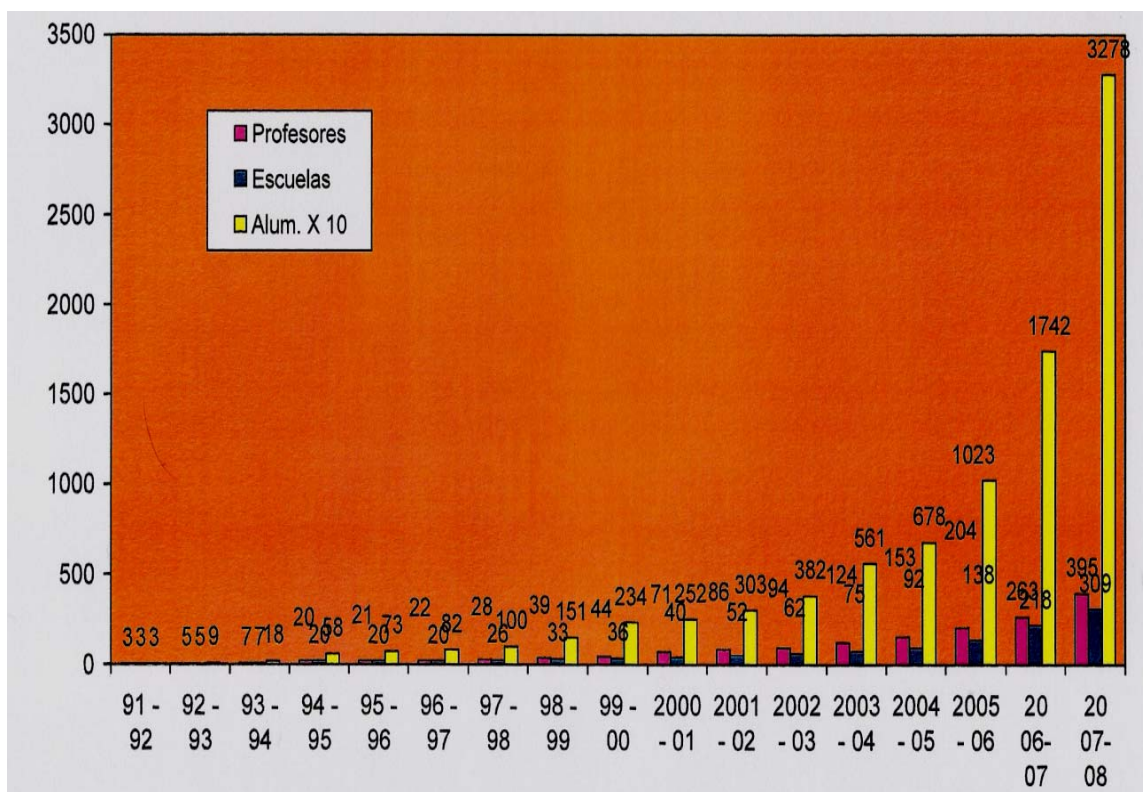
No ano lectivo de 1997/1998, o Espanhol também passa a constar como língua estrangeira de opção no Ensino Básico, o que também abriu portas para a sua implementação na Formação Profissional e no Ensino Recorrente Nocturno.

Gráfico 2 - Distribuição dos alunos inscritos em Espanhol no ensino básico e secundário, no ano lectivo de 2007/2008 (*Consejería de Educación*, Embaixada de Espanha em Portugal)



Desde o ano de 1991 até 2008, a presença do Espanhol nas escolas básicas e secundárias passou de uma inexistência total, como encontrava-mos no início dos anos 90, para contar na actualidade com um crescimento considerável do Espanhol nas escolas e todos os seus intervenientes (alunos e professores).

Gráfico 3 - Evolução do ensino do Espanhol desde 1991 em Portugal (dados da *Consejería de Educación*, Embaixada de Espanha em Portugal)



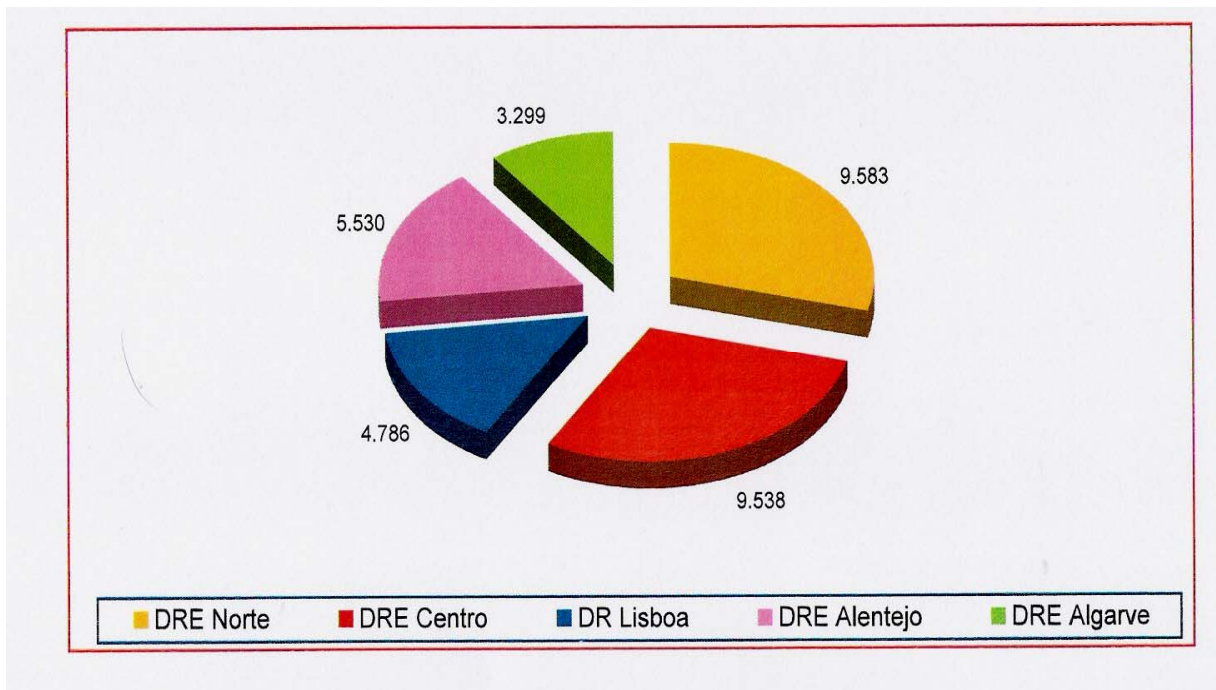
De acordo com dados da *Consejería de Educación* da Embaixada de Espanha em Portugal, existiam em Portugal, no ano lectivo 2007/2008, 309 escolas com Espanhol (159 escolas Básicas e 150 escolas Secundárias); 32.788 alunos (23.625 no Ensino Básico e 9.163 no Ensino Secundário) e 350 professores (segundo fontes do Ministério de Educação Português).

Por outro lado, também é interessante verificar as zonas do país onde o ensino do Espanhol é mais proeminente. Conforme os dados da *Consejería de Educación*, no ano lectivo 2007/2008 verificava-se que havia mais escolas (privadas) com Espanhol, na Direcção Regional de Educação (DRE) da zona Centro (101 escolas); seguido da DRE do Norte (85 escolas); a DRE de Lisboa e Vale do Tejo (53 escolas); a DRE do Alentejo (43 escolas); a DRE do Algarve (27 escolas) e, finalmente, a DRE da Madeira, com uma escola.

No seguinte gráfico podemos observar a distribuição dos alunos que optaram por estudar Espanhol em cada Direcção Regional de Educação, onde verificamos que existem mais alunos na zona Norte e na zona Centro.

Curiosamente, em Lisboa não há uma incorporação proporcional à sua destacada condição de capital do país e ao aumento contínuo de alunos matriculados, por exemplo, no Instituto Cervantes de Lisboa.

Gráfico 4 - Distribuição dos alunos inscritos em Espanhol no ensino básico e secundário por DRE, no ano lectivo de 2007/2008 (*Consejería de Educación, Embaixada de Espanha em Portugal*)



A evolução do número de escolas com Espanhol é notória, principalmente na zona Centro do país e na zona Norte. A partir do ano lectivo 2003/2004 a linha evolutiva é cada vez mais notória, principalmente nos últimos anos, onde se verifica uma enorme subida, conforme se pode verificar nos seguintes gráficos:

Gráfico 5 - Evolução do número de escolas de ensino básico e secundário com alunos de Espanhol, na Região Centro (*Consejería de Educación, Embaixada de Espanha em Portugal*)

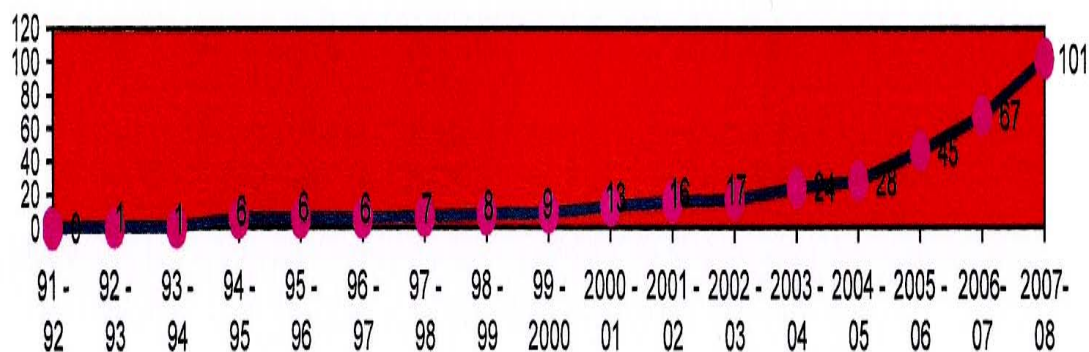
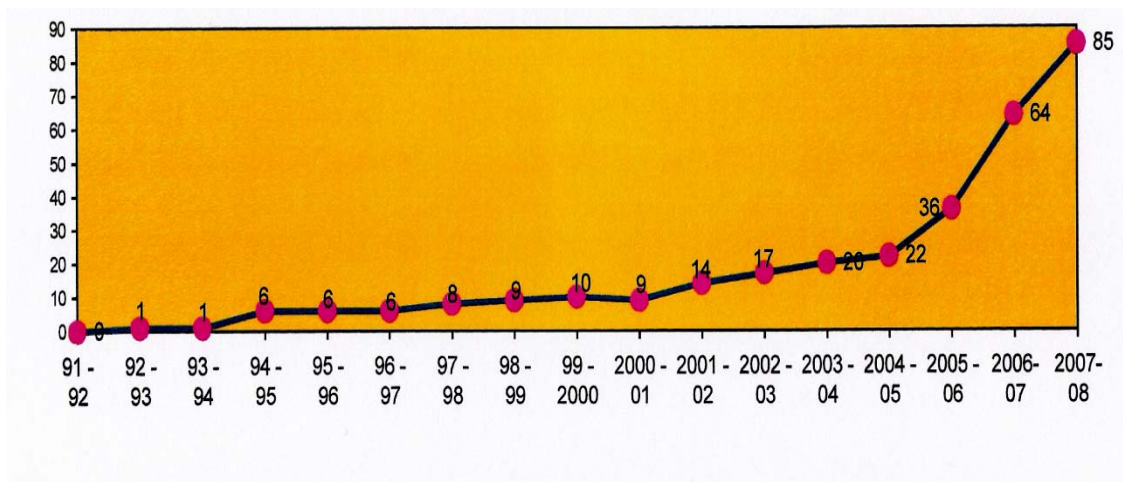


Gráfico 6 - Evolução do número de escolas de ensino básico e secundário com alunos de Espanhol, na região Norte (Consejería de Educación, Embaixada de Espanha em Portugal)



No que se refere ao Ensino Universitário, todas as universidades têm vindo a fazer um esforço notável durante os últimos anos lectivos para adaptar os seus conteúdos às directrizes da Declaração de Bolonha, adaptação que tem requerido a reelaboração de materiais e livros de texto que já existiam no mercado e a reunificação de critérios.

Ainda de acordo com Secundino Vigón Artos (2005), no ensino da língua espanhola, em 2005, tanto as universidades públicas como as privadas, contavam com um corpo docente de 37 professores de Espanhol (30 nas dez universidades públicas e 7 nas três privadas que oferecem estes estudos) e o número de alunos na actualidade supera os 3500.

As licenciaturas com variante de espanhol, apesar de também oferecerem uma via de especialização científica, são praticamente licenciaturas mais enfocadas para o ensino do espanhol como língua estrangeira.

Hoje em dia, a procura de cursos com variante de espanhol tem vindo a aumentar, não só por candidatos que se matriculam na sua primeira licenciatura, mas também por candidatos que possuem, a maior parte das vezes, uma licenciatura em Estudos Portugueses; em Português e outra língua estrangeira ou na combinação de línguas estrangeiras, sejam elas românicas ou germânicas, e que não conseguem leccionar na área para a qual se formaram inicialmente.

Durante o ano lectivo de 2006/2007, aproximadamente 450 alunos frequentaram uma licenciatura com a variante em Espanhol, em sete universidades públicas, e por volta de 3.000 estudaram a língua espanhola em outras licenciaturas.

Por outro lado, em Portugal a procura do Espanhol nos centros privados é cada vez maior. Principalmente na última década, o espanhol tem vindo a ganhar força e tem conseguido sobrepor-se a outras línguas já consolidadas, como o francês.

De acordo com Secundino Vigón Artos (2005), nestes centros, na actualidade, existem principalmente três tipos de alunos:

1. Adultos que aprendem o Espanhol como hobby, simplesmente porque gostam, porque lhes soa bem, porque lhes atrai a cultura espanhola ou porque, por proximidade, viajam com frequência a Espanha.
2. Adultos cuja profissão requer o domínio da língua espanhola. Neste caso, é frequente que nestes centros privados as aulas sejam dadas na própria empresa onde o professor se encontra, não só com os alunos interessados a nível laboral, mas também com outros empregados que pertenceriam ao primeiro tipo de alunos mencionado.
3. Adolescentes que querem aceder à Universidade em Espanha. Estes tipos de alunos são os principais clientes destes centros privados de ensino. Devido às altíssimas médias exigidas para aceder a determinados cursos nas faculdades portuguesas (principalmente Medicina, mas também outras como Veterinária, Farmácia ou Enfermagem, por exemplo), muitos alunos optam por tentar entrar para as Universidades espanholas.

Além destes três tipos de alunos, os centros privados também recebem outros estudantes, como os que beneficiam de programas de mobilidade entre universidades, de cooperação ao desenvolvimento de países hispanos, Erasmus, etc.

Sobre o acesso às Universidades espanholas, convém alargarmo-nos um pouco sobre este assunto, que é do interesse de bastantes estudantes portugueses.

Desde Maio de 2007, deixou de ser obrigatório realizar os exames de *Selectividad* para aceder às Universidades espanholas, actualmente já o podem fazer por acesso directo, o que permite que alunos provenientes de sistemas educativos da União Europeia acedam ao Ensino Superior em Espanha apresentando os mesmos requisitos exigidos para aceder à Universidade no seu país de origem. Neste caso, a sua nota de acesso ao Ensino Superior no país de origem será homologada, de acordo com a tabela de equivalências em vigor em Espanha. Para isso, os candidatos deverão efectuar a respectiva matrícula junto da *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*, entidade que irá emitir a Credencial de Acesso, com a respectiva nota, de acordo com a documentação apresentada.

A legislação que regula o "Acesso União Europeia" prevê a possibilidade de realização de uma prova de Língua por parte de cada uma das Universidades, como requisito adicional para os alunos estrangeiros. De facto, em Junho de 2007 os Distritos Universitários de Andaluzia e Estremadura realizaram provas de Espanhol para todos os candidatos por esta via. Os candidatos deverão sempre confirmar junto das Universidades quais os requisitos exigidos para aceder ao curso que pretendem.

Para além da matrícula junto da UNED, todos os candidatos devem realizar uma pré-inscrição na(s) Universidade(s) a que pretendem aceder. Os prazos e procedimentos de pré-inscrição variam de acordo com a Universidade.

Para finalizar esta análise sobre a implementação e evolução do ensino da língua de Cervantes em Portugal, resta referir que em Julho de 2008, foi homologado o Programa de Espanhol, nível de iniciação, para os 5.º e 6.º anos de escolaridade. No entanto, no site da DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), informa-se que no 2.º ciclo do ensino básico,

ainda não se encontram reunidas as condições necessárias à generalização da Língua Estrangeira - Espanhol e sua integração na oferta formativa, designadamente no que diz respeito ao corpo docente. O Programa está a ser implementado no 5.º ano de escolaridade, neste ano lectivo de 2009/2010, em 11 turmas – piloto distribuídas pelo país:

Agrupamento de escolas de Paredes (Paredes) – DREN

Agrupamento de escolas S. João da Pesqueira (S. João da Pesqueira) –
DREN

Agrupamento de escolas de Soure (Coimbra) – DREC

Agrupamento de escolas do Infante D. Henrique (Viseu) – DREC

E.B. 2,3 Professore Sena Faria de Vasconcelos (Castelo Branco) –
DREC

Escola Básica e Secundária de José Relvas (Alpiarça) – DRELVT

Escola Básica D. João II (Santarém) – DRELVT

E.B. 2,3 nº2 de Elvas (Elvas) – DREA

E.B. 2,3 Sebastião da Gama (Estremoz) – DREA

Agrupamento de escolas D. José I (Vila Real de Santo António) –
DREALG

Agrupamento de escolas de Algoz (Algoz) - DREALG

Para dar continuidade ao programa do 2º ciclo de Espanhol, encontra-se desde o mês de Janeiro de 2009, para consulta pública, a proposta de Programa de Espanhol nível de continuação, para os 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, tendo em vista a sua posterior homologação.

2- Breve Histórico das Metodologias de Ensino de Língua Estrangeira

O que é que faz uma aula de língua estrangeira ser bem sucedida ou não?

Esta pergunta, aparentemente simples e despretensiosa, tem levado os cientistas e estudiosos de todo o mundo a reflectir sobre este tema.

A discussão principal baseia-se nas diversas teorias existentes sobre a aquisição de uma segunda língua e nos principais métodos de ensino de uma língua estrangeira.

Os três principais métodos: *Gramática-tradução*, *Audiolingual* e *Comunicativo* englobam tanto as tendências históricas do desenvolvimento do ensino de língua estrangeira, como a ideologia da época em que foram criados.

As transformações nos métodos de ensino de idiomas ao longo da história evidenciam mudanças nas proposições sobre o tipo de competência linguística que os alunos precisavam desenvolver, observando-se que foi atribuída progressivamente maior ênfase à competência linguística oral, em detrimento da compreensão escrita.

Apresentaremos resumidamente as principais características de cada método.

2.1- O Método Gramática – Tradução

A partir de uma perspectiva contemporânea e também histórica, o bilinguismo e o multilinguismo são frequentemente a norma, e não a excepção. Portanto, é sensato afirmar que através da história a aprendizagem de uma língua estrangeira foi sempre uma preocupação prática importante. Enquanto hoje o inglês é a língua estrangeira mais amplamente estudada no mundo, há quinhentos anos o latim era a língua dominante na educação, no comércio, na religião e no governo do mundo ocidental. Todavia, em consequência das

mudanças políticas na Europa, o latim foi gradualmente perdendo importância como língua de comunicação oral e escrita.

Como o latim deixou de ser utilizado como língua viva e passou a ser apenas uma disciplina no currículo escolar, o seu estudo adoptou uma função diferente. Nos séculos XVI, XVII e XVIII em Inglaterra, ao entrar na *Grammar school* os estudantes recebiam uma introdução rigorosa à gramática latina, com uma aprendizagem memorística das regras gramaticais, o estudo das declinações e das conjugações, a tradução e a prática de escrever exemplos de orações. Uma vez que se conseguia uma competência básica, os alunos eram introduzidos no estudo avançado da gramática e da retórica. Acreditava-se que estudar latim desenvolvia as capacidades intelectuais, portanto o seu estudo sistemático e disciplinado era considerado indispensável como base para todas as formas de educação superior.

No século XVIII, quando as chamadas *línguas modernas* passaram a ser incluídas no currículo das escolas europeias, continuaram a ser empregues os mesmos procedimentos básicos usados para ensinar latim. Os livros consistiam em enunciados de regras abstractas de gramática, listas de vocabulário e orações para traduzir. Falar a língua estrangeira não era o objectivo e a prática oral limitava-se a que os alunos lessem em voz alta as orações que tinham traduzido. Essas orações construía-se para ilustrar o sistema gramatical da língua e, conseqüentemente, não mantinham nenhuma relação com a língua da comunicação real.

No século XIX, os autores dos livros didácticos para o ensino de idiomas estavam preocupados fundamentalmente em codificar a língua estrangeira em regras de morfologia e de sintaxe com o objectivo de explicá-las, para que pudessem ser memorizadas e aplicadas correctamente nos exercícios de tradução.

Em síntese, o Método Gramática-Tradução tinha como objectivo proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira com o objectivo de ler a sua literatura ou beneficiar-se da disciplina mental e do desenvolvimento intelectual que o estudo supunha. A aprendizagem de um idioma estrangeiro era pouco mais que a memorização de regras e dados com o propósito de

entender e manipular a sua morfologia e sintaxe, dando-se pouca ou nenhuma atenção sistemática a falar e ouvir.

O Método Gramática-Tradução dominou o ensino das línguas europeias e estrangeiras até 1940 e, com modificações, actualmente continua a ser usado.

Entretanto, esse é um método que não tem muitos defensores, já que não existem publicações que lhe propiciem uma fundamentação teórica e que possam relacioná-lo com questões linguísticas, psicológicas ou educacionais.

2.2- O Movimento de Reforma no Ensino de Línguas

No final da primeira metade do século XIX, vários factores contribuíram para o questionamento e o repúdio do Método Gramática-Tradução. Ao aumentar a oportunidade de comunicação entre os europeus, foi-se criando uma demanda em torno da capacidade de falar línguas estrangeiras. No âmbito educacional, observava-se que o sistema de ensino público fracassava no tocante ao ensino de idiomas. Este contexto propiciou a busca de novos enfoques para o ensino das línguas modernas. Com esse propósito, começou-se a observar como é que os falantes nativos aprendiam a sua língua materna. Por meio da observação das crianças, passou-se a considerar a importância do contexto para interpretar enunciados e outras estratégias usadas na aquisição da língua, bem como as fases em que o processo ocorre. O francês C. Marcel (1793- 1896), o inglês T. Prendergast (1806-1886) e o francês F. Gouin (1831-1896) foram os especialistas que mais se destacaram neste campo.

No final do século XIX, percebeu-se que professores e linguistas coincidiam nos seus interesses, provocando a aproximação de ambos. Começaram então a surgir publicações que se tornaram a base científica para reformas pedagógicas mais amplas.

A partir de 1880, linguistas como Henry Sweet na Inglaterra, Wilhelm Viëtor na Alemanha e Paul Passy na França deram o impulso intelectual necessário para dotar as ideias reformistas de maior credibilidade e aceitação. Criou-se a fonética, e com ela a análise científica e a descrição do sistema de sons de uma língua, disciplina que abriu novas perspectivas para os estudos

dos processos de fala. Em 1886, foi fundada a Associação Fonética Internacional e estabeleceu-se o Alfabeto Fonético Internacional para permitir que os sons de qualquer língua pudessem ser transcritos correctamente.

Os avanços linguísticos aumentaram a convicção de que os modelos da fala, mais que a gramática, eram os elementos fundamentais da língua, o que serviu de motivação e de base teórica para a criação de novas metodologias para o ensino de línguas estrangeiras. Porque não é o tema desta dissertação, destacaremos apenas duas destas metodologias.

2.3- O Método Audio-Linguístico

A entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial teve um efeito significativo no ensino de línguas naquele país. Para que o governo contasse com pessoas que pudessem actuar como intérpretes e tradutores de alemão, francês, italiano, chinês, japonês, malaio e outras línguas, era necessário criar um programa especial para o ensino de idiomas. O governo pediu às universidades que desenvolvessem programas de línguas estrangeiras para os militares. Em 1942, deu-se início ao Programa para a Formação Especializada do Exército. O objectivo dos programas do exército era que os alunos tivessem aptidão para a conversação em diversas línguas estrangeiras.

Alguns linguistas como Leonard Bloomfield, em Yale, já tinham criado programas de formação como parte da sua pesquisa para que os linguistas e antropólogos aprendessem as línguas dos índios naturais dos Estados Unidos e outras línguas que estavam a estudar. A técnica usada por Bloomfield era conhecida como “método do informante”, posto que usava um falante nativo do idioma - o informante - que servia como fonte. O resultado do método era que os alunos e o linguista eram capazes de participar de conversas guiadas com o informante, além de entender muita da sua gramática básica.

O Programa para a Formação Especializada do Exército durou dois anos e chamou a atenção da comunidade académica. Um grupo de linguistas proeminentes convenceu-se do valor de um enfoque oral e intensivo para aprender uma língua estrangeira, o que contribuiu para que até à metade dos

anos cinquenta surgisse o Método Audio-Linguístico. O Método surgiu da combinação da teoria linguística estrutural, da análise contrastiva, dos procedimentos audio-orais e da psicologia condutivista.

Em 1939, a Universidade de Michigan criou a primeira escola de inglês dos Estados Unidos, especializada na formação de professores e no ensino de inglês como língua estrangeira ou segunda língua. Charles Fries, o director da escola, tinha-se formado em linguística estrutural e aplicou os seus princípios ao ensino de idiomas. O enfoque elaborado pelos linguistas de Michigan defendia que primeiramente se desenvolvesse a compreensão auditiva e depois a pronúncia, continuando pelo falar, o ler e o escrever. A língua identificava-se com a fala e esta trabalhava-se através da estrutura. Ensinava-se a língua estrangeira com exercícios intensivos de repetição oral das estruturas básicas da oração.

Fries expôs os seus princípios em *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), onde problemas de aprendizagem de uma língua estrangeira eram atribuídos ao conflito dos diferentes sistemas estruturais entre a língua materna e a língua objecto. Recomendava a análise contrastiva das línguas para tratar estas dificuldades através de materiais de ensino que pudessem detectar e resolver os problemas potenciais de interferência. Nesta altura, a linguística aplicada teve grande impulso ao dedicar-se à comparação sistemática do inglês com outros idiomas, com o objectivo de atender essa demanda do ensino de línguas. Como se pode supor, os materiais de ensino criados então possuíam uma abundante análise linguística, mas muito pouca pedagogia.

Quanto à teoria da aprendizagem, o Método Audio-Linguístico orientava-se pela psicologia condutivista. As condutas dependem de três elementos cruciais para serem aprendidas, que são um *estímulo*, uma *resposta* e um *reforço*. Os especialistas em ensino de línguas sustentavam que a aprendizagem da língua era similar a qualquer outro tipo de aprendizagem, estando sujeita aos mesmos procedimentos condutivistas.

A realização de diálogos e exercícios de repetição formaram a base das práticas audio-linguísticas na sala de aula, com as quais se esperava que os alunos aprendessem a reproduzir as condutas linguísticas de um falante nativo.

Conforme as premissas apresentadas, o papel do professor é central e activo na aplicação do Método Audio-Linguístico. Trata-se de um método controlado pelo professor. É ele quem modela a língua objecto, controla a direcção e o ritmo da aprendizagem, comprova e corrige a actuação dos alunos. Ao aluno cabe um papel passivo, respondendo aos estímulos fornecidos. Não se espera que ele inicie a interacção comunicativa porque isso poderia levar ao erro. Imitar o modelo com correcção e realizar as actividades controladas pelo professor é considerada a forma ideal para adquirir novas condutas verbais na língua em estudo.

O Método Audio-Linguístico entrou em declive por volta dos anos sessenta nos Estados Unidos porque se comprovava que os alunos eram incapazes de transferir as destrezas adquiridas através do método em situações reais fora da sala de aula. Além disso, muitos alunos consideravam enfadonha e insatisfatória a experiência de aprender com esses procedimentos.

O ataque teórico aos postulados audio-linguísticos teve origem na mudança das teorias linguísticas na mesma época. O linguista Noam Chomsky recusou o estruturalismo e o condutivismo afirmando que a língua não é uma estrutura de hábitos e que uma conduta linguística supõe inovação, formação de orações e estruturas novas de acordo com regras de grande abstracção e complexidade. A teoria da gramática transformacional de Chomsky revolucionou a linguística afirmando que as propriedades fundamentais da língua derivam de aspectos inatos aos indivíduos e também da forma como as pessoas processam as suas experiências através da linguagem. Essa teoria chamou a atenção dos linguistas e psicólogos para os processos mentais implicados no uso da língua e na sua aprendizagem.

2.4 A Teoria de Krashen e o Método Comunicativo

O método comunicativo sofreu um grande impulso com a publicação de *Principles and Practice in Second Language Acquisition* do norte-americano Stephen Krashen em 1985. Aliado às ideias de Piaget, Vygotsky e Chomsky, Krashen formulou uma teoria sobre a aquisição de segundas línguas onde estabelecia diferenças essenciais entre a aquisição e a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Apresentaremos a seguir uma síntese das principais hipóteses de Krashen, tais pressupostos contribuem para este trabalho de pesquisa ao vir de encontro à necessidade de aliar o tema do lúdico à aquisição de uma segunda língua.

Para KRASHEN (*apud* CARIONI 1988 p.53), *“a aquisição dá-se de forma espontânea e inconsciente, sem requisitar qualquer tipo de esforço por parte do aluno, pois o processo de aquisição funciona por força da necessidade de comunicação à medida que o cérebro é exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada noutra língua. A fase mais sensível à aquisição de língua é a infância quando tudo funciona impulsionado pela necessidade de comunicação e onde o aluno aprende a utilizar a língua de forma satisfatória baseando-se em exemplos gramaticais concretos.”* Enquanto a aquisição se dá de forma natural, a aprendizagem requer esforço, disciplina e planejamento, pois requer o conhecimento das regras e ter consciência delas. Durante a fase de aprendizagem há um esforço consciente de saber “sobre” a língua, enquanto durante a aquisição o interesse se concentra em “usar” a língua. Para o autor, saber sobre a língua não faculta o seu uso, a não ser que a aprendizagem se processe na língua a ser aprendida e a aquisição se dará graças ao input compreensível.

Outra contribuição de Krashen, *apud* Carioni (1988), foi a observação da existência de uma ordem natural na aquisição das regras que ocorre tanto na língua materna como nas línguas estrangeiras. O autor afirma que a ordem natural na aquisição de uma segunda língua é diferente em relação à aquisição da língua materna e não incentiva o acompanhamento da ordem natural para o ensino de uma segunda língua; ele defende a ideia de que para passar de um

estágio a outro no processo de aquisição da língua, é preciso que os estímulos linguísticos estejam num grau um pouco mais adiantado em relação ao que o aluno se encontra. Esses estímulos, também chamados *input*, devem ser compreensíveis, suficientes, relevantes e não sequenciados gramaticalmente para que haja um crescimento linguístico do aluno.

Quanto maior for o tempo de exposição e quanto mais adequado for o *input* que o aluno receber, maior será a sua produção linguística.

Para se analisar a importância do *input* na aquisição de segunda língua é necessário compreender que esta mesma aquisição se processa de forma gradual, já que para o autor existe uma ordem natural em que a entoação, o plural e os verbos regulares são assimilados antes das flexões verbais e da concordância, por exemplo.

Krashen (1988) afirma que, para que se passe de um estágio da língua para outro mais avançado, é preciso que o *input* esteja um pouco além do que, no estágio actual que o indivíduo se encontra em fase de aquisição. Para o autor, se o aluno se encontra com a competência actual igual a *i* o *input* deve conter informação linguística um grau além dessa competência e ser para ele *i + 1*. O facto de o aluno compreender mensagens transmitidas através de formas linguísticas novas, isto é, que não foram adquiridas, é que permite o crescimento linguístico. É importante salientar que o processo de aquisição de língua estrangeira não ocorre isoladamente, mas aliado a uma série de outros factores que envolvem a parte emocional, social e cultural do aprendiz e que podem facilitar ou inibir a aquisição.

Outra hipótese sobre a aquisição de segunda língua seria a actuação do aprendiz como uma espécie de monitor de si mesmo. Enquanto a hipótese do *input* se baseia na aquisição da língua, a hipótese do monitor estaria ligada à aprendizagem, pois, ciente das regras gramaticais, o aluno actua como um fiscal, corrigindo-se a si mesmo sempre que achar necessário para conseguir o máximo de correcção. O monitor seria o fruto da aprendizagem, pois só se corrige se houver consciência do erro ou for solicitada a correcção.

A última hipótese refere-se à existência de filtros afectivos que dificultariam a aquisição da segunda língua. Os filtros afectivos seriam factores negativos ligados à ansiedade, desmotivação, falta de auto-confiança e

tendência ao perfeccionismo. A dependência de uma eloquência satisfatória, a preocupação com a própria imagem e o provincianismo também fazem com que o aluno se apegue a valores aos quais se identifica.

A hipótese dos filtros afectivos baseia-se na observação de que os alunos com atitudes positivas em relação à língua estrangeira aprendem com mais facilidade, pois têm uma tendência maior de buscar cada vez mais input. Esses alunos tendem a apresentar um filtro afectivo mais baixo permitindo que o input recebido penetre com mais facilidade na área do cérebro responsável pela aquisição da linguagem.

Para que o input seja utilizado de modo eficiente na aquisição de uma segunda língua, ele deve ser compreensível, pois se não for associável aos esquemas de conhecimento pré-existentes na mente do aluno, não poderá ser usado para a aquisição.

Para o autor, a principal função do professor de uma segunda língua seria a de ajudar a tornar o input compreensível, seja articulando melhor as palavras, utilizando palavras mais comuns ou estruturas sintácticas simplificadas durante as aulas. O input também deve ser interessante ou relevante para o aluno, pois fará com que ele se “esqueça” que está a aprender outra língua e mantenha os filtros afectivos baixos.

Segundo Krashen, qualquer tentativa de sequenciamento gramatical será falha na base, já que se parte do pressuposto de que todos os alunos estão na mesma etapa de aquisição da língua e possuem todas as mesmas dificuldades de adquirir determinadas estruturas, o que não acontece. Tanto o professor como os alunos devem visar a comunicação real onde a aquisição se efectue com naturalidade. Por fim, o input deve ser suficiente, isto é, deve suprir a necessidade do aluno tanto em relação ao tempo de exposição à língua alvo quanto à quantidade de informações recebidas.

É necessário ressaltar que a hipótese do input teve grande importância para o êxito do método comunicativo, já que centra a sua atenção na mensagem e não na forma, noutras palavras, o aluno não se interessa normalmente em “como” dizer e sim em “o que” dizer. Krashen (1988) acredita ser esta a explicação para a falha do ensino de línguas centrado na estrutura, pois as antigas concepções do ensino de línguas baseavam-se na hipótese de

que se chegava à comunicação ou ao uso da língua através do conhecimento das regras e prática exaustiva das formas linguísticas aprendidas. A aquisição passou a revestir-se de maior importância em relação à aprendizagem.

Para Krashen (1988) a função primordial do professor seria a de fornecer input suficiente, correcto e compreensível em condições de baixa ansiedade. Para tanto, a adequação e a qualidade do input a ser apresentado aos alunos devem ser planeadas por ele tendo em vista o nível do grupo, procurando, apesar da heterogeneidade, abarcar o maior número possível de pessoas. O autor assegura que, para se conseguir uma maior compreensibilidade do input, é necessário fornecer o máximo de material de apoio a cada aula, tornando as situações linguísticas tão reais quanto possível, partindo dos interesses e das experiências dos alunos.

Para que o input seja interessante e assuma um papel de relevância para o aluno é necessário que haja um envolvimento tal que o aprendiz realmente se desligue do facto de estar a adquirir uma segunda língua. Nesse ponto, considerando-se os dados da pesquisa realizada pode-se dizer que o lúdico e os jogos se prestam com grande eficiência para a aquisição da língua estrangeira, pois actuam como instrumento de motivação e exposição do aluno à língua alvo. As actividades lúdicas proporcionam a interactividade dos grupos escolhidos por afinidades e fornecem um grande estímulo para as actividades linguísticas. O facto de a aquisição ser um processo, valoriza as etapas percorridas e não o seu produto final. Nos jogos, utilizados durante as aulas de línguas, o foco não deve dar prioridade à forma, mas à capacidade de comunicação. O importante durante o jogo nas aulas de línguas é a utilização da língua alvo em situações significativas e relevantes que levem à espontaneidade, a uma atitude positiva em relação à língua e à consequente baixa dos filtros afectivos.

Capítulo 3- Algumas Concepções do Lúdico

Ao analisarmos diversos autores e as suas teorias sobre o jogo e o lúdico, encontramos diferentes pontos de vista sobre o assunto. Por isso sentimos necessidade de realizar uma revisão sobre as principais interpretações teóricas sobre o jogo e o lúdico, nas diferentes áreas do conhecimento. Três grandes vertentes teóricas opinam sobre o jogo e o lúdico, atribuindo-lhes significados e funções diferentes: nas visões cognitiva, psico-genética e psicanalítica.

Na perspectiva cognitiva, o brinquedo e o acto de brincar constituem-se em vínculos importantes na construção do conhecimento, pois o sujeito interioriza a sua realidade através de símbolos. Como "prazer funcional", o brinquedo faz do acto de brincar uma oportunidade de melhora e domínio, do qual o adulto vai necessitar. Piaget (1978) traz grandes contribuições para a psicologia cognitiva, analisando o jogo em relação à vida mental, traçando um paralelo entre os estágios de desenvolvimento cognitivo e o aparecimento de diferentes tipos de jogos. Ele propõe três grandes tipos de estruturas para caracterizar os jogos infantis: jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras.

Através da teoria do desenvolvimento humano, segundo Wallon (1968), no seu estudo sobre a actividade lúdica e o jogo, baseado na psico-genética, o autor oferece ajudas para a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Ele considera que não é possível seleccionar um único aspecto do ser humano e perceber o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribuem a actividade infantil (afectivo, motor e cognitivo). Isso porque o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como "geneticamente social" e estudar a criança contextualizada, nas relações com o meio. Assim, as ideias de Wallon foram baseadas em três elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afectividade, o movimento e a inteligência.

A psicanálise remete o brincar ao inconsciente. De acordo com Winnicott (1975), as crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeiras físicas e emocionais. Além disso, brincam também para dominar angústias e controlar

ideias ou impulsos que conduzem à angústia. No espaço do brincar, a criança comunica sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário.

Todo o estudo de natureza científica exige um referencial conceitual do tema abordado, uma vez que muitas palavras não possuem um significado unívoco e preciso, apresentando, inclusive, variações radicais de um contexto ao outro. Assim, neste capítulo abordaremos os conceitos, as características e as principais teorias sobre o jogo e o lúdico para no capítulo seguinte podermos relacionar tudo isto com o ensino da língua estrangeira, especificamente, o Espanhol.

Numa primeira abordagem do tema, rapidamente concluímos que existem muitos pontos de vista e definir na sua plenitude a palavra lúdico é uma tarefa difícil, pois ao darmos prioridade a um sentido, ao seleccionarmos uma ideia, parece que deixamos de fora muitas outras.

Esta dificuldade evidenciou-se ainda mais quando partimos para a leitura de uma literatura mais especializada e encontramos concepções do lúdico num leque de variação tão diverso que quase se tornam específicas de cada autor, nas mais diversas áreas de conhecimento psicológico, sociológico, antropológico, pedagógico e outras.

Nesta perspectiva, há autores que utilizam três definições, separando jogo, lúdico e brincadeira ou, ainda, jogo e lúdico. Outros optam por utilizar os termos lúdico, jogo e brincadeira indistintamente, sendo que, seguidamente, aparecem adjectivações tanto para um como para outro termo. Temos assim uma gama de definições, tais como: jogos, actividades, brincadeiras, dinâmicas, brinquedos, recreação etc.

Constatámos que o termo “lúdico” serve para qualificar uma ampla variedade de fenómenos. Esta grande variação de actividades com funções inteiramente diversas é designada pelo vocábulo “jogo”. Kishimoto (1996) afirma que o brinquedo é entendido como um objecto, suporte de uma brincadeira e esta é a acção que a criança desempenha ao caracterizar as regras do jogo e vivenciar a acção lúdica.

Assim, entendemos que se pode distinguir o brinquedo do jogo e da brincadeira, sendo o brinquedo um objecto físico e palpável e a brincadeira e o jogo manifestam-se através da acção. No entanto, ambos se relacionam, uma vez que manipular um brinquedo implica acção e um jogo ou brincadeira podem recorrer a objectos diversos. Encontrámos ainda outra diferença que é o facto de que o jogo pressupõe a presença de parceiros e a existência de regras que todos devem cumprir.

O **lúdico** tem a sua origem na palavra latina "ludus", que quer dizer "jogo", desta forma refere-se ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. No entanto, ao traduzir um vocábulo de uma língua para a outra, deparamo-nos com a diferença de concepção cultural. Na língua portuguesa, termos como "jogo", "brincadeira", "brinquedo" e "lúdico" são empregues de forma indistinta, o que também ocorre noutros idiomas como: francês "ludique"; alemão "spielerisch"; espanhol "lúdico" e italiano "ludico". Já em inglês, o termo "play" identifica o brincar espontâneo que designa divertimento, liberdade; "game", jogo que supõe regras; e lúdico como "recreational", designando diversão.

A palavra "jogar" (do latim *iocari*) significa fazer algo com espírito de alegria e com a intenção de se divertir ou de se entreter. A palavra "jogo" provém etimologicamente do vocábulo latino "iocus", que significa brincadeira, graça, diversão, frivolidade, rapidez, passatempo.

Para Elkonin (1980), a brincadeira não é um conceito científico no sentido estrito. O autor alerta para a tentativa de enquadrar qualquer definição de jogo, já que até hoje não temos uma delimitação satisfatória dessas actividades e uma explicação, também satisfatória, das diferentes formas de jogos.

O ser humano pratica actividades ao longo da sua vida, denominadas lúdicas, que lhe servem de distracção, recreação, educação, entretenimento e relaxamento de outras actividades consideradas mais sérias, como, o trabalho. Mas quando se estuda a brincadeira no mundo infantil, observamos tanta seriedade como no trabalho mais responsável do adulto.

Sendo o lúdico um conceito mais abrangente, será entendido neste estudo de uma forma ampla e genérica, fazendo eventualmente o uso específico das palavras jogar e brincar em determinados contextos.

Helal (1990) ressalta que a principal diferença entre brincadeira e jogo se resume no facto de que, no jogo, verifica-se a existência de regras fixas, ausentes na brincadeira, que pressupõe uma actividade espontânea, voluntária, sem regras fixas, que não tem outra finalidade ou sentido além ou fora de si. O jogo é uma actividade organizada e simboliza, de certa forma, a perda da espontaneidade que existe na brincadeira, em troca de uma ordem estruturada.

Para Bettelheim (1988) os termos “brincadeira” e “jogo” não têm o mesmo significado. O primeiro refere-se às actividades caracterizadas por uma liberdade total de regras, excepto as impostas pela própria criança que brinca pela fantasia e pela ausência de objectivos fora da actividade em si. O segundo, em geral, define-se pela competição e exige a presença de regras, a utilização de espaços e materiais regulamentados. Impede a imaginação e a fantasia e é orientado por um objectivo externo, como, por exemplo, a busca da vitória e dos prémios.

Huizinga (1996) compreende o jogo como sendo mais antigo do que a cultura, indicando que a cultura nasce sob a forma de jogo, assim afirma que “[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exacta em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as formas de pensamento, através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social.” (HUIZINGA, 1996, p. 10).

Tentando entender os inúmeros significados atribuídos ao lúdico, Brougère (1998) ressalta que o jogo está subordinado à linguagem do contexto sociocultural onde ele é utilizado. Cada sociedade constrói a sua concepção de jogo atribuindo-lhe imagens, sentidos e valores próprios.

A noção do lúdico não se vincula à linguagem particular de uma ciência, mas, sim, ao uso quotidiano e social da linguagem. De acordo com este autor,

a designação do termo “jogo” “não tem o objectivo de compreender a realidade visada, mas de manipulá-la simbolicamente para as necessidades da vida quotidiana”. (BROUGÈRE, 1998, p. 16).

Brougère, também acrescenta que cada contexto atribui ao termo “jogo” um significado. Pesquisar o sentido da palavra “jogo” exige a compreensão da imagem construída acerca da mesma, um sentido histórico que mostra uma representação construída colectivamente, como resultado de conhecimentos, necessidades, mitos e superstições.

Diante da dificuldade de definir o termo “lúdico”, inúmeros autores têm se debruçado no estudo das características da actividade lúdica infantil. Pode dizer-se que procuram as respostas para a seguinte questão: “Quais as características presentes no comportamento de uma criança que permitem concluir que ela está a brincar e/ou a jogar?”.

Garaigordobil (1990) reconhece que, embora as inúmeras investigações sobre o jogo tenham contribuído para esclarecer a importância deste, constata-se opiniões diferentes e até contraditórias, com relação às características que o definem. Analisando estas opiniões, apresenta uma síntese das principais características elencadas:

- a) é uma actividade agradável: propicia alegria, divertimento e prazer;
- b) é uma actividade livre: a criança, no jogo, é livre para agir espontaneamente e voluntariamente; não há imposições externas;
- c) é uma actividade com um fim em si mesma: não tem finalidade extrínseca; é improdutiva e se, adquire um objectivo utilitário, perde o carácter de jogo;
- d) é uma actividade que se opõe à realidade: no jogo, a criança liberta-se das imposições e restrições que a vida quotidiana lhe impõe e age conforme as suas regras e normas;
- e) é uma actividade em que a imaginação se faz presente: o mundo da ficção, da ilusão e qualquer actividade pode ser transformada em jogo;
- f) é uma actividade que possibilita à criança o conhecimento de si mesma e do mundo exterior, favorecendo a auto-expressão, descoberta e experimentação;

g) é uma actividade séria: o jogo é encarado pela criança com seriedade, busca da afirmação da sua personalidade;

h) é uma actividade criativa: o jogo é a primeira actividade criada e construída pela criança; permite praticar a solução de problemas e desenvolver a criatividade;

i) expressa-se numa linguagem de símbolos; através da qual a criança exterioriza o seu mundo interior e as suas experiências;

j) o espaço do jogo constitui-se num mundo simbólico. A criança, quando joga, está num mundo à parte, num espaço particular, alheia à realidade.

Kishimoto (1996) apresenta uma síntese das principais características presentes na actividade lúdica:

a) não literalidade: no comportamento do jogo, a realidade interna predomina sobre a externa, a imaginação tem significados distintos das situações da vida quotidiana;

b) liberdade de acção: carácter voluntário, motivação intrínseca;

c) presença de regras: implícitas ou explícitas, todo o jogo exige a presença de regras;

d) contextualização no tempo e no espaço: todo o jogo acontece em determinados limites de espaço e tempo;

e) carácter improdutivo, incertezas dos resultados: não há preocupação com a determinação e com os resultados.

Piaget (1978), analisando criticamente os diversos critérios habitualmente utilizados para caracterizar a actividade lúdica, destaca:

a) o jogo tem uma finalidade em si mesmo: essa característica é imprecisa, pois todo jogo tem um carácter “altamente interessado”, uma vez que a criança, quando joga, se preocupa com o resultado;

b) é uma actividade que traz prazer: porém, deve-se compreender essa busca do prazer como subordinada à assimilação do real ao eu; o prazer lúdico será a expressão afectiva dessa assimilação. A adaptação ao real reflecte um aspecto de satisfação, subordinado a um aspecto de renúncia;

c) é uma actividade espontânea: distinguem-se os “jogos superiores” constituídos através da ciência e da arte, dos “não-superiores” aqueles simples e puros. Tal postura originaria dois pólos de actividades: um controlado pela sociedade e pela realidade e outro pelas actividades verdadeiramente espontâneas, porque não são controladas;

d) é uma actividade que apresenta uma relativa falta de organização: o jogo não apresenta uma estrutura organizada. Contrapõe-se, portanto, ao pensamento sério que é sempre regulado. Particularmente, na fase do jogo simbólico, percebe-se uma não directividade da acção em contraposição à fase do pensamento lógico, o qual é sistematicamente dirigido;

e) é uma actividade que envolve libertação de conflitos: o jogo ignora os conflitos ou se os encontra é para libertar o “eu” por uma solução de compensação ou liquidação;

f) é uma actividade super-motivada: o jogo inicia com a intervenção de motivos não contidos na acção inicial. E todo o jogo pode ser caracterizado pelo papel de motivos acrescentados.

Berlyne, citado por Bonamigo (1991), sistematiza as características do jogo repetidas entre vários autores em:

a) é uma actividade em que há uma busca de prazer;

b) é uma actividade desenvolvida para atingir um fim em si mesma;

c) é uma actividade com carácter de “irrealidades” ou “semi-irrealidades”;

d) é uma actividade que gera tensão e incerteza com relação aos resultados.

Ao analisar estas características aqui, resumidamente apresentadas, encontrámos desacordos entre os diferentes autores, no entanto, predomina a opinião de que o prazer é uma característica fundamental do jogo. No entanto, continuando a investigar, vimos que Vygotski (1994) discorda desta ideia e afirma que nem sempre isso acontece. Muitas vezes, ocorre desprazer e frustrações, principalmente quando os resultados esperados não são alcançados.

Já Negrine (1994), nos seus estudos sobre simbolismo e jogo, constatou que o resultado desfavorável se torna secundário, ou seja, não tem importância, pois a criança quer jogar. *“O prazer do jogo, desde o nosso ponto de vista, não está fundamentalmente no resultado obtido, mas sim no prazer de actuar.”* (NEGRINE, 1994, p. 41). Segundo este autor, se houvesse valorização dos resultados, as crianças que em sucessivas ocasiões não obtêm resultados positivos quando jogam, manifestariam desejo de não participar mais nos jogos, o que, na verdade, não acontece.

As teorias psicanalíticas, ao abordarem o valor psicológico do lúdico e/ou do jogo, principalmente pela via do simbólico, apontam o desprazer como uma característica constitutiva do jogo ao demonstrarem como as crianças são capazes de representar, em processos catárticos, experiências dolorosas e traumáticas.

Uma outra característica apontada pela maioria dos autores é o carácter de futilidade.

Esta característica é rejeitada por Piaget (1978) quando afirma que a criança, ao jogar, o faz de maneira compenetrada, com muita seriedade, envolvendo-se com dedicação e empenho.

Esta característica é evocada para se contrapor a ideia com a eficiência, produtividade e obtenção de resultados.

Apresentando um amplo estudo sobre o jogo, Elkonin (1980) contesta a característica livre, onde não se evidencia preocupação com objectivos e resultados. Segundo o autor, encontra-se aí o paradoxo fundamental do jogo que, embora seja considerado livre, contém limitações internas que estão subordinadas a determinadas limitações externas e normas de conduta. Esta característica está intimamente relacionada com a presença e o papel das regras no jogo. Para Elkonin, não existe jogo sem regras e dominá-las significa aprender a controlar e dominar o comportamento, subordinando-o a um propósito definido.

Ao assumir papéis no jogo protagonizado, a criança cumpre determinadas funções e normas sociais próprias das pessoas que estão sendo representadas. *“Podemos dizer que a liberdade da criança no jogo é liberdade somente dentro dos limites do papel assumido”* (ELKONIN, 1980, p. 95). Nesta

situação, a finalidade do jogo consiste na realização do papel assumido e o resultado é determinado pela maneira como a criança realiza este papel.

Os estudos de Negrine (1994) sobre a trajectória do jogo infantil afirmam que, junto à componente simbólica, elemento determinante do jogo, estão presentes tanto regras arbitrárias que emergem do papel que a criança desenvolve no jogo, como regras manifestas, determinadas por antecipação. O autor ressalta, ainda, que *"[...] devemos entender as regras como um importante comportamento do jogo, porque por si mesmas determinam os limites da acção"*. (NEGRINE, 1994, p. 88).

Concordando com Vygotsky e Piaget, Negrine defende que o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajecto, a imaginação desenvolve-se. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação deles. O autor sustenta que: *"[...] as contribuições das actividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente para o desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afectividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afectividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança"* (NEGRINE, 1994a, p. 19).

Brincar é sinónimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contactos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interacções que o brincar e o jogo oferecem favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, especialmente na partilha de jogos e brinquedos.

De acordo com Negrine, ao pesquisar sobre o lúdico e a sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, indica-nos que: *"[...] as actividades lúdicas estão recheadas de acções investigativas, de exercício e de jogo. Portanto, quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da*

actividade lúdica. Mesmo após o ingresso no primeiro ciclo, a criança continua a ocupar-se sempre que possível com actividades lúdicas, e é também neste espaço que continua a aprender e a desenvolver-se. (NEGRINE, 1994, p. 46).

As actividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança e, neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta tendências lúdicas. A ludicidade apresenta benefícios para o desenvolvimento da criança: a vontade em aprender aumenta o seu interesse e desta maneira ela realmente aprende o que lhe é ensinado, não sendo possível separar o lúdico da aprendizagem.

Ensinar a partir de actividades lúdicas, nas palavras de Negrine, é um acto planeado e consciente e o seu uso vem contribuir para uma melhoria na aprendizagem do aluno. Essas actividades são mediadoras de avanços e vêm contribuir para criar nas aulas um ambiente favorável à aprendizagem. Além disso, segundo o autor, o educador explora mais a criatividade do educando melhorando a sua conduta e auto-estima, devendo a lúdico fazer parte do seu planeamento e estar inserido na proposta de trabalho.

Terminaremos este capítulo apresentando a postura de Winnicott (1975), o psiquiatra inglês que é seguramente na área psicanalítica, o estudioso que mais se interessou pelas questões relativas ao lúdico na formação do indivíduo.

A comunicação sob a forma de jogo assume, na psicanálise, uma forma involuntária de linguagem, com carácter simbólico, que expressa sentidos e significações específicas para cada criança. O desvelar deste simbolismo revelará como a criança está a aprender a lidar com certas imposições da realidade social, especialmente as situações traumáticas e indesejáveis.

Desta forma, através do jogo e das brincadeiras, a criança poderá simbolizar os seus problemas, resolvendo-os noutra contexto. Inicialmente, na tentativa de aplicar métodos analíticos em crianças, os psicanalistas defrontaram-se com dificuldades, sendo a mais significativa a impossibilidade de conseguir associações verbais por parte das crianças. Esta dificuldade inicial originou diferentes técnicas que utilizaram os contos, os sonhos, os desenhos e, principalmente, os jogos e os brinquedos como elementos condutores da análise na infância.

Surgiram inúmeros trabalhos importantes, dos quais destacamos Donald Woods Winnicott, que se encontrou com a psicanálise vindo da Medicina, e foi duplamente na condição de pediatra e psicoterapeuta que fez importantes contribuições à teoria psicanalítica. Na sua obra *O brincar e a realidade*, de 1975, apresentou a sua teoria sobre o emprego do jogo e a sua importância no seu trabalho clínico.

Winnicott (1975) destaca a ausência de uma verdadeira concepção de jogo na literatura analítica. O autor dá início às suas formulações acerca do brincar efectuando um comentário sobre o “uso” dado pelos psicanalistas a tal conceito, afirmando que estes estiveram na maioria das vezes mais interessados no que poderia ser retirado do conteúdo da brincadeira do que propriamente no brincar como uma actividade em si. Ou seja, a sua preocupação não estava direccionada para interpretar o que a brincadeira poderia estar a dizer, como se existisse algo a ser descoberto. Pelo contrário, ele aponta justamente para a sua realização enquanto experiência real e genuína, de criação e produção conjunta de sentidos. Distingue, deste modo, o substantivo brincadeira do verbo substantivado “brincar”. Este último relaciona-se com uma actividade em si, separada e independente da criança que brinca.

Nesta perspectiva, segundo o autor, o brincar não é absolutamente algo da ordem do exclusivo no trabalho com crianças. Para ele, em igual medida, o brincar no trabalho de psicoterapia com pacientes adultos faz-se presente, muitas vezes, nas formas de escolher as palavras ou no sentido de humor.

Winnicott postula que, em termos de localização, o brincar está inscrito num lugar e num tempo. Contudo, afirma que este lugar não é dentro nem tão pouco é fora. Para dar um lugar ao brincar, o autor postula o que chamou de espaço potencial entre a mãe e o bebé, ou seja, entre o eu e o outro. Acrescenta que este espaço pode variar bastante, a depender das experiências vividas pelo bebé em relação à figura materna. O espaço potencial, em definição, é contrastado com o que se denomina mundo interno e com a realidade externa, concreta. Trata-se justamente de um espaço de construção, constituído neste espaço intermediário entre o eu o outro, entre a mãe e o bebé, pertencente nem a um, nem ao outro, mas vivenciado em parceria. Desta forma, “[...] é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar

facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos de grupo; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros.” (WINNICOTT, 1975, p.63).

Aqui, Winnicott deixa bastante clara a sua posição no que se refere ao seu entendimento do que é brincar e enfatiza a grande importância atribuída a tal acção conjunta no contexto terapêutico. O autor inicia com uma reflexão acerca da relevância do lugar do brincar no espaço analítico, apontando-o enquanto um modo privilegiado de intervenção psicoterapêutica.

O autor, resumindo os pressupostos fundamentais de sua concepção, afirma: *“A psicoterapia efectua-se na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efectuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é.”* (WINNICOTT, 1975, p. 59).

Muitas crianças participam em brincadeiras e, no entanto, não estão efectivamente a brincar estão apenas a obedecer de forma submissa às regras do jogo ou às expectativas dos outros. O brincar, no sentido que WINNICOTT (1975, p. 50) atribui à palavra, *“é uma experiência sempre criativa, uma experiência num continuo espaço-tempo, uma forma básica de viver”*.

Neste contexto, o emprego da actividade lúdica, na teoria deste estudioso, distancia-se do uso corrente em psicanálise. Discordando dessa maneira de utilizar o jogo, desloca o interesse centrado no conteúdo da brincadeira, em benefício do sujeito que brinca. Segundo o autor, o brincar deve ser investigado como um tema em si mesmo, e não subordinado ao conceito de sublimação dos instintos.

Ainda segundo o mesmo autor, o brincar é, antes de tudo, uma forma de tratamento, o sintoma manifestado seria a incapacidade de brincar, sendo que *“[...] brincar é por si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal”*. (WINNICOTT, 1975, p. 74).

O alcance terapêutico do brincar reside na criatividade que permite à criança a descoberta de seu “self”, ou seja, de si própria como sendo o centro de toda a personalidade. Winnicott, tendo como referência o aspecto criativo da brincadeira, diferencia os jogos organizados das brincadeiras espontâneas, afirmando que estas se encontram muito mais próximas da criatividade e da impulsividade. Destaca, também, que, quando as crianças brincam, pessoas responsáveis devem estar presentes. Porém, quando estas se envolvem nas brincadeiras das crianças, são incapazes de brincar no sentido criativo.

Assim, concluímos que ao longo do tempo, o jogo sofreu mudanças significativas, principalmente devido ao surgimento de uma nova imagem social da infância.

Desta forma iniciou-se a elaboração de métodos próprios para a educação da criança, valorizando os seus interesses, as suas necessidades e espontaneidade natural, o que determina uma reavaliação do jogo que aparece como um comportamento intrinsecamente associado à infância, assumindo a função educativa de preservar os princípios da moral e da ética na educação das crianças.

Capítulo 4- A Interdependência Entre o Jogo e a Linguagem

Para discutir a eficácia metodológica dos jogos no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras foi necessário analisar a origem do jogo e o seu relacionamento com áreas afins. Esse procedimento evidenciou a estreita ligação do jogo com a linguagem, o objecto da aprendizagem de línguas. Para boa parte dos autores apresentados a seguir, o jogo e a linguagem são considerados actividades inatas à condição humana.

Neste capítulo também é analisado o facto de que o jogo necessita de símbolos para existir e encontrar, na dimensão subjectiva da linguagem, subsídios para actuar em toda a sua plenitude. A dimensão lúdica da linguagem traduz-se através dos jogos de palavras que permitem a criação de metáforas podendo, inclusive, originar a poesia.

A proximidade entre o jogo e a linguagem também pode ser observada nos jogos de papéis presentes nos rituais sagrados e na criação de mitos. A linguagem passou a ser utilizada em toda a sua dimensão através da expressão pictórica, cénica e pela utilização de palavras “mágicas” proferidas para assegurar que as forças divinas mantivessem a vida no seu curso normal.

Se o jogo simbólico é a génese da metáfora, é esta quem alicerça a construção de sistemas de representação dos seres humanos e a sua posterior aquisição de conhecimentos. O pensamento humano não é linear, mas formado por intrincadas redes afectivas e cognitivas construídas a partir de um determinado contexto cultural e social. Portanto, se o homem pensa através de símbolos, a linguagem actua como uma rede de significações que favorece o pluralismo e auxilia nas representações colectivas da realidade.

E, por fim, fazendo um paralelo com as considerações sobre a linguagem metafórica e o ensino de línguas, a gramática interna seria construída por meio de símbolos, e as suas regras firmadas por meio de significações baseadas no ensaio e no erro. A formação desses símbolos seria responsável por permitir o domínio eficiente da língua por parte do aprendiz e o seu posterior uso em situações reais.

É impossível precisar a origem do jogo na cultura humana. Especula-se que o seu aparecimento tenha ocorrido já na Pré-história com o advento do *Homo erectus*. A mudança de uma dieta essencialmente vegetariana para o consumo de carne parece ter ocasionado, além de mudanças físicas como o aumento de estatura e do tamanho do cérebro (quase duas vezes maior do que o cérebro dos hominídeos das espécies anteriores), também o surgimento dos primeiros grandes jogos da humanidade: a linguagem e a caça. O historiador J. M. ROBERTS (2000, págs. 30-31) afirma que, *“a princípio, os homens alimentavam-se com pequenos animais, pelo perigo que representava arriscar-se em busca de outros maiores, mas, com o tempo, a caça transformou-se num jogo. Mas para que o grande jogo da caça se tornasse possível foi preciso que os homens conhecessem muito a respeito dos hábitos dos animais e que transmitissem aos outros membros do grupo esses conhecimentos. Não se sabe ao certo quando surgiu a linguagem, mas imagina-se que tenha sido o resultado da necessidade de comunicar-se ante os novos tipos de experiências, favorecendo, inclusive, o advento do pensamento abstracto.”* Para o autor, esta tendência deve ter sido reforçada quando a caça tornou ainda mais importantes o registo e a memória.

Nesse sentido, o autor destaca ainda que *“com a comida assegurada por um bom tempo, esses homens puderam aproveitar o tempo para aprimorar a tecnologia existente”* (ROBERTS, 2000, p.32-33). Além dos instrumentos de caça, deu-se a criação das primeiras habitações construídas e dos utensílios domésticos. Passou-se a imaginar os objectos antes de começar a manufacturá-los.

O maior avanço técnico e cultural do *Homo erectus* parece ter sido o facto de ele ter aprendido a lidar com o fogo. Com ele, o homem pôde tornar as carnes mais tenras e cozinhar vegetais que eram indigestos no seu estado natural. Cozinhar também modificou, além dos hábitos alimentares, os sociais. Passou-se a adiar o acto de comer, já que não se atendia mais ao apetite imediato, engolindo a comida crua. O fogo da cozedura como fonte de luz e calor teria reunido as pessoas à sua volta, depois do anoitecer, e ajudado a formar um grupo mais consciente da sua própria comunidade.

Segundo ROBERTS (2000, p. 33), *“de algum modo, os indivíduos conversavam: o desenvolvimento da linguagem – de cujas origens sabemos muito pouco – deve ter sido acelerado nesse cenário”*.

O advento da linguagem parece ter propiciado um distanciamento definitivo entre os homens e os animais, pois os animais continuaram a usar a voz para comunicar-se e expressar necessidades, mas o homem passou a utilizar-se da palavra para expressar as suas impressões e os seus sentimentos, além de meio para compartilhar os conhecimentos adquiridos com o grupo, transformando a linguagem, rapidamente, numa das bases mais profundas da sociedade.

Através das considerações de Roberts (2000), é possível traçar um paralelo entre o jogo e a linguagem, já que ambos parecem possuir imbricações desde os primórdios da humanidade.

Nessa perspectiva, Chauí (2002) concebe o homem como um ser de linguagem e cita autores que têm a mesma opinião, acreditando que a linguagem é oriunda de uma real necessidade de comunicação.

De acordo com os estudos realizados por ROUSSEAU *apud* CHAÚÍ (2002, p.137) *“desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a si próprio, o desejo e a necessidade de comunicar-lhe os seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso”*.

O linguista HJELMSLEV citado por CHAÚÍ (2002, p.137) acredita que a linguagem é algo inseparável do homem por expressar o seu pensamento e por ser o instrumento que permite a sua organização cognitiva. A linguagem seria, portanto, uma forma humana de comunicação, de relação com o mundo, de vida social e política, além de ser a origem do pensamento e das artes.

Com o passar do tempo o uso da linguagem acabou por “especializar-se”, à medida que os pensamentos se tornaram mais complexos e surgiu a necessidade de se expressar através de palavras que não apenas retratassem a realidade concreta, mas que conseguissem exprimir os frutos da imaginação. A linguagem, então, subdividiu-se para suprir essa nova necessidade. Aprofundando-se na investigação da linguagem humana, Chauí (2002) destaca que, para referir-se à palavra e à linguagem, os gregos possuíam dois termos:

mythos e logos. Mythos significa narrativa, portanto, linguagem. Seria a palavra que narra a origem dos deuses, do mundo, das técnicas (do fogo, da caça, etc) e da vida do grupo social. Para a autora, quando pronunciados em momentos especiais, os mitos são mais do que uma simples narrativa; “são a maneira pela qual, através das palavras, os seres humanos organizam a realidade e a interpretam” (CHAUÍ, 2002, p.137-138).

Em contrapartida, *logos* é a palavra racional, relativa ao conhecimento do real, é o discurso, a expressão do raciocínio lógico e da realidade. A partir dela desenvolve-se a linguagem como manifestação do poder de conhecimento racional, as palavras tornam-se conceitos. Segundo CHAUÍ (2002, p 139), *“essa dupla dimensão da linguagem (como mythos e logos) explica por que, na sociedade ocidental, podemos comunicar-nos e interpretar o mundo sempre em dois registos contrários e opostos: o da palavra solene, mágica, religiosa, artística e o da palavra leiga, científica, técnica, puramente racional e conceitual.”* Não por acaso, muitos filósofos das ciências afirmam que uma ciência nasce ou um objecto se torna científico quando uma explicação que era religiosa, mágica, artística, mítica cede lugar a uma explicação conceitual, causal, metódica, demonstrativa, racional.

Actualmente, essa duplicidade de funções da linguagem é enunciada através das definições de linguagem simbólica e linguagem conceitual. Chauí (2002) afirma que a primeira opera por analogias e por metáforas, além de ser fortemente emotiva e afectiva, enquanto que a linguagem conceitual procura tratar das emoções e dos afectos sem se confundir com eles e sem se realizar por meio deles.

A linguagem simbólica oferece sínteses imediatas (imagens), enquanto a linguagem conceitual procede por desconstrução analítica e reconstrução sintética dos objectos, fazendo com que acompanhem cada passo da análise e da síntese. A linguagem simbólica oferece-nos palavras polissémicas, já a linguagem conceitual procura diminuir ao máximo a polissemia e a conotação, buscando fazer com que cada palavra tenha sentido próprio e que os seus diferentes sentidos dependam do contexto no qual é empregue. Assim, a linguagem simbólica, na concepção de CHAUÍ (2002, p. 150), *“leva-nos para dentro dela, arrasta-nos para o seu interior pela força de seu sentido, das suas*

evocações, da sua beleza, do seu apelo emotivo e afectivo; a linguagem conceitual tenta convencer-nos e persuadir-nos por meio de argumentos, raciocínios e provas. A linguagem simbólica fascina e seduz; a linguagem conceitual exige trabalho lento do pensamento. [...] A linguagem simbólica dá-nos a conhecer o mundo criando um outro, análogo ao nosso, porém mais belo ou mais terrível que o nosso, mais justo ou mais violento que o nosso, mais visível ou mais oculto que o nosso; a linguagem conceitual procura descrever o nosso mundo, decifrando o seu sentido, ultrapassando a sua aparência e os seus acidentes.”

A linguagem simbólica, privilegiando a memória e a imaginação, diz-nos como é que as coisas e os homens poderiam ter sido ou poderão ser, voltando-se para um provável passado ou futuro; por outro lado, a linguagem conceitual procura descrever o nosso presente, do necessário, determinando as suas causas ou motivos e razões; *“procura também as linhas de força das suas transformações e o campo de possíveis, como possibilidade objectiva e não apenas desejada ou sonhada”* (CHAUÍ, 2002, p.150). Portanto, poder-se-ia dizer que utilizamos a linguagem conceitual quando nos referimos ao material e a linguagem simbólica quando queremos expressar-nos no campo dos sentimentos, das artes, criando, muitas vezes, metáforas para explicar o mundo que nos rodeia.

Para complementar a abordagem do tema da dupla função da linguagem, pode-se lançar mão dos conceitos apresentados por Huizinga (2000), que apenas diferem de Chauí (2002) quanto à denominação, pois Huizinga chama de *linguagem artística* ou *poética* o que Chauí designa como simbólica e de *linguagem vulgar* o que ela chama de linguagem conceitual.

HUIZINGA (2000, p. 149) aprofunda o conceito de linguagem artística ao afirmar que esta *“joga com as palavras ao ordená-las de maneira harmoniosa, injectando-lhes mistério, de modo tal que cada imagem passe a encerrar a solução de um enigma”*.

Neste sentido, o autor explicita as diferenças entre as duas linguagens e defende a maior importância da linguagem artística em relação à linguagem vulgar, por essa fomentar as qualidades expressivas e figurativas das palavras, ao passo que a segunda insiste em desgastá-las: *Os conceitos, prisioneiros*

das palavras, são sempre inadequados em relação à torrente da vida, portanto, é apenas a palavra-imagem, a palavra figurativa, que é capaz de dar expressão às coisas e ao mesmo tempo banhá-las com a luminosidade das ideias: ideia e coisa são unidas na imagem. Mas enquanto a linguagem vulgar, que em si mesma é um instrumento prático e útil, está constantemente a gastar as imagens contidas pelas palavras, e adquirindo uma existência superficial própria (que só aparentemente é lógica), a poesia continua cultivando as qualidades figurativas, ou seja, portadora de imagens, da linguagem, de maneira deliberada” (HUIZINGA, 2000, p. 149).

O autor acredita também que, quando o conjunto da civilização (que sempre será um jogo determinado por certas regras) se torna mais sério, e factores como leis, comércio, guerra e ciência levam a perder o contacto com o jogo; quando mesmo o ritual que podia ser considerado um campo lúdico por excelência parece participar desse processo de dissociação, resta apenas a poesia “*como cidadela do jogo vivo e nobre*” (HUIZINGA, 2000, p.149).

Tais afirmações de Huizinga (2000), somadas aos conceitos de Chauí (2002), levam-nos a uma compreensão mais ampla por meio da qual se pode concluir que não existem apenas afinidades exteriores entre jogo e poesia, tais como a estética e a gratuidade. Revelam-se afinidades também na estrutura da imaginação criadora. O símbolo é essencial para a criação de condições para que as actividades subjectivas e criativas sirvam de contraponto ao conjunto de actividades práticas do quotidiano. Poder-se-ia fazer uma alusão a Huizinga (2000) dizendo que na elaboração de uma frase poética existe sempre a presença de um elemento lúdico. Para ele, qualquer escritor, seja ele poeta ou romancista, tem por finalidade, de forma consciente ou inconsciente, através da utilização de símbolos, criar uma “tensão” capaz de absorver o outro. É essa também uma das intenções do jogo: manter uma espécie de fascínio e encantamento durante um determinado período de tempo e espaço para onde possa convergir a atenção das pessoas envolvidas. Em síntese, a linguagem e o jogo estão imbricados porque ambos utilizam símbolos para a estruturação do pensamento metafórico e por serem responsáveis pela construção interna da representação da realidade.

O escritor Huizinga (2000), um dos primeiros autores a dedicar-se ao tema do jogo e a investigar a sua importância para a humanidade, chegou a postular que a designação *Homo sapiens*, utilizada para referir-se ao estágio do homem actual, deveria ser substituída por *Homo ludens*, por ser essa uma definição mais precisa e adequada.

Tal convicção advém da tese de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surgiu e se desenvolveu.

O autor causa polémica ao afirmar que o jogo surgiu antes da cultura e da própria linguagem, baseando-se na observação de que os animais brincam alheios a esses dois factores.

Para Huizinga, por intermédio da atitude lúdica, o homem tenta compreender o mundo desde quando lhe faltavam palavras para isso. O homem primitivo procurou através do mito sobreviver num mundo de tantos fenómenos atribuindo-lhes um fundamento divino. Posteriormente a mitologia tentou explicar os sentimentos humanos e os fenómenos naturais através de invenções de espírito fantasioso que joga entre os extremos de brincadeira e seriedade. *“E, se, finalmente, observamos o fenómeno do culto, verificamos que as sociedades primitivas celebram os seus ritos sagrados para assegurarem a tranquilidade do mundo, dentro de um espírito de “puro jogo, tomando-se aqui o verdadeiro sentido da palavra.”* (HUIZINGA, 2000, p.7).

O autor faz um paralelo entre mito e poesia, por acreditar que não apenas os elementos do mito, mas também os da poesia se compreendem melhor quando pensados como funções lúdicas.

Na análise realizada pelo autor, o jogo é comparado aos rituais sagrados dos povos primitivos, pois acredita que ambos ocorrem no interior de um espaço circunscrito dentro de um espírito de alegria e liberdade. Ele afirma que há uma espécie de sensação de bem-estar que não cessa ao término do jogo, pois continua a garantir-se a segurança, a ordem e a prosperidade de um grupo até ao próximo momento dos rituais sagrados. Para muitos povos a música e a dança têm a finalidade de manter o mundo no seu devido curso e obrigar a natureza a proteger o homem. A prosperidade de cada ano depende da fiel execução de competições sagradas na época das festas. Caso essas reuniões não ocorram, as colheitas não poderão amadurecer. O culto é,

portanto, um espectáculo, uma figuração imaginária de uma realidade desejada. Na época das grandes festas, o grupo social celebra os acontecimentos principais da natureza através de representações sagradas de fenómenos naturais: mudanças de estações, o movimento dos astros, as fases da colheita, a vida e a morte das pessoas e dos animais. Em resumo, representam a ordem da natureza tal como está gravada nas suas consciências. O facto do culto possuir todas as características do jogo e de transferir os participantes para uma realidade diferente também foi mencionado por Platão, *apud* Huizinga (2000). Para Platão, só Deus é digno da suprema seriedade e não passamos de joguetes nas mãos do criador. A vida deve ser vivida como jogo, executando papéis determinados, fazendo sacrifícios, cantando e dançando, somente assim o homem poderá conquistar o favor dos deuses e defender-se de seus inimigos, triunfando no combate.

Conforme mencionado anteriormente, para Huizinga (2000) existem diversas semelhanças entre o jogo e a linguagem e o autor procura explicitá-las através da definição das características do primeiro. Para ele, *“o jogo é uma actividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceites, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A acção é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão”* (HUIZINGA, 2000, p.147).

O autor afirma também que os jogos de palavras ou, simplesmente, as metáforas seriam o resultado da estreita relação entre a linguagem e o jogo: *“É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. 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 abstracta oculta-se uma metáfora, e toda a metáfora é um jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza”* (HUIZINGA, 2000, p.7)

Para Huizinga (2000), o homem passou a dominar de tal forma a linguagem que começou a brincar com as palavras que inventou para denominar o mundo que via e sentia, demonstrando que as grandes actividades da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo.

As conclusões de Huizinga (2000), publicadas em 1938, encontram legitimidade nos dias actuais em estudos que apontam a metáfora como base do pensamento humano e o jogo como génese da metáfora. Um bom exemplo são as afirmações de Dias (2001) que, através do estudo da metáfora, explica a importância do jogo na aquisição do conhecimento humano.

Para Dias (2001), a construção dos sistemas de representação pode ser considerada uma das conquistas mais importantes para um indivíduo durante os seus primeiros anos de vida, pois a capacidade de saber “jogar com a realidade” assume um papel fundamental nesse processo, já que o jogo simbólico constitui a génese da metáfora e possibilita a construção do pensamento e a aquisição do conhecimento.

Portanto, se o homem é um ser simbólico, que se constrói colectivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade, a educação deve respeitar o seu processo de construção do conhecimento, permitindo que os educandos se desenvolvam nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. É necessário, por conseguinte, resgatar o carácter simbólico do homem, que se vê cada dia mais reprimido, enrijecido e massificado numa sociedade cuja filosofia de vida é racionalista e reducionista e que, muitas vezes, leva à alienação do processo de criação e simbolização do sujeito.

No seu trabalho *Metáfora e pensamento*, DIAS (2001) menciona os estudos de ARBID e HESSE que afirmam que o pensamento é metafórico e não linear por natureza, já que: *“A realidade é construída pela razão mediada pelo símbolo. O homem é concebido como um sujeito que interpreta o mundo a partir de esquemas de pensamento que são redes intrincadas afectivas, cognitivas, conscientes e inconscientes, elaborações internas de cada um, construídas dentro e a partir do contexto cultural e social. O contexto cultural, por sua vez, estrutura-se por meio de representações colectivas simbólicas,*

que vão ser, ao mesmo tempo, alimento e produto do pensamento humano (linguagem, arte, religião, mito, ciência). A realidade é, assim, construída; nunca capturada directamente por um pensamento linear ou um discurso explícito” (ARBID e HESSE, apud DIAS, 2001, p.47).

O homem pensa através de símbolos construídos pela humanidade através de relações dialécticas com o mundo cultural, social e físico, portanto, o símbolo é a chave para a compreensão da verdadeira natureza do homem: *“O ser humano é um ser sensível que, diante do mundo, busca significações, o que torna o seu pensamento dinâmico por excelência; e é a metáfora, com as suas múltiplas possibilidades de combinação, que possibilita a mediação entre a realidade e o pensamento. O pensamento (metafórico por sua constituição) é formado por uma rede de relações simbólicas apropriadas culturalmente, mas elaboradas e recriadas pelo sujeito a partir de condições internas próprias” (DIAS, 2001, p. 47-48).*

Como a compreensão do mundo engloba diferentes pontos de vista, um critério de verdades absolutas tem a sua validade questionada. Não se deve propor uma ruptura entre o significado literal e metafórico da palavra, motivo pelo qual a teoria da linguagem se contrapõe à visão positivista, rígida e fixa da enunciação que impede o fluxo do pensamento. Essa mesma teoria propõe, segundo Dias, um modelo de linguagem como rede de significações que se constrói dentro e entre palavras, sentenças e unidades holísticas maiores da linguagem. É justamente este carácter holístico e dinâmico da linguagem, vista como instrumento de expressão do pensamento, fruto do confronto e da interacção entre os indivíduos mergulhados em diálogo com o mundo simbólico e cultural, que possibilitará, segundo HESSE e ARBID apud DIAS (2001, p, 48), o pluralismo como instrumento social de crítica dinâmica.

Acredita-se também que abrirá o caminho para a construção de uma ‘plataforma para a ‘mudança’, ou seja, de um espaço de confronto, diálogo e busca para encaminhamento de questões que dizem respeito à convivência do homem no mundo. Se o foco for deslocado da linguagem em geral para o ensino e aprendizagem das línguas, tanto da materna como das estrangeiras, consegue-se ter um parâmetro dos efeitos negativos que o ensino linear e positivista pode causar à trajectória linguística de qualquer pessoa que for

submetida a ele, pois uma educação baseada em teorias gramaticais puristas é passível de gerar preconceitos e bloquear a livre expressão.

Como consequência, as pessoas não se sentem à vontade com a sua língua de berço, com a qual, segundo LUFT (2002, p. 92), *“pensam, se comunicam e expressam as mais íntimas reflexões e emoções”*.

Para “combater” o que LUFT (2002, p. 94) chama de *“o mais grave dano causado por um ensino de língua fundado na teorização gramatical”*, que no seu entender seria a relação negativa do falante com a sua própria língua, o autor defende que o ensino nas escolas seja baseado na gramática natural de cada um, que é internalizada pelo indivíduo desde a infância através dos actos da fala, e não na gramática artificial, contida em livros que nem sempre são revistos e actualizados.

Em resumo, fazendo um paralelo com as considerações sobre a linguagem metafórica, a gramática interna seria construída por meio de símbolos, e as suas regras firmadas por meio de significações baseadas no ensaio e no erro. A formação desses símbolos é de maior relevância para o aprendiz por permitir o domínio eficiente da língua e o seu posterior uso em situações reais, o que HESSE e ARBID, *apud* DIAS (2001) chamam de *“espaço de confronto e busca de encaminhamento que dizem respeito à convivência do homem no mundo”*. Para LUFT (2002), o importante para o homem é habilitar-se a falar claro, escrever claro, de modo eficiente, utilizando com desembaraço e prazer seu bem pessoal mais íntimo: a língua. Isso é o que importa estudar, praticar, desenvolver nas actividades escolares, não as regras de Gramática.

O ensino da língua quase que exclusivamente através de regras de gramática constitui, segundo LUFT (2002, p. 56), *“um dos maiores erros da educação de todos os tempos. Pois, na verdade, não aprendemos artificialmente uma língua, mas a gramática desenvolve-se nas nossas mentes. Aprender uma língua não é complicado como quer fazer crer o ensino tradicional. É um facto natural, ou seja, da natureza do ser linguístico que é o homem: um processo por assim dizer automático, até inevitável.”*

Dada a variabilidade gramatical, para LUFT (2002), todo o falante torna-se uma espécie de “poliglota” na sua própria língua, pois sabe adaptar-se às

circunstâncias e poderá, quando adulto, “jogar” com a língua, utilizando uma linguagem na rua com os amigos, outra com familiares em casa, e outra se estiver fazendo um discurso, uma saudação, etc. Para que isso ocorra, a escola deve passar a ser um lugar de consciencialização, onde, entre outras coisas, o aluno aprenda a tomar consciência das regras finitas da língua e também das infinitas possibilidades da utilização da sua competência comunicativa.

Pode dizer-se, então, que utilizar uma língua se equipara a um jogo de adaptar códigos. Se nos detivermos à aprendizagem de uma língua estrangeira em particular, podemos concluir que, quando um aluno aprende uma nova língua, é como se ele se deparasse com uma nova espécie de jogo, já que se confronta com novos símbolos, criados e elaborados por uma cultura diferente da sua e que, para *dominá-la*, será necessário lançar mão dos conhecimentos que já possui para adaptar-se ao(s) novo(s) código(s).

Capítulo 5- O Lúdico e o Desejo de Aprender

5.1- O Desejo Segundo a Psicanálise

A questão do desejo, para a psicanálise, está ligada ao princípio do prazer, presente na primeira experiência humana, ou seja, na primeira mamada do bebé. Trata-se, a princípio, de uma necessidade orgânica, ou seja, o organismo solicita o alimento e este é dado em forma de leite materno ao bebé. E, ao saciar a fome, o bebé experimenta, enquanto sujeito, a sua primeira sensação de prazer. O prazer é produzido no exacto momento da primeira mamada e o sujeito passa a querer a repetição desse primeiro prazer. E neste momento, instaura-se o desejo. O desejo é a falta. Ao desejar a repetição do sentimento de satisfação experimentado, o sujeito insere-se no mundo humano em oposição ao mundo animal que é um mundo orientado pelos instintos. Dessa forma, concluímos que o desejo está marcado pelo outro, pelo que está fora. O objecto não é desejado por si, mas sim pelo significado que o outro lhe atribui.

A mãe deseja que o seu filho aceite o seu seio, que significa carinho, atenção, protecção e amor. Assim, por analogia, o professor de língua estrangeira deseja que os seus alunos desejem aprender a língua estrangeira em questão, considerada pelo docente como bela e/ou importante no mundo actual e/ou de grande significação cultural. O objecto, no caso da língua estrangeira, não é a língua em si, mas os significados que a acompanham e que lhe são atribuídos pelo outro. Noutras palavras, queremos afirmar que o desejo não se confunde com o instinto. Desejar está na ordem do humano. O instinto é de ordem animal, nele não há acção responsabilizada. Tudo está programado no mundo animal, enquanto no mundo humano a acção é seleccionada e desejada. Há um sujeito que a realiza em função do desejo do outro.

O desejo nunca encontra a sua realização porque ele remete-se sempre à primeira satisfação: a do seio materno. Todas as investidas do desejo voltam-se para a falta, para a primeira experiência do prazer.

5.2- A Estrutura do Desejo e a Estrutura Cognitiva

Sara Paín (1996) afirma que o grande dilema da pedagogia foi o de ter esquecido na construção do conhecimento as questões subjectivas, as questões da ordem do desejo segundo a psicanálise. Ora, segundo ela, a trajectória da constituição do sujeito faz-se através do desejo da mãe que por sua vez se torna o desejo do bebé: *“O sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento”*. (PAÍN, 1996, p.15)

Paín explica que o bebé, ao sugar, ao tomar o seio da mãe, acciona esquemas de ordem cognitiva, que o levam ao prazer, não somente de saciar a fome, mas também de receber carinho, calor e afecto materno. Na realidade, o desejo do bebé instaura-se na falta, na falta da mãe, da sua atenção, da sua presença física. É a representação dessa falta que chamamos de desejo.

Paín esclarece: *“O desejo é uma representação que vem ocupar o lugar da falta. Não é a falta, mas a representação que lhe ocupa o lugar”* (PAÍN, 1996, p.71).

Nós, humanos, buscamos aquilo que está no outro, no seu desejo, para assim, então, descobrirmos o nosso desejo. Isso dá-se com o conhecimento do que é externo, compartilhado. Deseja-se aprender uma LE porque isso está a ser desejado pelo outro, quer pelo professor, quer pelo pai, pelo chefe da empresa, pelos *media*, enfim, pelo Outro. Para Paín (1996), o que se encontra fora do sujeito é a realidade constituída por leis que o sujeito não pode anular, ou seja, pela objectividade. O subjectivo é irregular, ou seja, algo singular, em suma, o desejo. O mundo da cultura é dado ao sujeito como algo pronto, já estabelecido, no qual o seu desejo deve ser inserido. *“A realidade no sentido natural não existe para o homem. Tudo o que o rodeia está culturalizado, isto é, é portador de conhecimento humano”*. (PAÍN, 1996, p-22)

Paín esclarece que para que haja desejo, tem de haver falta. Assim, o desejo instaura-se numa irrealidade. A realidade não é somente a realidade do momento, mas também a realidade do que é possível. Portanto, o pensamento é o pensamento do que eu projecto como possível, dentro da realidade. Na ordem do desejo, ao contrário, o que se pensa é o impossível.

Há uma via cognitiva da inteligência, da construção do saber. Entretanto, ela não pode ser accionada sem que uma outra via a conduza nesse caminho: a via do desejo. É isso que nos torna humanos e não animais. A inteligência não é algo pronto, dado, sem alterações. Não somos apenas organismos movidos por instintos, como muitos pensam.

5.3- A Aquisição do Conhecimento, o Saber e o Jogo

O papel do professor na construção do conhecimento é o de ser o suporte, o de dar crédito à possível produção do seu aluno, o de abrir espaços para a autoria do seu aluno, o de abrir espaço *entre*, entre ele, professor, e o aluno ou aprendiz. Conviria lembrar que, para Alicia Fernández (2001), o espaço entre é o mesmo espaço Transicional lembrado por Winnicott: *“A primeira experiência de autoria é o brincar. Algo que se faz porque sim. Algo que se faz sem a demanda do outro e sem a exigência da necessidade. Surge dessa zona intermediária, transicional, que não é nem interior, nem exterior e, por sua vez, a cria”* (FERNÁNDEZ, 2001, págs.127 e 128).

O brincar e o jogo são o desafio necessário para a construção do conhecimento. Segundo Alicia Fernández (2001), o brincar é o que dá significado e delimita os territórios do sujeito aprendente, ou melhor, a sua “individuação”. Cada um joga à sua maneira. *“Os jogos com regras não seriam jogos se não incluíssem obstáculos, e a possibilidade de atravessá-los é o que constrói o jogo”* (FERNÁNDEZ, 2001, p.129).

Daí o carácter de seriedade do jogo apontado por Huizinga. Quando o professor de língua estrangeira joga na sala de aula, propõe um desafio que é parte integrante do jogo em si e que, por felicidade, aponta para resultados imprevisíveis nas produções de cada aluno. O professor cria o espaço para a realização do jogo, mas não detém o poder de forjar resultados. Cada produção, cada autoria, depende da subjectividade de cada aluno. O professor e o alunos encontram-se no espaço da brincadeira, no espaço entre, no espaço *transicional*. E tanto para o aluno quanto para o professor, os jogos são objectos transicionais, sujeitos aos fenómenos transicionais: as autorias de

cada aprendiz estão marcadas pela subjectividade de cada um. O aluno deseja o desejo do seu professor para poder imprimir no jogo a sua autoria, a marca da sua subjectividade. Segundo Alicia Fernández (2001), *“mais do que ensinar (mostrar) conteúdos de conhecimentos, ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objectivo-subjectivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: construção de conhecimentos e construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante.”* (FERNÁNDEZ, 2001, p.30).

Capítulo 6- O Lúdico, os Afectos e o Jogo no Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é parte de um projecto em matéria linguística, que o Conselho da Europa realizou com a finalidade de unificar as directrizes para a aprendizagem e o ensino das línguas dentro do contexto europeu. Estas directrizes abarcam desde a elaboração de programas de línguas, até à concepção de manuais de aprendizagem. Desta forma, definem os níveis de domínio da língua que permitem comprovar o progresso dos alunos em cada fase da aprendizagem e ao longo da sua vida.

O QECR, pretende sobretudo servir de documento, que leve os professores e as instituições à reflexão e coordenação de esforços dirigidos de maneira a satisfazer as necessidades dos seus alunos para aprenderem uma Língua Estrangeira. A Comissão para a Educação e a sua Secção de Línguas Vivas, como parte do Conselho para a Cooperação Cultural da Europa, estabeleceram medidas gerais para a realização deste propósito. O QECR menciona três das quais transcreveremos apenas a que consideramos mais relevante para o nosso trabalho. Citamos literalmente e marcamos a negrito os pontos que consideramos mais importantes para este estudo:

*“Promover, encorajar e apoiar os esforços de professores e aprendentes, a todos os níveis, **para que apliquem, de acordo com a sua situação**, os princípios de implementação de sistemas de aprendizagem das línguas (tal como são progressivamente definidos no Programa das “Línguas Vivas” do Conselho da Europa):*

- a) baseando o ensino e a aprendizagem das línguas **nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes**;*
- b) definindo, com o máximo de rigor, objectivos válidos e realistas;*
- c) elaborando **métodos e materiais adequados**;*
- d) implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem.” (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas págs. 22 e 23)*

A aprendizagem é para toda a vida, daí a importante função do professor para motivar os seus alunos, ajudando-os a desenvolver as destrezas

necessárias e dando-lhes confiança para que continuem a aprender fora da aula.

6.1- O Papel do Professor

O papel do professor é fundamental para tornar os seus alunos conscientes do que já sabem, para despertar-lhes a confiança no poder de articular os conhecimentos velhos com os novos, para responder às suas dúvidas, problemas de compreensão e escassez de recursos no momento de se deparar com um material linguístico “desconhecido”. E seguramente, para estimular a segurança no aluno para que este seja capaz de realizar uma aprendizagem independente.

O aluno é considerado como “um agente social, ou seja, como membro de uma sociedade que tem que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (op. cit: 29).

Como agentes sociais, os alunos são indivíduos que actuam num contexto social que ultrapassa o espaço físico da aula ou da escola. E por se tratar de uma abordagem orientada para a acção, o quadro de referência para a aprendizagem, “leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto de capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social” (op. cit: 29).

Ao professor pede-se, entre outras coisas, “que crie actividades que se adaptem às respostas dos alunos”. Além disso espera-se, que “supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem” (op. cit: 198).

6.2- Os Factores Afectivos

Os factores afectivos que podem determinar a realização de uma tarefa são, segundo o quadro de referência, os seguintes:

1. A auto-estima: a imagem que o aluno tenha de si mesmo, bem como o seu grau de inibição.
2. Envolvimento e motivação: motivação pessoal e aquela que provem de outras pessoas.
3. O estado físico e emocional do aluno: “um aprendente muito atento e tranquilo tem mais hipóteses de aprender e de ser bem sucedido do que um aprendente cansado e ansioso” (op. cit: 223).
4. A atitude: “ o interesse do aluno pelo que é diferente e a sua abertura relativa à diferença” (op. cit: 223).

Salienta-se, de novo, a figura do professor a criar um ambiente agradável e de confiança, longe das situações que servem para trazer à tona a falta de conhecimentos dos alunos, numa relação professor-aluno de consideração mútua, partindo do facto de que trabalhamos com pessoas de determinada integridade e de muitas experiências em diferentes âmbitos da vida. Através do interesse do professor para que participem plenamente nas actividades da aula, num ambiente criativo, realizando tarefas concebidas para desmistificar as dificuldades dos alunos.

Capítulo 7- A Pesquisa Empírica

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar a falar de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez,... Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. (KISHIMOTO, 1997, p. 13)

7.1- Considerações Iniciais

Os capítulos precedentes tiveram como objectivo principal discutir algumas questões teóricas referentes ao ensino de línguas especificamente da língua espanhola. Além disso, partindo de modelos teóricos sobre o lúdico, analisamos a sua importância na estimulação da aprendizagem da língua estrangeira, em concreto, do espanhol.

Considerámos importante que o trabalho tivesse também uma parte empírica, na qual fossem ouvidas e analisadas as opiniões dos professores no seu geral e dos alunos de Espanhol com relação ao uso do lúdico em sala de aula, para que tivéssemos uma ideia sobre como o lúdico é entendido, valorizado e utilizado em contexto escolar. É já bastante frequente falar-se em lúdico na escola, mas gostaríamos de saber, de forma mais detalhada, através dos seus relatos, se os alunos sabem o que é o lúdico, se os seus professores o usam e se aprendem através de actividades lúdicas. Em relação aos professores, gostaríamos de saber, como entendem o lúdico e, de que forma, o usam na sala de aula para estimular a aprendizagem dos seus alunos.

Além disso, objectivámos verificar em que medida os relatos dos alunos e dos professores confirmam as seguintes hipóteses:

a) alunos e professores consideram o lúdico como factor importante no processo de aprendizagem;

b) a maioria dos alunos sente que aprenderia mais e melhor com actividades lúdicas diversificadas;

c) nem sempre professores e alunos estão de acordo com relação às actividades que motivam/ desmotivam o aluno em sala de aula.

Este capítulo está dividido em três partes. A primeira trata da caracterização dos sujeitos da pesquisa e dos critérios para a sua escolha. A segunda parte aborda a metodologia aplicada na recolha de dados. Por fim, o capítulo apresenta, na terceira parte, os dados recolhidos e uma análise dos resultados obtidos.

7.2- O Contexto da Pesquisa

Ao querer analisar o papel do lúdico na aprendizagem, deparamo-nos com a difícil tarefa de delimitar o nosso campo de estudo. Embora várias questões teóricas discutidas ao longo do trabalho pudessem relacionar-se com o ensino em geral e o ensino das línguas estrangeiras em particular, não seria possível abordar o uso do lúdico em todos os seus contextos de aprendizagem.

Assim, decidimos escolher uma escola do Ensino Público onde os alunos pudessem escolher Espanhol como segunda língua. Entrámos em contacto com a direcção de algumas escolas e assim que recebemos uma resposta afirmativa por parte do director de uma dessas escolas, avançámos. Realizámos assim, a nossa recolha na Escola Básica de 2º e 3º ciclos de Sátão, do distrito de Viseu.

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Sátão, escola sede do Agrupamento, foi criada, oficialmente, no ano de 1972, com a designação de Escola Preparatória Ferreira Lapa. As actuais instalações foram utilizadas pela primeira vez em 1993, tendo sido construído, em 1996, um pavilhão gimnodesportivo também destinado às práticas desportivas dos alunos e restante comunidade.

A escola tem 267 alunos no 2º ciclo, 127 no 3º ciclo e 158 no EFA nocturno. O corpo docente é constituído por 62 professores.

7.3- A Metodologia Aplicada

Dado que o nosso interesse não era investigar a correlação entre lúdico e aprendizagem (pois isso já temos na parte teórica), mas sim, conhecer as diferentes visões que os alunos e os professores têm sobre o uso do lúdico na sala de aula, era necessário utilizar, portanto, um instrumento de recolha de dados que permitisse a alunos e professores exporem as suas opiniões sobre o lúdico. Partimos do pressuposto de que um questionário seria um instrumento adequado para conhecer tais opiniões. Assim, foram elaborados dois tipos de questionário, um para os professores e outro para os alunos de espanhol. Após a sua elaboração, procedemos à realização de um teste-piloto, a fim de verificar a adequação das questões formuladas, tanto em termos de clareza como em termos de abrangência.

O questionário preliminar direccionado tanto a professores como a alunos foi aplicado a professores e alunos voluntários no último dia de aulas do segundo período do presente ano lectivo. Os dois modelos de questionários, já com as alterações, encontram-se em anexo.

Os questionários – tanto os destinados aos professores quanto os dirigidos aos alunos – foram entregues pessoalmente pela pesquisadora a uma professora da referida escola na primeira semana de Abril do presente ano. O tempo médio de retorno dos questionários já respondidos foi de duas semanas. A participação na pesquisa era voluntária, portanto, nem todos os professores e alunos responderam. A professora portadora dos questionários encarregou-se da aplicação dos mesmos aos alunos, durante o período de aula, não havendo qualquer intervenção por parte da pesquisadora. De um total de cinquenta questionários para os professores e para os alunos, obtivemos o retorno de vinte formulários respondidos pelos professores e de trinta e cinco formulários respondidos pelos alunos.

Classificamos a pesquisa realizada como do tipo descritiva, uma vez que registamos opiniões sem manipular variáveis, numa tentativa apenas de diagnosticar a realidade, descrevendo e interpretando os dados recebidos.

Apresentaremos, a seguir, as informações recolhidas e as análises realizadas sobre cada um dos pontos que julgamos mais pertinentes em conformidade com os objectivos por nós propostos.

Capítulo 8- Apresentação e Análise de Dados

8.1- Questionário Aplicado aos Alunos

Após a recolha dos dados, passamos a apresentá-los em tabelas de frequências (recorremos ao Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 15, enquanto aplicação estatística e análise de conteúdos) e a sua respectiva leitura. Elaboraram-se gráficos sempre que os mesmos permitiam uma leitura de dados mais fácil. A ordem de apresentação está em conformidade com a sequência das questões referidas nos questionários.

Total de alunos envolvidos: 35.

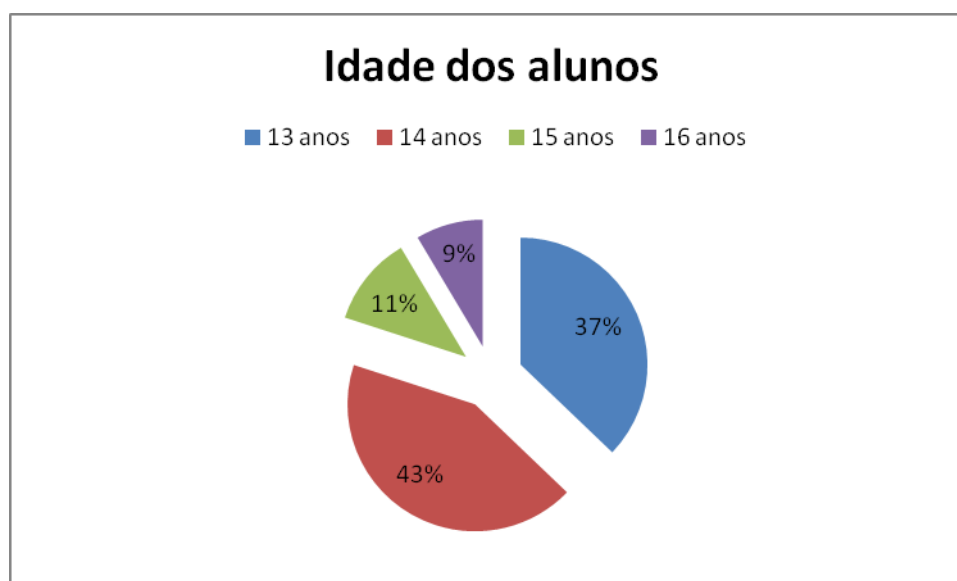
Caracterização Pessoal

QUESTÃO 1- Idade

Tabela 1- Idade dos alunos

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
13 anos	13	37,1	37,1	37,1
14 anos	15	42,9	42,9	80,0
15 anos	4	11,4	11,4	91,4
16 anos	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Gráfico 7- Idade dos alunos



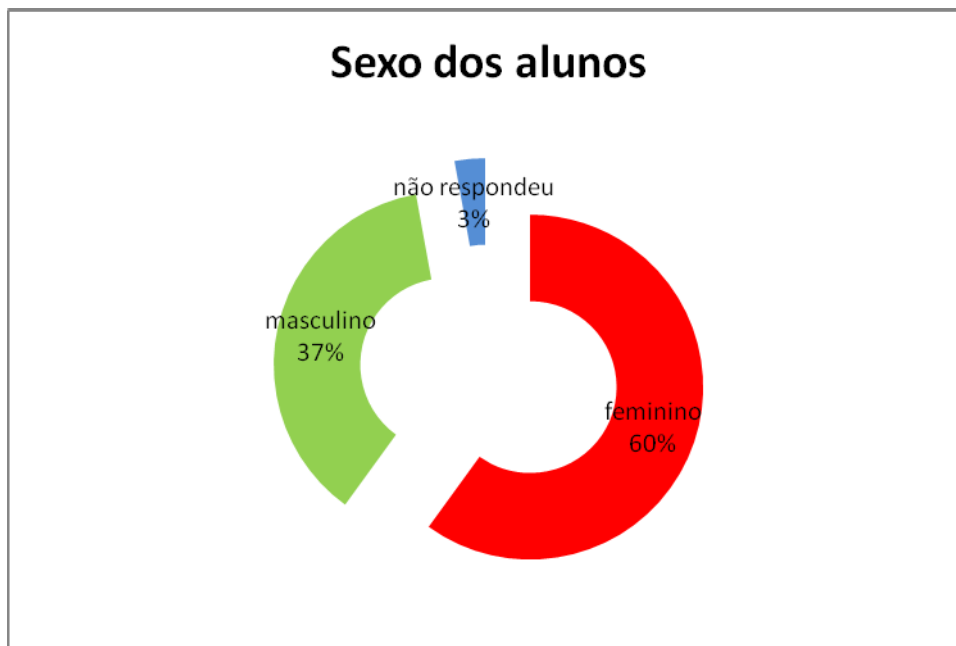
Verificamos que 80% dos alunos se encontram entre os 13 e os 14 anos, sendo maior a percentagem de alunos com 14 anos.

QUESTÃO 2 – Sexo

Tabela 2 – Sexo dos alunos

Sexo	Frequência	Percentagem em	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Feminino	21	60,0	61,8	61,8
Masculino	13	37,1	38,2	100,0
Total	34	97,1	100,0	
Não aplicável / Não respondeu	1	2,9		
Total	35	100,0		

Gráfico 8 – Sexo dos alunos



Fácilmente verificamos que a maioria dos sujeitos da nossa amostra pertencem ao sexo feminino, tendo 21 alunas e 13 alunos. Um aluno não respondeu a esta questão.

Opinião dos Alunos

Questão 3 – Já ouviste falar em actividades lúdicas?

Tabela 3- Já ouviste falar em actividades lúdicas?

Respostas:	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Sim	17	48,6	51,5	51,5
Não	16	45,7	48,5	100,0
Total	33	94,3	100,0	
Não aplicável / não respondeu	2	5,7		
Total	35	100,0		

Gráfico 9 – Já ouviste falar de actividades lúdicas?



No que se refere ao ponto fundamental do nosso trabalho, temos quase a mesma percentagem de alunos que já ouviram falar de lúdico e os que nunca ouviram falar. No caso de responderem afirmativamente, os alunos deveriam dizer o que entendem por lúdico. 49% dos alunos tentaram definir lúdico e como esta resposta era aberta resumiremos as suas respostas recorrendo às suas próprias palavras. Os alunos opinam que actividades lúdicas são: *actividades divertidas que os ajudam a aprender ao mesmo tempo que se divertem; actividades onde se utiliza a tecnologia como meio de ensino,*

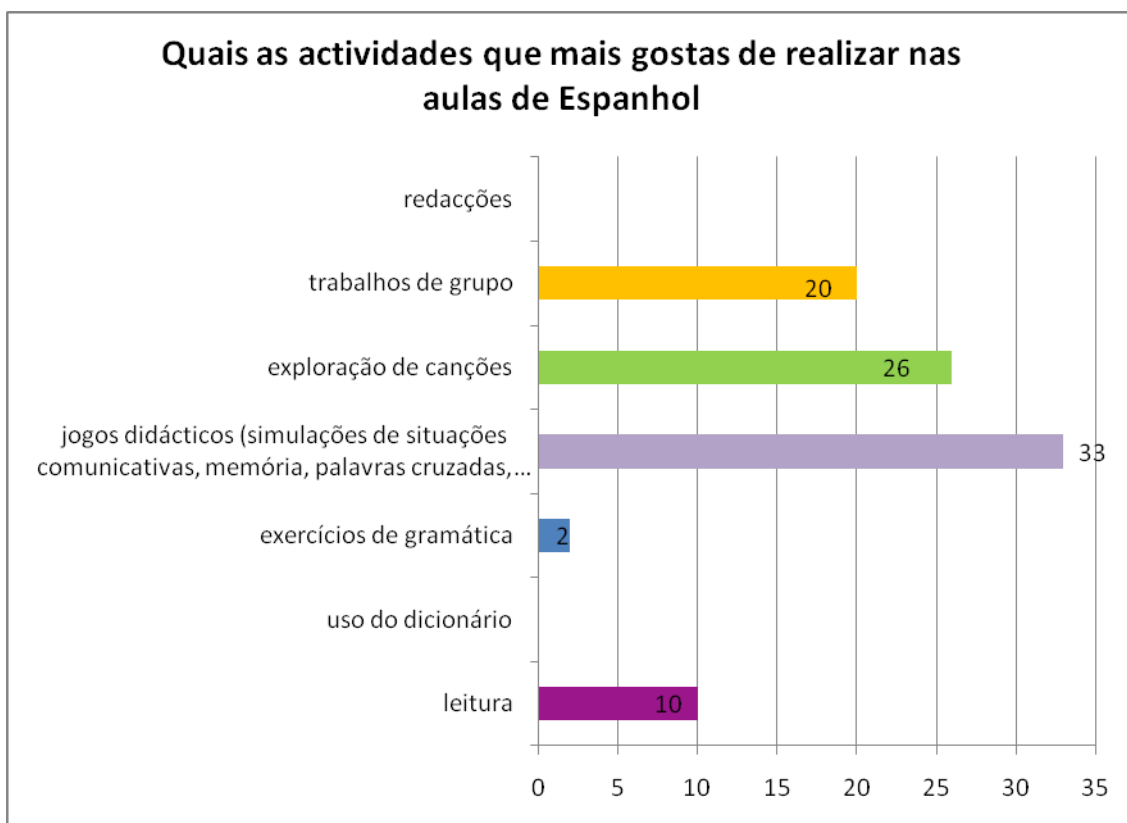
formas mais “activas” para ajudar os alunos a aprenderem melhor e actividades que facilitam a aprendizagem.

Verificamos pois, que os alunos que já ouviram falar em actividades lúdicas, conseguem já ter uma visão bastante realista sobre a sua definição e o seu objectivo.

Porque cremos que, não saber definir um conceito não é necessariamente sinónimo de não saber o que significa, colocámos algumas questões mais específicas que passaremos a apresentar.

QUESTÃO 4 – Quais as actividades que mais gostas de realizar nas aulas de Espanhol?

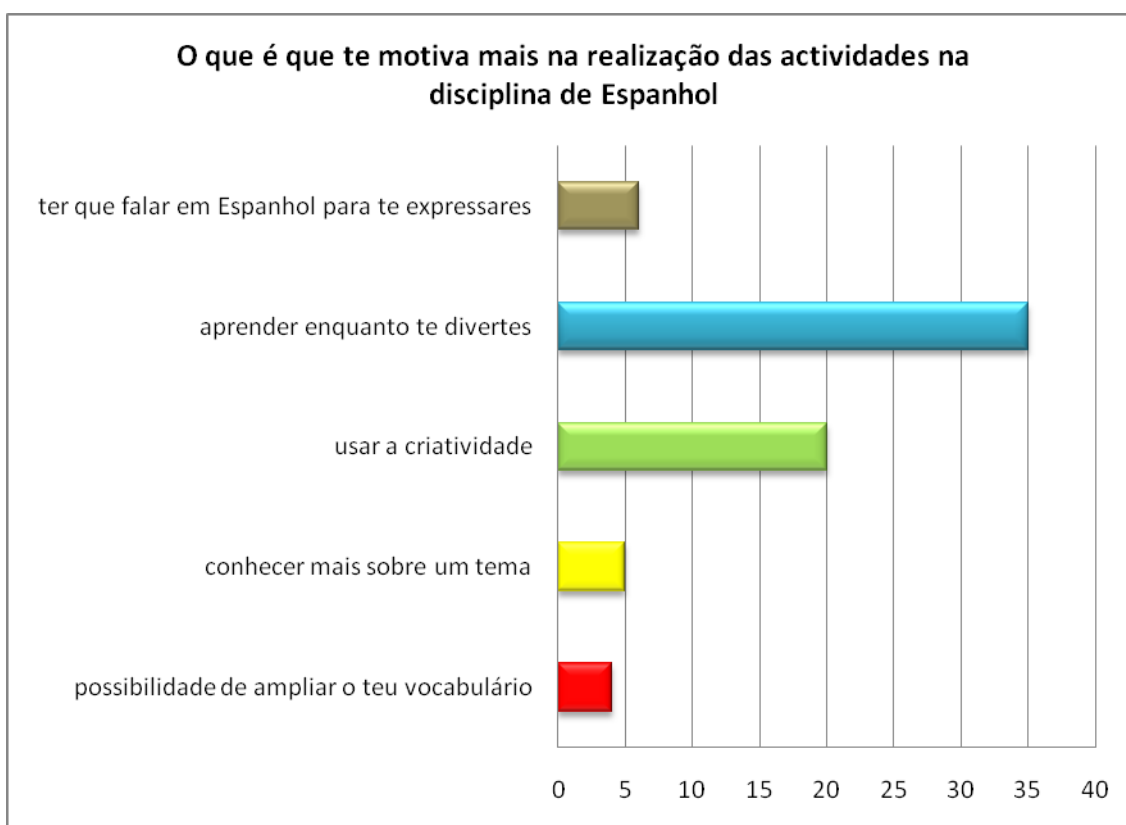
Gráfico 10 – Quais as actividades que mais gostas de realizar nas aulas de Espanhol?



Apesar de 47% dos alunos dizerem nunca ter ouvido falar de lúdico, a verdade é que na hora de realizar actividades nas aulas, os alunos preferem realizar actividades lúdicas como jogos didácticos diversos, explorações de canções e trabalhos de grupo. Apenas 2 alunos gostam de fazer os tradicionais exercícios gramaticais. Devemos ainda salientar que há ainda um número significativo de alunos, 10 em 35, que gostam do exercício de leitura, o que é bastante interessante pois a leitura pode também ser trabalhada de forma lúdica como poderemos ver nas sugestões de actividades que apresentaremos.

QUESTÃO 5 – O que é que te motiva mais na realização das várias actividades na disciplina de Espanhol?

Gráfico 11 – O que é que te motiva mais na realização das actividades na disciplina de Espanhol?

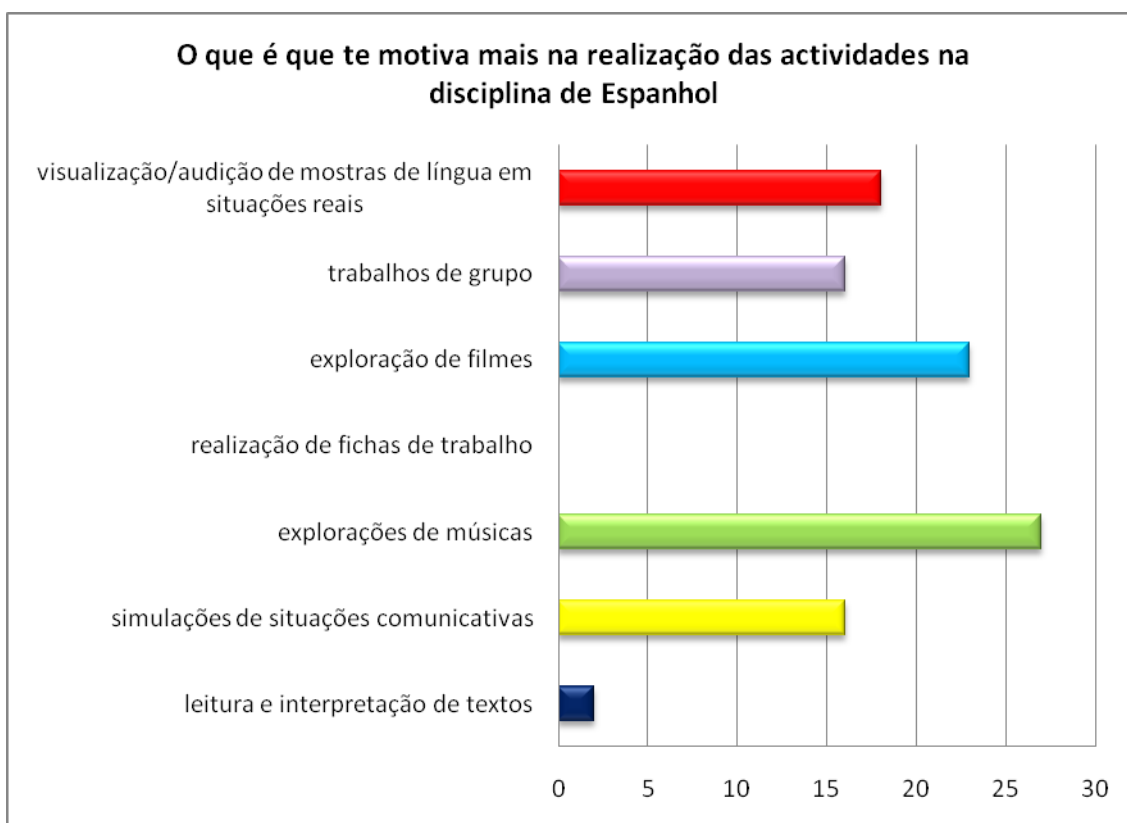


Os alunos podiam escolher três opções e embora se dividissem sobre a sua segunda e a terceira preferência, todos coincidem na primeira preferência

de aprender enquanto se divertem, parecendo mostrar o lado “*homo ludens*” que todos possuímos.

QUESTÃO 6 – Que actividades achas que te motivariam mais para o estudo desta disciplina?

Gráfico 12 – Que actividades achas que te motivariam mais para o estudo desta disciplina?



Continuando com a abordagem sobre a motivação dos alunos, podemos constatar que estes continuam a sentir-se mais motivados com actividades lúdicas como exploração de músicas e de filmes, visualização ou audição de mostras de língua em situações reais, simulações de situações comunicativas e trabalhos de grupo. Temos dois alunos que se sentem motivados lendo e interpretando textos e nenhum manifestou preferência pela realização de fichas de trabalho.

QUESTÃO 7 – Quando o professor organiza um jogo ou actividade didáctica, achas que aprendes mais facilmente o conteúdo exposto?

Tabela 4 - Quando o professor organiza um jogo ou actividade didáctica, achas que aprendes mais facilmente o conteúdo exposto?

Respostas:	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	35	100,0	100,0	100,0
Não				

Não restam dúvidas de que os alunos (100%) sentem que aprendem mais facilmente através do lúdico, mas porquê?

Vejamos as suas justificações:

- porque ao nos divertirmos, aprendemos mais e com mais facilidade;
- porque assim é mais divertido, logo fica mais na memória;
- estamos mais atentos quando nos estamos a divertir;
- porque ao mesmo tempo que aprendemos também nos divertimos;
- porque o faço de uma forma mais descontraída e aprendo igual;
- porque ficamos mais motivados;
- porque não é tão aborrecido e aprendemos mais facilmente;
- porque não é tão aborrecido;
- porque aprendemos enquanto nos divertimos e assim retiramos mais informações;
- porque aprender também é divertir;
- porque ficamos mais atentos e assim vamos compreender melhor;

- porque aprendemos quase sem darmos por isso
- porque se as aulas não forem interessantes não conseguimos ficar atentos muito tempo por isso não aprendemos quase nada;
- porque sentimos que praticamos e sabemos usar a língua que aprendemos;
- porque a língua parece mais real;
- porque fazemos algo diferente e isso motiva-me a aprender porque é muito mais fácil;
- porque dá-nos mais gozo e é um grande incentivo para querermos saber mais;
- porque por vezes os livros não se expressam tão bem e, na prática, é sempre mais fácil de entender;
- porque desenvolvo outras capacidades;
- porque motivados aprendemos muito mais rápido.

Estas foram as palavras dos próprios alunos e estão cheias de significado. Também houve um aluno que respondeu apenas “porque sim”, mas todos os outros responderam o que acima citei. Não podemos deixar de concluir que, mesmo que quase metade da nossa amostra de alunos nunca tenha ouvido falar de lúdico, a verdade é que preferem nitidamente uma série de actividades que, não sabem que se definem como actividades lúdicas. Percebemos como sentem que estas actividades os ajudariam, motivando-os, facilitando a aprendizagem que assim, é mais prazerosa, real e que lhes transmite o que precisam aprender.

Depois da recolha teórica de vozes tão sonantes sobre o lúdico e destas opiniões dos alunos, será que não está na hora de nós, docentes, despertarmos para a necessidade de nos actualizarmos e recorreremos mais ao lúdico nas nossas aulas? Não resolveríamos parte dos nossos problemas de comportamento, falta de atenção, falta de empenho ou falta de motivação. Não estaríamos a diminuir a indisciplina nas nossas salas de aula? Ou será que seria ainda mais complicado?

Por isso mesmo é que decidimos saber o que pensam os nossos colegas, e neste caso, sem especificar a disciplina, quisemos saber se sabem o que é o lúdico, se o usam ou não, de que forma e porquê.

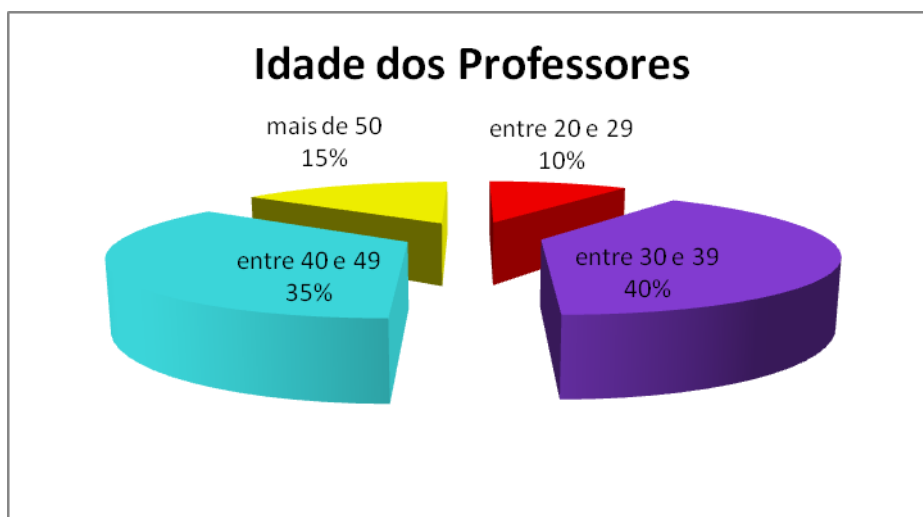
Argumentando falta de tempo e porque o tempo também não parava para nós precisámos ficar com uma amostra de apenas 20 professores num universo de 62 professores, pois não dispnávamos de tempo para continuar a aguardar a recepção de mais formulários preebchidos.

8. 2- Questionário Aplicado aos Professores

Caracterização Pessoal:

QUESTÃO 1 – Idade

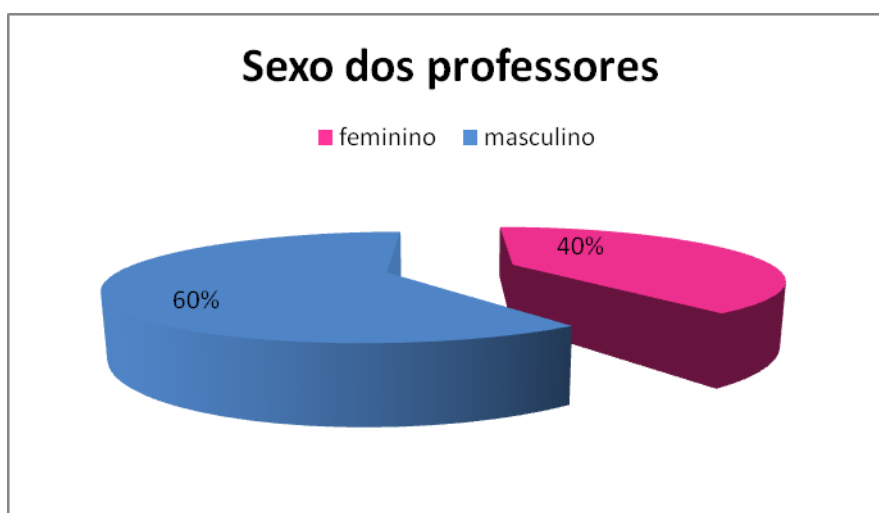
Gráfico 13 – Idade dos professores



Como facilmente concluímos através da observação do gráfico, 40% dos professores encontram-se entre os 30 e os 39 anos, sendo que 75% se encontra entre os 30 e os 49 anos. Estamos, portanto, perante uma amostra maioritariamente madura e com alguns anos de experiência como veremos mais à frente.

QUESTÃO 2 – Sexo

Gráfico 14 – Sexo dos professores



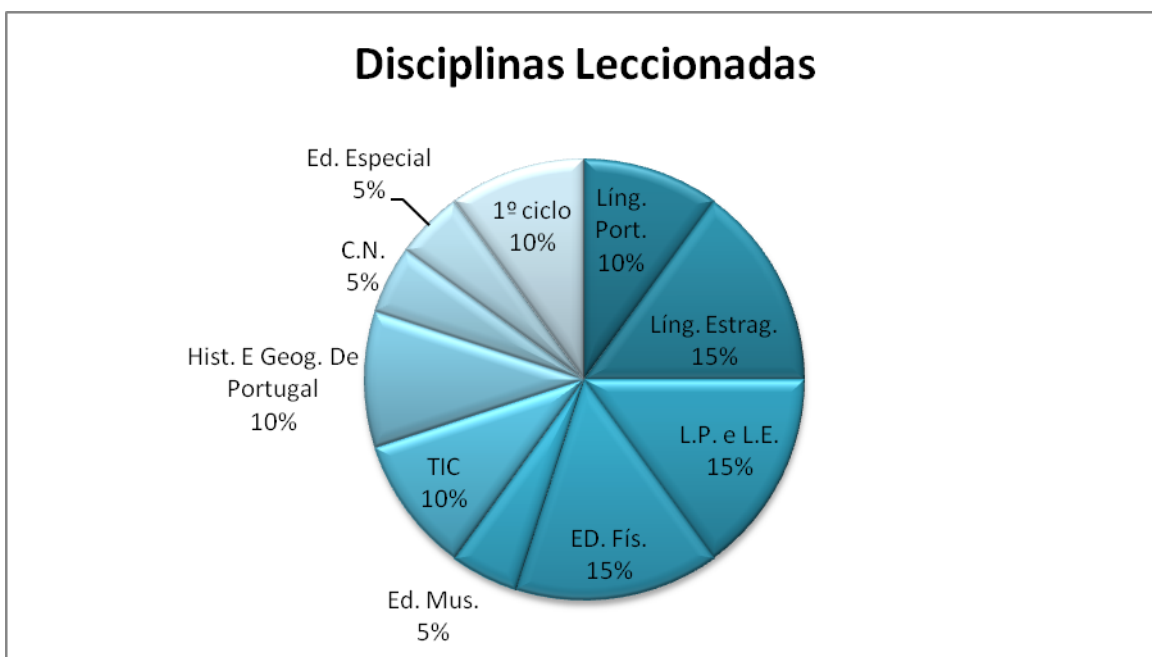
Contrariamente aos alunos, agora temos uma amostra de professores maioritariamente do sexo masculino (60%).

QUESTÃO 3 – Disciplinas que lecciona

Tabela15 - Disciplinas que lecciona

Disciplinas	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem acumulada
Língua Portuguesa	2	10,0	11,1	11,1
Língua Estrangeira	3	15,0	16,7	27,8
Língua Portuguesa e Língua Estrangeira	3	15,0	16,7	44,4
Educação Física	3	15,0	16,7	61,1
Educação Musical	1	5,0	5,6	66,7
TIC	2	10,0	11,1	77,8
História e Geografia de Portugal	2	10,0	11,1	88,9
Educação Especial	1	5,0	5,6	94,4
Ciências naturais	1	5,0	5,6	100,0
Total	18	90,0	100,0	
Primeiro Ciclo	2	10,0		
Total	20	100,0		

Gráfico 16 - Disciplinas Leccionadas



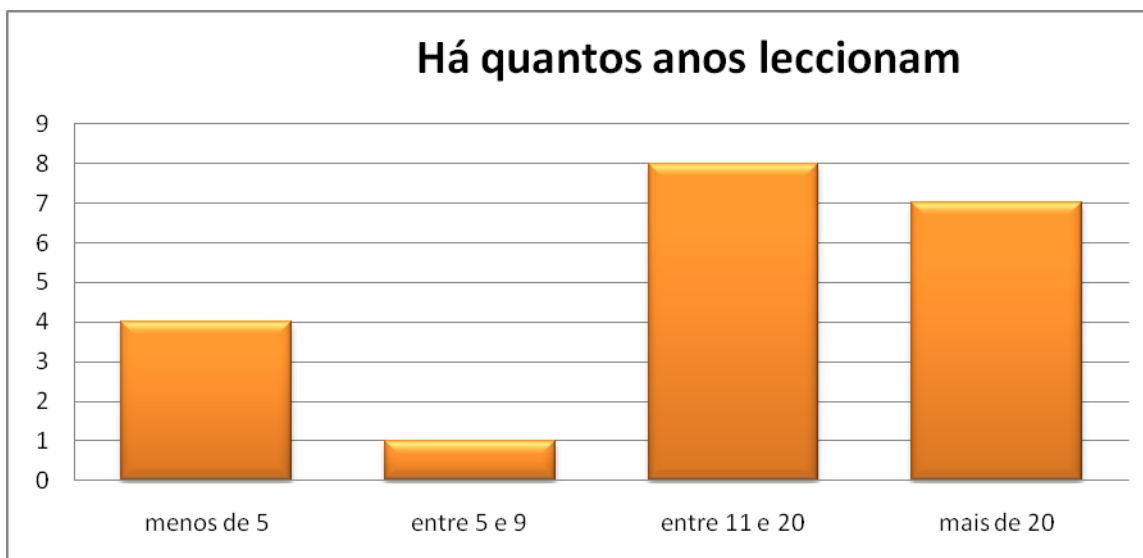
Temos uma amostra maioritária de 40% professores de línguas, 15% de professores de educação física e 15% de professores de áreas científicas, 10% de professores de TIC e 5% de professores de educação musical e de educação especial. Temos ainda 10% de professores de primeiro ciclo. Embora não muito grande a amostra, cremos que é bastante significativa para o estudo em questão.

QUESTÃO 4 – Há quanto anos lecciona?

Tabela 6 - Há quantos anos lecciona?

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Menos de 5 anos	4	20,0	20,0	20,0
Entre 5 a 9 anos	1	5,0	5,0	25,0
Entre 11 a 20 anos	8	40,0	40,0	65,0
Mais de 20 anos	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Gráfico 17 – Há quantos anos lecciona



Tal como concluímos quando analisámos a idade, temos uma amostra de sujeitos com muitos anos de serviço: 40% tem entre 11 a 20 anos de serviço; 35% trabalha há mais de 20 anos, mas podemos ainda salientar que temos 20% que está em início de carreira e trabalha há menos de 5 anos.

QUESTÃO 5 – A que anos lectivos lecciona?

Tabela 7- A que anos lectivos lecciona?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
1º Ciclo	2	10,0	10,5	10,5
2º Ciclo	6	30,0	31,6	42,1
3º Ciclo	5	25,0	26,3	68,4
2º e 3º Ciclos	4	20,0	21,1	89,5
3º Ciclo e Outros	2	10,0	10,5	100,0
Total	19	95,0	100,0	
Não aplicável / não respondeu	1	5,0		
Total	20	100,0		

Estamos perante uma amostra de professores que está maioritariamente a leccionar no 3º ciclo (55%), depois temos, igualmente grande, a percentagem de professores a trabalharem no 2º ciclo (50%). Temos 2% de professores do primeiro ciclo e, igualmente 2% de professores, que trabalham no 3º ciclo, no

Secundário e no CEF (centro de educação e formação), por horário de acumulação. Devemos ainda referir que nesta amostra, encontramos muitos professores a trabalharem com dois ciclos ao mesmo tempo, sobretudo 2º e 3º ciclo, o que será interessante de analisar porque temos alunos com idades diferentes nestes ciclos. Veremos então os resultados.

Opinião

QUESTÃO 6 – Concorda com a afirmação de Carlos Drummond de Andrade “Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo”.

Tabela 8 - Carlos Drummond de Andrade afirma que "Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo". Concorda?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	20	100,0	100,0	100,0
Não				

Sem qualquer dúvida, todos os professores concordam com o autor citado afirmando que ganhamos tempo quando brincamos com as crianças.

QUESTÃO 7 – Lúdico é sinónimo de brincadeira?

Tabela 9 - Lúdico é sinónimo somente de brincadeira?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não	20	100,0	100,0	100,0

Neste ponto da nossa investigação já reagimos com alguma surpresa, pois muitas vezes ouvimos nas escolas que lúdico é brincadeira e não estamos na escola para brincar. Não podemos deixar de mostrar o nosso agrado e esperança de que esta opinião comece a mudar.

QUESTÃO 8 – O que é o lúdico?

Aqui a resposta foi aberta e por isso reproduziremos as próprias palavras dos professores, juntando aquelas que dizem a mesma coisa por outras palavras.

Então, na opinião dos professores que constituem a nossa amostra, lúdico é:

- aprender com actividades diferentes;
- aprender a brincar;
- competir – desfiar – resolver problemas;
- todas as actividades que, não sendo específicas para aprender um determinado conteúdo, contribuem para aprender o conteúdo sem o aspecto de “trabalho” ou “obrigação”;
- é uma forma de transmitir uma determinada definição por uma forma de brincadeira com uma aplicação educativa;
- aprender de uma maneira mais divertida e de um modo mais concreto;
- motivação para a aprendizagem;
- lúdico é tudo aquilo que não é apenas brincadeira, mas que como é “mais leve” ajuda muito os alunos a aprender;
- utilização de materiais com vídeos e músicas e actividades como jogos com um fim educacional;
- tudo aquilo que permite aprender com prazer;
- ensinar recorrendo a estratégias diversificadas, atractivas que vão de encontro ao interesse dos alunos. São estratégias motivadoras;
- ensinar de forma mais interessante, motivadora e aliciante, o que poderia ser dado de forma tradicional;

- actividades que visam transmitir conhecimentos ou desenvolver competências, utilizando instrumentos, materiais e estratégias que tornem as aprendizagens atractivas e significativas.

Depois destas respostas confessamos que um pouco inesperadamente sentimos que os professores já estão mais alerta para esta questão, para a necessidade de motivar os alunos e de os estimular através do lúdico. Será que na prática estes docentes já o estão a fazer?

Continuemos a analisar os dados.

QUESTÃO 9 – O lúdico estimula a aprendizagem?

Tabela 10 - O lúdico estimula a aprendizagem?

Resposta	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	20	100,0	100,0	100,0

QUESTÃO 10 – Deve usar-se o lúdico nas práticas pedagógicas?

Tabela 11 - Deve usar-se o lúdico nas práticas pedagógicas?

Resposta	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	20	100,0	100,0	100,0

QUESTÃO 11 – Deve usar-se o lúdico apenas nas actividades extra-curriculares?

Tabela 12 -Deve usar-se o lúdico apenas nas actividades extra-curriculares?

Resposta	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não	20	100,0	100,0	100,0

QUESTÃO 12 – Deve usar-se o lúdico em todas as áreas?

Tabela 13 -Deve usar-se o lúdico em todas as áreas?

Respostas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	20	100,0	100,0	100,0

QUESTÃO 13 – O lúdico deve ser transversal ao currículo?

Tabela 14 - O lúdico deve ser transversal ao currículo?

Respostas	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulada
Sim	20	100,0	100,0	100,0

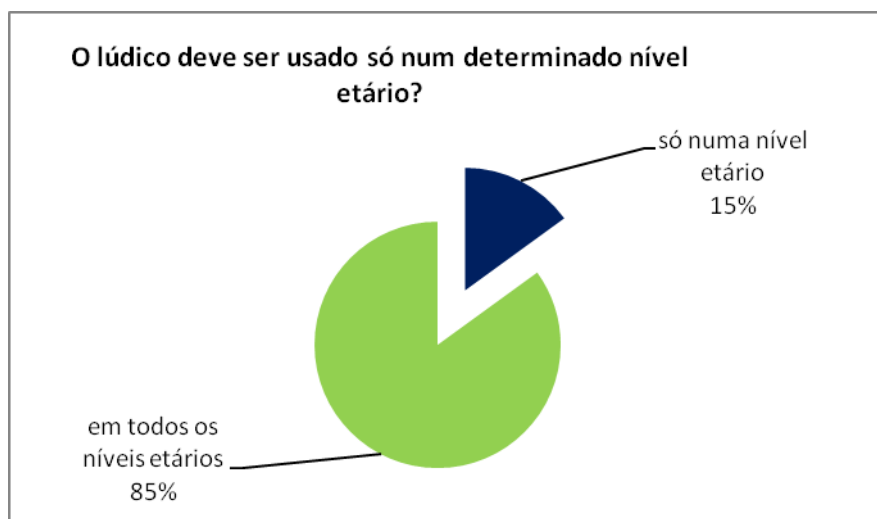
Com podemos ver através das tabelas das questões 9, 10, 11, 12 e 13, todos os professores consideram que o lúdico estimula a aprendizagem e que deve ser transversal ao currículo e usar-se, não somente nas actividades extra-curriculares, mas também nas práticas pedagógicas e em todas as áreas.

QUESTÃO 14 – O lúdico deve ser usado só num determinado nível etário?

Tabela 15 - O lúdico deve ser usado só num determinado nível etário?

Respostas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	3	15,0	15,0	15,0
Não	17	85,0	85,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Gráfico 11 - Usar o lúdico só num determinado nível etário?



Neste ponto, já encontramos alguma diferença de opiniões e enquanto que, 85% dos professores consideram que se deve usar o lúdico em todas as idades, 15% considera que não se deve usar o lúdico com alunos de todas as idades. Destes, 2 professores consideram que o uso se deve usar apenas até aos 15 anos de idade e 1 professor diz ainda que, só se deveria usar até aos 12 anos.

QUESTÃO 15 – Costuma usar o lúdico nas suas aulas?

Tabela 16 - Costuma usar o lúdico nas suas aulas?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	20	100,0	100,0	100,0

Como facilmente vemos através da tabela, todos os professores afirmam usar o lúdico nas suas aulas. No entanto quisemos saber em que tipo de actividades e com que frequência. Não sendo, esta questão, de resposta fechada, passaremos a citar as respostas obtidas:

- Em experiências práticas;
- Jogos, visualização de filmes, simulação de diálogos e exploração de músicas;
- Jogos, resolver problemas, questionamento;
- Em todas as actividades e aulas (ed musical);
- Animações personalizadas em questionários interactivos;
- Trabalhos de grupo e powerpoints;
- Com bastante frequência e em bastantes actividades (lg por e inglês 2 ciclo)
- Não com muita frequência, pois os conteúdos são muitos. Em algumas aulas de 90 minutos e em trabalhos de casa;
- Jogos de palavras sempre que se inicia um tema novo;
- No inicio da aula como aquecimento costumo fazer jogos lúdicos;
- Nos aquecimentos e sempre que seja possível;
- Jogos de aprendizagem, anedotas para motivação e sempre que possível;
- Frequentemente na exploração textual, na gramática e em exercícios de escrita criativa;
- Com bastante frequência em actividades que recorro ao computador, normalmente, todas as semanas;
- Em trabalhos práticos;
- Em fichas de trabalho e em debates ou trabalhos de grupo;
- Em todas as actividades. Procuo sempre intercalar actividades mais sérias ou monótonas com outras mais divertidas.

QUESTÃO 16 – Que competências desenvolve?

Gráfico 18 – Que competências desenvolve quando usa o lúdico nas suas aulas?



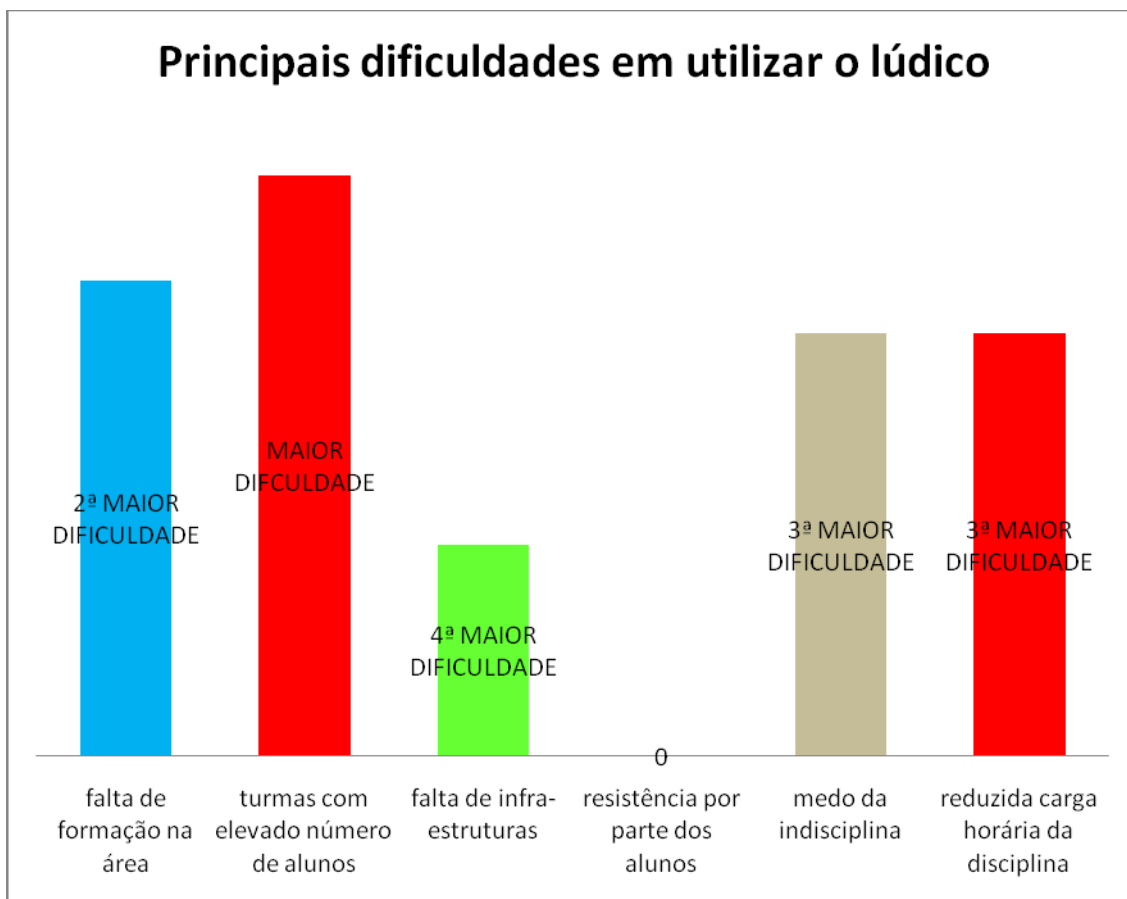
Atendendo ao facto de que a nossa amostra é constituída por professores de diferentes áreas, vemos que com as actividades lúdicas se podem desenvolver inúmeras competências. Além das hipóteses de resposta que lhes oferecíamos, alguns professores acrescentaram ainda que o lúdico promove uma atitude empreendedora e promove a coordenação e a cooperação, aumenta o gosto pela actividade escolar e o gosto pela vida em geral.

Mas, se os nossos professores defendem o uso do lúdico, se sentem quão vantajoso é e como se pode motivar e estimular a aprendizagem através do lúdico, porque é que o usam tão poucas vezes (dedução que fazemos pelas respostas à pergunta 15). Nessa mesma pergunta encontramos a primeira justificação quando um professor afirmou “Não com muita frequência, pois os conteúdos são muitos. Em algumas aulas de 90 minutos e em trabalhos de casa”. Ficámos a saber que um dos obstáculos ao uso do lúdico com mais

frequência é o tempo e a quantidade de conteúdos a leccionar. Analisemos então a última questão colocada aos nossos professores.

QUESTÃO 17 – Quais são as principais dificuldades que sente ao aplicar o lúdico nas suas aulas?

Gráfico 19 – Principais dificuldades que os professores sentem ao aplicar o lúdico nas suas aulas



Ao concluirmos, vemos que o maior entrave ao uso do lúdico com mais frequência nas salas de aula, segundo os sujeitos, é o facto de terem turma com elevado número de alunos. Logo a seguir, os professores mostraram sentir falta de formação nesta área o que seria de rever pelos centros de formação, sobretudo numa altura em que tanto se fala de formações. Logo, como terceira dificuldade, em pé de igualdade temos a reduzida carga horária da disciplina e, curiosamente, o medo da indisciplina. Há ainda alguns professores que se queixam da falta de infra-estruturas.

Capítulo 9 – Proposta de Actividades Lúdicas

Com exemplo e a título de contribuição, oferecemos aos professores de Espanhol sugestões de actividades lúdicas variadas que procuram motivar os alunos, aumentar o seu interesse e proporcionar momentos de aula onde se possa aprender com prazer, interagir com os colegas, desinibir-se e aumentar a auto-estima experimentando / vivenciando situações comunicativas próximas do real.

Como actividade lúdica podemos recorrer a jogos de tabuleiro, a jogos tradicionais como o enforcado, as adivinhas, as palavras cruzadas, as sopas de letras, jogos de descrição etc. Depois, dependendo, do público-alvo que temos, o professor pode criar uma serie de actividades lúdicas, como exploração de canções, visionamento e exploração de um filme, publicidade ou série televisiva ou dramatizações de situações comunicativas reais.

Nas quatro actividades que propormos, procurámos dar sugestões diversificadas, para que possam servir de base para cada professor fazer as suas adaptações. Optámos por propor um jogo de mímica para ensinar vocabulário, um jogo de descrição para praticar gramática, uma canção para abordar um tema sócio-cultural e uma dramatização para praticar a expressão oral numa situação comunicativa o mais real possível.

Actividade nº 1:

¿Cuál es mi profesión?

Nivel: A1/ A2 ([Marco Común Europeo de Referencia](#)).

Destinatarios: jóvenes y/o adultos.

Objetivos:

- Presentar los nombres de las profesiones para que las aprendan (también puede ser un ejercicio de repaso) a escribir y a pronunciar.
- Aprender o repasar léxico

Destrezas: expresión oral, interacción y léxico.

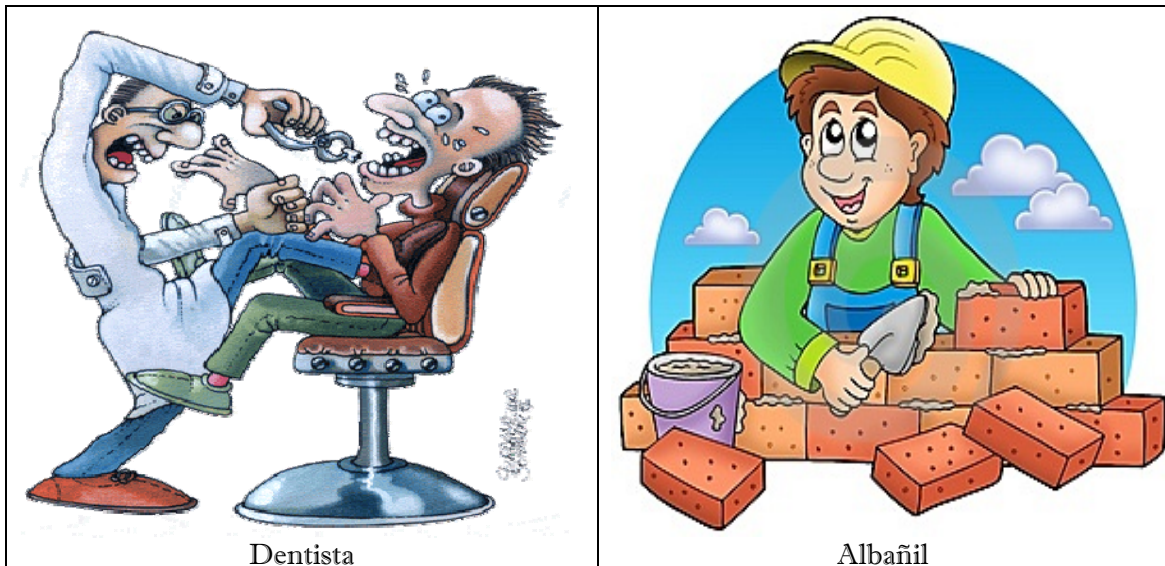
Desarrollo: Se divide la clase en grupos de tres o cuatro alumnos y cada grupo elige dos elementos que van a sacar al azar dos tarjetas con las profesiones (los alumnos no pueden enseñar la tarjeta a sus compañeros, después de verla, se la devuelven al profesor. Después de darles dos minutos, cada alumno que tiene la tarjeta debe hacer una mímica representando la profesión que le haya tocado. Su grupo tiene un minuto para adivinar la profesión y intentar decirla en español. Si no adivinan, les toca a los restantes grupos adivínalo. Cuando lo hayan logrado, el profesor escribe el nombre de la profesión en la pizarra y todos los alumnos los copian al cuaderno. Gana el grupo que más profesiones adivine.

Si no hay tiempo para ver todas las profesiones, al final, el profesor escribe en la pizarra las profesiones que faltan representar y completa con otras profesiones.

Duración: se puede adaptar al tiempo que el profesor tenga para la actividad y al número de alumnos. Puede representar un solo alumno por grupo, tocar la vez a todos, depende de lo que el profesor haya programado para la clase.

Materiales: Imprimir e recortar las tarjetas con las profesiones. Se pueden hacer más, alargando el léxico.

Nota: por una cuestión de espacio, he reducido las imágenes pero se pueden ampliar las tarjetas antes de imprimirlas.

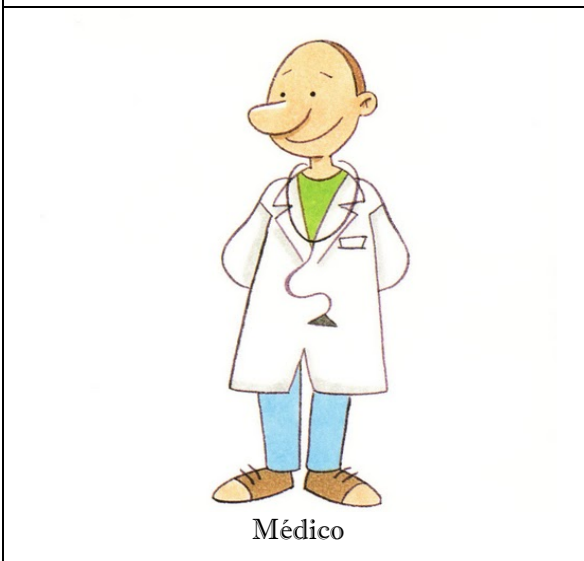




Pintor



Azafata



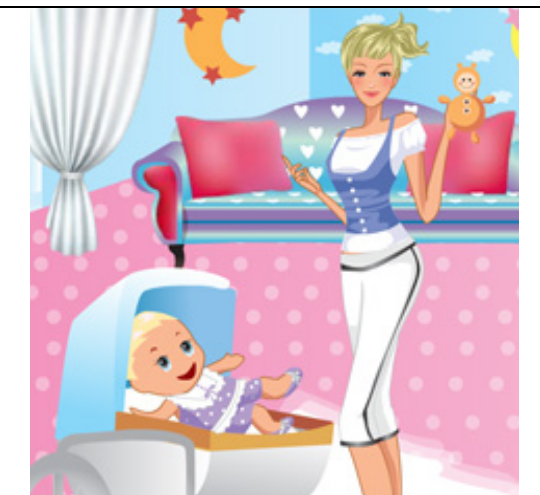
Médico



Enfermera



Profesor



Niñera



Cocinero



Policía



Bombero



Carpintero



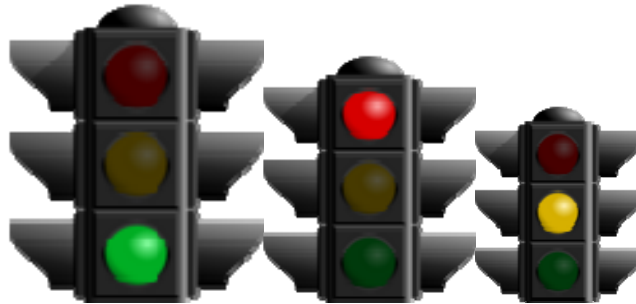
Jardinero



Mecánico

Actividade nº 2:

Explotación de la canción "Hay un supermercado en el semáforo" de Rómulo Castro y el Grupo Tuirá



Nivel: A2 y B1/B2 ([Marco Común Europeo de Referencia](#)).

Destinatarios: jóvenes y/o adultos.

Objetivos: Presentar o reforzar vocabulario en general a través de una canción

Destrezas: Comprensión auditiva, expresión escrita, interacción oral

Cultura: El tema de la pobreza en las ciudades, las formas de trabajo informal y los vendedores ambulantes.

Desarrollo: Para contextualizar la canción podemos preguntar donde realizamos las compras (ya sea de comidas o cosas básicas) hasta que un estudiante diga la palabra "supermercado". Entonces en la pizarra podemos dibujar un semáforo, y, asegurándonos de que conozcan la palabra, preguntamos si podemos encontrar un supermercado en el semáforo.

Pueden dar ideas "de qué se puede vender cosas en la calle" pero no un supermercado o pueden decir que no existe una cosa así. Se explica entonces que hay muchos países donde se da esta situación de venta de artículos en los semáforos: los vendedores ambulantes. En el caso de Panamá, esto comenzó a finales de la década del 80, debido a la llegada de un grupo numeroso de cubanos escapados de Cuba y que querían continuar su viaje hasta Miami.

Para ganarse la vida, mientras trataban de continuar su viaje, vendían frutas, verduras y similares. Después la gente pobre panameña de la ciudad empezó a hacer lo mismo.

Seguidamente, presentamos información del cantautor a los alumnos como continuación de la parte cultural de la clase. Se entrega la hoja de trabajo con letra incompleta para rellenar los huecos. La página presentara el vocabulario correspondiente para completar. También se proporcionará la información del cantautor escrita junto con su foto.

Antes de la primera audición, se aclara el vocabulario y se dedican unos minutos para leer el orden de las palabras para completar los huecos.

Después, los estudiantes se familiarizan con la canción e intentan ubicar las palabras. Los alumnos pueden comparar sus respuestas entre ellos.

Segunda audición: es para comprobar la actividad y se puede realizar con el soporte del video. Se corrige en clase abierta. Se entrega la canción completa la cual en la parte de atrás tendrán una sección de “recursos” de la canción (vocabulario y su significado).

Después de la audición: se puede comentar sobre la actividad permitiendo abrir un diálogo entre los estudiantes.

Temas ejemplos que se pueden explotar: la pobreza en el campo en comparación con la pobreza en las ciudades, el trabajo, la sociedad, etc.

Materiales: “Hay un supermercado en el semáforo”, Herencia (1997) Letra: Consuelo Tomás / Música: Rómulo Castro / Panamá, 1990

Canción disponible en:

<http://www.romuloyeltuira.com/audio>

<http://youtube.com/watch?v=OZncab2es9k>

Ficha sobre Rómulo Castro

Nació en la Ciudad de México en 1958, hijo de panameño e hispano mexicana. Creció lejos, convirtiendo desde la adolescencia su evocación en canciones. Su música en general se nutre de son montuno, trova, algo del Gran Caribe, de España y de la tradición anglosajona. Cursó estudios primarios y medios en Cuba y después viajó a Panamá.



Estudió Filosofía e Historia en la Universidad Nacional de Panamá. Fue miembro del grupo Trópico de Cáncer y director de Liberación y Arkanar.

Con su actual banda, Tuirá (originalmente Proyecto Tuirá), trabaja desde 1991 y ha grabado cuatro álbumes: *Vudú Man* (1992), *Herencia* (1997), *Amor a Medias* (1999), *Travesías* (2003) y una compilación de temas de Tuirá Generosa, *Tierra-Mujer* (2001).

Compositor de más de 100 temas musicales, entre los que destaca “La Rosa de los Vientos”, que dio nombre al CD homónimo de Rubén Blades, alardonado con el Premio Grammy 1996 al Mejor Álbum de Música Tropical. Se destaca en presentaciones artísticas, individuales y con los grupos Liberación y Arkanar en diferentes países como Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Panamá, El Salvador, Nicaragua, Honduras, Guatemala, México, Venezuela, España, Estados Unidos.



Hay un supermercado en el semáforo

Letra: Consuelo Tomás / Música: Rómulo Castro /
Panamá, 1990
Herencia (1997)

Completa la letra de la canción con las palabras del cuadro.

Hay un supermercado en el _____,
cualquier cosa que quiera usted comprar:
fruta, pan, pesca'o, merengue, _____.
Lo único es que tiene que parar.

Si el _____ de su carro está muy sucio,
con mucho gusto se lo ensucio más.
La luz dura tanto como el _____,
pero el _____ a la miseria hay que pagar.

Eso es lo justo:
impuesto a la _____ hay que pagar

Tenga _____ que no vaya a atropellar
la _____ que vende limones verdes.
Baje ese vidrio pa' que vea los _____
y "juegue vivo" no vaya a perder el "rolex".

Llévese, por favor, la flor _____
y el _____ que bajo el sol se fermentó.
El maní dulce para el _____ de esa visa,
_____ verde para pagarle al doctor.

¡Ay, Señor! Hay un supermercado de _____.
¡Eh! ¡Ay, Señor! Hay un supermercado de dolor.

semáforo

sueño

miseria

dolor

plátano

vidrio

disgusto

muchachita

pan

impuesto

pimentones

cuidado

fósforos

marchita

Ojo: MISERIA: pobreza extremada, desgracia, infortunio
IMPUESTO: tributo
FÓSFOROS: cerillas
MUCHACHITA: joven, niño o niña
FLOR MARCHITA: flor ajada (ajar, mustiar las plantas)

Verbos: comprar, parar, estar, durar, pagar, bajar, atropellar, llevar, fermentar, ensuciar tener, vender, perder y ver.

Comida: fruta, pan, pesca'o (=pescado), merengue, limones verdes, pimentones, plátano verde, maní dulce.

"juegue vivo" = con astucia, generalmente sin moral.

Actividade nº 3:

Describo lo que veo

Nivel: A1, A2 ([Marco Común Europeo de Referencia](#)).

Destinatarios: jóvenes.

Objetivos:

- Practicar los verbos ser, estar, haber y verbos de acción.
- Uso de preposiciones, adverbios y locuciones para definir, localizar y situar.
- Vocabulario: casa, colores y actividades

Destrezas: Comprensión oral y expresión oral.

Desarrollo:

El docente reparte folios en blanco a los alumnos o pídeles que usen en cuaderno.

Dependiendo del número de alumnos, se puede hacer en conjunto, eligiendo algunos alumnos al azar, en grupos o en parejas.

El/los alumno/s que tiene/n la imagen la describe/n y los demás intentan dibujar lo que él describa.

Se les explica que no pretendemos perfección en los dibujos, pero sí en la localización, colores y detalles. Si alguno no es capaz de dibujar algo, puede utilizar palabras o letras en su lugar.

El alumno que tiene la imagen, elige el dibujo que más se parezca. Y así van rodando hasta que todos hayan descrito una imagen.

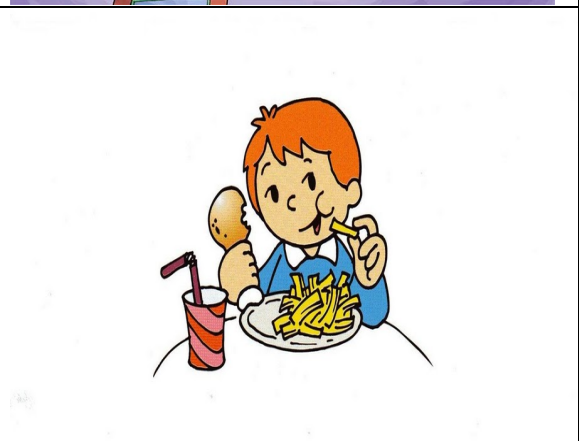
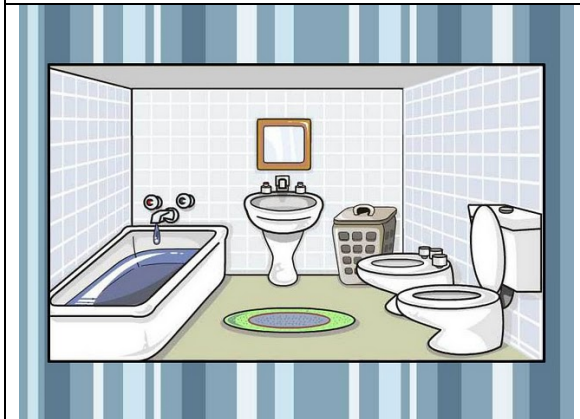
Si se opta por hacer por parejas o grupos, el profesor irá pasando por ellos para supervisar el desarrollo correcto de la actividad.

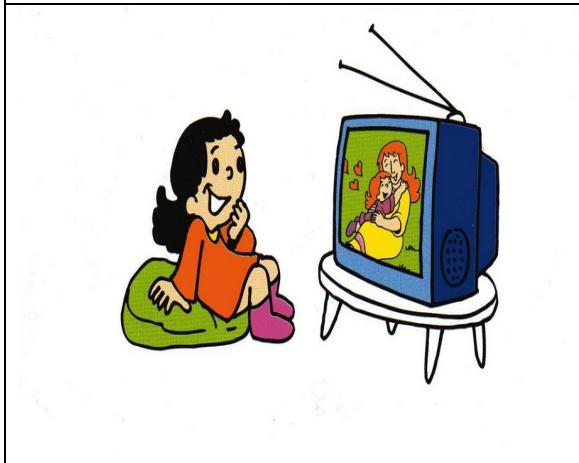
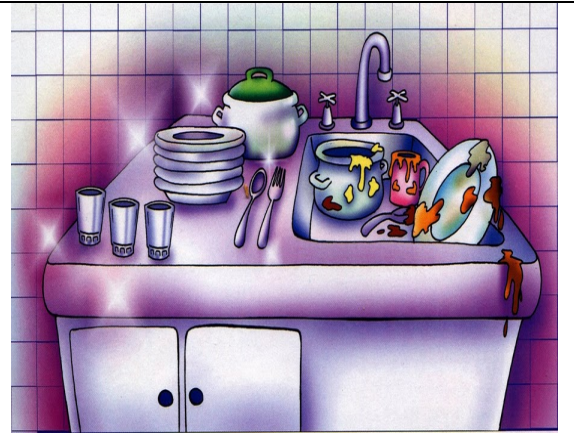
Dependiendo de los errores que el profesor encuentre, al final el profesor puede comentar los errores, hacer un esquema en la pizarra o repasar de alguna manera los contenidos principales.

Materiales:

- Folios en blanco, lápices.
- Dibujos de acciones, casas o localización de objetos

(presento algunos ejemplos de imágenes que se pueden ampliar o recortar y dar como tarjetas. Se pueden elegir imágenes más complejas para usar con alumnos de nivel superior)





Actividade nº 4:



Nivel: A1, A2 y B1 ([Marco Común Europeo de Referencia](#)).

Destinatarios: jóvenes y/o adultos.

Objetivos:

- Practicar el léxico de las prendas de vestir.
- Uso de exponentes funcionales para ir de compras.
- Simular una situación comunicativa real.

Destrezas: Comprensión oral y expresión oral.

Desarrollo:

El docente destruye las hojas con el léxico, los exponentes funcionales y el diálogo y las explora con los alumnos. Después dos alumnos leen el diálogo.

Entonces el profesor entrega la hoja del trabajo de grupo y los alumnos deben construir un diálogo como si fueran a una tienda de ropas.

Después de escribir el diálogo, los alumnos deben tomar algún tiempo para preparar su representación en clase.

Previamente, el profesor puede pedirles, en el aula anterior, que traigan algunos objetos, accesorios y cosas que puedan ayudarles a que su representación sea más real.

Materiales:

- Ficha de trabajo.
- Prendas de vestir, monedas, accesorios, etc.

Vocabulário:

				
Vestido	Vaqueros	Abrigo	Jersey de cuello vuelto	
				
Zapatos de tacón	Camisa	Bikini/ Sostén y bragas	Falda	
				
Traje	Camiseta	Chaqueta	Pantalones	Guantes
				
Gorra	Corbata	Calcetines	Cinturón	Botas

Funciones

- **Expresar sorpresa y admiración:** ¡Qué bonito!; ¡Qué barato!; ¡Qué bien!
- **Expresar gustos:** Me gusta mucho la falda.; Me gustan muchos esos calcetines.
- **Expresar preferencias:** Esa falda es bonita, pero me gusta más ésta.
- **Expresar desagrado:** No me gusta. / Tampoco me gusta.
- **Pedir opinión:** ¿Qué te parece este vestido?
- **Pedir algo:** Quiero unos calcetines negros. / ¿Tiene camisas de seda?
- **Preguntar por el precio:** ¿Cuánto es? / ¿Cuánto cuesta? / ¿Cuánto vale?

Diálogo de ejemplo:

María: ¡Hola! Buenas tardes.

Dependiente: Buenas tardes, ¿qué desea?

María: Me gustaría comprar una falda negra.

Dependiente: ¿De qué talla la quiere?

María: Quiero la treinta y ocho.

¿Me puede traer el modelo que tiene en el escaparate?

Dependiente: Aquí la tiene. El probador es allí.

...

María: ¿No tiene otro tamaño mayor?

Dependiente: No, lo siento. ¿Por qué no se prueba otro modelo?

Tenemos unas faldas de lino muy bonitas, pero son 15 euros más caras.

María: No, gracias. No quiero gastarme tanto en una falda.

Sin embargo quiero comprar una camisa para ofrecer a mi madre.

Dependiente: ¿De qué tamaño la quiere?

María: Quiero el cuarenta y dos. ¿Qué precio tiene?

Dependiente: Cuesta 27 euros.

María: ¡Vale! ¿Puede envolverla?

Dependiente: Sí, por supuesto. [...] Aquí la tiene. Son 27 euros.

María: ¿Puedo pagar con tarjeta?

Dependiente: Sí. Tarjeta, tarjeta de débito, en metálico, cheque...

María: Muchas gracias por su atención. ¡Adiós!

Dependiente: Gracias. ¡Adiós!

OJO: Prendas de vestir → *Talla / Tamaño*; Zapatos → *Número*

PARA PAGAR: *Tarjeta; Tarjeta de Crédito; En metálico / En efectivo (con monedas o billetes); Cheque...*

Considerações Finais

Nesta dissertação, procurámos fazer um estudo do lúdico e dos jogos no ensino de línguas nas suas mais variadas acepções, considerando-se o facto de que o jogo esteve presente desde os primórdios da Humanidade, através da caça e do desenvolvimento da linguagem até aos dias de hoje. Alguns autores como Huizinga acreditam que o jogo antecede a própria cultura e a linguagem, constituindo-se, assim, numa das actividades inatas ao ser humano.

A problemática, abordada neste trabalho, aludiu a como utilizar o lúdico, valendo-se da sua diversidade e da sua íntima relação com as actividades humanas, como elemento motivador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas de línguas estrangeiras mais estimulantes para os professores e os alunos.

Durante a elaboração desta pesquisa, foi-se evidenciando, cada vez mais, a importância de se gerarem situações autênticas de uso da língua estrangeira, e as actividades lúdicas parecem ser de grande eficiência para desencadear a necessidade de se expressar na língua estudada.

Este trabalho revelou a utilização histórica do elemento lúdico na sociedade, que vai desde o surgimento do brincar ao longo da história da Humanidade até à sua importância e inserção nos mais diversos tipos de actividades humanas como a linguagem que, através dos jogos de palavras e papéis, possibilita a criação de símbolos e metáforas e auxilia na construção cognitiva.

Em todas as épocas, o jogo destaca-se como um instrumento de aprendizagem bem-sucedido e estimulador.

Essa realidade, também, pôde ser comprovada durante a análise dos inquéritos aplicados aos professores e aos alunos. Embora quase 50% dos alunos não reconheçam o conceito de lúdico, na hora de mencionar as actividades que preferem e as actividades com que melhor aprendem, eles escolhem as actividades lúdicas. O que mais os motiva para a aprendizagem são actividades lúdicas, criativas e que lhes permitam aprender com prazer. Os professores já definem bem o lúdico e crêem que este estimula a aprendizagem e desenvolve diversas competências. Todos dizem usar o lúdico e pensam que este deveria ser transversal ao currículo. No entanto, no que diz

respeito à frequência com que usam o lúdico, os professores esquivaram-se a dar resposta à questão, evidenciando o que supúnhamos, ainda há um longo caminho por percorrer até que o lúdico seja usado efectivamente e regularmente. Os professores apresentaram como obstáculos ao uso do lúdico na sua prática lectiva, em primeiro lugar, turmas com elevado número de alunos, em segundo lugar, falta de formação e em terceiro lugar, medo da indisciplina e reduzida carga horária da disciplina, ou seja, falta de tempo. Assim, os professores acabam por corroborar a pertinência deste estudo e o nosso desejo de que se façam formações nesta área, desmistificando um pouco o tema e simplificando-o, porque o uso do lúdico passa muito pela atitude e empenho do professor. Se bem planificada e inserida no contexto, na unidade didáctica, as actividades lúdicas podem fazer-se e adaptar-se ao número de alunos que temos e ao tempo de que dispomos.

No entanto, devo esclarecer que, apesar da grande contribuição que o lúdico e os jogos podem dar ao dia-a-dia na sala de aula, uma Educação baseada exclusivamente no jogo seria uma actividade vazia de significados, pois manteria os alunos num mundo paralelo, com tempo e espaço diferentes do real.

Não quis, portanto, defender o uso exclusivo do lúdico na sala de aula de língua estrangeira, mas sim, mostrar que a actividade lúdica é mais um recurso que o professor pode utilizar nas suas aulas e que pode não se tornar produtiva, se for utilizada em excesso ou de forma aleatória. O professor deve ter em mente o objectivo que se quer alcançar. A actividade lúdica não somente deve perseguir o fim de divertir-se, mas, também, o de reforçar alguma habilidade (gramática, escrita, ortografia, pronúncia, etc.).

Ao mesmo tempo, os jogos são uma ferramenta eficaz para a motivação dos alunos, principalmente quando tomam o lugar das tradicionais aulas expositivas e de outros procedimentos metodológicos, cujo resultado final pretende, unicamente, que o aluno receba e incorpore conteúdos predeterminados pelo professor. Por vezes os professores trabalham conteúdos sem nenhuma preocupação de estabelecer vínculos com as experiências de vida dos alunos e, isso, provoca uma incómoda distância entre a teoria e a prática.

Em resumo, o lúdico e os jogos nas aulas de línguas servem para reforçar os conteúdos e as destrezas, mas, também, para torná-los atraentes aos olhos de alunos altamente motivados e inseridos no espírito lúdico tão propriamente humano.

O exposto neste trabalho pode servir para abrir caminhos para outras reflexões. Tanto as teorias, quanto as práticas, a respeito do lúdico, modificam-se a cada dia e este trabalho pretende contribuir para que se discuta, um pouco mais, este tema.

Parece importante ressaltar que o objectivo inicial desta dissertação foi alcançado e trouxe-nos consigo inúmeras descobertas, que vão desde o facto da aquisição de uma língua possuir um carácter subjectivo e, portanto, de difícil percepção, através das formas convencionais de verificação, até à questão da aquisição, a exemplo do jogo, ser um processo. Explicando, mais detalhadamente, o papel do lúdico na Educação, a nosso ver, deve ser o de tornar mais interessante a apreensão de saberes sistematizados, podendo, muitas vezes, preparar o aluno para ir, autonomamente, além do que foi ensinado, pois a exemplo da aquisição de uma língua estrangeira, o jogo não é um produto final, mas um processo criativo.

Creemos que o lúdico actua como um caminho para alcançar a formação integral do aluno, ou seja, para alargar os seus horizontes conceituais, aguçar a sua percepção e ampliar a sua visão de mundo.

Os alunos conseguem utilizar a Língua, com mais facilidade, se a sua atenção estiver direccionada para enviar e receber mensagens autênticas, que contenham informações de interesse para ambos, falante e ouvinte, numa situação de importância para os mesmos. Considerando, portanto, que é no ambiente social que ocorre a apropriação, pelo indivíduo, dos sistemas simbólicos mediadores das acções humanas e disponíveis numa cultura, a interacção entre o aluno, os seus demais colegas e o seu professor durante uma aula de Língua Espanhola facilitará a sua compreensão a respeito dos conteúdos propostos. A fim de proporcionar momentos de interacção entre o aluno e os indivíduos mais competentes, as actividades lúdicas podem ser utilizadas para facilitar a interacção entre os mesmos e propiciar uma

atmosfera de descontração e estímulo para a produção de estruturas linguísticas nesse idioma estrangeiro.

As actividades lúdicas desenvolvidas em pares ou em pequenos grupos, desde que adequadas às estruturas linguísticas, a serem abordadas, e à idade dos alunos, podem ser um estímulo a mais para o uso do idioma estudado e factor essencial para a interacção entre os indivíduos envolvidos no processo de aquisição de uma segunda Língua.

A utilização do lúdico no ensino de uma segunda Língua destaca-se ao propiciar momentos de relaxamento, descontração, liberdade e espontaneidade que tendem a diminuir o impacto negativo de factores como a insegurança, o medo, o stress, a ansiedade que alguns alunos sentem perante uma situação que requer que eles se comuniquem num idioma estrangeiro.

Estes factores dificultam a comunicação e a utilização da Língua estudada e, portanto, quanto menos factores negativos interferirem no processo de aquisição dessa segunda Língua, maior será a facilidade que o aluno terá para se expressar nesse idioma.

Concluimos, ressaltando, que a realização de outros estudos sobre a utilização das actividades lúdicas no ensino do Espanhol, que recolhessem informações por meio da observação da prática e que permitissem o cruzamento de dados obtidos que confirmassem ou refutassem os resultados da presente pesquisa, poderia complementá-la e enriquecê-la.

Bibliografia

Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: **El componente lúdico en la clase de E/ELE**. Brasilia: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España, 2003.

ALONSO, Encina. **¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?:** principios y prácticas de la enseñanza del español como lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores. Madrid, Edelsa, 1997.

ARTOS, Secundino Vigón (2005), **La Enseñanza del Español en el Sistema Educativo Português**, I congreso internacional: El español, lengua del futuro. Toledo.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1988.

BONAMIGO, Euza de Rezende; KUDE, Vera Maria Moreira. **Brincar: brincadeira ou coisa séria**. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CARIONI, Lilia. **Aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen**. IN: BOHN, Hilário (org.) *Tópicos de lingüística aplicada – o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

CASAL, Isabel Iglesias, GRANDE, María Pietro, **¡Hagan Juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español**. Madrid, Edinumen, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CORPAS, Jaime, **Gente que canta**, Barcelona, Difusión, 1999.

DIAS, Marina Célia Moraes. **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar**. In: KISHIMOTO, T. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

DOMINGUEZ, Pablo, BAZO, Plácido, HERRERA, Juana, **Actividades Comunicativas (entre bromas y veras...)** Madrid, Edelsa, 1999.

DOMINGUEZ, P. Rocío, GARCÍA, Raquel, **El español con... juegos y actividades**, Italia, ELI s.r.l. 2003.

ELKONIN, Daniel B. **Psicología del juego**. Madrid: Visor Libros, 1980.

FERNÁNDEZ Alicia, **A Mulher Escondida na Professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Trad. De Neuza Hern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERNÁNDEZ, Sonsoles, **Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia (Desarrollo por tareas)**. Madrid: Edinumen, 2003

GARAIGORDOBIL, Maite Landazabal. **Juego y desarrollo infantil**. Madrid: Seco Olea, 1990.

GELABERT, M^a J., BUESO, I. y BENITEZ, P. (2002): **Producción de materiales para la enseñanza del español**, Madrid, Arco/ Libros.

GUERVÓS, Javier de Santiago, GONZÁLEZ, Jesús Fernandez, **Aprender Español Jugando**; Juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español, Madrid, Huerga y Fierro editores, S.L. 1997.

HELAL, Ronaldo. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUFT, Celso. **Língua e Liberdade**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MELERO ABADÍA, Pilar, **Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera**, Madrid, Edelsa, 2000.

MORENO, Concha, NARANJO, J. García, PIMENTEL, M^a R. García, MONTOSA, A. J. Hierro, **Actividades lúdicas para la clase de español: prácticas interactivas de gramática, vocabulario, expresión oral y escrita**, Madrid, SGEL, 1999.

NEGRINE, Airton, **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. V. 1. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OSÓRIO, Paulo e MEYER, Rosa Marina, **Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)**, Edições Técnicas Ltda, 2008.

PAÍN, S. **Subjetividade, Objetividade: relações entre desejo e conhecimento**. São Paulo: Cevec, 1996

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

Programas de Espanhol do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Iniciação e Continuação), Ministério da Educação.

RICHARD, J. C. e RODGERS, T.S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

Vademécum para la formación de profesores, Madrid, SGEL

VALE, Inês, Tese de mestrado - **Implementação e Evolução do Ensino da Língua Espanhola no Sistema Educativo Português**. Covilhã: Agosto de 2009

.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Edições Persona, 1968.

WINNICOT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975

ZANÓN, Javier (coord.) (1999): **La enseñanza del español mediante tareas**, Madrid, Edinumen.

Consejería de Educación en Lisboa (2004/2005), **Informes sobre la situación del español en Portugal**. Lisboa.

Webgrafia

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cifras.pdf

<http://www.min-edu.pt>

<http://www.mec.es/sgci/pt>

<http://www.educacion.es/redele/elmundo/2007/portugal.pdf>

http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm

http://www.linguaestrangeira.pro.br/para_saber/jogos.htm

http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/33_MariaJoseLaino_No_emiMelo_CamilaSaldanha.pdf

<http://picasaweb.google.pt/MaestrosAyl>

<http://www.agesatao.edu.pt/>

Anexos

Anexo nº 1

Inquérito dos alunos

Agradeço a tua participação neste estudo.

Estou a fazer a minha tese de mestrado sobre "*O Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira: Estimular a Aprendizagem através do Lúdico*" e, por isso, a tua opinião é relevante.

Este questionário é anónimo, de respostas curtas, escolha múltipla e verdadeiro e falso.

Não há respostas certas nem erradas neste questionário, apenas se pretende conhecer a tua opinião.

Mais uma vez agradeço a tua colaboração.

1- Caracterização pessoal

1- Idade: ____

2- Sexo: _____ Feminino _____ Masculino

2- Opinião

1- Já ouviste falar em actividades lúdicas? Sim____ Não ____

1.2- Se sim, diz por poucas palavras o que entendes por actividades lúdicas.

2- Quais as actividades que mais gostas de realizar nas aulas de espanhol? Escolhe três opções.

____ leitura

____ uso do dicionário

____ exercícios de gramática

____ jogos didácticos (simulações de situações comunicativas, memória, palavras cruzadas, léxico, etc)

- exploração de canções
- trabalhos de grupo
- redacções
- outras. Quais? _____

3- O que é que te motiva mais na realização das várias actividades na disciplina de espanhol?

- possibilidade de ampliar o teu vocabulário
- conhecer mais sobre um tema
- usar a criatividade
- aprender enquanto te divertes
- ter que falar em espanhol para te expressares

4- Que actividades achas que te motivariam mais para o estudo desta disciplina? Escolhe três opções.

- leitura e interpretação de textos
- simulações de situações comunicativas
- exploração de músicas
- realização de fichas de trabalho
- exploração de filmes
- trabalhos de grupo
- visualização/audição de mostras de língua em situações reais
- outras. Quais? _____

5- Quando o professor organiza um jogo ou actividade didáctica, achas que aprendes mais facilmente o conteúdo exposto? Sim ___ Não ___

Porquê? _____

Muito Obrigada pela tua Colaboração!

Anexo nº 2

Inquérito aos professores

Agradeço a sua participação neste estudo.

Estou a fazer a minha tese de mestrado sobre "*O Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira: Estimular a Aprendizagem através do Lúdico*" e, por isso, a sua opinião é relevante.

Este questionário é anónimo, de respostas curtas, escolha múltipla e verdadeiro e falso.

Não há respostas certas nem erradas neste questionário, apenas se pretende conhecer a sua opinião.

Mais uma vez agradeço a sua colaboração.

1- Caracterização pessoal

1- Idade:

entre 20 e 29anos

entre 30 e 39 anos

entre 40e 49 anos

mais de 50 anos

2- Sexo:

Feminino

Masculino

3- Disciplinas que lecciona _____

4- Há quantos anos lecciona?

Menos de 5 anos

Entre 6 a 10 anos

Entre 11 a 20 anos

Mais de 21 anos

5- A que anos lectivos lecciona?

1º Ciclo

2º Ciclo

___ 3º Ciclo

___ Secundário

Outros: _____

2- Opinião

1- Carlos Drummond de Andrade afirma que “*Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo*”. Concorda? Sim ___ Não ___

2- Lúdico é sinónimo somente de brincadeira? Sim ___ Não ___

3- Na sua opinião, o que é o lúdico?

4- O lúdico estimula a aprendizagem? Sim ___ Não ___

5- Deve usar-se o lúdico nas práticas pedagógicas? Sim ___ Não ___

6- Deve usar-se o lúdico apenas nas actividades extra-curriculares?
Sim ___ Não ___

7- Deve usar-se o lúdico em todas as áreas?
Sim ___ Não ___

7.1- Se apenas em algumas. Quais? _____

8- O lúdico deve ser transversal ao currículo? Sim ___ Não ___

9- O lúdico deve ser usado só num determinado nível etário?
Sim ___ Não ___

9.1- Se sim, em que nível etário?

- até aos 6 anos
- até aos 12 anos
- até aos 15 anos
- até aos 18 anos

10- Costuma usar o lúdico nas suas aulas? Sim Não

10.1- Se sim, em que tipo de actividades e com que frequência?

10.2- Que competências desenvolve?

- Leitura
- Escrita
- Comunicação
- Métodos e hábitos de trabalho
- Raciocínio lógico e abstracto
- Mobilizar saberes
- Outras. Quais? _____

10.3- Quais são as principais dificuldades que sente ao aplicar o lúdico nas suas aulas? Escolha as 2 principais dificuldades.

- falta de formação na área
- turmas com elevado número de alunos
- falta de infra-estruturas
- resistência por parte dos alunos
- medo da indisciplina
- reduzida carga horária da disciplina

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

Anexo nº 3

Soluções da actividade 2 da 3ª Parte

Hay un supermercado en el semáforo

Letra: Consuelo Tomás / Música: Rómulo Castro / Panamá, 1990

Herencia (1997)

Hay un supermercado en el semáforo,
cualquier cosa que quiera usted comprar:
fruta, pan, pesca'o, merengue, fósforos.
Lo único es que tiene que parar.

Si el vidrio de su carro está muy sucio,
con mucho gusto se lo ensucio más.
La luz dura tanto como el disgusto,
pero el impuesto a la miseria hay que pagar.

Eso es lo justo:
impuesto a la miseria hay que pagar

Tenga cuidado que no vaya a atropellar
la muchachita que vende limones verdes.
Baje ese vidrio pa' que vea los pimentones
y "juegue vivo" no vaya a perder el "rolex".

Llévese, por favor, la flor marchita
y el pan que bajo el sol se fermentó.
El maní dulce para el sueño de esa visa,
plátano verde para pagarle al doctor.

¡Ay, Señor! Hay un supermercado de dolor.
¡Eh! ¡Ay, Señor! Hay un supermercado de dolor.