



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ADOLESCENTES: O JOGO PARA
MINIMIZAR OS EFEITOS DO *PEER PRESSURE*.

CLARA VIANNA PRADO

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ADOLESCENTES: O JOGO PARA
MINIMIZAR OS EFEITOS DO *PEER PRESSURE*.

CLARA VIANNA PRADO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, Arte e História da Cultura sob orientação da Professora Dra. Jane de Almeida.

SÃO PAULO
2009

CLARA VIANNA PRADO

INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ADOLESCENTES: O JOGO PARA
MINIMIZAR OS EFEITOS DO *PEER PRESSURE*.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Jane de Almeida – Orientadora
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Data:

Prof. Dra Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Data:

Prof. Dr. Edson do Prado Pfitzenreuter
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Data:

*A meus pais pelo apoio
que me derem nessa empreitada.*

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Jane de Almeida, pela paciência e boa vontade em sua orientação além de grande colaboração no desenvolvimento deste trabalho.

A minha banca examinadora, Prof. Maria da Graça Mizukami e Prof. Edson Pfutzenreuter, pois somente após suas recomendações fui capaz de definir o foco do trabalho e por seu auxílio durante o desenvolvimento deste.

Aos demais professores do programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura por suas esclarecedoras aulas.

Ao Marcelo pelo apoio, paciência e compreensão nestes dois anos de mestrado, e nos nosso nove juntos

A minha amiga e sócia Mazé que sofreu junto comigo estes últimos meses, me ajudando sem ter que pedir.

A minha irmã pelo apoio constante

A amiga Poliana que com tanta boa vontade fez todos os desenhos do jogo

A todos os amigos que ajudaram e expressaram suas opiniões

A todos meus alunos que contribuíram não só com o produto final, mas como serviram de inspiração para esta pesquisa desde o início.

Ao Mackenzie pela bolsa de estudo concedida

Ao Mackpesquisa, pelo apoio na finalização desta pesquisa

Enfim, a todos que me ajudaram de uma maneira ou de outra, meu mais sincero

Obrigada

RESUMO

A exigência mundial em relação à língua inglesa confere também às escolas brasileiras o encargo de preparar os alunos para se comunicarem com o mundo. Surge então a necessidade de diferentes formas de se apresentar o conteúdo, buscando sempre o melhor aproveitamento do aluno.

Este trabalho visa a ser uma contribuição ao ensino de inglês como segunda língua para o público adolescente, buscando inicialmente elencar aspectos que possam dificultar o aprendizado, destacando o *peer pressure*, analisando os seus efeitos em sala de aula e apresentando possíveis soluções para o problema.

O jogo aparece como uma possível solução por seu caráter lúdico e habilidade de motivar e apresentar o conteúdo de forma diferente. Porém, o jogo ou qualquer outro material utilizado em sala de aula, até mesmo a lousa, se não houver uma reflexão por parte do professor sobre a ligação daquele material com o conteúdo que se quer passar, não apresenta nenhum benefício para o ensino e aprendizado do aluno. Assim, o jogo é uma atividade que apesar de ter um tempo e um espaço limitados, pode extrapolá-los com conceitos.

O produto desta dissertação se dá na construção de um jogo em que serão aplicados alguns dos conceitos de como minimizar os efeitos do *peer pressure*. Esse jogo foi pensado para ser utilizado em uma sala de aula de inglês como segunda língua para o público adolescente e tem como objetivo primordial contribuir com o aprendizado destes.

Palavras-chave: inglês como segunda língua, *peer pressure*, jogo.

ABSTRACT

The world's demand for the English language also presents Brazilian schools with the need to prepare its students to communicate with the world. With that comes the need for different ways to present the content, always seeking the best for the student.

This work aims to be a contribution to the study of teaching English as a second language to the teenage public initially looking at issues that may hinder their learning experience, by highlighting the peer pressure, examining its effects in the classroom and presenting possible solutions to the problem.

Games appear as a possible solution due to its playful character and ability to motivate and present the content differently. But the game or any other material used in the classroom, even the black board, if there is no contemplation by the teacher, about the connection of that material with content they want to pass, presents no benefit to the teaching and learning of a student. Thus, the game is an activity that despite having a time and a limited space, they can go beyond that with its concepts.

The goal of this dissertation is to construct a game applying some of the concepts of how to minimize the effects of peer pressure. This game was designed to be used in a classroom of English as a second language with teenagers and to contribute to the learning of these students.

Key-words: English as a second language, peer pressure, games.

SUMÁRIO

INTRUDUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	5
1.1 Técnicas e princípios para ensino de inglês como segunda língua.....	5
1.2 Problemas no Ensino/Aprendizagem no ensino de inglês.....	18
CAPÍTULO 2 - INFLUÊNCIAS EXTERNAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES.....	21
2.1 <i>Peer pressure</i>	21
2.2 De onde vem a pressão.....	27
2.3 <i>Peer pressure</i> no ensino de inglês como segunda língua.....	31
2.4 Revertendo os efeitos <i>Peer Pressure</i>	34
CAPÍTULO 3 - APRENDER JOGANDO.....	43
3.1 Jogos e Educação.....	43
3.2 Definições de jogo.....	50
3.3 Classificação dos jogos.....	54
3.4 Jogos e o ensino de inglês.....	62
CAPÍTULO 4 - HOUSE GAME.....	75
4.1 O jogo e o <i>peer pressure</i>	75
4.2 Composição do jogo.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
BIBLIOGRAFIA.....	90
ANEXOS.....	96

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje saber falar inglês não é mais uma questão de gosto, mas sim uma necessidade como forma de comunicação. É a segunda língua mais falada no mundo, depois do mandarim. Contudo, isso não é motivo suficiente para comparação, tendo em vista que o papel do inglês no mundo globalizado é muito superior ao mandarim. O público consome majoritariamente produtos culturais, feitos originalmente em língua inglesa. Artigos e livros acadêmicos estão, em sua grande maioria, em inglês. A Internet fala inglês. A própria palavra *site* ou *web* são utilizadas em seu original, em inglês. Outros exemplos são: *add*, *desktop*, *laptop*, *mouse*, *delete*, *enter*, *login*, *zip*, *download*, *backup*, *offline*, *online*, entre outros.

Ao todo são 48 países e, segundo o site do consulado inglês¹, é estimado que mais de 337 milhões de pessoas falam inglês como primeira língua e 350 milhões como segunda. “O ser humano só existe dentro do mundo e o mundo só existe dentro da linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 15). Não há como negar, o inglês é a língua do mundo hoje.

Sou professora de inglês lecionando em escolas de idiomas e aulas particulares e muitos de meus alunos são adolescentes. Sempre gostei muito de jogos e brincadeiras como uma maneira de transmitir o conteúdo e o que pretendo com esta dissertação é um jogo para ser utilizado em sala de aula, no ensino do idioma inglês e com alunos adolescentes. Além disso, através de pesquisa sobre o assunto, quero propor reflexões através de um jogo.

Assim, esta pesquisa visa, em um primeiro momento, destacar o ensino de inglês como segunda língua no Brasil através de uma análise de métodos e materiais didáticos disponíveis para o professor. Para discutir os métodos, me apoiei no livro de Diane Larsen-Freeman², que apresenta os métodos existentes um a um. Para análise do material didático, realizei uma busca pelos itens disponíveis no mercado e destaquei alguns a título de exemplo.

¹ <http://www.britishcouncil.org/new/> acesso em 20/11/2008

² LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, USA: Oxford University press, 2000.

Após está análise, fez-se necessário um estudo sobre quais seriam os problemas enfrentados pelo aluno do idioma, em especial o público adolescente, dirigindo o foco da pesquisa para um problema específico: o *peer pressure* (ou a pressão do grupo). Esses problemas de ensino e aprendizagem da língua inglesa do aluno adolescente foram explicitados por Aída Walqui em seu artigo “Contextual Factor in Second Language Acquisition”³. Esse artigo foi utilizado como base teórica para reflexões deste capítulo.

Para um melhor entendimento do público-alvo, o adolescente, o livro *A adolescência* de Contardo Calligaris⁴ se mostrou não só de grande utilidade para esta pesquisa como para meu próprio esclarecimento ao lidar com este público em sala de aula.

Para a definição do conceito de *peer pressure*, autores como Hilary Cherniss e Sara Jane Sluke⁵, William Corsaro⁶ e María R. T. de Guzman, em seu artigo “Friendships, Peer Influence, and Peer Pressure during the Teen Years”⁷, foram essenciais.

Assim, esta pesquisa descreve também os conceitos de *peer pressue* e onde eles aparecem, antes de fornecer técnicas para reverter ou amenizar os efeitos no público adolescente através de autores como Sharon Scott⁸ e Thompson no livro *The First-Year*

³ **WAQUI**, Aída. “Contextual Factor in Second Language Acquisition”. Artigo Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2000. Disponível em: www.cal.org/ericell

⁴ **CALLIGARIS**, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

⁵ **CHERNISS**, Hilary; Sara Jane Sluke. *The Complete idiot’s guide to Peer Pressure for teens*. Indianapolis, Indiana: Alpha Books , 2002.

⁶ **CORSARO**, W.A.; Miller, P.J. (Ed.). *Interpretive approaches to children's socialization*. New Directions for Child Development, San Francisco, 1992.

⁷ **GUZMAN**, Maria R. T. “Friendships, Peer Influence, and Peer Pressure During the Teen Years.” University of Nebraska–Lincoln Extension: Digital Commons, 2006. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/63/>

⁸ **SCOTT**, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.

*Teacher's Survival Guide: Ready-To-Use Strategies, Tools & Activities For Meeting The Challenges Of Each School Day*⁹.

A busca por a bibliografia que discutisse a questão do *peer pressure* levou para diversos caminhos. No Brasil, pouco se fala sobre o assunto e houve dificuldade em encontrar estudos sobre os seus efeitos em sala de aula. Os artigos encontrados têm como foco a questão da sexualidade e drogas, como, por exemplo, o artigo “Pressão social do grupo de pares na iniciação sexual de adolescentes” de Ana Luiza Vilela Borges¹⁰, enfermeira e professora doutora do departamento de enfermagem na Universidade de São Paulo, ou “A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo”, de Sandra Rebello, Simone Monteiro e Eliane P. Vargas¹¹, que aborda a visão do educador sobre o uso de drogas na escola, tendo como base um jogo educativo chamado *Jogo da Onda*, desenvolvido pelas autoras.

O capítulo seguinte discute a questão do jogo e educação utilizando autores como Vygostsky¹², o livro *O ensino/aprendizagem em língua estrangeira por meio de jogos*¹³, de Angélica de Fátima Rosa e Gisele Domingos do Mar e a professora doutora Tizuko Morchida Kishimoto¹⁴, com o objetivo de demonstrar, mesmo que sumariamente, as aplicações e conseqüências da utilização do jogo em sala de aula.

⁹ **THOMPSON**, Julia G.. *The first-year teacher's survival guide: ready-to-use strategies, tools & activities for meeting the challenges of each school day*. John Wiley and Sons, 2007

¹⁰ **BORGES**, Ana Luiza Vilela. *Pressão social do grupo de pares na iniciação sexual de adolescentes*. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 41, n. spe, Dec. 2007 . disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000500007&lng=en&nrm=iso>. access on 11 May 2008. doi: 10.1590/S0080-62342007000500007.

¹¹ **REBELLO**, S.; **MONTEIRO**, S.; **VARGAS**, E. *A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo*. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.8, p.75-88, 2001.

¹² **VYGOTSKY**, L. - *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP, Icone, 1988.

¹³ **LAFACE**, Antonieta; **TASHIRO**, Elisa Atsuko; **CRUZ**, M.L.O. Brado; **SILVA**, Maria R.G.L. (Organizadores). *Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas*. ROSA, Angélica de Fátima; MAR, Gisele Domingos. *O ensino/aprendizagem em língua estrangeira por meio de jogos p.206 a 226*. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis, 2005.

¹⁴ **KISHIMOTO**, Tizuko Morchida. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. Educ. Pesqui. [online]. 2001, vol.27, n.2 [cited 2009-05-30], pp. 229-245 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022001000200003.

O entendimento do que é jogo, bem como sua classificação segue os conceitos de Johan Huizinga¹⁵ e Roger Callois¹⁶ e, ao focar jogos e o ensino de inglês, dialoga com os conceitos de José Manuel Moran¹⁷ sobre vídeo e educação, fazendo um paralelo com o jogo na sala de aula e apresentando também exemplos de como o jogo é usado nesse contexto.

O último capítulo fica por conta da proposta de jogo que se inspirou nos conceitos de Sharon Scott¹⁸ para reverter os efeitos do *peer pressure* e em outros conceitos vistos ao decorrer do trabalho.

¹⁵ **HUIZINGA**, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

¹⁶ **CAILLOIS**, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.

¹⁷ **MORAN**, José Manuel. "O Vídeo na Sala de Aula." Artigo publicado na revista *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

¹⁸ **SCOTT**, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.

1. INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Com o objetivo de fornecer um panorama do que entendemos por ensino de uma língua estrangeira, passamos, a seguir, a demonstrar as técnicas de ensino de inglês como segunda língua que são ou já foram empregadas nos colégios e cursos de língua de todo o mundo. Através destas técnicas, é possível se ter uma noção de como esse ensino é visto por autores e professores e como algumas foram aplicadas no Brasil e no mundo. A maneira como o inglês é apresentado pode definir o aprendizado do aluno e suas facilidades ou dificuldades, tendo em vista as diferentes técnicas existentes. Cada técnica tem por objetivo desenvolver um aspecto da língua e isso pode ou não ser benéfico para cada aluno.

1.1 Técnicas e princípios para o ensino do inglês como segunda língua

O ensino do inglês como segunda língua no Brasil e no mundo já seguiu diversas tendências e modismos de métodos de ensino. Um livro que sintetiza essas técnicas e princípios foi escrito pela professora e diretora do Instituto de Ensino da Língua Inglesa na Universidade de Michigan nos Estados Unidos, Diane Larsen-Freeman, e chama-se *Techniques and Principles in Language Teaching*¹⁹. A autora demonstra os diversos métodos de ensino de línguas com o objetivo de deixar o professor consciente das conseqüências de suas ações e atividades em sala de aula e também introduzir técnicas que podem ser implementadas por ele na sala de aula. A importância desse livro se dá por fornecer ao professor diretrizes para desenvolver seu plano de aula, de acordo com os objetivos. Segundo a autora, o professor não precisa se fixar em apenas um método, mas usar de uma combinação que melhor se adapte a seu cotidiano e aos seus objetivos bem como aos dos alunos. A maneira como uma aula é conduzida pode influenciar o aprendizado do aluno. Os métodos descritos pela autora são: tradução e gramática, direto, *audio-lingual*, *silent way*, *desuggestopedia*, *community learning*, *total physical response* e abordagem comunicativa. Os mesmos são apresentados abaixo, um a um, com comentários:

¹⁹ LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, USA: Oxford University press, 2000.

a) Tradução e gramática

Esse método não tem como foco a capacidade do aluno de se comunicar oralmente na língua-alvo, mas sim a leitura. Ele vem sendo utilizado por professores de línguas por muitos anos e a língua estrangeira só é usada em sala para tradução. O aluno deve estar ciente das regras gramaticais da língua-alvo e memorizar vocabulário, conjugações verbais e outros paradigmas gramaticais. Não há muito espaço para a fala dos alunos. O professor é o centro da sala de aula e somente ele contém as informações. O que ele fala deve ser seguido à risca.

O mestre e pesquisador em ensino de inglês como segunda língua Ricardo Schütz²⁰ fala sobre o método da tradução e gramática segundo sua visão e sua utilização no Brasil:

Desde o século 18 até meados do século 20 (e até hoje na maioria das escolas de ensino médio) a metodologia predominante foi sempre tradução e gramática. Esta abordagem é calcada na idéia de que o aspecto fundamental da língua é sua escrita, e de que esta é determinada por regras gramaticais. Teve sempre como objetivo principal explicar a estruturação gramatical da língua e acumular conhecimento a respeito dela e de seu vocabulário, com a finalidade principal de se estudar sua literatura e traduzir. A metodologia de tradução e gramática foi muito usada até meados do século 20, quando começou a cair em descrédito devido à sua ineficácia em produzir qualquer habilidade oral.

A dinâmica da aula consiste em memorização de palavras, formação de frases com palavras e composição escrita. Os alunos são ensinados a traduzir e não há interação alguma entre eles.

Tipos de exercícios utilizados são tradução de textos, memorização e preenchimento de espaços em branco. Jogos e brincadeiras que poderiam ser utilizados aqui são participar de jogos de memória, vincular com a definição correta ou achar

²⁰ SCHÜTZ, Ricardo. "A Evolução do Aprendizado de Línguas ao longo de um Século." English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-apren.html>>. Online. 22 de fevereiro de 2007.

alguma palavra no texto. São jogos que o aluno poderá fazer de sua própria carteira, sem ter de interagir com outros alunos.

O motivo pelo qual este método caiu em desuso, talvez se deva ao fato de não ser abordada a questão da comunicação verbal. Apesar de ser um método eficiente para leitura, não prepara o aluno para um encontro frente a frente com um estrangeiro. Um aluno que estudou única e exclusivamente através desse método pode não ter dificuldades em ler um texto ou manual, contudo, teria dificuldades em explicá-lo através da fala.

b) Direto

Nesse método, a língua é abordada diretamente, não há tradução para a língua nativa. O conteúdo é introduzido através de situações e objetos reais ou de figuras, fotos, gestos etc. O professor apresenta um ambiente para que os alunos possam entender o significado e tenta demonstrá-lo, e não explicar ou traduzir.

A gramática nunca é apresentada explicitamente, mas deve ser intuída pelos alunos, que aprenderão a pensar na língua, e o vocabulário será adquirido mais naturalmente. O professor tenta fazer com que o próprio aluno se corrija, quando possível, realizando uma escolha entre a opção dele e a opção fornecida pelo professor.

As atividades contêm conversação quando o aluno deve interagir e é encorajado a utilizar a língua em contextos reais. A língua é falada, e não escrita, e há um foco na cultura do país da língua em questão e informações do dia-a-dia.

Esse método foi introduzido no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1931, pelo do Professor Carneiro Leão, que relatou a experiência em detalhes no livro publicado em 1935, *O ensino das línguas vivas*²¹. O método se baseava em 33 artigos, entre eles, a título de ilustração, os seguintes:

²¹ LEÃO, A. Carneiro. *O ensino das línguas vivas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

- A aprendizagem da língua deve obedecer à seqüência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

c) *Audio-Lingual*

Como o método *Direto*, a aprendizagem da língua aqui é automática, sem parar para pensar, formando novos hábitos na língua alvo e superando os antigos hábitos da língua nativa através de um conteúdo oral com ênfase no vocabulário, em vez da gramática. Há princípios do behaviorismo de SKINNER²², ou seja, o aluno recebe reforços positivos e negativos.

Esse método conta com um conteúdo bastante estrutural, apresentado em diálogos memorizados. A memorização é importante, então, os alunos são encorajados a ler várias vezes a mesma passagem. Há um uso de exercícios de repetição e imitação para fixação dos conteúdos e vocabulário.

Não há explicação da gramática, pois ela deve ser percebida naturalmente sem explicações de regras. A importância é dada à parte oral e à pronúncia. Atividades comuns são: conversação em pares e dramatização de diálogos, memorização, exercícios de completar a frase, jogos de pergunta e resposta e jogos de memorização.

²² SKINNER, B. F. *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix, 1957.
 _____ . *Contingências do Reforço*. Em *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Segundo os autores do artigo “Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira²³”, esse método foi utilizado pelo exército americano na Segunda Guerra Mundial e se difundiu pelo mundo por ensinar uma língua em um curto espaço de tempo:

Em 1941 foram convocados lingüistas, entre os quais Leonard Bloomfield, para projetar um método de ensino de línguas intensivo e eficaz. Assim, antes da entrada no conflito, criou-se o ASTP (Army Specialized Training Program), um programa que tinha o objetivo de levar militares à proficiência em uma ou mais línguas estrangeiras em um curto espaço de tempo. O Método do Exército, como era vulgarmente conhecido o ASTP, combinava técnicas do Método Direto e de um método desenvolvido a partir do estudo de línguas indígenas, além da preparação de livros e gravações para instrução autodidática. Mais de 50 línguas foram ensinadas aos militares com sucesso através deste método.

Apesar de concordar com a afirmação acima em relação à rapidez da aprendizagem e que o método funciona muito bem quando se tem um objetivo muito específico, como no exército ou para uma aeromoça, por exemplo, pois não há a necessidade de se comunicar em diferentes situações e assuntos, o objetivo é transmitir uma mensagem ou pequenas informações. Porém, em uma situação diária, uma conversa entre amigos ou em um ambiente que necessite diálogos longos, a técnica apresenta algumas deficiências, já que, como sua base está na memorização, o aluno precisaria ter uma imensa capacidade de memória para decorar diversos tipos de diálogos sobre assuntos variados. Essa mesma dificuldade apareceria também na escrita, leitura e compreensão, pois o aluno só será capaz de compreender o conteúdo decorado.

d) *Silent way*

Apesar de os alunos conseguirem aprender com o método acima, *audio-lingual*, muitos tinham dificuldades de transferir o que foi aprendido em sala de aula para a vida real, e foi discutido que uma língua não deveria ser ensinada através da criação do hábito. Em resposta a isso, surge então um método, o *silent way*, criado por Caleb

²³ **BOAS**, Carlos Henrique S.V.; **VIEIRA**, Dark dos Santos; **COSTA**, Ivana Mara Ferreira. “Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira.” Salvador, Bahia: Escola de Administração do Exército, 2006. disponível em: www.ensino.eb.br

Gattegno²⁴, que está diretamente ligado ao cognitivismo que aflorou na época dos anos 70. Aquisição lingüística é vista como processo de descoberta e formulação de regras através de raciocínio, visando à expressão do pensamento, percepção e sentimento dos alunos.

Sobre esse método, os autores Mary Lourdes de Oliveira Angotti e Roberto Tiradentes de Lima escrevem:

O final da década de 60 e a década de 70 foram marcados por essas duas palavras: ‘descubra aprendendo’. Isso se resume na diminuição da aprendizagem pela orientação em contraposição com a aprendizagem pela auto-descoberta dos fatos e princípios. Assim sendo, o aluno constrói suas próprias hierarquias conceituais que são o produto do tempo que ele investiu no processo de aprendizagem. Como se não bastasse, processos indutivos são também muito encorajados na descoberta de métodos de aprendizagem.²⁵

É o aluno quem constrói seu aprendizado, o professor pode apenas incitar sua percepção, provocar seu raciocínio. Como o próprio nome do método já diz, há silêncio por parte do professor, os alunos desenvolvem independência e aprendem a se expressar sozinhos. Alunos têm autonomia, e o professor apenas apresenta situações e tenta focar a atenção do aluno onde vê necessário, mas a escolha é do aluno. O professor trabalha com os alunos de uma maneira não verbal, através de gestos e ferramentas. Quem fala é o aluno. Os erros fazem parte do aprendizado e a auto-correção é estimulada.

O método silencioso, ou *silent way*, em minha experiência, faz com que o aluno se torne mais independente do professor, tanto dentro como fora da sala de aula e funciona muito bem com turmas pequenas onde os alunos têm mais confiança. Contudo, o mesmo não ocorre em turmas muito iniciais, em que o aluno ainda não tem vocabulário para se comunicar, ou com alunos muito tímidos e envergonhados.

²⁴ Nascido em Alexandria, Egito em 1911, acumulou diversos títulos nas mais diferentes áreas como PhD em Matemática e mestrado em Arte e Educação. Criou métodos de ensino tanto em Matemática, quando em língua estrangeira.

²⁵ ANGOTTI, Mary Lourdes; Lima Roberto Tiradentes. “Métodos de ensino de idioma estrangeiro: um paralelo entre a escola pública e a escola particular de idiomas – inglês.” Uberaba, MG 2007. Disponível em: www.saudetodavida.com/arquivos/artigo

e) *Desuggestopedia*

Segundo Larsen-Freeman, Georgi Lozanov²⁶ foi quem criou esse método, pois, como no *silent way*, não acreditava na eficácia nos métodos anteriores.

A metodologia visa derrubar as barreiras que atrasam a aprendizagem do aluno, impostas por ele próprio, inconscientemente, por medo ou auto-sugestão, fazendo assim com que o aprendizado seja mais rápido e eficaz.

Há uma ênfase no sentimento dos alunos e na necessidade de ativação das potencialidades dele através de um ambiente relaxante e confortável. O ambiente é colorido e o ambiente da sala de aula é transformado em algo mais aconchegante, retirando o ar intimidador de uma sala de aula. As paredes exibem pôsteres e imagens. Contudo, o professor é a chave central para que esse método funcione, os alunos têm que sentir respeito e confiança nele.

Algumas atividades utilizadas são a visualização de cenas imaginárias, a criação de nova identidade pelos alunos, a dramatização de situação improvisada, a leitura ao ritmo de músicas e o conjunto de jogos como *role playing*.

No Brasil, existe um grupo que é especializado no ensino do inglês através desse método, chamado Logos Language Group, e o faz por meio de grupos fechados em empresas pelo país. Segundo a empresa, “a *desuggestopedia* permite a liberação espontânea das capacidades de reserva da mente que foram suprimidas pelas normas sugestivas da sociedade²⁷”.

Não consigo afirmar, com minha experiência, que o ambiente descontraído, aconchegante e confortável faça com que o aluno aprenda mais. O que posso dizer é que como esse aluno não se sente em uma escola, não se sente pressionado e tem uma relação de afinidade com o professor e com os outros alunos, ele tenta a vir à aula com mais frequência, já que é como se encontrar com amigos. Utilizo esse método grande parte do meu tempo de aula e sinto que os alunos me vêem, às vezes, como uma amiga,

²⁶ Psiquiatra búlgaro que fundou o *Instituto Sugestológico de Sófia* na Bulgária, em 1966.

²⁷ Fonte: <http://www.lozanov.com.br>

fazendo com que as aulas lembrem uma visita. Contudo, não vejo como esse método poderia funcionar em uma sala com muitos alunos, como em um colégio com 30 alunos por sala.

f) *Community learning*

Alunos vistos como “pessoas por inteiro”. Não só os sentimentos e intelecto contam, mas o modo como relacionam suas reações físicas, instintivas e sua vontade de aprender em grupo. Esse método, segundo o livro *Techniques and Principles in Language Teaching*²⁸, teve como inspiração o humanismo de Carl Rogers²⁹.

Carl Ransom Rogers, psicopedagogo dos Estados Unidos e importante pensador, foi um precursor da psicologia humanista e criador da linha teórica conhecida como Abordagem Centrada na Pessoa (ACP).

Rogers discordava da teoria de B.F. Skinner³⁰, que pensava o homem como uma máquina e que a sua personalidade se formaria através de repetições e condicionamentos. Para Rogers, todos os homens são bons na sua essência e todo o aprendizado deveria ser organizado no sentido do indivíduo para o meio, e não o contrário. Nesse sentido, ele nos diz:

“A questão é saber se podemos permitir que o conhecimento se organize no e pelo indivíduo, em vez de ser organizado para o indivíduo³¹.”

²⁸ **LARSEN-FREEMAN**, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, USA: Oxford University press, 2000.

²⁹ **ROGERS**, Carl. *Liberdade para Aprender*, 2ª. Edição, Belo Horizonte, Inter Livros de Minas Gerais, 1973.

³⁰ **SKINNER**, B. F. *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix, 1957.
_____. *Contingências do Reforço*. Em *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

³¹ **ROGERS**, Carl. *Liberdade para Aprender*, 2ª. Edição, Belo Horizonte, Inter Livros de Minas Gerais, 1973.

Segundo Rogers, em seu livro *Liberdade para aprender*³², todos os seres humanos têm o potencial para aprender e, apesar do meio exercer influência sobre o ser humano, a vontade terá de partir dele para que haja uma aprendizagem significativa. O autor entende por aprendizagem significativa o momento em que o estudante percebe que a matéria se relaciona com os próprios objetivos, com a vida dele. Caso não haja essa relação com a realidade, não ocorrerá aprendizagem significativa.

Esse método segue todas as características descritas acima do humanismo, mas o foco está na interação, prática e reflexão sobre a língua inglesa. Assim, é dada atenção à necessidade de apoio aos medos e inseguranças dos alunos na aprendizagem através de um bom relacionamento comunitário na classe e do incentivo à cooperação, e não à competição. A aprendizagem lingüística visa à comunicação e expressão de idéias, a língua nativa é tolerada, ou seja, é criado um ambiente em que o aluno faz parte dessa comunidade. Durante o tempo da aula essa será sua realidade e, como o importante é que o aluno se relacione, o uso da língua nativa não se caracteriza como um problema.

g) *Total physical response*

Enquanto todos os outros métodos fazem com que o aluno fale a língua sendo aprendida, desde o primeiro dia, pesquisadores como o criador desse método, Dr. James J. Asher³³, professor de psicologia da Universidade San José State, na Califórnia, começaram a acreditar que primeiro o aluno deveria aprender a ouvir e, após ter interiorizado algumas palavras, a fala ocorreria espontaneamente. Seria uma abordagem parecida à alfabetização da língua nativa. No início, o bebê apenas ouve outros falarem e escolhe quando está pronto para falar.

Aborda então a aprendizagem de forma prazerosa através de atividades divertidas e engraçadas, jogos imagéticos com palavras descritivas. Os alunos devem

³² **ROGERS**, Carl. *Liberdade para Aprender*, 2ª. Edição, Belo Horizonte, Inter Livros de Minas Gerais, 1973.

³³ Professor de Psicologia e ex-Reitor Associado da San Jose State University, a primeira instituição pública de ensino superior, na Califórnia, fundada em 1857. Realizou sua graduação na Universidade do Novo México, um mestrado e doutorado na Universidade de Houston, e pós-doutorado na Universidade de Washington (Lingüística), Universidade de Stanford (investigação educacional), e da Defesa Language Institute, em Monterey, Califórnia (árabe) Fonte: <http://www.tpr-world.com/originator.html>

divertir-se e o professor é o diretor das atividades se utilizando de movimento corporal para ajudar na compreensão.

Esse método é muito utilizado com turmas de crianças em grupos grandes. É necessário um espaço físico para a ocorrência das atividades. A experiência que tive com esse método em turmas de crianças de 5 a 7 anos, embora tenha sido muito prazerosa, mostrou-se pouco eficaz no aprendizado de estruturas gramaticais ou algo mais complexo do que vocabulário. Em geral, os alunos agitados e outros podem ter dificuldade de se concentrar no conteúdo e focar apenas a atividade física.

h) Abordagem comunicativa

Após vivência com outros métodos, os professores começaram a perceber que, apesar dos alunos terem vocabulário e gramática para uma comunicação inicial, isso não acontecia fora da sala de aula. O conteúdo da maioria dos livros era apresentado de uma forma geral, não tendo foco específico àquela comunidade e muitas vezes não estavam sendo eficazes. Como muito do material didático é realizado para estudantes da língua pelo mundo, não há foco específico na comunidade em questão. Esse método visa então à competência comunicativa apropriada dos alunos dentro de um contexto social, onde ele saiba escolher, entre diferentes estruturas, a que melhor se aplica às circunstâncias da interação.

Ricardo Schütz define esse método como uma versão britânica do estruturalismo (estudo das formas da língua, da estrutura gramatical) e do behaviorismo (reflexos condicionados que moldam o comportamento).

“Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. Competência comunicativa passa ser o objetivo em vez do acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas.”³⁴

³⁴ SCHÜTZ, Ricardo. "Communicative Approach - Abordagem Comunicativa." English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-comm.html>>. Online. 2 July 2007.

Segundo Williams e Burden³⁵, o aprendizado de línguas é diferente de qualquer outro aprendizado devido a sua natureza social e comunicativa. Aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas, e isso requer não somente as habilidades sociais e comunicativas, o indivíduo organiza o mundo dele de uma maneira única.

“Os métodos comunicativos têm em comum como característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações de autênticas na interação com outros falantes-usuários.”³⁶

As atividades envolvem comunicação real e uso de material autêntico como artigo de revista, jornal, trechos de programas de rádio e TV, muitos jogos e atividades realizadas pelo próprio professor que têm como foco as dificuldades específicas da sala.

Nunan (apud BROWN³⁷) lista cinco características da abordagem comunicativa:

- Uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo
- A introdução de textos e materiais autênticos na situação da aprendizagem
- Fornece ao aluno não só a oportunidade de desenvolver a linguagem, como também de participar do processo de aprendizagem.
- As experiências pessoais do aluno têm lugar em sala de aula e são um importante elemento contributivo na aprendizagem.
- Há uma tentativa de incorporar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com a linguagem fora da sala de aula.

O professor teve de utilizar diversos materiais para tornar a experiência do aluno a mais proveitosa possível. Contudo, isso não é uma característica exclusiva do método.

³⁵ WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. “Psicologia para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo.” Cambridge, 1999.

³⁶ PORTELA, Keyla Christina Almeida. “Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. Revista Expectativa.” Unioeste, Paraná. Volume 5, numero 5, 2006. Disponível em: <http://200.201.8.27/index.php/expectativa/article/view/84/294>. Acesso em: março de 2009

³⁷ BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching* 4. ed. New York: Longman, 2000.

Os métodos acima apresentam cada um, uma visão diferente de como deve ser o ambiente de uma sala de aula e qual deve ser a ênfase do professor e aluno.

Em sua grande maioria, nos princípios e técnicas para o ensino de línguas apresentados neste capítulo, há sempre uma preocupação com os materiais a serem utilizados e atividades em sala de aula que visem à prática da língua em questão.

No método de *Tradução e gramática*, o professor deve dispor de materiais que o aluno possa traduzir, como textos e artigos, e matérias com o vocabulário sendo estudado, a fim de transmiti-lo ao aluno e ele possa memorizá-lo. O aluno não sofre muita pressão para falar e, como não há interação, o aluno pode se sentir mais seguro. Contudo, precisamente por não haver interação e se focar basicamente na tradução, o aluno terá muita dificuldade de se comunicar na língua alvo, e deve se limitar à compreensão de textos.

Já no método *Direto*, o professor se apóia em materiais autênticos da língua sendo aprendida. Assim, não há tanto o uso de um material didático, e sim de materiais de produção cultural da língua sendo ensinada, como jornais, revistas etc. A idéia, apesar de apresentar a língua de uma forma autêntica, pode apresentar problemas quando introduzida em uma sala onde os alunos tenham níveis diferentes, pois aquele aluno que não teve muito contato com o idioma pode ter extrema dificuldade em desvendar um texto de uma revista ou jornal. Essa dificuldade pode causar um afastamento por parte do aluno, caso não receba instruções que o ajudem a compreender o material.

Isso não ocorre no método *audio-lingual*, já que se baseia na memorização e repetição. Não se espera do aluno que ele compreenda de imediato o que está dizendo, e sim que memorize um diálogo ou texto e, através de repetições, interiorize o conteúdo de uma forma natural. Esse método conta com auxílio de materiais como textos e diálogos, bem como figuras e placas com nome dos objetos.

O método *silent way* tem como base diversos materiais didáticos. Devido ao silêncio do professor, são necessários instrumentos para a comunicação com os alunos e também para estabelecer diálogos entre eles, introduzir tópicos, gerar discussões etc.

Esse método força o aluno a se comunicar e interagir e a ter as rédeas para conduzir o próprio aprendizado. Se o aluno não quiser, não aprenderá. Isso pode ser um problema se o aluno não tiver motivação para aprender, mas pode ser também que a falta de pressão por parte do professor faça com que o aluno se desenvolva.

Também no método *desuggestopedia* se utiliza o material didático. Ele aparece em forma de pôsteres e cartazes com o objetivo de criar um ambiente aconchegante para o aluno não se sentir intimidado. O uso de brincadeiras e jogos ocorre através de dramatizações e interações. O material didático é preparado pelo professor e pode usar como instrumento de auxílio os muitos sites que fornecem ao professor atividades já preparadas. O ambiente descontraído pode fazer com que o aluno tenha confiança no professor e, assim, não se sinta sob pressão.

No caso do método *community learning*, a utilização do material didático ocorre com a finalidade de conhecer melhor o aluno e trabalhar com seus medos e inseguranças de maneira interativa e reflexiva.

No método *total physical response*, o material didático aparece em forma de jogos que visam à visualização do conteúdo por meio de imagens e palavras. Há também muito movimento em sala de aula, e muitos jogos exigem que o aluno se levante.

No caso da *abordagem comunicativa*, o professor muitas vezes desenvolve um material didático para a sala de aula, visando às dificuldades específicas do aluno. É comum a adaptação de materiais como jornal e revistas com a matéria sendo abordada em sala de aula.

Em suma, os métodos apresentados acima demonstram diferentes abordagens que o professor pode ter em relação à transmissão de conteúdo. Cada método tem seus pontos fortes e fracos, então, o melhor resultado aparece quando são utilizados em conjunto, de acordo com a necessidade do conteúdo ou do grupo a partir da observação das necessidades e dificuldades específicas.

1.2 Problemas no ensino/aprendizagem do ensino de inglês

Aída Walqui, diretora e professora do programa de desenvolvimento profissional de professores de línguas na Wested, agência pública sem fins lucrativos na Califórnia, EUA, e PHD em alfabetização e cultura de imigrantes, enumera em seu artigo “Contextual Factor in Second Language Acquisition”³⁸ os diversos fatores que podem influenciar o aluno adolescente no aprendizado de uma segunda língua. A importância do entendimento desses fatores se dá por auxiliar o professor na tarefa de ensinar o inglês como segunda língua, compreendendo quais são as possíveis influências nesse aprendizado e como elas ocorrem. É notável que cada grupo de alunos apresenta dificuldades específicas. O artigo discute o caso específico dos alunos adolescentes. Abaixo, um resumo dos fatores discutidos pela autora:

a) Distância entre as línguas

Pode ser mais fácil ou difícil aprender a língua em questão dependendo das diferenças entre a língua materna do aluno e a que pretende aprender. No caso específico deste projeto, as diferenças entre o português e o inglês. A língua inglesa é indo-européia pertencendo ao lado ocidental da família germânica e originou-se na Inglaterra e a língua portuguesa é uma língua românica (do grupo ibero-românico), tal como o italiano e o francês. Tais diferenças não podem ser ignoradas, pois, apesar de haver similaridades, são línguas claramente diferentes.

b) Proficiência na língua nativa

Não apenas saber falar e escrever na língua materna, mas também ter desenvolvimento metalingüístico, treinamento formal e uso da linguagem acadêmica, conhecimentos de retórica e de diferentes tipos e estilos da língua. O grau de conhecimento do aluno sobre a própria língua afeta a habilidade em aprender outra.

c) Conhecimento sobre a segunda língua

³⁸ WAQUI, Aída. *Contextual Factor in Second Language Acquisition*. Artigo Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2000. Disponível em: www.cal.org/ericell

O conhecimento prévio que o aluno possui sobre a língua é um fator, pois pode resultar em um maior entendimento inicial por parte desse aluno. No Brasil, os adolescentes em geral têm um contato com a língua inglesa através da mídia, o que pode facilitar o aprendizado.

d) Dialeto e Formal

O aluno terá de aprender duas linguagens diferentes. A casual e a formal. A língua que se usa em um universo social será sempre diferente da linguagem acadêmica. Esse ponto pode ou não ter importância e dependerá da necessidade do aluno, que será abordada mais a frente.

e) Status da língua

O nível de status que uma segunda língua tem no grupo social do estudante pode influenciar a atitude dele a ela.

f) Atitudes frente à língua

A atitude do estudante, a pressão do grupo (*peer pressure*), a escola, a vizinhança e a sociedade que este está inserido podem ter grande influência no processo de aprendizado, tanto positiva quanto negativa. Cada estudante tem um passado diferente, e isso deve ser levado em consideração, bem como as necessidades e objetivos individuais. O público adolescente está ainda mais sujeito a tais influências. Walqui apresenta as questões mais presentes nesse público como sendo:

- Necessidades diferentes: diferenciar e individualizar o aluno. É claro que isso é uma tarefa difícil em uma sala de aula da escola regular, com 30 ou 40 alunos em sala, mas, em uma escola de idiomas com, no máximo, 10 alunos, isso já se torna mais alcançável. Ao perceber a necessidade do aluno o professor é capaz de focar a aula, podendo obter então melhores resultados.
- Objetivos diferentes: o objetivo do aluno pode determinar a maneira com que ele usa a segunda língua e o quão precisa ela é gramaticalmente ou lexicamente.

Esses objetivos podem variar de integral — em que o aluno pretende se dedicar para alcançar uma fluência mais completa — ou meramente instrumental — em que bastará para esse aluno conseguir compreender o contexto. O professor tem que respeitar os objetivos do aluno e aprender a trabalhar em conjunto para ajudá-lo a alcançá-los.

- Modelos: é importante para o aluno que ele tenha pessoas que lhe ofereçam modelos positivos e realistas, para que possa perceber o valor de saber outra língua. Isso faz não só que ele perceba a importância, mas também que perceba que é possível aprender.
- Apoio em casa: é importante que os pais desse aluno valorizem o aprendizado e o encorajem e mostrem interesse no progresso dele.
- Pressão do grupo (*peer pressure*): é o foco principal desta pesquisa. A pressão do grupo ou *peer pressure* em inglês exerce uma grande influência sob o adolescente. Segundo a autora, a pressão do grupo pode anular os esforços dos pais ou professores e reduzir em muito o desejo de aprender do aluno.

Vimos no capítulo anterior diversos métodos de como o professor pode desenvolver o conteúdo e técnicas de ensino de línguas. Cada uma dessas técnicas tem um foco e um objetivo a ser desenvolvido em sala de aula. Porém, na maioria das vezes, o que definirá o método que o professor utilizará não será uma mera opção, será por que é o que parece melhor devido às circunstâncias onde esse professor se encontra, depende dos alunos. Aqueles que já ministraram aulas para o público adolescente sabem que não é uma tarefa fácil. Mas quais são os motivos da dificuldade de trabalhar com esse público? O artigo apresentado acima, “Contextual Factor in Second Language Acquisition”, fornece um panorama de quais são os motivos que levam ao adolescente ter ou não dificuldades em aprender o inglês como segunda língua. Uma dessas influências desperta nosso maior interesse, e o capítulo seguinte visa um estudo mais aprofundado de suas características.

2. INFLUÊNCIAS EXTERNAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Este capítulo visa discutir os aspectos do *peer pressure* como uma influência negativa no processo de aprendizagem de inglês como segunda língua do aluno adolescente. Para isso se faz necessário, inicialmente, um posicionamento teórico em relação ao significado de *peer pressure*. Feito isto, será apresentado o problema inserido no contexto específico deste trabalho que é o ensino de inglês. Como parte final, serão descritas, então, possíveis maneiras de amenizar o problema.

2.1 *Peer pressure*

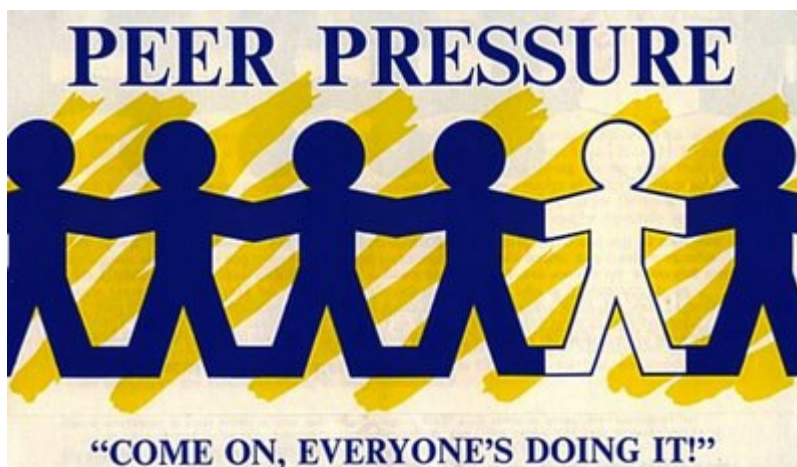


Ilustração 1

“Vamos, está todo mundo fazendo!”

Fonte: www.peaceinspire.com/2007/08/08/peer-pressure

A fase da adolescência se configura como umas das mais complexas da vida humana. Não se é criança, nem adulto. É um meio termo. Não há mais aquela inocência infantil, porém tão pouco a liberdade e autonomia adulta. Os próprios adultos não sabem bem como tratá-los exigindo uma conduta madura, mas oferecendo pouco espaço para crescimento.

Este entendimento do assunto é precisamente o motivo, segundo Contardo Calligaris³⁹, para o adolescente se refugiar em seu grupo. Adolescentes formam grupos.

³⁹ CALLIGARIS, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

Cada grupo tem sua própria cultura que deve ser observada pelos participantes. Estes grupos têm influência sob o comportamento dos participantes.

Roeser & Eccles⁴⁰ propõem que as dificuldades comportamentais e emocionais, influenciam problemas acadêmicos e estes afetam os sentimentos e os comportamentos do estudante. Segundo os autores, as crianças que apresentam pobre desempenho escolar e atribuem isso à incompetência pessoal apresentam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa auto-estima e dificuldades no processo de aprendizagem, caracterizando problemas emocionais.

Segundo o livro *Surviving peer pressure for teens* escrito por Hilary Cherniss⁴¹ e Sara Jane Sluke, *peer pressure* é influência que o grupo tem no indivíduo e o força a se comportar de uma determinada maneira para que possa ser aceito por este. E vai além quando diz que é uma força extremamente poderosa e a grande maioria dos adolescentes acabam cedendo a esta pressão com medo de ser excluído. É o maior motivo de stress na época da adolescência, segundo o livro. E ainda, que o motivo pelo qual a maioria dos adolescentes cede a esta pressão é porque os relacionamentos, nesta idade, são muito importantes e, este adolescente fará de tudo para ser aceito.

Para o adolescente, sua família é o seu grupo, ou seja, o adolescente cria para si uma comunidade para pertencer. Neste sentido Calligaris⁴² escreve “o adolescente se afasta dos adultos e cria, inventa e integra micro-sociedade que vão desde o grupo de amigos até o grupo de estilo, até a gangue” É uma espécie de refugio do mundo dos adultos que não o entendem e tem expectativas controversas sobre como deveria ser o seu comportamento. Criam então suas próprias regras, a sua cultura que deve ser seguida por seus participantes.

⁴⁰ **ROESER**, R.W., & **ECCLES**, J.S.. *Schooling and mental health*. Em A.J. Sameroff, M. Lewis, & S.M. Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000

⁴¹ **CHERNISS**, Hilary; Sara Jane Sluke. *The Complete idiot's guide to Peer Pressure for teens*. Indianapolis, Indiana: Alpha Books , 2002.

⁴² **CALLIGARIS**, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. p. 36

William Corsaro⁴³ sugere que *peer culture* ou em português, a cultura do grupo, seria “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham”, e que esta cultura surge inspirada na cultura dos adultos, mas se transforma para se adequar a faixa etária (1985, p. 250-254). Segundo Allan Fine⁴⁴, *peer culture* “Consiste em um sistema de conhecimento, crenças, comportamento e costumes divididos entre os membros de um grupo, que estes usam como referencia e que servem como base para a interação deste grupo”. Os membros do grupo reconhecem que para fazer parte tem que seguir as “regras de conduta” estabelecidas.

Com o objetivo de ser aceito em seu grupo, adolescentes se sentem pressionados em um comportamento visto como “correto” pelo grupo, podendo, esta pressão, ser tanto positiva quanto negativa. Segundo de Nívea David⁴⁵, *peer pressure* não é sempre negativa. “Os grupos podem pressionar tanto para comportamentos negativos ou contra o comportamento positivo, mas também podem pressionar para um comportamento positivo.”⁴⁶ María R. T. de Guzman em seu artigo “Friendships, Peer Influence, and Peer Pressure during the Teen Years”⁴⁷, publicado pela Universidade de Nebraska, diz ainda que essas amizades são um ponto crucial no desenvolvimento humano e proporcionam um ambiente seguro para explorar a identidade e a integração em alguma comunidade.

Isso também pode ser uma ferramenta para o professor. Usar o *peer pressure* ao seu favor, de uma maneira positiva. Contudo, o lado positivo do *peer pressure*, logicamente, não influencia negativamente o aluno, sendo assim, não há necessidade de

⁴³ **CORSARO**, W.A.; Miller, P.J. (Ed.). *Interpretive approaches to children's socialization*. New Directions for Child Development, San Francisco, 1992. p.162

⁴⁴ **FINE**, Alan. *With the Boys: Little League Baseball and Preadolescent Culture*. Chicago, USA: University Of Chicago Press, 1987. p. 125

⁴⁵ **DAVID**, Nívea. “Peer Pressure and Teens.” Disponível no site <http://www.adoptionarticlesdirectory.com/Article/Peer-Pressure-and-Teens/2866> Acesso em 10/03/2009

⁴⁶ **DAVID**, Nívea. “Peer Pressure and Teens.” Disponível no site <http://www.adoptionarticlesdirectory.com/Article/Peer-Pressure-and-Teens/2866> Acesso em 10/03/2009
DAVID, Nívea. *Peer Pressure and Teens*. Disponível no site <http://www.adoptionarticlesdirectory.com/Article/Peer-Pressure-and-Teens/2866> Acesso em 10/03/2009

⁴⁷ **GUZMAN**, Maria R. T. “Friendships, Peer Influence, and Peer Pressure During the Teen Years.” University of Nebraska–Lincoln Extension: Digital Commons, 2006. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/63/>

reduzir seus efeitos. Já o lado negativo desta pressão, pode reduzir substancialmente o aprendizado do aluno adolescente e assim esta pesquisa tem como objetivo verificar os efeitos que influenciam o aprendizado do aluno, buscando formas de tornar o aprendizado do adolescente mais eficaz através do uso do jogo como ferramenta didática.

Na busca por bibliografia que discutisse a questão do *peer pressure*, encontramos diversos caminhos. No Brasil, pouco se fala sobre o assunto e enfrentei dificuldades para encontrar estudos sobre os seus efeitos em sala de aula. Os artigos encontrados têm como foco a questão da sexualidade e drogas, como por exemplo, o artigo “Pressão social do grupo de pares na iniciação sexual de adolescentes” de Ana Luiza Vilela Borges⁴⁸ Enfermeira e Professora Doutora do Departamento de Enfermagem na Universidade de São Paulo, que, como o título já diz, tem como foco a sexualidade do adolescente. Ou “A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo” de Sandra Rebello, Simone Monteiro e Eliane P. Vargas⁴⁹ que aborda a visão do educador sobre o uso de drogas na escola usando como base um jogo educativo chamado *Jogo da Onda* desenvolvido pelas autoras. De acordo com sua pesquisa:

“A partir de grupos focais, observação das partidas e questionários, foi observado que a iniciação ao uso de drogas está relacionada à: pressão social de grupo, fácil acesso às drogas e ao não reconhecimento de que o consumo pessoal, mesmo descontínuo, pode levar à dependência química. Dissonâncias entre a visão dos escolares e o discurso preventivo repressivo e/ou técnico informativo sugere que as ações educativas devem privilegiar formas de apreensão das informações transmitidas, focando a interatividade, a interlocução, a informação e a reflexão.”

⁴⁸ **BORGES**, Ana Luiza Vilela. “Pressão social do grupo de pares na iniciação sexual de adolescentes.” Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 41, n. spe, Dec. 2007. disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000500007&lng=en&nrm=iso>. access on 11 May 2008. doi: 10.1590/S0080-62342007000500007.

⁴⁹ **REBELLO**, S.; **MONTEIRO**, S.; **VARGAS**, E. “A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo.” Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.8, p.75-88, 2001.

O professor Samuel Duarte⁵⁰ escreve sobre a pressão do grupo no campo da sociologia. No artigo “Pressão social nos grupos” o autor descreve o que ele chama de tipos de reações em relação às pressões do grupo:

a) Anticonformismo

Segundo o autor, esta ocorre quando o indivíduo se opõe ao grupo, não modifica suas atitudes para se encaixar ao esperado pelo grupo.

b) Obediência

A pessoa muda sua forma de agir para se encaixar ao grupo, mas sem alterar sua convicção, ou seja, se adéqua, mas não obedece sem reflexão.

c) Independência

Após uma análise racional a pessoa decide por ingressar ao grupo, e seguir seu comportamento por achá-lo compensador. Não só aceita as atitudes do grupo como procura desenvolver-las ainda mais.

d) Aceitação íntima

A pessoa interioriza a ideologia do agrupamento, mudando suas crenças e passando a agir de acordo com as novas convicções, mesmo sem a fiscalização dos companheiros.

O autor descreve ainda as características de pessoas obedientes e conformistas, ou seja, que são mais suscetíveis ao *peer pressure*:

- Estão sob algum tipo de tensão emocional, angústia e conflitos.
- Possuem nítidos sentimentos de inferioridade pessoal e de inadequação ao ambiente.

⁵⁰ DUARTE, Samuel. “A pressão social nos grupos.” 2007. Disponível em: http://www.samuelduarte.pro.br/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=5

Segundo o autor então, não são todas as pessoas que estão suscetíveis a sucumbir à pressão do grupo, existem aqueles que se opõe a tal pressão. Para estes, o que se opõe a ceder às pressões, não se faz necessário ao professor se preocupar em minimizar os efeitos. Contudo, em um grupo de alunos adolescentes, é muito comum nos depararmos com alunos que são inseguros e que se sentem inferiores. No livro *A Adolescência*, o autor Contardo Calligaris⁵¹ explica que “A insegurança se torna o traço próprio do adolescente” eles têm dificuldade em se reconhecerem, pois não são mais crianças e também não são adultos, daí vem essa insegurança e a necessidade de serem aceitos em seus grupos, “O adolescente transforma sua faixa etária num grupo social, ou então num conglomerado de grupos dos quais os adultos são excluídos e em que os adolescentes podem mutuamente se reconhecer como pares”⁵².

⁵¹ CALLIGARIS, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. p.25

⁵² CALLIGARIS, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. p.36

2.2 De onde vem a pressão

Segundo pesquisa do site para adolescentes www.reachout.com.au o *peer pressure*:

- Pode vir de um indivíduo ou um grupo, ou até da TV
- Força o comportamento para aceitar a pessoa no grupo
- O grupo mais afetado é o dos adolescentes com baixa auto-estima
- Na sala de aula: Causa vergonha, medo de errar e de fazer papel de “bobo”

As influências no comportamento mais comuns, ainda segundo este site, são no (a):

- Moda
- Uso de drogas e álcool
- Relacionamento afetivo
- Performance acadêmica

Estas informações demonstram os diversos locais ou situações em que o adolescente é mais suscetível a sentir-se pressionado a agir de uma determinada maneira, este trabalho tem como foco refletir apenas a questão em sala de aula.

A autora Catherine Skeffington⁵³ apresenta o *Peer pressure* em sala de aula como uma questão importante quando se tratando com o público adolescente, pois eles têm medo de errar, de fazer papel de bobo, vergonha. Isso pode fazer com que o aluno simplesmente se cale, e não queira enfrentar o grupo prejudicando assim seu desempenho acadêmico.

Esta pressão pode vir em várias maneiras. Pode ser verbal, escrita ou apenas ou olhar ou algum tipo de reação como risos. O condado inglês de Norfolk distribuiu um folheto alertando os alunos sobre o *peer pressure* e o que fazer sobre isso. Neste folheto, eles mostram também como pode aparecer esta pressão.

⁵³ SKEFFINGTON, Catherine Sheehy. “Getting teenagers talking.” British Council, Barcelona. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/getting-teenagers-talking>.

Como pode ser a pressão de grupo?

A pressão de grupo pode surgir sob a forma de:

- provocação;
- olhares sarcásticos;
- comentários;
- exclusão de alguém;
- falar somente com aquelas pessoas que têm uma determinada coisa ou se comportam de uma determinada maneira (o grupo "fixe");
- conversas sobre o que é "fixe".



Ilustração 2

Fonte: <http://www.heron.nhs.uk/>

Tamanha a preocupação do condado que o folheto foi distribuído em diversas línguas, inclusive em português. A palavra entre aspas “fixe” significa legal, “da moda”.

O PHD Kirk A. Johnson realizou um relatório para a fundação Heritage de Washington, DC, EUA, intitulado *The Peer Effect on Academic Achievement Among Public Elementary School Students*⁵⁴ e tinha como objetivo a análise de fatores que influenciavam o desempenho acadêmico do aluno da escola pública dos Estados Unidos, sendo estes: efeitos da pressão do grupo, raça e etnia, grau de escolaridade dos pais, número de matérias para leitura em casa, participação no programa de almoço grátis⁵⁵ e sexo.

Para avaliar os efeitos do grupo (*peer effects*) os pesquisadores apresentaram aos alunos a seguinte afirmação: “Meus amigos tiram sarro de pessoas que tentam ir bem na escola”. E os alunos responderam se concordavam ou não.

⁵⁴ JOHNSON, Kirk A., Ph.D. *The Peer Effect on Academic Achievement Among Public Elementary School Students*. A Report of the Heritage Center for Data Analysis. Washington, DC, EUA. May 26, 2000. disponível em: <http://www.heritage.org/Research/Education/CDA00-06.cfm>. acesso em: 10/02/2009.

⁵⁵ O programa Nacional de Almoço Escolar é um programa federal dos Estados Unidos que opera em escolas públicas, que fornece refeições balanceadas a preços baixos ou sem custo algum para crianças de baixo poder aquisitivo. O programa foi estabelecido pelo Presidente Harry Truman em 1946. Fonte: www.fns.usda.gov

Seus resultados do número de alunos de quarta e oitava série que concordaram com a afirmação podem ser visualizados através do seguinte gráfico dividido por etnia:

Table 1 CDA00-06

Percentage of Students Who Agreed/Strongly Agreed to Statement "My Friends Make Fun of People Who Try to Do Well in School"

	Fourth Grade	Eighth Grade
White	17.5%	22.9%
African-American	35.8%	23.3%
Hispanic	28.8%	29.4%
Other	23.7%	28.0%

Source: National Assessment of Educational Progress 1998 National Reading Database.

Ilustração 3

Fonte: <http://www.heritage.org/Research/Education/CDA00-06.cfm>

Segundo a pesquisa, os resultados acima, relativos à pressão do grupo, foram os mais altos dos fatores estudados, surpreendendo os pesquisadores. “O estudo mostrou que o efeito do grupo é um dos maiores determinadores de desenvolvimento acadêmico⁵⁶.”

Esta pesquisa poderia não obter o mesmo resultado em todos os contextos, pois nem todas as salas de aula o problema é o mesmo, cada ambiente apresenta um tipo de pressão diferente. Pode ser que em determinado ambiente o “legal” seja ser inteligente. Neste caso, o aluno sentiria a pressão se não fosse. No caso do ensino do idioma, o aluno pode se sentir pressionado a falar ou escrever algo que não tem conhecimento.

É notável que os alunos se sentem pressionados a ir à escola, tirar notas boas e ter um bom desempenho acadêmico. Esta pressão vem dos pais, escola, professor. Contudo, o que a pesquisa confirma é que a pressão que eles sentem quando têm um bom desempenho acadêmico pode ser superior à vontade de ter um bom desempenho, em outras palavras, uma pressão se sobressai à outra, fazendo então com que o aluno tenha vergonha de ir à escola, tirar notas boas e ter um bom desempenho acadêmico.

⁵⁶ Traduzido do original em inglês

Até mesmo a bíblia prevê o *peer pressure*, definindo o como *Medo dos Homens*.

***Quem teme ao homem arma ciladas,
mas o que confia no SENHOR está seguro.***

Provérbios 29:25

A pressão social do grupo faz então que o adolescente sinta a necessidade de se encaixar em um grupo. Para que isso aconteça este adolescente é capaz de mudar o seu comportamento, aparência e princípios para aqueles vistos como corretos pelo grupo em que ele deseja ser aceito. As pesquisas mostradas neste capítulo demonstram que comparado a outros fatores, a pressão social em sala de aula se configura como uma potente influência no processo de aprendizagem do aluno.

Assim, podemos enfim afirmar que *peer pressure* é sim um fator que influencia o aprendizado do aluno, como demonstrado neste capítulo, e pode causar sérios danos no aprendizado do aluno adolescente, que por estar em uma fase mais sensível quando a sua personalidade, aparência e até mesmo sua voz, pode sofrer de uma maneira mais severa que outra faixa etária.

2.3 *Peer pressure* no ensino de inglês como segunda língua

Há uma gama de razões para nossos alunos não participarem das atividades orais. Todavia, não se pode negar que o medo de errar as pronúncias é ainda a *vedete* que causa desconforto, principalmente quando se está sendo avaliado oralmente. Este aluno precisará além do conhecimento da língua, um certo grau de confiança e coragem para se expor e não se sentir caricato pelos erros que venha a cometer. É nesse contexto que a ludicidade encontra seu espaço. Ela é um elemento motivador e atenuante dessas tensões (YOZO, 1996).

Se o *peer pressure* se configura como um desafio em sala de aula, não será diferente no ensino de línguas. O medo que falar errado pode calar até mesmo o mais falante dos alunos.

Segundo a professora e pesquisadora da instituição britânica British Council em Barcelona, Espanha, Catherine Sheehy Skeffington⁵⁷, existem três motivos para os alunos adolescentes não falarem inglês em sala de aula ou fora dela. Eles são:

a) *Peer pressure*

A autora reconhece que até mesmo nativos levam anos para aprender sua língua materna, e só aprendem após muito uso. É evidente que pessoas aprendendo inglês como segunda língua cometerão diversos erros antes que tenham mais controle, mas isso não pode ser um impeditivo. O medo e a vergonha fazem com que os adolescentes se caleem.

b) Falta de motivação

Muitos adolescentes não entendem o motivo pelo qual são forçados a aprender outra língua. Para ele a necessidade está muito distante e não vê a necessidade de se comunicar em outro idioma.

c) Falta de base

⁵⁷ SKEFFINGTON, Catherine Sheehy. *Getting teenagers talking*. British Council, Barcelona. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/getting-teenagers-talking>.

Existem dois tipos de bases, segundo a autora, a sala de aula e base lingüística. Na sala de aula entramos no assunto de *peer pressure* novamente. Se o ambiente não permite com que o aluno se expresse, ele não vai falar. A base ideal seria a classe ser paciente e criar uma atmosfera agradável que possibilite aos alunos aprenderem juntos, como, sugere a autora, através de jogos em grupos.

A base lingüística, como chama a autora, pode ser solucionada com mais facilidade. Basta fazer com que os alunos repitam frases já formuladas ou apresentar estruturas conhecidas e estudadas, assim o aluno não corre o risco de errar. Contudo isso não favorece a interação ou diálogos espontâneos. Assim, fazer com que os alunos aprendam pode ser uma tarefa repleta de obstáculos e que seria essencial à criação de um ambiente propício para que o aluno queira aprender. Há, por parte de alguns alunos, um certo desinteresse em estudar outra língua. Além dos motivos mostrados acima pela autora, existe também o fato de muitos acreditarem que será muito trabalhoso.

A má notícia é que a grande maioria dos alunos descobre que aprender uma língua estrangeira requer muito mais esforço, muito mais persistência do que estão dispostos a dar. Em situações onde a língua estrangeira só é falada dentro da sala de aula, apenas alguns pouquíssimos alunos vão adquirir um conhecimento funcional da língua: talvez dar alguma orientação ao turista estrangeiro com algumas frases decoradas, talvez ler algum texto na sua área de interesse. Normalmente, a preocupação do aluno será apenas de estudar para conseguir uma nota de aprovação no fim do ano; qualquer tarefa solicitada pelo professor só será executada pelo aluno se houver a garantia, ou a ameaça, de uma nota.⁵⁸

Geralmente, o aluno só estuda inglês para passar na prova e se apavora se tiver que falar algo em sala. Nas palavras de Leffa⁵⁹ “O aluno, principalmente o adolescente, pode também não possuir o que poderíamos chamar de tolerância à crítica; falar uma língua estrangeira é expor-se, às vezes, até ao ridículo.”.

⁵⁸ LEFFA, Wilson J. “Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas.” Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002.

⁵⁹ Doutor em Lingüística Aplicada pela Universidade do Texas em 1984, e professor da Universidade Católica de Pelotas. Foi duas vezes presidente da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB). Suas pesquisas são nas áreas de leitura, produção textual e política do ensino de línguas estrangeiras.

A influência da atitude do grupo pode ser tão forte, que impossibilita o aprendizado do aluno. De acordo com a PHA Virginia P. Collier ⁶⁰ e professora da Universidade George Mason em Fairfax, Virginia, EUA, o ambiente da sala de aula pode criar uma distância entre os grupos, segregando-os, fazendo assim que não só os alunos sofram com o seu desenvolvimento escolar, quanto em sua vida social em geral. Estes fatores, segundo a autora, influenciam fortemente a resposta do aluno a língua estrangeira.

⁶⁰ COLLIER, V.P. *Acquiring a second language for school*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. (1995). Disponível em: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/directions/04.htm>

2.3 Revertendo os efeitos Peer Pressure

A educadora, terapeuta e autora de diversos livros relacionados ao público jovem como *Too Cool for Drugs, Not Better... Not Worse... Just Different* e *Life's Not Always Fair: A Child's Guide to Managing Emotions*, a americana Sharon Scott escreveu um livro como reverter os efeitos do *peer pressure* chamado *Peer Pressure Reversal*⁶¹, após sua experiência como assistente social e prevenção de delinquência do público jovem da Polícia de Dallas, Texas, EUA. Este livro, *Pressure Reversal*, apresenta as habilidades que, segundo a autora, reverterem os efeitos da pressão exercida pelo grupo. Segundo a autora, existem três etapas para que isso ocorra. A primeira etapa é **Observe a Cena** (note e identifique o perigo), seguida por **Tome uma decisão boa** (entenda e escolha as conseqüências) e a última etapa que é **Aja para evitar perigo** (tome ação efetiva). Através destas informações que a autora fornece, os adolescentes seriam capazes de saber o que fazer em uma situação de pressão. O livro fornece também ajuda para professores e pais que podem se basear nas sugestões abaixo quando o filho ou aluno está inserido em situação de pressão em potencial. Apesar de algumas das habilidades, como chama a autora, também englobarem situações como drogas, sexo e crimes, não deixam de serem úteis também para uma situação de sala de aula.

a) Observe a Cena

Crianças e adolescentes devem sempre ficar alerta aos sinais do *peer pressure*. Para a autora, a melhor maneira de não se sentir pressionado é evitar perigo. Para esta etapa existem duas subetapas sendo estas: *Olhe e ouça: Esteja consciente do que acontece em seu ambiente* e *Aplique a regra "perigo?": Reconhecer perigo em potencial a ser evitado*.

1) Olhe e ouça: Esteja consciente do que acontece em seu ambiente.

- Observe seus amigos objetivamente: A pessoa deve olhar a sua volta em busca de algum comportamento diferente do usual, por exemplo, vários alunos

⁶¹ SCOTT, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.

olhando em sua direção ou uma formação repentina de um grupo, barulhos, risos, etc.

- Observe o ambiente: Também deve a pessoa olhar em volta no ambiente e avaliar o que pode ocorrer. Por exemplo, o *peer pressure* pode ser diferente se os alunos estiverem em uma sala de aula com 30 alunos com um professor rígido ou em uma sala com 5 alunos.
- Ouça as entrelinhas: Ouvir o que os alunos estão falando, ficando alerta a implicações negativas, mesmo que não orais.
- Primeira impressão: Se ao entrar em um ambiente a pessoa já se sentir observada ou que há pessoas agindo de maneira suspeita, tente evitar o local por alguns instantes.
- A venda: Ocorre quando o grupo faz um convite à pessoa para realizar um comportamento negativo. Este é mais comum em questões como as drogas.
- A pressão: Quando o grupo exerce a pressão sob um determinado indivíduo através da fala, escrita ou atitude, tentando fazer com que ele realize determinada ação para entrar ou permanecer no grupo.

2) Aplique a regra “perigo?”: Reconhecer perigo em potencial a ser evitado.

Uma vez que a criança ou adolescente já tenha realizado a subetapa anterior - Olhe e ouça – ela estará pronta a regra “perigo?”. Esta etapa consiste em duas perguntas e não se aplicam muito para *peer pressure* em relação a desempenho acadêmico, contudo fazem parte da teoria da autora e assim o seu entendimento auxilia na compreensão do todo. Estas perguntas são:

- É contra lei? Existem conseqüências mais graves para aquele tipo de comportamento que o grupo exerce pressão. No mundo adolescente algumas atitudes implicam em violação de conduta, como por exemplo, cabular aula ou trote telefônico, não necessariamente viola a lei. Porém esta pergunta também se aplica ao uso de drogas, furto, vandalismo na escola, etc.
- Fará com que uma autoridade fique brava? A pessoa responsável pelo adolescente naquele momento pode desgostar daquele determinado comportamento? Pode ser, por exemplo, sair de casa sem avisar os pais. Eles

certamente ficaram preocupados e esta atitude causará algum tipo de conflito com responsável pelo adolescente (neste caso os pais).

b) Tome uma decisão boa

Após observar a cena e detectar os sinais de perigo cabe ao adolescente tomar uma boa decisão frente a estes. Para isso este realizará 2 subetapas: *Avaliar ambos os lados: Identificar e entender os pros e contras e as conseqüências de determinado ato e Decidir: seguir ou parar.*

1) Avaliar ambos os lados: Identificar e entender os pros e contras e as conseqüências de determinado ato.

- Lados bons: o *peer pressure* nem sempre é negativo. Às vezes, o grupo quer influenciar para o bem, para algo que trará benefícios. Pode ser, por exemplo, ser influenciado a fazer parte de um grupo de teatro ou grupo de estudo. E tomar esta atitude trará algum tipo de prazer para a criança ou adolescente, como ser mais popular ou mesmo ter amigos.
- Lados ruins: São as conseqüências. O que pode acontecer caso aquela ação seja tomada. Em que pode acarretar aquele tipo de atitude. Pode ser tanto tirar uma nota ruim, quanto ser suspenso da escola ou até se machucar fisicamente.
- A soma: O adolescente pesa em sua cabeça o lado positivo e o lado negativo para ver se o resultado é vantajoso. Por exemplo, ele se sente pressionado a entrar para o grupo de teatro, entretanto as aulas deste grupo são no mesmo horário do colégio e ele teria que matar aula. Neste caso, o lado negativo supera os benefícios, pois para usufruir de um terá que abrir mão de algo mais importante. Ou pode ser que ocorra ao contrario, o lado positivo pese mais, fazendo então que o adolescente opte por realizar a ação.

2) Decidir: seguir ou parar

Neste momento o adolescente terá que decidir se irá evitar o perigo ou arriscar. Após ter analisado tanto os lados positivos quanto os negativos, está na hora de tomar uma decisão e arcar com as conseqüências.

c) Aja para evitar perigo

De acordo com a autora, esta etapa é a mais importante para reverter o *peer pressure*. Os dois primeiros passos, embora tenham um papel significativo, apenas preparam o individuo para esta etapa.

Muitos adolescentes cedem as pressões do grupo com o objetivo de se encaixar, fazer parte e por não quererem se sentir excluído. A pressão vem na forma de afirmações como “Vamos lá, todos fazem, porque você não vai fazer também?” Ou podem vir em forma de desafios como “você não faz por que é covarde” ou “está com medo?” ou ainda, questionar a amizade “ se fosse meu amigo você faria”. Há nesta etapa também 2 subetapas: *O que falar: 10 possibilidades de resposta* e *Como falar*.

1) O que falar: 10 possibilidades de resposta

- Simplesmente fale não: é a maneira mais honesta e verdadeira. Se não quer fazer, fale não. Falar de forma educada e menos agressiva possível. Contudo esta resposta é umas das menos utilizadas, segundo a autora, devido à falta de confiança.
- Sair de cena: o motivo da escolha por esta resposta pode ser por se tratar ridícula a sugestão do grupo ou por ser tão perturbadora que o adolescente sendo pressionado não se importa mais com a opinião do grupo, pois a sugestão foi ofensiva. O importante é sair e não voltar, pois a cada volta o grupo trará novos motivos para realização do ato em questão.
- Ignorar o grupo: fingir que não ouviu ou que estava compenetrado em outra coisa. Esta atitude é muito comum em sala de aula, onde um aluno tenta provocar o outro, mas ele continua olhando para a lousa e não dá importância à provocação.

- Dê uma desculpa: Este é o mais usado por crianças e adolescentes, segundo o livro, mesmo que alguns pais se mostrem contra a mentira. A idéia não é mentir, mas sim basear a desculpa em uma verdade e é uma maneira de não machucar o proponente e se livrar de fazer algo potencialmente negativo.
- Mude de assunto: Deve ocorrer de surpresa, oferecer algo de interesse e um tanto dramático, o suficiente para fazer com que as pessoas se esqueçam do que iam fazer. Deve ser criada uma distração.
- Faça uma piada: uma piada pode distrair, desarmar ou até desmotivar um comportamento negativo.
- Aja chocado: de maneira amigável e com sarcasmo, agir como se aquilo te chocasse mostra confiança. O grupo tende a não continuar pressionado.
- Faça elogios: Um simples elogio pode fazer com que a conversa mude se rumo.
- Sugira uma idéia melhor: Sugerir outra coisa para o grupo fazer que não tenha conseqüências negativas. A sugestão feita com entusiasmo e energia pode fazer com que o grupo inteiro mude de idéia e decidam por seguir a nova sugestão.
- Devolva o desafio: funciona em situações onde o proponente é mais agressivo ou quando nenhuma das respostas anteriores teve sucesso. É uma maneira de confrontar, mas pode ser efetiva na situação.

2) Como falar

A linguagem do corpo pode ajudar ou atrapalhar a situação. É importante ter confiança, firmeza e controle. Algumas dicas do livro são:

- Boa postura
- Olhar no olho
- Confiança

Ainda algumas sugestões em relação à fala:

- Falar com firmeza e tentar controlar o tom e volume de voz
- Não pode haver sinal de fraqueza na decisão, como “talvez” ou “será que posso?”
- Aplicar a regra de 30 segundos. De acordo com o livro, o adolescente tem 30 segundos para se livrar da situação sem causar debates ou dar oportunidade para persuasão.

Este livro fornece ferramentas palpáveis, com dicas de comportamento que podem claramente ajudar em uma situação de pressão. Outras fontes também oferecem algumas sugestões em como sair de uma situação de perigo iminente.

No folheto inglês, já mostrado anteriormente, é demonstrado que há somente uma solução para o *peer pressure*.

Como nos podemos proteger da pressão de grupo?

A melhor proteção que uma pessoa pode ter da pressão de grupo é algo que é conhecido como "auto-estima". Uma pessoa com muita auto-estima sente-se bem consigo mesma e é confiante. Esta confiança significa que essa pessoa se manterá fiel a si mesma e só fará o que quer fazer porque quer fazê-lo e não pelo que qualquer outra pessoa pensará dela por fazê-lo! Estas pessoas são frequentemente respeitadas por serem tão fortes e se, ocasionalmente, não são respeitadas, são suficientemente fortes para lidarem com isso sem cederem à pressão de grupo.

De onde vem a auto-estima?

As pessoas com auto-estima são por norma pensadores positivos; prontas para enfrentar as situações; entusiásticas; elogiam outras pessoas em vez de as criticar e são amáveis para consigo mesmas, ignorando os comentários desagradáveis e concentrando-se naquilo em que são boas. Podes começar a melhorar a tua auto-estima pensando positivamente - começa a dar elogios, tenta nunca redamar e não ter medo de fazer as coisas - isto realmente funciona! Se as pessoas se rirem de ti - lembra-te, o problema é delas e continua a dizer a ti mesmo que és o máximo!



Ilustração 4

Fonte: <http://www.heron.nhs.uk>

Segundo o folheto a única maneira de reverter os efeitos da pressão do grupo seria por meio de uma alta auto-estima e que isso se faria necessário para enfrentar as situações de pressão. Contudo, o folheto não explica como alcançar esta solução, apenas oferece comandos para o adolescente. Fica claro que o conteúdo deste folheto não fornece ferramentas, tanto para ao aluno quanto ao professor, para combater os efeitos negativos do *peer pressure*. Este apenas demonstra uma qualidade que pode impedir

com que o aluno se sinta sob pressão, mas não apresenta soluções em como o alcançá-la.

Outras soluções para o problema do *peer pressure* são, por exemplo, a de procurar ajuda. Inicialmente, sugere o livro *Surviving peer pressure for teens*⁶² ao adolescente, tente falar com seus amigos próximos e ver se eles podem ajudar. Se isso não tiver efeitos, procure um especialista, como um terapeuta ou especialista, ou mesmo o coordenador da escola. De acordo com o livro, a melhor opção é manter suas convicções e procurar ajuda.

Muitos livros sobre como resistir à pressão do grupo têm um viés religioso devido a relação do assunto com uso de drogas e sexo, muitas religiões tentam fornecer saídas ao adolescente. Este é o caso do livro de uma fundação cristã chamada *Peer Pressure – Recognizing the warning signs and giving new direction*⁶³. O livro diz que “enquanto este medo controlar o coração de seu adolescente, ele será controlado pelo desejo de agradar seu grupo⁶⁴” e oferece como solução “O medo de Deus é a única solução para o medo dos homens⁶⁵”. Mas este livro fala algo de interesse para esta pesquisa quando diz aos pais ou professores de adolescentes sob pressão, que não adianta palestras, motivações, ameaças ou punições. O adolescente só aprenderá a resistir a pressões quando resolver fazer isso.

Segundo Thompson no livro *The First-Year Teacher's Survival Guide: Ready-To-Use Strategies, Tools & Activities For Meeting The Challenges Of Each School Day*⁶⁶ algumas atitudes do professor podem influenciar na dinâmica da sala. A autora cita o que o professor pode fazer para ajudar o aluno a lidar com as pressões em sala de aula.

⁶² **CHERNISS**, Hilary; Sara Jane Sluke. *The Complete idiot's guide to Peer Pressure for teens*. Indianapolis, Indiana: Alpha Books , 2002.

⁶³ **TRIPP**, Paul David. *Peer Pressure: Recognizing the Warning Signs and Giving New Direction*. Greensboro, North Carolina: New Growth Press, 2008

⁶⁴ Traduzido do original em inglês

⁶⁵ Traduzido do original em inglês

⁶⁶ **THOMPSON**, Julia G.. *The first-year teacher's survival guide: ready-to-use strategies, tools & activities for meeting the challenges of each school day*. John Wiley and Sons, 2007

- a) Ensinar aos alunos a tomarem boas decisões
- b) Oferecer oportunidade para que os alunos reflitam em relação ao seu aprendizado e seu comportamento
- c) Não permitir que alunos intimidem outros. Seja vigilante
- d) Aumentar a auto-estima e confiança de seus alunos mantendo o foco em seus sucessos
- e) Ajudar os seus alunos a traçarem metas para si mesmo
- f) Trabalhar para construir uma relação positiva com seus alunos
- g) Fazer com que eles acreditem em si mesmo.
- h) Criar um ambiente que os alunos possam arriscar e não tenham medo de falhar e ser ridicularizados
- i) Falar aos alunos de sua confiança neles e que acredita em seu sucesso.
- j) Ensinar aos alunos a ter metas e como alcançá-las
- l) Criar oportunidades para os alunos terem sucesso. Uma vez que eles verem que conseguem, eles terão mais coragem para continuar tentando
- m) Discutir com os alunos o que foi aprendido
- n) Ensinar aos alunos a perceber que eles podem aprender com seus erros e como lidar com o erro.

As habilidades descritas por Sharon Scott no livro *Peer Pressure Reversal*⁶⁷ (Observe a Cena, Tome uma decisão boa e Aja para evitar perigo) vão além, pois demonstram soluções práticas e pontuais através das quais o aluno poderia se livrar de uma possível situação de perigo de pressão, ou seja, que o aluno possa perceber que está ou ficará sob pressão e como agir nessa situação com confiança.

Assim, o que parece ser uma opinião comum entre os autores (THOMPSON, 2007 – TRIPP, 2008 – CHERNISS, 2002) seria que a arma mais eficiente para combater o *peer pressure* em sala de aula é a autoconfiança. Quando o aluno acredita em suas convicções e está seguro sobre sua personalidade e aparência, o adolescente parece não sofrer, de uma maneira tão significativa a pressão oferecida pela sala.

⁶⁷ SCOTT, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.

Contudo, como professores, sabemos que isso nem sempre é o caso e que, em uma turma de adolescentes, não é difícil encontrar alunos que estejam sofrendo algum tipo de pressão. O papel do professor, a meu ver, não seria eliminar a pressão através de atitudes de disciplina mantendo todos os alunos quietos e sentados, realizando exercícios confinados as suas carteiras. Uma aula de línguas necessita de exercício de habilidades de escrita, fala e adição, e isso não é possível se os alunos têm medo, vergonha de falar.

Em determinados caso, o professor sente a necessidade de introduzir algo novo em sala de aula, que possa chamar a atenção dos alunos e, ou mesmo tempo, ensinar o conteúdo da sua matéria. Algumas dessas opções seriam vídeo, internet, imagens, jogos, entre outros. O capítulo seguinte trata de uma destas opções, o jogo e seu papel na educação e, mais a frente, o seu papel em relação ao *peer pressure*.

3. APRENDER JOGANDO

Este capítulo tem por objetivo discutir a questão do jogo como instrumento de cultura e sua utilização no ambiente escolar. Apesar de se tratar de um campo com diversas discussões, pesquisas e publicações, para o desenvolvimento deste trabalho foram escolhidos alguns desses autores e conceitos, o que não significa que não há muito mais a ser dito e estudado. Trata-se então, este capítulo, de um recorte em um universo de discussões a cerca do assunto.

3.1 Jogos e Educação

Uma pesquisa⁶⁸ realizada pela Associação Japonesa de Tecnologia da Educação por Takashi Sakamoto diretor geral do Instituto Nacional de Educação Multimídia e professor universitário no Japão, mostra que outros materiais tradicionalmente utilizados em sala de aula, como lousa, livros etc., não são tão vivos, desafiadores e complexos quanto os jogos. Ainda, segundo esta pesquisa, o jogo seria capaz de transmitir aos alunos: atração, motivação, capacidades de lidar com diferentes dados, desafios e a possibilidade de aprender fazendo, de uma forma mais prática. Os resultados desta pesquisa mostraram que quando os alunos jogam no contexto escolar, estes desenvolvem as seguintes habilidades e competências: conhecimento, habilidades, planejamento, criatividade, habilidades de solucionar problemas, pensamento estratégico, habilidades de comunicação, negociação e decisão.

Segundo Vygotsky⁶⁹ o ser humano não nasce pronto e se desenvolve ao longo do tempo, inclusive sua capacidade psíquica. O funcionamento psicológico não é nato, mas também não é entregue a criança em blocos, em partes. É um conhecimento que é contribuído com uma interação direta com o meio, com o mediador e com o convívio social.

⁶⁸ SAKAMOTO, A. "Present State of Videogames and Learning Games -Use and Effects", *Journal of Applied Social Psychology*, 24, pp. 21-42. 2007.

⁶⁹ VYGOTSKY, L. - *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP, Icone, 1988.

Para este autor, a linguagem verbal é ferramenta principal para o relacionamento com este meio, mas que a aquisição desta não deve vir somente pelas palavras e letras, mas sim fazer com que a criança perceba o significado daquela palavra. Dar aulas com instrumentos que a criança possa identificar e dar significado. No conceito de desenvolvimento proximal, de Vygostsky, prevê que, para fazer algo, a pessoa precisa de ajuda, interação com outras pessoas. O professor trabalha nessa área, pois provoca no aluno o conhecimento de informações novas. O professor atua, ainda mais quando percebe que o aluno não consegue seguir sozinho e ajuda na criação de zonas de desenvolvimento levando o aluno além dos seus conhecimentos já construídos de diferentes maneiras para que este possa atribuir significado ao conteúdo a ser passando. Assim, para que o aluno possa realmente aprender é necessário que o professor o mostre diversos caminhos que este aluno possa alcançar este conhecimento. A função de mediador. Sobre este assunto discorre Pfulzenreuter⁷⁰ em seu artigo sobre videogames e educação intitulado “Inserção dos videogames na aprendizagem mediada”

Estamos sempre aprendendo, no ambiente escolar, em conversas ou através de jogos, mas nem sempre temos consciência disso. O professor deve colaborar para criar essa consciência de que houve alguma mudança entre antes e depois da participação do jogo. Esse é o papel do mediador e, para fazer isso, ele pode trabalhar com muitas estratégias, mas poucas me parecem mais adequadas que um debate, mediado e direcionado, através de perguntas que estimulem e direcionem o pensamento do aluno.

Foi com esta visão e de muitos outros autores que também escreveram o assunto acima que houve uma discussão sobre a introdução do lúdico na escola. Como exemplo o livro *O ensino/aprendizagem em língua estrangeira por meio de jogos*⁷¹, de Angélica de Fátima Rosa e Gisele Domingos do Mar, em que as autoras afirmam que o professor, como o mediador, deve, partido da realidade do grupo de alunos, cercar-se de conhecimentos para diminuir as dificuldades da aprendizagem da segunda língua.

⁷⁰ **PFUTZENREUTER**, Edson do Prado. “Inserção dos videogames na aprendizagem mediada.” III Seminário Jogos eletrônicos, Educação e Comunicação. Universidade Estadual Da Paraíba – UEPB. Campina Grande, PB, 2007

⁷¹ **LAFACE**, Antonieta; **TASHIRO**, Elisa Atsuko; **CRUZ**, M.L.O. Prado; **SILVA**, Maria R.G.L. (Organizadores). *Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas*. ROSA, Angélica de Fátima; MAR, Gisele Domingos. “O ensino/aprendizagem em língua estrangeira por meio de jogos p.206 a 226.” Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis, 2005.

Para a autora e pesquisadora de jogos na matemática Irene de Albuquerque (1954 p. 33), o jogo didático “*serve para fixação ou treino da aprendizagem. É uma variedade de exercício que apresenta motivação em si mesma, pelo seu objetivo lúdico. Ao fim do jogo, a criança deve ter treinado alguma noção, tendo melhorado sua aprendizagem*”⁷².

Brincadeiras e jogos sempre estiveram presentes no dia a dia da criança, mas será que são utilizadas como instrumentos de educação ou são somente introduzidas como recreação em horários livres?

Um artigo que discute a cerca deste assunto é “Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis” de Tizuko Morchida Kishimoto⁷³ livre docente pela Faculdade de Educação da USP e pesquisadora sobre jogos e educação, seu artigo busca exatamente demonstrar que tipo de brinquedos e materiais são utilizados, qual a frequência, e com qual intuito. A pesquisa foi realizada nas escolas municipais de educação infantil de São Paulo frequentadas por crianças de 4 a 6 anos durante o período de 1996-1998. O trabalho de pesquisa foi realizado por 25 pesquisadores de graduação e pós-graduação que coletaram os dados a partir de um questionário, entrevistas e vídeos.

Em um primeiro momento, foram analisados quais os tipos de materiais disponíveis nestas escolas. Os itens com o maior percentual foram os de Artes visuais e plásticas; comunicação⁷⁴; organizador de ambientes e instalações fixas de Educação Física; Música; manipulação, locomoção e equilíbrio para Educação Física; agrupamento, reconstituição de imagens. Os menos presentes são os jogos com regras para reproduzir o mundo e materiais pedagógicos em diversas matérias. Sobre isso a autora escreve: “A baixa disponibilidade de materiais e jogos relacionados aos

⁷² ALBUQUERQUE, Irene de. *Metodologia da Matemática*. Rio de Janeiro: Conquista, 1954.

⁷³ KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. *Educ. Pesqui.* [online]. 2001, vol.27, n.2 [cited 2009-05-30], pp. 229-245 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022001000200003.

⁷⁴ Equipamentos para veiculação sonora, visual, audiovisual e informática.

conteúdos escolares mostra que, mesmo adotando posturas favoráveis à escolarização, o uso de materiais concretos é pouco significativo.”⁷⁵

A citação nos mostra que os resultados em relação a materiais relacionados com a matéria do professor são poucos, ou nunca utilizados. O artigo em discussão busca então revelar a imagem de criança e a concepção de educação infantil nas escolas pesquisadas.

Nestas escolas, embora os materiais fiquem disponíveis para utilização em sala de aula em decorrência do modelo de educação adotado, os brinquedos têm utilizações inadequadas. São usados para a ocupação do tempo livre e não valorizados como material pedagógico, pois os professores muitas vezes não sabem o que fazer para integrá-los em sua didática e relacionar com sua matéria e acabam por deixar a sua utilização apenas para ocupação do tempo livre ou em ocasiões especiais.

As atividades mais utilizadas, que são feitas quase diariamente, são as que usam o material de ambientes e instalações fixas, como escorregador e gangorra. O motivo disso é que no horário de recreio as crianças vão para o *playground* utilizam o espaço livremente, sem a intervenção do professor, portanto sem ligação com o conteúdo. Estas brincadeiras são vistas pelos professores como forma de descanso.

A autora atribui este quadro a formação dos professores. Muitos destes não tiveram em seu currículo no ensino superior como utilizar estes artifícios em sala de aula, o que transforma o problema da falta de recursos para comprar os equipamentos em algo muito maior, a falta de preparo dos professores.

Há uma cobrança por parte dos pais e professores para que as atividades em sala de aula sejam destinadas a escrita e ao cálculo, retirando os alunos da realidade que estão inseridos e os transportando para um universo de disciplina e aceitação. As

⁷⁵ KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. *Educ. Pesqui.* [online]. 2001, vol.27, n.2 [cited 2009-05-30], pp. 229-245 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022001000200003.

atividades são vistas de uma maneira individual e sem agitação, pois o professor encara a movimentação como falta de disciplina.

“Há professores que, ao relacionar o movimento à bagunça, adotam atitudes como obrigar crianças a cantarem sentadas na cadeira. Em músicas que falam do corpo e pedem movimentação que exigem a imobilidade e o silêncio, apontando o controle do corpo, nas senhas para ir ao banheiro, na convicção de professores de que o brincar é no parque e na sala é lição. Nas entrevistas, os professores afirmam que o *playground* é espaço para brincadeira e a sala, para estudo e trabalho.”⁷⁶

O que nos leva a crer que, para esses professores, a escola serve para transferir conteúdo e assimilação do mesmo. E isso não está ligado à falta de recursos. Como diz Albuquerque na abaixo:

Em linhas gerais, os jogos de computador têm sido considerados como mero escapismo adolescente, objetos pouco dignos de atenção séria por parte do meio acadêmico, atitude que, aliás, não difere em muito da que foi adotada com relação ao cinema dos primeiros tempos.⁷⁷

Apesar da citação acima se referir a jogos de computador, acredito englobar jogos de uma maneira geral e é precisamente esta mentalidade que faz com que os jogos sejam tão mal utilizados em sala de aula.

Ao definir o que é o jogo pedagógico, a autora Kishimoto⁷⁸ entende que o brinquedo ou jogo pode ser utilizado na escola de duas maneiras. A primeira seria voltada ao lazer. Jogos e brincadeiras que estão ligados a socialização e diversão, e normalmente realizado ao ar livre e fora do horário da aula. A segunda opção, em que se interessa esta pesquisa, está ligada ao brincar dentro do conteúdo da aula, podendo se

⁷⁶ **KISHIMOTO**, Tizuko Morchida. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educ. Pesqui.* [online]. 2001, vol.27, n.2 [cited 2009-05-30], pp. 229-245 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022001000200003.

⁷⁷ **ALBUQUERQUE**, Afonso de. *Narrativa e autonomia em jogos de computador: O caso de Under a Killing Moon*. INTERCOM. 2003. p. 1

⁷⁸ **KISHIMOTO**, Tizuko Morchida. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educ. Pesqui.* [online]. 2001, vol.27, n.2 [cited 2009-05-30], pp. 229-245 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022001000200003.

utilizar de jogos e matérias didáticos, ou seja, desenvolvidos com o propósito de ensinar um determinado conteúdo escolar.

Novamente me utilizarei de uma citação que não se refere precisamente a jogos. A citação abaixo se refere à utilização do vídeo em sala de aula, contudo eu não poderia ter pensado em termos melhores para descrever o uso do jogo em sala de aula. Segue um resumo do que José Manuel Moran (1995)⁷⁹ acredita que sejam os usos inadequados do vídeo em sala de aula. Seus conceitos foram aqui aplicados ao uso do jogo em sala:

a) Jogo-tapa buraco

Ocorre quando o professor usa o jogo quando há um problema inesperado e o professor fica ausente. O jogo funciona como uma distração. O professor deixa os alunos intrigados com algo e pode então se ausentar da sala.

b) “Jogo-enrolação”

Não há mais nenhuma matéria para passar, então, se utiliza um jogo, que não tem qualquer ligação com a matéria, para preencher o restante do tempo. Forca, mímica e cartas são algumas opções de jogos que são utilizados com esse propósito. O problema ocorre por causa da falta de ligação com o conteúdo, não da utilização em si.

c) Jogo-deslumbramento

Quando o professor descobre que é interessante utilizar jogos em sala e passa então a fazê-lo todas as aulas. O uso demasiado de qualquer ferramenta faz com que esta tenha sua eficácia diminuída, perde o valor. Isso acontece muito quando um professor descobre um jogo novo e tenta aplicá-lo em diversos conteúdos.

d) Jogo-perfeição

O professor só menciona o jogo para criticar. Este também ocorre com muitos professores que não acreditam no uso de jogos na escola.

e) Só vídeo

⁷⁹ MORAN, José Manuel. “O Vídeo na Sala de Aula.” Artigo publicado na revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

Não é satisfatório didaticamente utilizar o jogo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes. Não basta jogar por jogar, tem que ter ligação com a matéria e ter o seu conteúdo discutido.

Assim, tanto o vídeo quanto o jogo ou qualquer outro material utilizado em sala de aula, até mesmo a lousa, se não houver uma reflexão, por parte do professor, a cerca da ligação daquele material com o conteúdo que quer passar não apresenta nenhum benefício para o ensino e aprendizado deste aluno. Assim, poderá haver uma contribuição, por parte do vídeo ou jogo, quando este está sendo apresentado com um objetivo de ensinar e não de tapar buraco, enrolar, deslumbrar criticar ou só mostrar. Deve haver uma conexão, uma ponte em algum momento, que mostre o porquê da exibição ou utilização de tal material. O real ganho que pode aparecer em sala de aula, em minha opinião, ocorre quanto o professor é capaz de fazer com que os próprios alunos entendam a ligação com o conteúdo e do jogo, traçando um paralelo com o que foi ou será aprendido.

3.2 Definições de jogo

Apesar de existirem diversas publicações e bibliografia sobre jogos e sua classificação, os autores apresentados neste capítulo foram escolhidos por se tratarem de teóricos que possuem uma visão complementar e similar entre si, o que acredito fornecer uma consistente base teórica para esta pesquisa.

“O jogo é o fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana”.

Johan Huizinga

O estudo da origem do jogo é uma tarefa árdua tendo em vista a citação acima que, como Huizinga, em seu livro *Homo Ludens*, mesmo descreve, é intrínseca ao homem. Como diz Vilem Flusser⁸⁰ “[...] Considerarei a expressão ”Homo Ludens” como sendo a capacidade humana de jogar e brincar como aquilo que significa o homem e o distingue dos animais (e talvez também dos aparelhos), que o cercam”.

Para Flusser, jogo é todo sistema composto de elementos combináveis de acordo com regras. Isso não é diferente da opinião dada por Huizinga⁸¹:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da” vida cotidiana”.

Callois⁸² define as premissas do jogo como sendo:

⁸⁰ **FLUSSER**, Vilém. *Jogos*. Cisc centro interdisciplinar de semiótica da cultura e da mídia - CISC. Suplemento Literário OESP, 1967. Disponível em: geccom.incubadora.fapesp.br/portal/referencias/textos/flusser/jogos.pdf

⁸¹ **HUIZINGA**, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

⁸² **CAILLOIS**, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990. p. 29

a) Livre

Uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre

b) Delimitada

Restrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos.

c) Incerta

Já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar.

d) Improdutiva

Porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;

e) Regulamentada

Sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;

f) fictícia

Acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de fraca irrealidade em relação à vida normal.

Estes três teóricos possuem uma idéia parecida do jogo, como sendo uma atividade cultural exercida por homens que, por sua própria vontade, decidem por um período determinado, obedecer a regras pré-estabelecidas, para se desprender da

vida cotidiana em busca de algo incerto que não lhes trará benefícios materiais. Sobre este último, há quem discorde, pois nos jogos chamados “de azar” os participantes estão em busca de remuneração. Mas, seria este o motivo dos jogadores de tais jogos? Ou a emoção que esta atividade traz para o jogador, sendo ela positiva ou negativa, é que leva ao vício? Como diz Callois⁸³, “numa decisão que não depende do jogador, e na qual ele não poderia ter a menor das participações, e em que, conseqüentemente, se trata mais de vencer o destino do que um adversário.” Assim, poderíamos interpretar que não é o dinheiro que fascina o jogador de tais jogos, e sim a idéia de vencer o destino, prever o futuro e adivinhação. O ser humano sempre foi fascinado com a idéia de prever o futuro. Jason Brito Pessoa⁸⁴ vai além quando diz:

Podemos ousar afirmar que não existiu povo ou sociedade que, em sua história e em algum estrato de suas práticas culturais, não tenha praticado um ou mais tipos de adivinhação. (PESSOA, 2001 p. 22)

O oculto é sempre misterioso e tido como objeto de desejo por muitas, ou ousou dizer todas, as sociedades. Está ligado ao divino, ao mágico e à necessidade do homem de tentar explicar aquilo que não conhece. Os mitos e até as religiões se prestam a este propósito, preencher as lacunas no pensamento humano.

Podemos dizer então que a sede pelo incerto e a vontade de vencer o destino são as verdadeiras causas procuradas nos jogos de azar e não somente a busca financeira.

O jogo sempre irá remeter a um conceito maior que o próprio instrumento físico e material do mesmo. Seria ingenuidade acreditar que um jogo de Xadrez nos traz apenas objetos de madeira que se locomovem através de um tabuleiro quadriculado. É a competição, a luta, a estratégia que envolve cada partida que fascina seus jogadores, o que se pode fazer para vencer. Pessoa⁸⁵ descreve o jogo

⁸³ **CAILLOIS**, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990. p. 36

⁸⁴ **PESSOA**, Jason Brito. *Os deuses do acaso: o jogo divinatório como expressão e confluência de textos da cultura*. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2001

⁸⁵ **PESSOA**, Jason Brito. *Os deuses do acaso: o jogo divinatório como expressão e confluência de textos da cultura*. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2001. p. 60

como tendo uma natureza *indicadora e representativa*. “Indicadora por remeter a uma realidade ou a um fundamento que lhe é alheio. Representativa por abarcar dinâmicas de encenação como, por exemplo, a simbolização de elementos exteriores ao jogo”.

Assim, o jogo é uma atividade que apesar de ter um tempo e um espaço limitado, pode extrapolar estes com seus conceitos. Pelas palavras de Callois⁸⁶ “O jogo não prepara para uma profissão definida; introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para ultrapassar os obstáculos ou para fazer face às dificuldades”. E o faz isso de uma maneira que diverte os seus participantes que não necessariamente estão cientes do real conceito que este jogo pode remeter.

⁸⁶ **CAILLOIS**, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990. p. 16

3.3 Classificação dos jogos

Existe no mundo uma quantidade imensa de jogos e brincadeiras de podem tanto utilizar apenas uma bola, como basquetebol, ou um tabuleiro, como o jogo *War*, ou jogos eletrônicos. Qual a diferença entre eles? Como classificá-los? Após uma análise de classificações realizadas por diversos autores e classificações, como por exemplo, a classificação do ICCP (Internacional Council for Children's Play) que analisa os brinquedos de acordo com quatro qualidades (o valor funcional, o valor experimental, o valor de estruturação e o valor de relação) decidiu-se pela utilização da classificação apresentada por Roger Callois no livro *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*,⁸⁷ por abordar todas as modalidades desta atividade cultural. Segundo o autor, podemos classificar os jogos em quatro categorias sendo estas: Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx. Abaixo, apresento-as uma a uma.

a) Agôn

Há todo um grupo de jogos que aparece sob a forma de competição, ou seja, como um combate em que a igualdade de oportunidade é criada artificialmente para que os adversários se defrontem em condições ideais, susceptíveis de dar valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor. É esta a regra das provas desportivas e a razão de ser das suas múltiplas subdivisões, quer oponham dois indivíduos ou duas equipas (pólo, ténis, futebol, boxe, esgrima etc.) quer sejam disputadas entre um número indefinido de concorrentes (toda a espécie de corridas, concurso de tiro, golfe, atletismo etc.) A mesma classe pertencem ainda os jogos em que os antagonistas dispõem, à partida, de elementos de valor e número idênticos. As Damas, o Xadrez e o bilhar são exemplos perfeitos.⁸⁸

Sob esta categoria se encaixam então todos os jogos de tabuleiro. São os jogos que os adversários se encontram para disputar entre eles o título de vencedor. Dependem principalmente da habilidade de cada um, mental ou física, podendo haver uma preparação anterior ao período do jogo para garantir a aptidão de cada participante.

⁸⁷ CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.

⁸⁸ CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990. p.44

Alguns dos jogos de cartas também pertencem a esta categoria, pois, como os jogos descritos acima tal como os jogos de equipe ou de tabuleiro, os participantes estão em condições idênticas. São jogos como Buraco e Truco, por exemplo, pressupõe que os participantes tenham igual número de cartas e sob a mesma regra. Hoje, dificilmente se poderá falar de todos os jogos de cartas, tal o número desde que existem. Apenas a título de exemplo, o livro da coleção *Os Melhores Jogos do Mundo* da Editora Abril que trata dos jogos de cartas nos traz 128 tipos. Por causa da sua versatilidade os jogos de cartas se tornaram muito comuns e por sua vez, foram muitas as maneiras inventadas de combinações deste pedaço de papelão ou plásticas contendo 52 peças, com os fundos idênticos.



Figura 1. Fonte: www.gettyimages.com

Outros jogos com o mesmo princípio, como o Dominó, também caem nesta mesma categoria. Segundo Mauro Celso Mendonça de Alvarenga⁸⁹ a primeira menção ao jogo de dominó vem da China que, segundo lendas, o jogo teria sido inventado por um funcionário do imperador Hui Tsung. Outra remete a invenção do jogo aos anos de 234 a 181 a.C, quando teria vivido Huang Ming, um soldado-herói.

Alvarenga revela que o jogo é conhecido na China como "kwat p'ai", ou "tabletes de osso", sendo que são os dominós mais longos que os dominós atualmente usados no ocidente.

⁸⁹ Fonte: www.jogos.antigos.nom.br. Acesso:18/09/2005



Figura 2. Fonte: www.gettyimages.com

No ocidente, segundo o autor, há indícios da existência do jogo no século XVIII, e teria aparecido primeiramente na Inglaterra e Itália podendo ter sido introduzido na Itália por Marco Pólo.

Estes são exemplos de jogos mais antigos, que foram criados e são jogados há séculos. Baseados nestes princípios ainda foram desenvolvidos jogos mais recentes como *War*, *Imagem e Ação* e *Banco Imobiliário*.

O jogo *War*, produzido pela Grow, é um dos mais conhecidos e jogados atualmente. Um jogo de estratégia que tem como público alvo, adolescentes e adultos cujo seu objetivo é destruir o exército adversário para a conquista de um país ou continente.

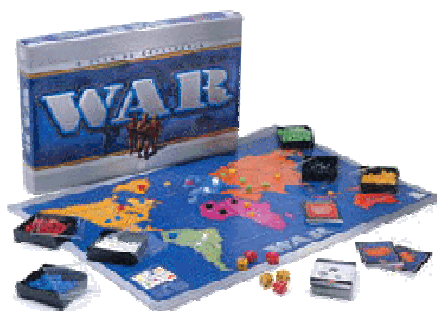


Figura 3. Fonte: www.grow.com.br

O jogo *Imagem e Ação*, também da Grow, em minha opinião pertence a duas categorias diferentes de acordo com a classificação de Callois, pois, tem elementos *Agôn*, mas é possível verificar características do *Mimicry*. Os participantes deste jogo estão em condições iguais e disputam para um final comum, porém, a disputa é feita através de desenhos ou mímicas, onde os parceiros terão que adivinhar o assunto que está sendo abordado. Para que o jogo funcione será necessário que o grupo acredite

temporariamente na dissimulação que está sendo apresentada: o conceito do jogo de mímicas.



Figura 4. Fonte: www.grow.com.br

O Jogo *Banco Imobiliário*, originalmente *Monopoly*, foi criado em 1935, sendo produzido até hoje pela empresa *Parker Brothers* é apresentada em forma de um tabuleiro, onde seus participantes têm como objetivo o sucesso financeiro remetendo a uma sociedade capitalista. No Brasil o jogo é produzido pela *Estrela*.



Figura 5. Fonte: www.estrela.com.br

b) *Alea*

Em latim é o nome para um jogo de dados. Utilizo-o aqui para designar todos os jogos baseados, em clara oposição ao *agôn*, numa decisão que não depende do jogador, e na qual ele não poderia ter a menor das participações, e em que, conseqüentemente, se trata mais

de vencer o destino do que um adversário. Ex: dados, a roleta, o cara ou coroa, o bacará, a loteria e etc.⁹⁰

Estes são jogos chamados também de jogos de azar, são aqueles que o jogador tenta adivinhar o futuro de maneira que consiga vencer o destino.

As cartas também aparecem nesta categoria em forma de outros jogos, tal como *Black Jack*, ou *Vinte e Um* como também é chamando. Segundo Gastão Silva⁹¹ (1942: p. 63) há especulações de que este tipo de jogo nasceu na aristocracia francesa no século 14 no reinado de Carlos VI por um pintor chamado Jacquemin Grigonneur que havia recebido a encomenda do rei de executar diferentes desenhos para serem colocados nas cartas de baralho da rainha e de suas damas favoritas. No ano 1789, também na França, nasceu o jogo chamado *Trinta e Um* e a Roleta foi idealizada pelos irmãos Perrin que fizeram fortuna com seu invento.

Estes jogos nem sempre são bem vistos, devido ao enorme número de pessoas viciadas que apostam altos valores diariamente nos muitos estabelecimentos criados especialmente com o propósito de oferecer uma falsa impressão de fortuna fácil, como os cassinos. Alguns dos jogos *Alea* são proibidos em vários países, inclusive no Brasil.

c) *Mimicry*

Que, em inglês, designa o mimetismo, nomeadamente dos insectos, com o propósito de sublinhar a natureza fundamental e radical, quase orgânica, do impulso que as suscita. O prazer é o de ser um outro ou de se fazer passar por outro. Mímica e disfarce são assim os aspectos fundamentais desta classe de jogos.

A regra do jogo é uma só: para o ator consiste em fascinar o espectador, evitando que um erro o conduza à recusa da ilusão; para o espectador consiste em prestar-se à ilusão sem recusar *a priori* o cenário, a máscara e o artifício em que o convidam a acreditar, durante um dado tempo, como um real mais real do que o real.⁹²

⁹⁰ CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990. pg 43

⁹¹ SILVA, Gastão Pereira da. *Vícios da imaginação meios de corrigi-los*. Livraria José Olympio, 1942.

⁹² CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990. p. 43

Esta categoria pode surpreender alguns por se encaixar nos conceitos de jogo, porém, se analisarmos o que foi esclarecido por Callois anteriormente, veremos que ela se encaixa perfeitamente. É uma atividade livre, ou seja, tanto o ator quanto o espectador estão presentes por sua própria vontade. É uma ilusão que deve ter um tempo e espaço definidos, sendo assim, passado o determinado período de tempo e espaço, ambos não se sentem na obrigação de se envolver com aquela realidade paralela. Os participantes também estão sujeitos a regras, como por exemplo, num teatro em que o público permanece sentado na área reservada para ele e os atores apresentam seu espetáculo de um palco que está acima no público espectador. E por último esta atividade também é fictícia, pois, não faz parte da vida cotidiana, mesmo que baseada em tal.

Sob esta categoria podemos encaixar o RPG. Um jogo que pressupõe que seus participantes prestem a uma fantasia. Segundo Emerson José Silveira da Costa a sigla vem da expressão *role-playing* em inglês, que em português seria jogo de interpretação. Os participantes deste jogo irão interpretar personagens onde enfrentarão perigos de uma aventura que desconhecem. Apenas um participante, chamado de *Mestre do Jogo*, tem conhecimento do roteiro e irá apresentar aos outros jogadores a situação em que se encontram, descrevendo em detalhes o que vêem, sentem, tocam e até mesmo cheiram. Se estiverem em uma situação de perigo terão que lutar ou podem até que ter que se infiltrar em uma base inimiga. Para que isso ocorra, os jogadores descrevem as ações de suas personagens e, de acordo com elas, o Mestre do jogo apresentará a próxima situação.⁹³

d) *Ilinx*

Associa aqueles que assentam na busca da vertigem e que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico. Ex: as práticas dos dervixes dançarinos ou dos *voladores* mexicanos.⁹⁴

⁹³ Emerson José Silveira da Costa. <http://www.nautilus.com.br>. Acesso: 10/09/2005

⁹⁴ CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990. p. 43

Dervixes é uma prática que busca a comunhão com Deus induzida por um estado de transe produzido por giros e rodopios que lhes daria uma forma de união com Deus. A ordem *tarikát Mevlevi* foi fundada em *Konya* no século 13, desenvolvendo-se e difundindo-se por todo o império otomano. Dr. Celaleddin B. Celebi, Descendente direto do Mevlana RUMI, líder desta ordem, justifica a prática desta seita espiritual baseada no amor, na criação divina e união com Deus entre seus integrantes explica melhor quando afirma:

A ciência moderna definitivamente confirma que a condição fundamental de toda a existência é girar (formar um círculo-início e fim). Não há objeto ou ser vivo que não complete o círculo (gire). A similaridade entre os seres vivos e o átomo, que forma o todo e tudo é completa. Como consequência dessa semelhança, tudo gira e o homem existe, carregando em si o giro dos átomos e do universo. No corpo humano o sangue circula, a eletricidade flui e a matéria, em toda sua complexidade, nasce da terra e volta para terra, completando o círculo.⁹⁵

Outro jogo cerimonial citado por Callois⁹⁶ é a prática mexicana dos *Voladores*. A prática, segundo Tous⁹⁷, foi trazida ao México pela Nicarágua e consiste em crianças de 7 a 8 anos que, amarrados em cordas, e como a prática Dervixes envolve o giro, mas nesta ocorre em torno de um poste com uma figura mística colocada no topo⁹⁸.

⁹⁵ Fonte: <http://www.geocities.com/cybercato3>. Acesso: 16/09/2005

⁹⁶ CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990

⁹⁷ TOUS MATA, Meritxell. *De la Gran Nicoya precolombina a la provincia de Nicaragua, s. XV y XVI*. Universitat de Barcelona: Tese de Doutorado.2002. Disponível em: www.ub.es

⁹⁸ TOUS MATA, Meritxell. *De la Gran Nicoya precolombina a la provincia de Nicaragua, s. XV y XVI*. Universitat de Barcelona: Tese de Doutorado.2002. Disponível em: www.ub.es

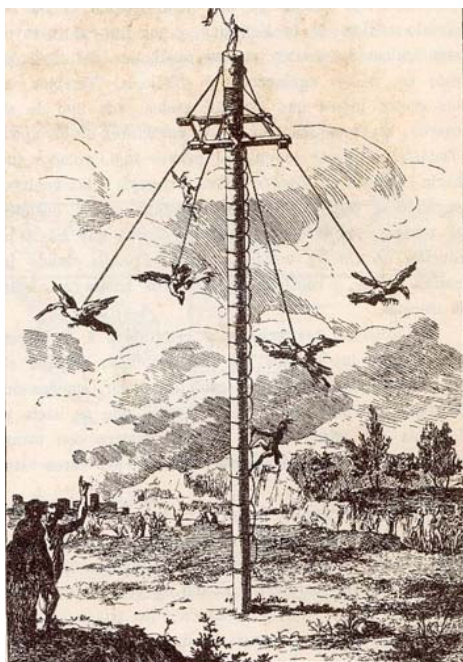


Figura 6. Fonte: www.johntoddjr.com

Historiadores acreditam que a prática dos *Voladores Mexicanos*⁹⁹ quase se perdeu com a invasão espanhola no México, mas alguns sobreviventes a transmitiram oralmente através de muitos anos e somente agora está sendo estudada por antropólogos e historiadores. Conforme o *website*, o mito tinha como objetivo fazer uma oferenda ao deus da fertilidade, Xipe Totec, para a volta da chuva e fertilidade do solo. Inicialmente a tribo buscava na floresta a árvore mais alta e a levariam para a tribo onde fariam o ritual de oferenda, e para chamar a atenção do deus vestiam as crianças para se parecerem com pássaros, como mostra a figura. Atualmente esta prática é realizada para turistas como demonstração da herança cultural.

⁹⁹ Conforme o site: www.kivu.com/multimedia/mexindians.html. Acesso em: 07/10/2007

3.4 Jogos e o ensino de inglês

Muito do material bibliográfico disponível sobre jogos no ensino de inglês se limita a oferecer idéias de jogos a serem utilizados em sala de aula, não há quase uma análise crítica desta utilização. Por exemplo, o livro *ESL Games and Classroom Activities: An Interactive Activity Book for All Ages* escrito pela PH. D Lucia Gorea¹⁰⁰ consiste em uma coletânea de jogos para sala de aula ou *Edutainment: How to Teach Language With Fun & Games* de I. E. Hewitt que é vendido juntamente com um CD de músicas educativas que podem ser seguidas pelo livro.

O livro *Games for Language Learning* (BETTERIDGE, BUCKBY e WRIGHT, 1983) sobre, especificamente jogos para aprendizado de uma segunda língua, afirma que os jogos nesse contexto poderiam ser utilizados para sustentar o interesse e trabalho, criar um contexto significativo e praticar de forma significativa certa estrutura.

Segundo a obra acima, o jogo, como toda atividade lúdica, o jogo funciona como um instrumento de motivação e pode manter o interesse do aluno em sala de aula com a atenção voltada para o que está sendo transmitido e, além disso, criar um contexto significativo ao caracterizar uma situação real onde os alunos podem praticar a nova língua adquirida, retirando um pouco da pressão imposta pelo ambiente escolar, de forma que o aluno pratique a língua de forma mais natural ao relacionar a estrutura praticada a uma situação real.

Apesar de existir uma quantidade imensa de material disponível para o professor de línguas, nem sempre o que está disponível se encaixa ao objetivo de todas as realidades e muito do material tem como foco problemas de aprendizagem ligados a gramática e fixação de vocabulário sendo que às vezes, este não é o caso.

Existem inúmeros de livros e *websites* destinados ao ensino do inglês. Cada um com um foco, uma visão, um método diferente, porém a maioria deles tem como foco principal dificuldades gramaticais e de vocabulário. A seguir apresento alguns exemplos que foram escolhidos por apresentarem características diferentes e que permitem uma

¹⁰⁰ GOREA, Lucia PHD. *ESL Games and Classroom Activities: An Interactive Activity Book for All Ages*. Llumina Press: 2005

visão geral do material disponível. É notável que existam muitos outros sites e materiais, e o que segue representa apenas uma pequena amostra.

Um exemplo na internet são os sites como *MES English* (www.mes-english.com) que oferece dezenas de exercícios para professores, bem como desenhos para explicações¹⁰¹ em sala de aula, e até mesmo aulas inteiras com explicações e exercícios prontos para serem impressos e passados aos alunos. Outra característica deste site são os *online makers*¹⁰². O professor pode fazer dominó, cruzadinhas, dados, caça-palavras, entretanto, tudo está restrito ao vocabulário abordado pelo site.

Outro site que oferece recursos para professores é o *Randal's Cyber Listening Labs*. Como o nome já diz, é um laboratório de exercícios falados, para treino da audição, com perguntas e explicações. Voltado tanto para o professor, que pode utilizar seu material em sala de aula, quanto aos alunos.

A quantidade de *websites* que visam o ensino ou aprendizado do inglês como segunda língua é tão extensa, e em constante crescimento, que há sempre algo novo quase todas as vezes que busco algum material *online*. Apenas como demonstrativo apresento alguns sites mais visitados:

a) <http://www.eslflow.com>

Este tem tudo em vocabulário e gramática, bem como jogos e textos.

b) <http://www.eslpartyland.com>

Conta com exercícios tanto para o professor quanto para o aluno. O recurso mais usado deste site por mim e outros professores que conheço são as *conversation questions*. Uma série de perguntas sobre um determinado tema, por exemplo, se o tema fosse comida: 1) *What's your favorite dessert? How often do you eat it?* 2) *Do you think you have a generally healthy diet? What have you eaten so far today?* 3) *If you could only eat three meals for the rest of your life, what would they be?* 4) *If you visited*

¹⁰¹ Flashcards (em inglês)

¹⁰² Sites onde o professor pode desenvolver o seu próprio material se utilizado das ferramentas do site.

countries where people ate the following foods, would you try any of them: monkey, snake, dog, insects? Why or why not?

c) <http://www.isabelperez.com>

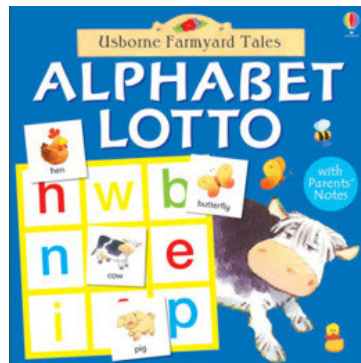
São vários exercícios feitos pela professora Izabel Perez e ficam disponíveis para impressão através do site. Exercícios feitos músicas e filmes são bem populares entre os professores.

d) <http://www.sentencemaster.ca>

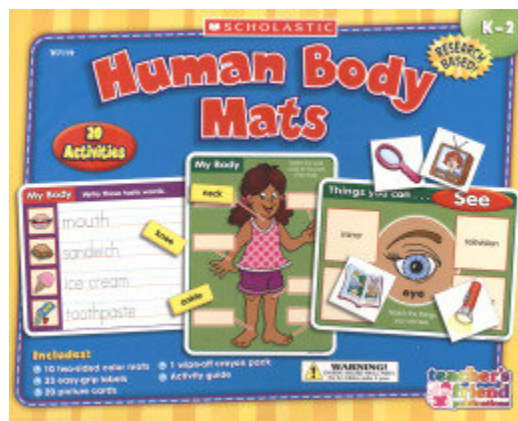
Site para alunos de inglês (como segunda língua ou não) que oferece dicas de gramática através de jogos para a prática da escrita e formação de frases. Conta também com um desafio online onde o participante deve escrever uma frase se utilizando de cartas contendo vocabulários específicos.

Assim, poder-se-ia dizer que como há uma grande quantidade de material disponível, o professor não mais tem que se preocupar em preparar sua própria aula, contudo isso não é verdade. Como tudo que está disponível pela internet, há materiais de qualidade ou não, e aí é que entra o olhar do professor que deve ser capaz de, além de distinguir o bom do ruim, adaptar o material para sua realidade. O mesmo ocorre com jogos que foram desenvolvidos com o objetivo de ensinar inglês.

Existem muitos jogos com propósito de ensinar inglês. Muitos destes jogos foram desenvolvidos por universidades americanas ou britânicas para serem utilizados em qualquer lugar do mundo com alunos de inglês, no entanto seu foco principal são crianças sendo alfabetizada. É claro que podem ser adaptados para o uso na sala de aula do inglês como segunda língua, mas estes não têm como objetivo sanar ou mesmo ajudar com dificuldades específicas deste grupo. Alguns exemplos:



Desenvolvido pela universidade britânica *Nottingham*, este jogos seria para crianças sendo alfabetizadas em países de língua inglesa, porém são usados também com a alfabetização de alunos adolescentes em inglês como segunda língua.



Desenvolvido pela *Scholastic* uma empresa americana especializada em jogos para sala de aula, este jogo, que também seria para crianças de língua inglesa, é usado para fixação do vocabulário em questão. Existem vários jogos com este mesmo objetivo, mudando apenas o vocabulário abordado.



Este jogo é um dos poucos que foi desenvolvido especificamente para o ensino de inglês como segunda língua. Tem como objetivo a prática de estruturas gramaticais através de perguntas e respostas.

O material didático que podemos encontrar no mercado e na internet tem como foco, em sua grande maioria, auxiliar o professor no ensino de aspectos gramaticais na língua. Estruturas de verbos e vocabulário são os mais comuns. É notável que seja assunto que deva ser abordados e estudados e que estas dificuldades têm que ser tratadas e melhoradas. Contudo, acredito que o jogo ou outros materiais pedagógicos possam abordar muito mais e podem ser uma ferramenta para obter melhores resultados em relação ao desempenho dos alunos.

Seguindo este mesmo viés, Rosa e Mar (2005, p. 208)¹⁰³ discorrem “Podemos afirmar que a utilização dos jogos no ensino/aprendizagem do inglês pode ser tida como um poderoso instrumento pedagógico para obtenção de bons resultados.”. De acordo com as autoras, o motivo para tal afirmação se dá, primeiramente no universo da criança por ser um meio de manter o interesse do grupo, minimizar as diferenças de níveis, rever e fixar estruturas gramaticais, definir regras e aumentar a interação do aluno/professor. Já no ensino de adolescentes e adultos, as autoras discorrem que o jogo ajuda livrar o aluno de tensões e pressões, fazendo com que este se solte e reaja de maneira mais natural. “os resultados obtidos de imediato são a confiança, prazer e esforço espontâneo.”

Mar (2004)¹⁰⁴ afirma ainda que o uso do jogo na língua estrangeira pode ser visto de uma maneira mais ampla quando diz:

Para o ensino de línguas estrangeiras é certo que os jogos e brincadeiras entendidos como estratégia de motivação da aprendizagem, são capazes de desenvolver a auto-estima, o respeito, a solidariedade,

¹⁰³ **LAFACE**, Antonieta; **TASHIRO**, Elisa Atsuko; **CRUZ**, M.L.O. Brado; **SILVA**, Maria R.G.L. (Organizadores). *Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas*. ROSA, Angélica de Fátima; MAR, Gisele Domingos. “O ensino/aprendizagem em língua estrangeira por meio de jogos” p.206 a 226. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis, 2005.

¹⁰⁴ **LAFACE**, Antonieta; **TASHIRO**, Elisa Atsuko; **CRUZ**, M.L.O. Brado; **SILVA**, Maria R.G.L. (Organizadores). *Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas*. ROSA, Angélica de Fátima; MAR, Gisele Domingos. “O ensino/aprendizagem em língua estrangeira por meio de jogos” p.206 a 226. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis, 2005.

responsabilidade, compreensão, cooperação, socialização, a autoconfiança, alegria, o prazer, e por fim, o desenvolvimento da produção cultural da própria criança: a humanização. (MAR (2004) apud ROSA E MAR (2005 p. 213)

O jogo então se torna uma ferramenta para o professor para criar um clima propício a aprendizagem e assim suavizando alguns efeitos negativos, dentre eles o *peer pressure*, que podem interferir com o aprendizado do aluno. O jogo favorece a confiança do aluno e auto-estima enquanto, ao mesmo tempo, motiva-o e apresenta diferentes realidades que são propícias ao desenvolvimento de vocabulário e estruturas gramaticais, desde que sejam utilizadas como tal. Contudo, o jogo deve ser apresentado como ferramenta pedagógica, não somente em horas de lazer e descontração sem conteúdo com a matéria. Segue algumas possibilidades de utilização do jogo em sala de aula de inglês como segunda língua.

Mais uma vez me utilizo de uma citação que não se refere abertamente ao tema em questão, porém, as propostas de utilização do vídeo na escola de Moran¹⁰⁵ (1995) se encaixam quase que perfeitamente ao que eu acredito as possibilidades de utilização no jogo em sala de aula. Aproprio-me assim de sua nomenclatura a fim de determinar as possíveis utilizações do jogo em sala de aula.

a) Jogo como sensibilização

É usado para introduzir um tema, despertar a curiosidade dos alunos, motivar o interesse sobre o assunto, fazendo com que queira se aprofundar. Funcionada da mesma maneira com o jogo. Neste sentido Huizinga discorre "Os jogos produzem uma excitação mental agradável e exercem uma influência altamente fortificante" (HUIZINGA apud ANTUNES, 1998, p. 46)¹⁰⁶. No ensino de inglês são chamados de *Warm Hot Games*, aquecimento. Algumas possibilidades podem incluir letras do alfabeto, como o jogo *scrabble* que o aluno tem que montar palavras em um tabuleiro. Este jogo pode abordar qualquer atividade de vocabulário.

¹⁰⁵ MORAN, José Manuel. "O Vídeo na Sala de Aula." Artigo publicado na revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

¹⁰⁶ ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.



Ou algo específico como um jogo de empregos com descrições de tarefas e títulos de alguns empregos. Este jogo pode tanto levar a uma aula sobre o vocabulário, quando estrutura gramatical como *simple present*, com perguntar do tipo: *What does He do? Does he wear a uniform? Does He work in na Office?*



Ilustração 5 fonte: www.disal.com.br

b) Jogo como ilustração

O vídeo muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos. Um vídeo traz para a sala de aula realidades distantes dos alunos, como, por exemplo, a Amazônia ou a África. A vida se aproxima da escola através do vídeo. Acredito que esta seja a forma mais usada do jogo em sala de aula, para ilustrar, mostrar como funciona uma regra gramatical, por exemplo, através de jogos com figuras em que o aluno consegue visualizar o vocabulário aprendido. Como nestas cartas abaixo onde o aluno é capaz de relacionar a ilustração com a palavra falada ou escrita, ou mesmo a associação do desenho com a palavra o que poderá auxiliar na interiorização deste vocábulo.



Ilustração 6

Fonte: www.scribbledesigns.co.uk

c) Jogo como simulação

É uma ilustração mais sofisticada. O vídeo pode simular experiências de química que seriam perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e recursos. Um vídeo pode mostrar o crescimento acelerado de uma planta, de uma árvore -da semente até a maturidade- em poucos segundos.

O mesmo ocorre com o jogo, talvez não de forma tão visual, mas o jogo é capaz de remeter a outra realidade tal como mímica ou RPG. Um jogo pode transportar os participantes para outros países, outro ambiente. No caso do RPG, existem diversas atividades que podem estar relacionadas com a prática deste jogo. De acordo com Swink e Buchanan (apud Phillips, 1994), estas incluem, mas se limitam a: seguir direções, vocabulário, pesquisa, estudo independente/auto-direcionado, planejamento, tomada/escolha de decisão, exercícios mentais, avaliação, cooperação/interação, criatividade/imaginação, liderança, resolução de problema, pensamento crítico, predição de conseqüências, raciocínio espacial/figural, ter outros pontos de vista, fazer perguntas, ética, priorizar, aprendizado inter-relacionado e continuidade de aprendizado.

d) Jogo como conteúdo de ensino

Vídeo que mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta. De forma direta, quando informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema, permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares. Muitos jogos que contêm o conteúdo de ensino são desenvolvidos especificamente para este propósito, para ensinar aquele determinado assunto. Porém

existem também jogos que abordam o conteúdo de forma indireta, mas que mesmo assim discute o conteúdo passado em sala de aula.

O jogo abaixo fornece aos alunos dicas para formação de frases em diversos temas. Tanto poderia ser utilizado para rever vocabulário, quanto para gramática e demais estruturas da língua. Basta que o professor proponha o foco do jogo para aquilo que pretende abordar.

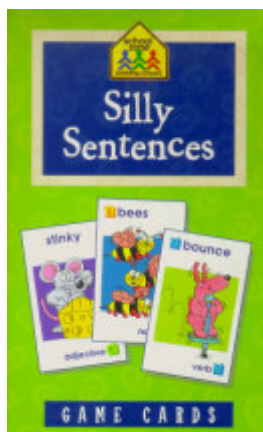


Ilustração 7

Fonte: www.disal.com.br

e) Jogo como produção

- Como documentação, registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, depoimentos. Apesar de um aluno poder documentar o que aprendeu através de um jogo este não terá o mesmo registro de um vídeo. O aluno poderia criar um jogo que abordasse o conteúdo da aula, algo simples como um caça palavras ou cruzadinha. Ou mesmo um jogo da memória adaptado a perguntas e respostas utilizando a gramática aprendida.



Ilustração 8

Fonte: www.disal.com.br

- Como intervenção: interferir, modificar um determinado programa, um material audiovisual, acrescentando uma nova trilha sonora ou editando o material de forma compacta ou introduzindo novas cenas com novos significados. Aqui sim, eu vejo possibilidade inclusive já me utilizei desta possibilidade. Para uma aula de final de semestre adaptei o jogo *Imagem e Ação* da Grow para o conteúdo de vocabulário passado durante o semestre. Fiz a tradução e adaptação do jogo para ser introduzido no meu contexto.
- Jogo como expressão, como nova forma de comunicação, adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. O jogo também pode ser uma forma de expressão, ainda mais jogos que exigem manifestação oral ou corporal. Uma opção é o livro abaixo que descreve desenhos de jogos de comunicação, fornecendo o material, para cópia, que auxilia o professor na criação do ambiente.

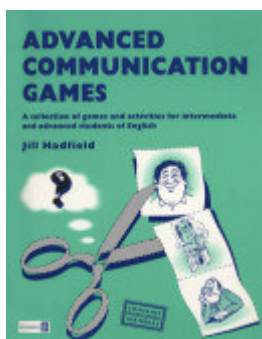
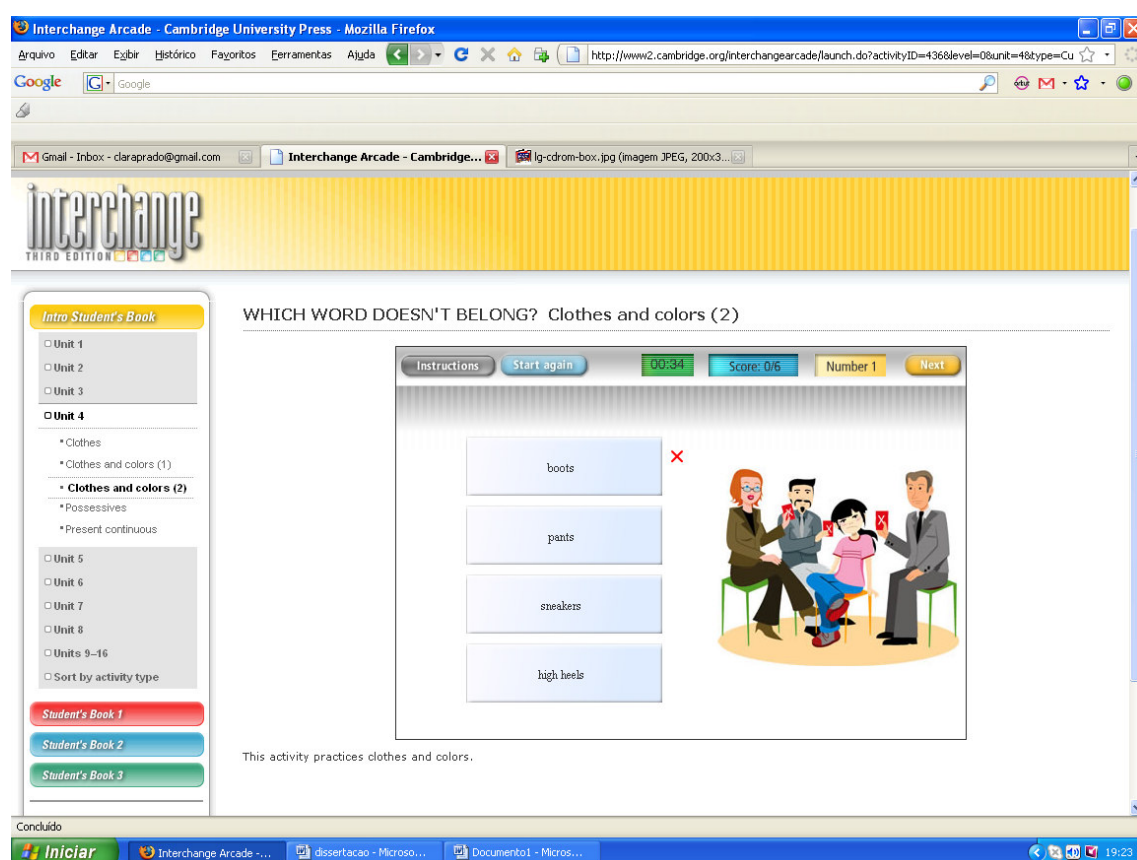


Ilustração 9 fonte: www.disal.com.br

f) Jogo como avaliação

Dos alunos, do professor, do processo.

Em relação à avaliação do aluno, podemos considerar qualquer jogo que forneça um resultado de acertos e erros e que estejam relacionados com a matéria. Jogos online, por exemplo, exibem a pontuação do aluno ao final do jogo. Abaixo, a série de livros didáticos para o ensino de inglês *Interchange Third Edition* da Universidade de Cambridge, possui uma plataforma online com jogos e exercícios de gramáticas para cada unidade do livro que é utilizado em sala de aula.



The screenshot shows a web browser window displaying the 'Interchange Arcade' interface. The browser's address bar shows the URL: <http://www2.cambridge.org/interchange/arcade/launch.do?activityID=436&level=0&unit=4&type=Cu>. The page title is 'Interchange Arcade - Cambridge University Press - Mozilla Firefox'. The main content area features a yellow header with the 'Interchange' logo and 'THIRD EDITION'. Below the header, there is a navigation menu on the left with 'Intro Student's Book' and a list of units (Unit 1 to Unit 8, Units 9-16, and 'Sort by activity type'). The main activity is titled 'WHICH WORD DOESN'T BELONG? Clothes and colors (2)'. The activity interface includes a timer (00:34), a score (0/6), and a 'Number 1' indicator. The question asks to identify the word that doesn't belong among 'boots', 'pants', 'sneakers', and 'high heels'. An illustration shows four people sitting on chairs, each holding a card with a red 'X' on it. The word 'boots' is highlighted in a blue box with a red 'X' next to it, indicating it is the correct answer. Below the activity, there is a note: 'This activity practices clothes and colors.' The browser's taskbar at the bottom shows the 'Iniciar' button and several open applications.

g) Jogo espelho

O vídeo-espelho é de grande utilidade para o professor se ver, examinar sua comunicação com os alunos, suas qualidades e defeitos. Jogos de repetição. O professor fala algo e os alunos repetem. Algo como *siga o mestre* em inglês fazendo com que o professor observe os alunos. Em inglês, este jogo se chama *Simon Says*.

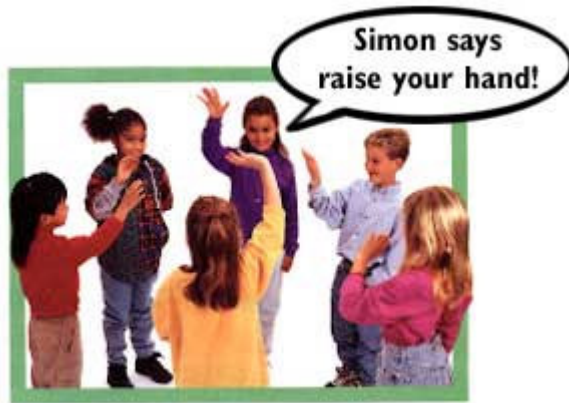


Ilustração 10

Fonte: www.pearsonlongman.com

h) Jogo como integração/suporte

- Jogo como suporte de outras mídias. O jogo pode também ser suporte e ser usado na aprendizagem. Um exemplo pode ser o jogo como suporte de textos. Jogos desenvolvidos a partir de textos clássicos.



Ilustração 11

Fonte: www.disal.com.br

- Jogo interagindo com outras mídias como o computador, o CD-ROM, com os videogames, com a Internet. Existem jogos para o ensino de inglês em CD ROM e na internet. Muitos destes incorporam e interagem com outras mídias em busca de um material autêntico, oferecendo possibilidades para a prática.

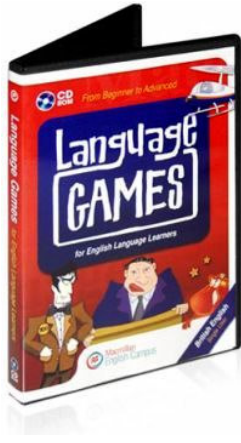


Ilustração 12

Fonte: www.macmillanenglish.com

4. HOUSE GAME

O capítulo final desta dissertação apresenta uma proposta de jogo para ser utilizada em sala de aula. As regras e peças do jogo foram elaboradas com base na teoria apresentada nos capítulos anteriores, bem como em minha experiência como professora de línguas.

Este jogo foi pensado para poder ser utilizado em diversas situações e com vários conteúdos diferentes, porém depende da mediação do professor e a maneira como este o utiliza. Este jogo pode ser abordado para sensibilizar os alunos no início da aula ou para introduzir um conteúdo, ou para ilustrar um conteúdo sendo abordado ou mesmo oferecendo um ambiente para utilização da língua de uma forma concreta, simulando uma situação real. Pode ainda este jogo ser utilizado com o objetivo de produção de conteúdo. Através da estrutura do jogo é possível ainda realizar uma avaliação dos alunos buscando verificar o entendimento do conteúdo e, por fim, este jogo poderá também servir de suporte para outras mídias. Enfim, este jogo tem por objetivo apresentar uma estrutura mutável, maleável e adaptável.

4.1 O jogo e o *peer pressure*

O objetivo desta dissertação se dá na construção de um jogo onde serão aplicados alguns dos conceitos supra defendidos. Apesar de existirem inúmeros materiais com foco no ensino de inglês como segunda língua, como mostrado nos capítulos anteriores, estes não necessariamente abordam todas as realidades. Neste sentido, o artigo que descreve uma experiência de oficinas de ensino no Ceará: *O professor de línguas e a produção de material didático para o ensino de pronúncia: uma experiência com alunos do Curso de letras da universidade estadual do Ceará*¹⁰⁷ demonstra a justificativa para tal projeto:

Obviamente, o mercado editorial lança inúmeros títulos classificados como jogos ou atividades lúdicas voltadas ao ensino-aprendizagem de pronúncia. No entanto, estes materiais se aplicam aos problemas e

¹⁰⁷ CARVALHO, A de A. ; BEZERRA, A. K. P. ; AZEVEDO, M.L. ; COSTA, L. O. B. ; DANTA, E.A. ; LIMA, C. R. ; MARTINS, C.da S. ; SALES, F.T.A. . *O professor de línguas e a produção de material didático para o ensino de pronúncia: uma experiência com alunos do Curso de letras da universidade estadual do Ceará* In: Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, 2007, Florianópolis. Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, 2007. p. 246-255.

às dúvidas de pronúncia do aluno brasileiro? Será que alunos naturais da Região Sul e da Região Nordeste do país têm as *mesmas* dificuldades? Cremos que não. Materiais didáticos de ensino de línguas são geralmente produzidos por falantes nativos para falantes de “toda e qualquer outra língua” [...] e por isso acabam desconsiderando aspectos peculiares da produção oral de outros povos, assim como aspectos sociolingüísticos. Não se trata de questionar a qualidade destes materiais, todavia, eles não abarcam (e nem poderiam fazê-lo) as várias dificuldades de pronúncia de aprendizes de diferentes nacionalidades.

É notável que a citação acima se refere a dificuldades de pronúncia, mas poderia ser interpretado com dificuldades de ensino e aprendizagem em geral, pois, da mesma forma, as atividades que visem outras habilidades (escrita e audição) estão também focadas a todos os estudantes de inglês do mundo, podendo estar na China ou aqui no Brasil. Isso faz com que o professor, muitas vezes, tenha que adaptar os jogos existentes para a sua realidade, não sendo sempre eficaz ou muito trabalhoso para não obter um bom resultado ao final.

Este jogo foi pensado para ser utilizado em uma sala de aula de inglês como segunda língua para o público adolescente. Trabalhar com este público exige, como em qualquer outro, alguns cuidados especiais a respeito de suas dificuldades. Como mostrado no capítulo 1, o público adolescente sobre influências externas (Distância entre as línguas, Proficiência na língua nativa, Conhecimento sobre a segunda língua, Dialeto e Formal, Status da língua, Atitudes frente à língua) em seu aprendizado, podendo prejudicá-lo. A atitude que o aluno apresenta frente à língua ou que é apresentada a ele por sua família, amigos, professores, pode ser um fator determinante de seu aprendizado. No curso desta pesquisa vimos uma destas atitudes, a pressão que o grupo exerce sob o aluno.

O jogo por si só já é capaz de trazer ao ambiente uma sensação de descontração, e como já mencionado nos capítulos anteriores, funcionando como um instrumento de motivação e é capaz de manter o interesse do aluno em sala de aula com a atenção voltada para o que está sendo transmitido e, além disso, criar um contexto significativo ao caracterizar uma situação real onde os alunos podem praticar a nova língua adquirida, retirando um pouco da pressão imposta pelo ambiente escolar, de forma que

o aluno pratique a língua de forma mais natural ao relacionar a estrutura praticada a uma situação real.

O aluno adolescente se encontra em uma fase de dificuldades tanto em relação a sua aparência quando a sua personalidade, podendo estas influenciar seu desempenho acadêmico. Isso se dá por sua insegurança, dúvidas sobre si mesmo, vergonha e baixa auto-estima, de acordo com o que vimos nos capítulos anteriores. Estes sentimentos fazem com que o adolescente se seja mais suscetível a pressões externas, comparado a outras idades.

Como vimos no capítulo 2, o medo e a vergonha fazem com que o aluno adolescente, em uma aula de inglês, se cale por medo de cometer erros ou mesmo medo de falar frente a seus colegas temendo ser ridicularizado. Para que este medo diminuía, vimos nos capítulos acima algumas sugestões e foi a partir deste conteúdo que foi desenvolvido o jogo.

O primeiro ponto seria o conceito de Catherine Sheehy Skeffington¹⁰⁸ de falta de base para o aprendizado. Esta falta de base pode ser lingüística ou na própria sala de aula. A falta de base em sala ocorre quando o aluno não se sente em um ambiente confortável, então ele não se expressa. Para isso, sugere Virginia P. Collier¹⁰⁹ ao professor, a criação de uma atmosfera agradável e jogos em grupos auxiliam o aluno a perder a vergonha. Assim, este jogo tem como objetivo criar um ambiente onde o aluno não se sinta sob pressão. O nome do jogo é *House Game*. O nome *house*, em português *casa*, foi dado não só porque o jogo contém o vocabulário relacionado à moradia e ao mobiliário, mas por dar a idéia de da casa, da sala, o jogo deles (aluno-professor), e também por remeter a idéia de lar, conforto e não ao conceito de escola onde muitos se sentem pressionados para tirar nota, estudar, passar no vestibular.

¹⁰⁸ **SKEFFINGTON**, Catherine Sheehy. "Getting teenagers talking." British Council, Barcelona. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/getting-teenagers-talking>.

¹⁰⁹ **COLLIER**, V.P. *Acquiring a second language for school*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. (1995). Disponível em: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/directions/04.htm>

Outro ponto citado pela autora Skeffington¹¹⁰, seria o fato de jogos em grupos fazerem com que a vergonha diminuía. Também o autor Contardo Calligaris¹¹¹ explica que para o adolescente, seu grupo é sua família, e nela que este se sente seguro. Assim, este jogo pode ser jogado em grupos, onde o aluno não se sente destacado e o centro das atenções. O seu grupo o fornece segurança. Apesar de, às vezes, ser este próprio grupo que exerce a pressão para o aluno ser aceito, isso só acontece quando o adolescente se destaca do grupo, ou seja, quando está sozinho. Neste jogo, as atividades podem ser realizadas em conjunto. Segundo a autora Skeffington¹¹² “A voz do aluno está segura na multidão”. Neste jogo, todos os desafios podem ser feitos em grupo e a resposta poderá ser fornecida pelo coro de alunos. Por exemplo, se a carta propõe ao grupo o seguinte desafio “What is the coldest season of the year?” (em português, “Qual é a estação mais fria do ano?”). O grupo, após ter tido tempo para pensar, respondem todos juntos em coro “Winter!” (em português, inverno).

Outro problema citado pela autora seria a falta de base lingüística do aluno. Para que isso não ocorra, uma das características do jogo objeto desta pesquisa, é que este pode ser facilmente adaptado. O mesmo foi pensando em materiais que permitam fácil ajuste. O tabuleiro e as cartas são plastificados e permitem que se escreva com caneta se lousa branca ou mesmo que se cole adesivos, assim, o professor poderá trabalhar com os instrumentos do jogo da forma que ele decidir sozinho ou após um diálogo com a sala e abordando o conteúdo da profundidade ou do grau de dificuldade que for apropriado. Faz parte do jogo, um dado que diz ao aluno como realizar o desafio. Este dado foi criado através de um *site*¹¹³ que possui tal ferramenta. Se o professor não estiver satisfeito com o dado que já vem incluso ao jogo, este poderá criar outro ou outros através desde *site*. As próprias regras do jogo podem ser criadas caso a caso.

¹¹⁰ **SKEFFINGTON**, Catherine Sheehy. “Getting teenagers talking.” British Council, Barcelona. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/getting-teenagers-talking>.

¹¹¹ **CALLIGARIS**, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

¹¹² **SKEFFINGTON**, Catherine Sheehy. “Getting teenagers talking.” British Council, Barcelona. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/getting-teenagers-talking>.

¹¹³ <http://www.toolsforeducators.com>

No capítulo sobre como reverter os efeitos do *peer pressure*, o livro *Peer Pressure Reversal*¹¹⁴ de Sharon Scott, fornece ferramentas para o adolescente reverter os efeitos da pressão que lhe está sendo imposta. A dinâmica do jogo foi pensada com base na informação fornecida por este livro. Assim, o jogo é composto de três fases: Observe a Cena, Tome uma decisão boa, e Aja.

a) Observe a Cena

O primeiro passo é à disposição das cartas em cada um dos espaços determinados. Cada carta deve ser disposta de acordo com onde pode ser encontrada em uma casa. Assim, a pia deverá ser colocada no banheiro, a cama no quarto e assim por diante. Há uma variação que pode ser feita em relação a este momento do jogo. Como o material que o tabuleiro é feito permite que se escreva com caneta para lousa branca, o professor pode escrever ou desenhar os seus próprios desafios. Para limpar basta passar álcool. Como mostra a foto abaixo



O aluno observa o tabuleiro enquanto o professor, ou mediador, dispõe as cartas, ao mesmo tempo em que pronuncia de uma maneira clara e pausada, o vocabulário inicial.

¹¹⁴ SCOTT, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.

b) Tome uma decisão

O segundo passo é a distribuição das cartas aos jogadores. Se o jogo estiver sendo jogado em grupos, cada grupo receberá apenas as 10 cartas, não importando o número de número de participantes.

A partir desse momento, o jogo já pode começar basta apenas decidir quem começa. Depois de tomada desta decisão, o primeiro aluno deve jogar o botão sob alguma carta. Se esta não cair em cima de uma carta, o aluno poderá escolher qualquer uma do espaço onde o botão caiu. O aluno deve virar a carta e esta revelará o desafio. O aluno então deve decidir se aceita ou não aquele desafio. Se decidir por aceitar, o jogo passa para a terceira etapa. Caso decida em não aceitar, ele terá a sua disposição as seguintes opções de cartas e terá que tomar uma decisão ponderando mentalmente os prós e contras de cada carta. Suas opções são:

- Simplesmente fale não: Negar o desafio. Não tem que responder.
- Saia de cena: O aluno deve mudar de lugar. Pode passar para qualquer outro ambiente do jogo, diferente de onde caiu o botão.
- Ignore o grupo: ninguém mais vai ver, é para professor. O aluno fará o desafio somente para o professor, longe do olhar do grupo.
- Dê uma desculpa: Dar uma desculpa por não saber a resposta ou por não querer responder.
- Mude de assunto: Fale sobre outra coisa.
- Faça uma piada: qualquer piada ou situação engraçada.
- Aja chocado: fazer o papel do professor
- Faça elogios: ao professor ou alguém do grupo
- Sugira uma idéia melhor: pense em outro desafio que acredita ser melhor do que o proposto pelo professor.
- Devolva o desafio: Devolva ao seu professor ou ao outro grupo o desafio.

Escolhida a carta, o aluno deverá jogar o dado. O dado irá ditar a maneira de como o aluno deverá realizar o desafio (desenho, mímica, desenhe com a mão esquerda, simplesmente fale, pense em uma música ou tire uma foto).

c) Aja

Neste momento o aluno terá que fazer o que manda a carta, não há mais como trocar ou desistir.

Se o aluno resolver por aceitar o desafio, ele deverá dar sua resposta. O professor, ao ouvir sua resposta poderá explicar para a classe o conteúdo da carta. Se o aluno estiver correto, ele fica com a carta, se não, está volta para o tabuleiro. Se ele tiver decidido por utilizar uma das suas cartas ele também receberá a carta do tabuleiro, mesmo que não aceite o desafio.

Este mesmo processo ocorrerá até que as cartas se acabem ou até o professor decidir que esta parte do jogo terminou. Neste momento o aluno ou os grupos deverão ter em suas mãos uma quantia de cartas retiradas do tabuleiro. A partir deste momento, o professor pedirá aos alunos que façam uma redação com algumas ou todas as cartas, utilizando aquele vocabulário ou algo que foi abordado durante o jogo.

Poderão, neste momento, ocorrer diversas variações do jogo, dependendo do que o professor ou a sala preferir. Algumas opções:

- Pedir ao grupo para bolar uma peça de teatro contendo o vocabulário abordado
- Pedir uma lição de casa, algo mais extenso, como um trabalho a partir do conteúdo abordado
- Uma letra música que aborde o conteúdo do jogo
- Fotografias. Peça aos alunos para fazerem um trabalho com fotos a partir do conteúdo abordado através do jogo
- Dar aos alunos autonomia para escolherem o que preferem fazer

A idéia é que o conteúdo será revisado e aplicado em diversas formas. O professor pode escolher por trabalhar com o conteúdo visto no jogo dá maneira que acreditar necessária.

Utilizando a classificação de jogos de Roger Callois no livro *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*,¹¹⁵ que os classifica em *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilix*, este jogo se encaixa sob a categoria *Agôn* por se tratar de um jogo de tabuleiro, apesar de possuir características *mimicry*s por ter a mímica como um dos elementos do dado. A classificação *Agôn*, prevê que o jogo seja uma competição. Contudo, o jogo desenvolvido com base nesta pesquisa não tem como objetivo principal a competição. Na verdade, quando a isso, este pode ser utilizado de duas maneiras e ficará a cargo do professor e alunos escolherem como preferem. Os desafios podem ser oferecidos entre o professor e a sala, ou seja, a competição existe, mas é do aluno ou grupo de alunos contra o professor. No final, não importa quem ganha ou perde, pois o número de cartas conquistadas pelo aluno podem não fazer a menor diferença, dependerá do que por determinado pelo professor como fim do jogo.

O professor pode também decidir por dividir a turma em grupos e um grupo jogaria contra o outro, em uma competição para ver qual grupo acerta mais desafios e conquista o maior número de cartas. Assim, ao término das cartas disponíveis, ganha o jogo quem obtiver mais cartas.

Este jogo tem como objetivo fornecer aos alunos de uma sala de inglês como segunda língua um ambiente agradável, não ameaçador e familiar, visando suavizar a pressão imposta pelo ambiente escolar. É também o objetivo deste jogo fazer com que os alunos aprendam, através deste, técnicas de como lidar com o *peer pressure* não só em sala de aula de inglês como segunda língua, como também em qualquer outro local que esta pressão faça com que o aluno se sinta forçado a tomar uma atitude, ou deixar de tomar, por medo ou vergonha.

No caso específico do inglês, o *peer pressure* faz com que o aluno se cale, com medo de errar, e não queria participar das atividades propostas pelo professor. Isso também ocorre, pois os alunos têm vários níveis diferentes de conhecimento, fazendo com que a preocupação com a opinião do outro aumente.

¹¹⁵ CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.

Através da utilização de um vocabulário simples e a utilização de recursos imagéticos, este jogo se preocupa em dar autonomia ao aluno no sentido que lhe permite se comunicar de acordo com seus limites, sem pressioná-lo a algo que não tem ainda conhecimento ou não compreendeu corretamente.

4.3 Composição do jogo

O jogo contém os seguintes itens:

- Tabuleiro de papel laminado

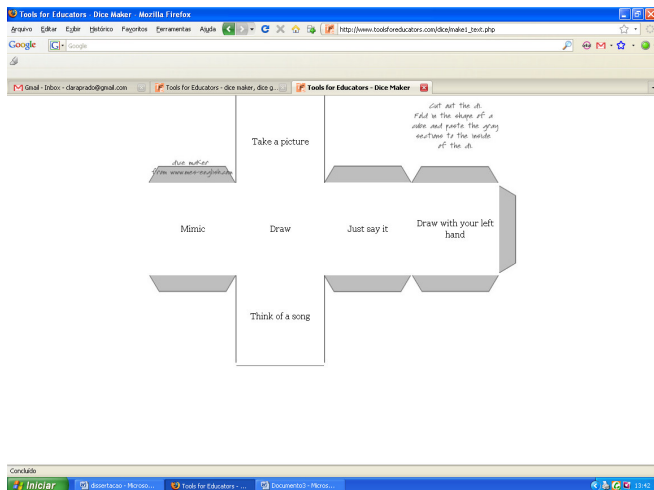
Este tabuleiro foi feito com papel laminado, o que permite se escreva com caneta para lousa branca. Para apagar, basta passar um pano com álcool. O tabuleiro é composto de oito espaços do mesmo tamanho com nomes de partes da casa, sendo esses *Bedroom*, *Bathroom*, *Living room*, *Dining room*, *Yard*, *Office* e *Kitchen*.

- 36 cartas a serem dispostas pelo tabuleiro

Estas cartas são desenhos de móveis outros utensílios encontrados em uma casa e serão dispostas pelo tabuleiro sob o lugar na casa onde pertencem. Não há uma regra do lugar específico onde deverá ir. Foram pensadas para ficarem soltas e poderem alterar sua localização, fazendo assim que o jogo seja sempre um pouco diferente, a cada vez que for jogado.

- Um dado de papel

Este dado foi criado utilizando uma ferramenta de um site para professores. O site <http://www.toolsforeducators.com>, permite que o professor crie o dado com imagens e textos. O professor acreditar que o dado que acompanha o jogo não é apropriado para sua realidade, pode fazer outro ou outros através deste site.



- Um botão

Serve para lançar ao tabuleiro. Se ele cair sob uma carta, esta será o desafio. Se não cair sob uma carta específica, mas dentro de um espaço, o aluno ou grupo poderá escolher a que preferir. Essas regras não são obrigatórias, a classe poderá acordar novas regras. O professor pode escolher qualquer coisa que seja fácil de jogar como uma pedrinha ou uma borracha.

- 10 cartas do aluno (2 kits)

Say
NO

Leave
this
scene

Teacher's
eyes
only

Give
an
excuse

Change
the
subject

Tell
a
joke

Be
the
teacher

give
a
compliment

Suggest
a
better
idea

Return
The
Challenge

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve por objetivo pesquisar os efeitos do *peer pressure* no grupo de alunos adolescentes em aulas de inglês como segunda língua e, a partir das informações encontradas, desenvolver um jogo que pudesse minimizar os efeitos do mesmo em sala de aula.

O assunto do *peer pressure* foi escolhido após uma análise de diversos fatores que influenciam o aprendizado do aluno adolescente, como os que foram apresentados no capítulo 1 deste trabalho. Meu interesse por tal questão se deu pela minha experiência como professora de inglês, pois me deparei com turmas de alunos adolescentes em que uns tinham mais facilidade de aprender do que os outros. Visando melhorar meus conhecimentos de como alunos aprendem inglês, surge o efeito do *peer pressure* e suas influências no aprendizado.

Sempre gostei de trabalhar com jogos e brincadeiras em sala de aula por acreditar que são uma maneira eficaz de transmitir o conteúdo. Ao unir os dois conceitos, jogos e *peer pressure*, o próximo passo foi pensar em maneiras de uni-los.

A busca pela bibliografia para este trabalho me levou a diversos caminhos e me deparei com os mais variados assuntos, como drogas e adolescentes, gravidez na adolescência e até mesmo livros evangélicos e partes da bíblia. Como não existem publicações suficientes aqui no Brasil, a maior parte dos livros foi importada e a maioria dos artigos foi de outros países, em especial os Estados Unidos, onde percebi que o assunto do *peer pressure* parece ser mais discutido.

Para discutir a questão do ensino de inglês como segunda língua, inicialmente foi necessária uma pesquisa sobre como se ensinar inglês, quais seriam as melhores formas e as mais eficazes. Apesar de ter experiência como professora de inglês, essa não foi minha formação, e senti então necessidade de buscar literatura que discutisse o assunto. Encontrei, entre outros, o livro de Larsen-Freeman, que se chama *Techniques*

*and Principles in Language Teaching*¹¹⁶ e forneceu a este trabalho uma visão geral de métodos e técnicas de ensino de uma língua estrangeira. Com ele, foi possível perceber que existiram diversos modismos e cada época tentou melhorar a anterior, fazendo com que surgissem métodos e técnicas bem diferentes. Vimos também que a melhor maneira de aplicar essas técnicas em sala de aula não ocorre ao negar a anterior, e sim ao utilizá-las em conjunto, visando sempre perceber a melhor maneira de apresentar o conteúdo específico.

Após essa análise das técnicas e métodos de ensino do inglês, a segunda parte deste primeiro capítulo apresentou os problemas no ensino/aprendizagem de inglês por meio dos conceitos apresentados por Aída Walqui em seu artigo “Contextual Factor in Second Language Acquisition”¹¹⁷. Os fatores apresentados por esse artigo não relacionam problemas do desenvolvimento cerebral ou algum problema médico que possa influenciar no aprendizado. A autora trata de aspectos sociais que, se tiverem seus efeitos minimizados, podem trazer grandes vantagens ao aluno. Depois de feito esse estudo, fui capaz de observar essas influências em sala de aula e confirmar que realmente há um impacto como, por exemplo, quando a autora cita a questão da necessidade de cada um frente à língua sendo aprendida. Fui capaz de observar a diferença das atitudes dos alunos, variando quando tinham um objetivo de aprendizagem diferente.

A questão do *peer pressure* foi abordada em um capítulo diferente por se tratar do foco desta pesquisa. Notei que o público adolescente tende a sofrer com mais intensidade os efeitos da pressão social do grupo por estar em um momento inseguro e duvidoso da vida, em que a opinião do grupo é tida como de grande importância e pode levar o aluno desde se calar por completo em sala de aula a realizar atos de desobediência e rebeldia. Muitos autores foram apresentados nesse capítulo, em especial

¹¹⁶ **LARSEN-FREEMAN**, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, USA: Oxford University press, 2000.

¹¹⁷ **WAQUI**, Aída. *Contextual Factor in Second Language Acquisition*. Artigo Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2000. Disponível em: www.cal.org/ericell

Contardo Calligaris¹¹⁸ com o seu livro *A adolescência*, que forneceu uma primorosa visão sobre o adolescente e a necessidade dele de pertencer a um grupo.

A autora Catherine Skeffington¹¹⁹ também teve grande importância nessa pesquisa por demonstrar os efeitos do *peer pressure* no ensino do inglês como segunda língua, e foram os seus conceitos, em conjunto com de alguns outros autores, que se tornaram inspiração para a criação do jogo.

Igualmente importante para a criação do jogo foram as habilidades que o adolescente teve de desenvolver para melhor lidar com a pressão do grupo. Esses conceitos são fornecidos por Sharon Scott no livro sobre como reverter os efeitos do *peer pressure* chamado *Peer Pressure Reversal*¹²⁰, fornecendo sugestões práticas de como lidar com a pressão. Também se sugeriu o jogo como uma maneira de tornar a pressão do ambiente mais amena.

O capítulo posterior apresenta o jogo no contexto da educação e as possíveis aplicações e também quando é mal utilizado. Um jogo por si só já é capaz de acrescentar ao ambiente uma sensação de descontração e, como já mencionado nos capítulos anteriores, funciona como um instrumento de motivação capaz de manter o interesse do aluno em sala de aula, com a atenção voltada para o que está sendo transmitido.

A seguir, ainda no capítulo sobre jogos, fez-se necessário uma pesquisa em conceitos sobre a definição de jogos, o que foi feito a partir de dois teóricos importantes: Johan Huizinga¹²¹ e Roger Callois¹²², que definem o jogo como sendo uma atividade cultural exercida por homens que, por sua própria vontade, decidem por um

¹¹⁸ **CALLIGARIS**, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

¹¹⁹ **SKEFFINGTON**, Catherine Sheehy. "Getting teenagers talking." British Council, Barcelona. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/getting-teenagers-talking>.

¹²⁰ **SCOTT**, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.

¹²¹ **HUIZINGA**, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

¹²² **CAILLOIS**, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.

período determinado, obedecer a regras pré-estabelecidas, para se desprender da vida cotidiana. A parte seguinte saiu da classificação de jogos amplamente conhecidos hoje apresentada por Callois¹²³.

Para que pudesse desenvolver um material didático, precisei de uma análise do que há disponível no mercado e na Internet, buscando entender os pontos fortes e fracos de cada um. Após essa análise, apropriei-me dos conceitos sobre a utilização do vídeo na escola de José Manuel Moran¹²⁴, que ajudaram a perceber como o jogo poderia ser usado em sala de aula.

O último capítulo apresenta a proposta prevista por este projeto, que é o jogo. Esse jogo tem como objetivo minimizar os efeitos do *peer pressure* no público adolescente no ensino de inglês como segunda língua. Suas características foram pensadas para fornecer o máximo de liberdade para o professor adaptá-lo a própria realidade. Visa também fornecer aos alunos artifícios para saber lidar com uma situação imposta, através das habilidades previstas por Sharon Scott em *Peer Pressure Reversal*¹²⁵.

O que espero deste trabalho é que tanto a fundamentação teórica quanto o jogo em si sejam capazes de apresentar o *peer pressure* como uma real influência no aprendizado do aluno e o que mais pode ser pensado e discutido sobre o assunto aqui no Brasil, não apenas sobre esse problema de aprendizagem, mas também os muitos existentes. O professor não pode fazer um aluno aprender, mas pode tentar melhorar as condições de aprendizado.

¹²³ **CAILLOIS**, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.

¹²⁴ **MORAN**, José Manuel. "O Vídeo na Sala de Aula." Artigo publicado na revista *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

¹²⁵ **SCOTT**, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE**, Afonso de. “Narrativa e autonomia em jogos de computador: O caso de Under a Killing Moon.” INTERCOM. 2003.
- ALBUQUERQUE**, Irene de. *Metodologia da Matemática*. Rio de Janeiro: Conquista, 1954.
- ANDRADE**, Ana Isabel O. e SÁ, Maria Helena A. B. A. *Didáctica da língua estrangeira*. Porto: Asa, 1992.
- ANGOTTI**, Mary Lourdes; Lima Roberto Tiradentes. “Métodos de ensino de idioma estrangeiro: um paralelo entre a escola pública e a escola particular de idiomas – inglês.” Uberaba, MG 2007. Disponível em: www.saudetodavida.com/arquivos/artigo
- ANTUNES**, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BARCELOS**, Ana Maria Ferreira. “Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas.” Universidade Federal de Viçosa: Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, 2004
- _____. “Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês.” Universidade Federal de Viçosa: Linguagem & Ensino, v.9, n.2, jul./dez. 2006.
- BETTERIDGE**, D., BUCKBY M. e WRIGHT A. *Games for Language Learning*. England: Cambridge, Cambridge University Press terceira edição, 2006
- BOAS**, Carlos Henrique S.V.; VIEIRA, Dark dos Santos; COSTA, Ivana Mara Ferreira. “Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira.” Salvador, Bahia: Escola de Administração do Exército, 2006. disponível em: www.ensino.eb.br
- BORGES**, Ana Luiza Vilela. “Pressão social do grupo de pares na iniciação sexual de adolescentes.” Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 41, n. spe, Dec. 2007 . disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000500007&lng=en&nrm=iso. access on 11 May 2008. doi: 10.1590/S0080-62342007000500007.
- BRASIL**. MEC. *Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN**, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching* 4. ed. New York: Longman, 2000.
- CALLIGARIS**, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; **PEDROSA**, Maria Isabel. “Cultura no grupo de brinquedo.” *Estudos psicológicos*, Natal, v. 7, n. 1, Jan. 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Nov. 2008. doi: 10.1590/S1413-294X2002000100019.

CARVALHO, A de A. ; **BEZERRA**, A. K. P. ; **AZEVEDO**, M.L. ; **COSTA**, L. O. B. ; **DANTA**, E.A. ; **LIMA**, C. R. ; **MARTINS**, C.da S. ; **SALES**, F.T.A. . “O professor de línguas e a produção de material didático para o ensino de pronúncia: uma experiência com alunos do Curso de letras da universidade estadual do Ceará” In: Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, 2007, Florianópolis. Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, 2007. p. 246-255.

CHAGURI, J. P. “A Importância da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.” In: *O DESAFIO DAS LETRAS*, 2., 2004, Rolândia. Anais... Rolândia: FACCAR, 2005. 08 f. ISSN: 1808-2548

CHERNISS, Hilary; Sara Jane Sluke. *The Complete idiot's guide to Peer Pressure for teens*. Indianapolis, Indiana: Alpha Books , 2002.

COLLIER, V.P. “Acquiring a second language for school.” Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. (1995). Disponível em: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/directions/04.htm>

CORSARO, W.A.; Miller, P.J. (Ed.). *Interpretive approaches to children's socialization*. New Directions for Child Development, San Francisco, 1992.

_____ *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex, 1985.

DAVID, Nívea. “Peer Pressure and Teens.” Disponível no site <http://www.adoptionarticlesdirectory.com/Article/Peer-Pressure-and-Teens/2866>
Acesso em 10/03/2009

DUARTE, M. “A reforma do ensino de língua inglesa no Brasil no contexto da reestruturação produtiva.” *Inter-ação*, Goiânia, 2007.

DUARTE, Samuel. “A pressão social nos grupos.” 2007. Disponível em: http://www.samuelduarte.pro.br/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=5.

FINE, Alan. *With the Boys: Little League Baseball and Preadolescent Culture*. Chicago, USA: University Of Chicago Press, 1987.

FLUSSER, Vilém. “Jogos.” Cisc centro interdisciplinar de semiótica da cultura e da mídia - CISC. Suplemento Literário OESP, 1967. Disponível em: geccom.incubadora.fapesp.br/portal/referencias/textos/flusser/jogos.pdf

FREIRE, João Batista. *O jogo dentro e fora da escola*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2005.

GOREA, Lucia PHD. *ESL Games and Classroom Activities: An Interactive Activity Book for All Ages*. Llumina Press: 2005.

GUZMAN, Maria R. T. “Friendships, Peer Influence, and Peer Pressure During the Teen Years.” University of Nebraska–Lincoln Extension: Digital Commons, 2006. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/63/>

HEWITT, I. E. *Edutainment: How to Teach Language With Fun & Games*. Delta Systems Co Inc, 1998.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

IANNI, O. *A sociedade global*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JONES, Bill. *Peer pressure: standing up for what you believe*. San Bernardino, California: Here’s life publishers, 1988.

JOHNSON, Kirk A., Ph.D. “The Peer Effect on Academic Achievement Among Public Elementary School Students.” A Report of the Heritage Center for Data Analysis. Washington, DC, EUA. May 26, 2000. disponível em: <http://www.heritage.org/Research/Education/CDA00-06.cfm>. acesso em: 10/02/2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. “Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.” *Educ. Pesqui.* [online]. 2001, vol.27, n.2 [cited 2009-05-30], pp. 229-245 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022001000200003.

LAFACE, Antonieta; **TASHIRO**, Elisa Atsuko; **CRUZ**, M.L.O. Brado; **SILVA**, Maria R.G.L. (Organizadores). *Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas*. ROSA, Angélica de Fátima; **MAR**, Gisele Domingos. “O ensino/aprendizagem em língua estrangeira por meio de jogos” p.206 a 226. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis, 2005.

- LARSEN-FREEMAN**, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, USA: Oxford University press, 2000.
- LEÃO**, A. Carneiro. *O ensino das línguas vivas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- LEFFA**, Vilson J. “Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas.” Trabalho apresentado no II Forum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002.
- MORAN**, José Manuel. “O Vídeo na Sala de Aula.” Artigo publicado na revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.
- NEVES**, M. S. “Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula.” In: PAIVA, V. L. M. *O. Ensino de língua inglesa, Reflexões e experiências*. Belo Horizonte: Pontes/UFMG, 1996.
- NUNAN**, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- NUNES**, Ana R. S. Carolino de Abreu. “O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua.” Disponível: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso em 20 de novembro. 2008.
- ORLANDI**, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Fontes, 2002.
- REBELLO**, S.; MONTEIRO, S.; VARGAS, E. “A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo.” *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.5, n.8, p.75-88, 2001.
- ROESER**, R.W., & Eccles, J.S. (2000). *Schooling and mental health*. Em A.J. Sameroff, M. Lewis, & S.M. Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- PESSOA**, Jason Brito. *Os deuses do acaso: o jogo divinatório como expressão e confluência de textos da cultura*. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2001
- PFUTZENREUTER**, Edson do Prado. “Inserção dos videogames na aprendizagem mediada.” III Seminário Jogos eletrônicos, Educação e Comunicação. Universidade Estadual Da Paraíba – UEPB. Campina Grande, PB, 2007
- PHILLIPS**, B. D. *Role-playing game in the English as a foreign language classroom*. In: Proceedings. Taipei: Crane Publishing, 1994.
- PIAGET**, J. e INHELDER, B. *Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1976.

- PORTELA**, Keyla Christina Almeida. “Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira.” *Revista Expectativa*. Unioeste, Paraná. Volume 5, numero 5, 2006. Disponível em: <http://200.201.8.27/index.php/expectativa/article/view/84/294>. Acesso em: março de 2009
- ROGERS**, Carl. *Liberdade para Aprender*, 2ª. Edição, Belo Horizonte, Inter Livros de Minas Gerais, 1973.
- SAKAMOTO**, A. “Present State of Videogames and Learning Games -Use and Effects”, *Journal of Applied Social Psychology*, 24, pp. 21-42. 2007.
- SANTOS**, Santa Marli Pires. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SCHÜTZ**, Ricardo. “A Evolução do Aprendizado de Línguas ao longo de um Século.” English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-apren.html>>. Online. 22 de fevereiro de 2007.
- _____. “*Communicative Approach - Abordagem Comunicativa.*” English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-comm.html>>. Online. 2 July 2007.
- SCOTT**, Sharon. *Peer Pressure Reversal: An Adult Guide to Developing a Responsible Child*. Amherst, Massachusetts: HRD Press 2ª edição, 1997.
- SILVA**, Gastão Pereira da. *Vícios da imaginação meios de corrigi-los*. Livraria José Olympio, 1942.
- SKEFFINGTON**, Catherine Sheehy. “Getting teenagers talking.” British Council, Barcelona. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/getting-teenagers-talking>.
- SKINNER**, B. F. *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix, 1957.
- SKINNER**, B. F. *Contingências do Reforço*. Em *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- TEIXEIRA**, Carlos E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.
- THOMPSON**, Julia G.. *The first-year teacher's survival guide: ready-to-use strategies, tools & activities for meeting the challenges of each school day*. John Wiley and Sons, 2007
- TOUS MATA**, Meritxell. *De la Gran Nicoya precolombina a la provincia de Nicaragua, s. XV y XVI*. Universitat de Barcelona: Tese de Doutorado, 2002. Disponível em: www.ub.es
- TRIPP**, Paul David. *Peer Pressure: Recognizing the Warning Signs and Giving New Direction*. Greensboro, North Carolina: New Growth Press, 2008
- VYGOTSKY**, L. *A formação social da mente*. SP, Martins Fontes, 1987.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP, Icone, 1988.

WAQUI, Aída. “Contextual Factor in Second Language Acquisition.” Artigo Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2000. Disponível em: www.cal.org/ericll

WARDRIP-FRUIN, Noah e Pat, Harrigan. *First Person: New media as story, performance, and game*. London, England: Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 2006.

_____. *Second Person: Role Playing And Story in Games And Playable Media*. London, England: Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 2007.

WILLIAMS, M., **BURDEN**, R. L. “Psicologia para professores de idiomas: enfoque del constructivismo.” Cambridge, 1999.

YOZO, R.Y.K. *100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. 6ed. São Paulo: Ágora, 1996.

ANEXO 1

Durante o período da realização desta pesquisa, surgiu a necessidade de explorar a visão do próprio adolescente sobre os assuntos abordados por esta pesquisa. Assim, decidi fazer algumas perguntas para duas alunas adolescentes sobre suas dificuldades em aprender o inglês e outras impressões relacionadas ao tema. Abaixo o que me foi respondido de forma informal por um grupo intermediário de duas alunas de 14 anos. Suas respostas serviram de apoio não só a pesquisa que já havia sido realizada anteriormente, mas também serviram de guia as pesquisas posteriores, bem como na criação do jogo.

Minha primeira pergunta foi: “Qual sua maior dificuldade em aprender inglês?”

A primeira respondeu:

1- Minha maior dificuldade é falar as frases em inglês em voz alta. Quando a professora pergunta alguma coisa e eu tenho que responder em inglês, é mais difícil é passar a frase para o inglês ou então ~~em~~ perder a vergonha de falar ~~por~~ em voz alta. Mas acho que isso é só questão de treino ;)

A segunda aluna respondeu à mesma pergunta:

1A maior dificuldade em aprender inglês, na minha opinião, é pelo fato de uma palavra poder ter muitos significados e as vezes é complicado entender em que sentido ela está sendo usada em uma frase.

Minha segunda pergunta foi: “Se o professor do colégio te chama para falar algo em inglês em sala, você vai?”

A resposta da primeira aluna foi:

2- Normalmente eu falo normal, pois eu sempre sei mais que os meus amigos, então ^{eu} tenho menos vergonha que na aula de inglês fora do colégio.

A segunda aluna respondeu:

2- Quando se tem inglês entre muitas pessoas, a maior preocupação dos alunos é saber pronunciar de maneira correta, não compreendo a certo por não sei porque isso acontece, acho que pelo inglês ser uma língua universal todos esperam que as pessoas saibam pelo menos pronunciar, não se.
Se minha professora pedir para eu falar algo em inglês na sala, eu falo se eu não sei pronunciar uma palavra, eu pergunto como se pronuncia e se não sei uma palavra falo em português mesmo.

A terceira pergunta que fiz as alunas foi: "O que você sente quando alguém fala algo errado em inglês?"

A resposta da primeira aluna foi:

3- Se o erro que meu amigo fez eu sei o certo, eu não dele. Mas normalmente, por questão de respeito, eu tento me segurar, pois se fosse eu no lugar dele, eu não gostaria que rrissem de mim.

A segunda aluna respondeu:

3- Quando alguém fala algo errado, dependendo do erro eu dou risada mas só se for uma palavra bem comum, o básico, que a pessoa pronunciou de uma forma extremamente estranha.

A quarta pergunta foi: "Por que você acha que seus amigos aprendem inglês?"

A primeira aluna respondeu:

4- Uns que estudam mais, falam que no futuro querem fazer intercâmbio; outros que estudam mais ou menos falam que é mais para fazer as provas do colégio, passar em vestibular e tal; os que estudam mais ou menos é porque os pais obrigam. Nisso tudo tem os que são alucinados por inglês e acabam estudando muito sem perceber.

A segunda aluna respondeu:

4- Acho que todo mundo vê o inglês como "porta para o futuro", se você souber uma língua estrangeira é mais fácil achar emprego. No caso inglês é uma língua que te possibilita interagir com o mundo inteiro.

Bom, não sei mas a maioria dos meus amigos aprendem pensando no futuro. É mesmo que não quisessem seus pais os colocariam do mesmo jeito, o que foi no meu caso.

A última pergunta foi: "Como você mais gosta de aprender inglês? E como você acha que aprende mais?"

A primeira aluna respondeu:

5- Eu gosto mais ficarmos conversando, com a professora perguntando as coisas e nós respondemos em inglês, quando conseguimos. Acho que, como eu tenho →

essa dificuldade ^{com} a vergonha em falar inglês em volta de pessoas que sabem falar mais que eu, acho que desse jeito é bom pra eu exercitar a falar e assim treinando. Talvez jogando, fazendo alguns exercícios, com filmes.

Não sei, não tenho tanta dificuldade para entender é mais para falar mesmo.

A segunda aluna respondeu:

5- Acho que o "caminho" para começar a aprender inglês é a música, pois a música você decora, traduz (tem sites que fazem isso por você), através de música você sempre vai ampliar seu conhecimento, as palavras etc... Entendo melhor os conteúdos através de jogos, pois acho que só explicar no lousa, escrevendo, da sono. e não me "incentiva" a prestar atenção.

ANEXO 2

Rodada teste

Para testar se os elementos do jogo são efetivos, realizei uma partida de teste com uma turma de duas alunas adolescentes no nível intermediário. A intenção inicial era ter quatro alunos na sala, mas dois não puderam comparecer.

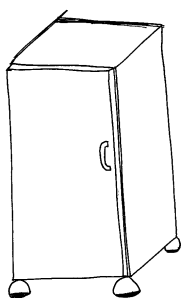
Ao entrarem na sala de aula a primeira pergunta das alunas já foi em relação ao tabuleiro que foi colocado no chão. Avisei que aquela aula seria conduzida através do jogo o que as fez vibrar de alegria. Pedi para sentarem no chão e eu fiz o mesmo. Peguei as cartas e passei a dispor-las no tabuleiro, ao mesmo tempo em que falava o vocabulário representado no desenho. Assim, enquanto colocava a carta com o desenho de uma cadeira, falei a palavra em voz alta. A partir da terceira ou quarta carta, as alunas passaram a repetir o vocabulário que eu falava, sem que eu tenha, em nenhum momento, pedido. As palavras que elas já sabiam, tentavam se antecipar a minha fala, o que não tinham certeza ou não sabiam, aguardavam minha fala e depois repetiam. Assim ficou o tabuleiro após disposta todas as cartas.



A seguir pedi para decidirem se queriam jogar juntas ou uma contra a outra. Quiseram jogar uma contra a outra. Distribui as dez cartas para cada uma, explicando

que poderiam utilizá-las a qualquer momento do jogo, mas que cada uma só poderia ser usada uma vez e assim seria bom pensar bem antes de usar.

Usei uma borracha para que elas lançarem ao tabuleiro, o que funcionou bem durante o jogo tudo. A primeira aluna jogou a borracha que recaiu sob o desenho da geladeira.



What is the coldest season of the year?

Antes que ela lesse o conteúdo da carta, pedi para que jogasse o dado. O dado marcou THINK OF A SONG. Assim, ela teria que pensar em uma música contendo a resposta a pergunta acima. A aula demorou alguns segundos pensando e depois cantou, um pouco envergonhada e em voz baixa a música *California Dreamin'* da banda The Mamas and the Papas no trecho que se refere ao inverno “*All the leaves are Brown, And the sky is grey, I've been for a walk, On a winter's Day*”.

Não foi necessário eu assentir que a resposta estava correta, a outra aluna já elogiou a jogadora da vez pela lembrança, e elas tentaram cantar o resto da música juntas, me perguntando o restante da letra.

Foi a vez da outra aluna jogar. A borracha recaiu sob a figura do tapete que continha o seguinte desafio:



Where
would you
go if you
had a
Magic
carpet?

Da mesma forma que a jogada anterior, a aluna jogou o dado, que caiu em DRAW. Como havíamos estudado esta matéria a pouco, pedi um minuto para fazer uma explicação sobre *Modal verbs* na lousa. As alunas ouviram com atenção, pois acredito que não haviam entendido o desafio completamente. Eu não expliquei diretamente o seu desafio, mas a gramática. Assim, dei-lhe a caneta para que fosse desenhar sua resposta na lousa. Sua resposta foi um desenho do pão de açúcar à noite, como mostra a foto.



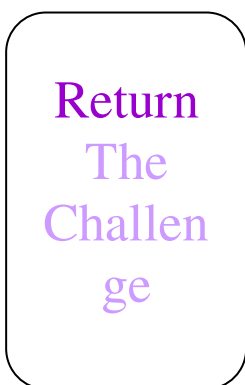
Não pedi para que verbalizasse sua resposta, o desenho já foi suficiente. Fui explicar a pergunta para ter certeza de que haviam entendido, mas as aulas me garantiram que tinham entendido e que minha explicação não seria necessária.

A jogada seguinte a borracha recaiu sob o desenho do telefone.



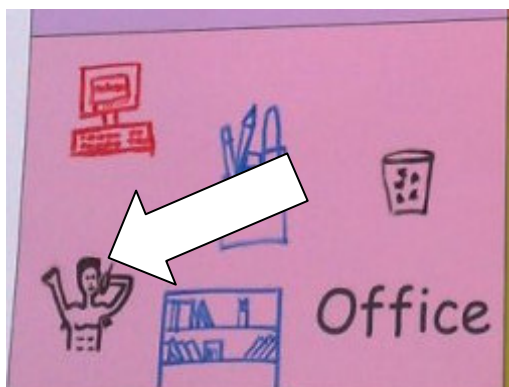
Think of a
funny way
to answer
your phone

A aluna, após um momento de reflexão, decidiu por me devolver o desafio utilizando a carta abaixo.



Assim, foi a minha vez de jogar. O dado tinha caído em DRAW WITH YOUR LEFT HAND.

Neste momento eu decidi por desenhar sob o tabuleiro mesmo. Como já estávamos no chão, ficava mais fácil. Meu desenho está indicado com a seta. As alunas deixaram claro que não gostaram do meu desenho, mas o aceitam como resposta.



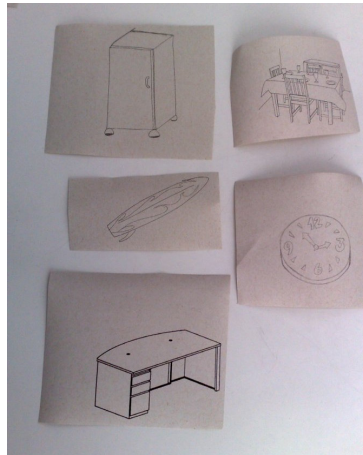
Na próxima rodada as alunas resolveram me perguntar se poderiam jogar juntas ou invés de sozinhas. Assenti que sim, porém perguntei o motivo. Disseram-me que assim poderiam pensar em respostas melhores.

No próximo desafio a resposta também deveria ser dada através de uma música. Elas cantaram a música inteira em conjunto pulando e dançando pela sala.

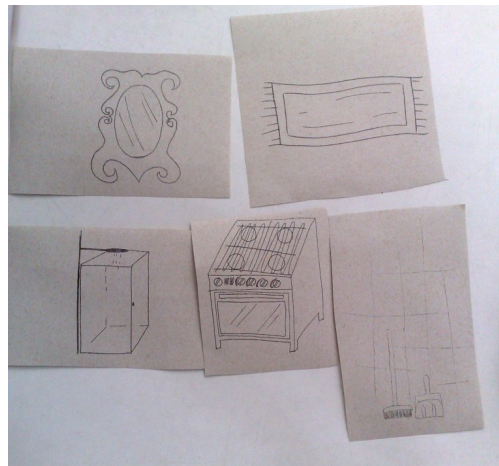
O dado caiu em TAKE A PICTURE e o desafio previsto era “*How many friends did you add to your network last week?*” Elas ficaram com dúvidas sobre o significado da palavra network, e eu respondi o que era em português. A resposta foi dada através de uma foto pelo celular.



O jogo continuou por algumas rodadas mais. Não senti a necessidade de realizar todos os desafios do tabuleiro por questão de tempo. Pedi as alunas para escolherem cinco desenhos e que fossem se sentar na cadeira. Pedi para pensarem em uma história que envolvesse aqueles desenhos. Por falta de tempo as alunas levaram a tarefa de lição de casa e me enviaram por email mais tarde na mesma semana. Eis o resultado juntamente com as cartas que foram escolhidas por cada uma.



“Every day I wake up and look at the clock, it’s always late. So, I take my notebooks on my desk and run to school. After school I take my surf board and go to the beach. When I arrive home I’m hungry and I open the refrigerator, but my mother says, ‘Close the refrigerator door because it’s dinner time.’” (aluna do nível intermediário/14 anos)



Every day I take a shower, then I look myself at the mirror. After this I slip on the carpet and I knock my head on the stove because I didn’t clean the floor the day before. (aluna do nível intermediário/14 anos)

Minhas impressões

Fiquei muito contente com o teste realizado. Percebi que as alunas gostam bastante, aprenderam e reviram vocabulário e algumas estruturas gramaticais ao mesmo tempo que se divertiram. Tiveram alguns momentos em que foi necessário tirar o foco

do jogo e voltar à atenção delas a explicação, porém como elas queriam saber a explicação para poder responder, não tive problemas em receber a atenção por alguns minutos. A parte que elas se mostraram menos entusiasmo a fazer foi quando lhes pedi para fazer o texto como lição de casa. Contudo, quando, na aula seguinte li os textos junto com elas, e pude verificar que tinham se preocupado bastante em fazer um texto divertido e da forma mais gramaticamente correta que sabiam e vi que ficaram orgulhosas do resultado.

Durante o jogo notei também que quando a aluna estava jogando sozinha, ela ficou um pouco envergonhada em cantar na frente da sala, mesmo em uma sala de aula com poucas pessoas. Quando as alunas resolveram jogar juntas, a vergonha não foi mais um problema, e cantaram em coro juntas.

A maioria dos jogos de tabuleiro tem por objetivo a competição, então sempre deverá haver um perdedor e um ganhador. Neste jogo, isso não é importante, não há necessidade de haver um ganhador. Surpreendeu-me no dia que apresentei o jogo que nenhuma das alunas me perguntou *quem ganha?*. Não pareceu nem chamar a atenção delas até eu perguntar. E elas responderam “todos” eu perguntei o porquê de todos serem ganhadores, e elas responderam “ Se a gente jogou junto é lógico que todo mundo ganhou”. Eu concordei. Assim, não vejo a necessidade de se tratar este jogo como uma competição e sim como uma atividade em grupo onde todos ganham.

Pude perceber também que elas ficaram mais soltas e desinibidas por se sentaram no chão, sem livros ou cadernos. Era como se estivessem no *playground* do prédio jogando com amigo, e até pediram para ligar para as mães para não virem buscar e que gostariam de ficar jogando o resto do dia. É notável que isso ocorreu em uma turma muito pequena, onde as alunas já se conheciam bem. Mas mesmo sob circunstâncias pude perceber que a aula teve uma dinâmica diferente e quando o celular tocou que a mãe estava na porta para buscar, uma aluna falou “já acabou a aula?”.

Arquivos do jogo

HOUSE GAME

Bathroom	Bedroom
Dining room	Living room
Office	Yard
Garage	Kitchen

Say
NO

Leave
this
scene

Teacher's
eyes
only

Give
an
excuse

Change
the
subject

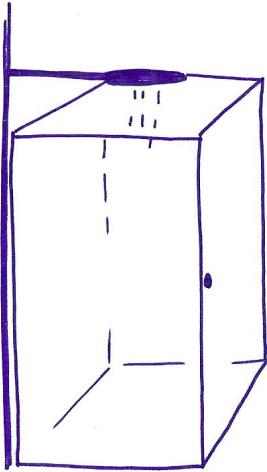
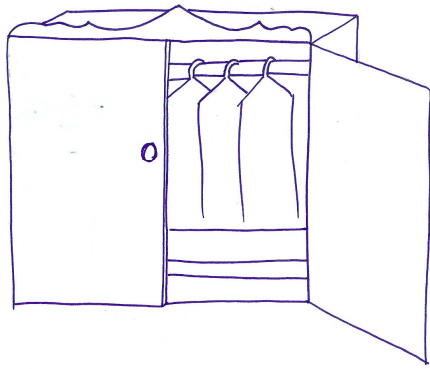
Tell
a
joke

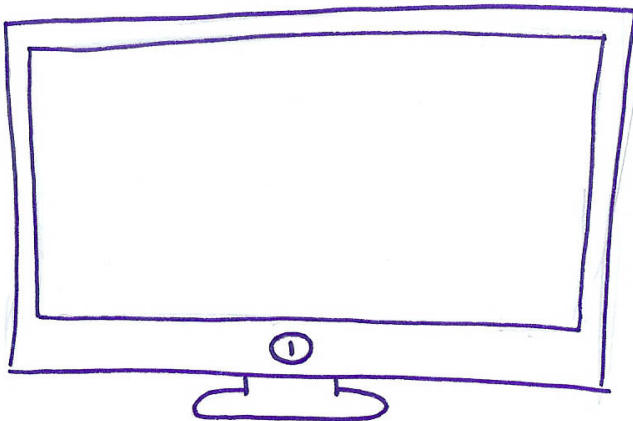
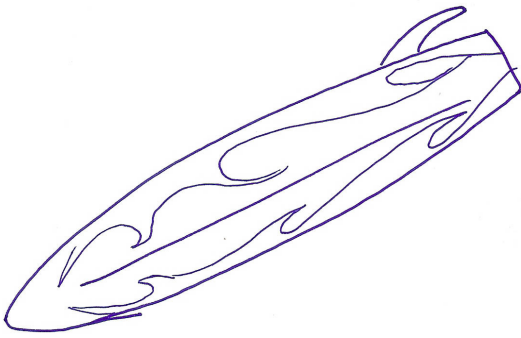
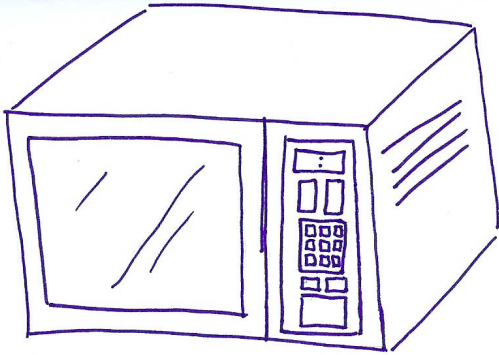
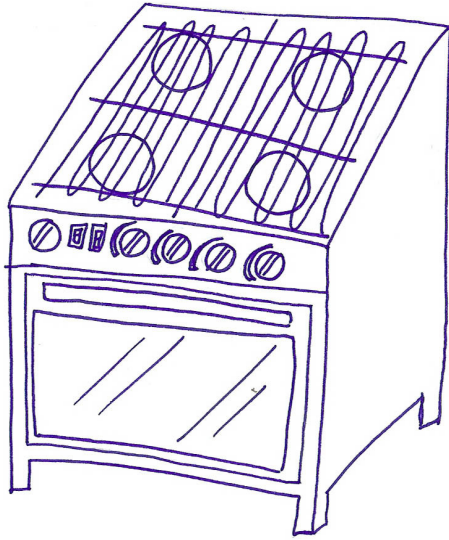
Be
the
teacher

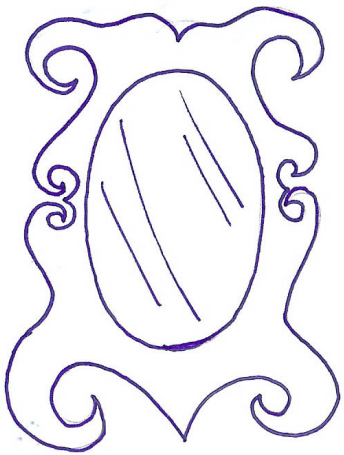
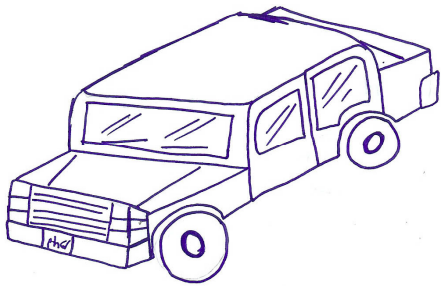
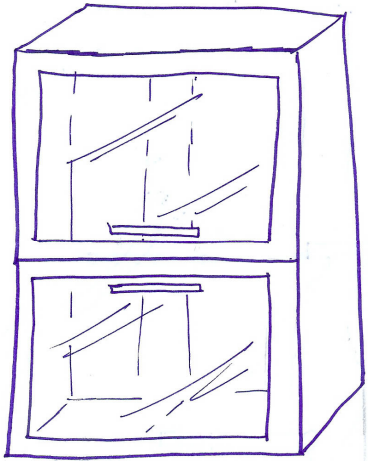
give
a
compliment

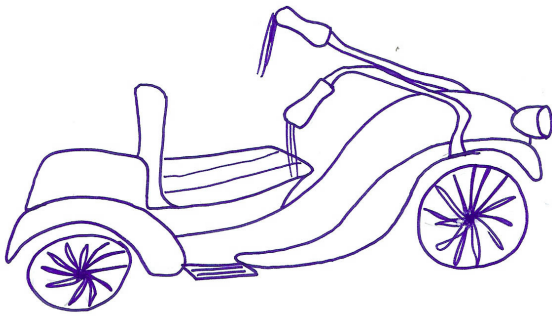
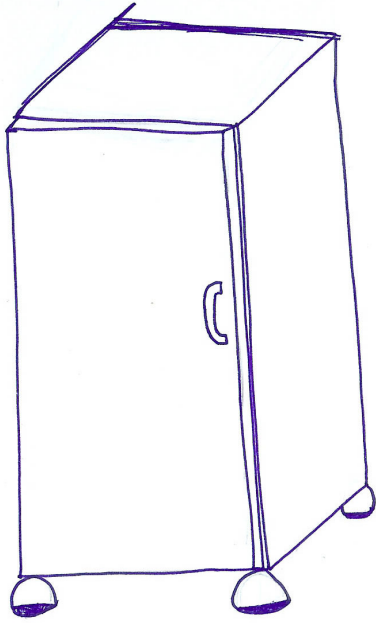
Suggest
a
better
idea

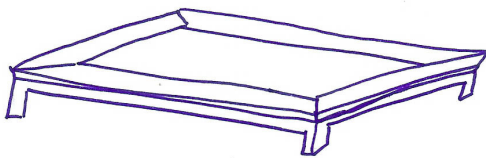
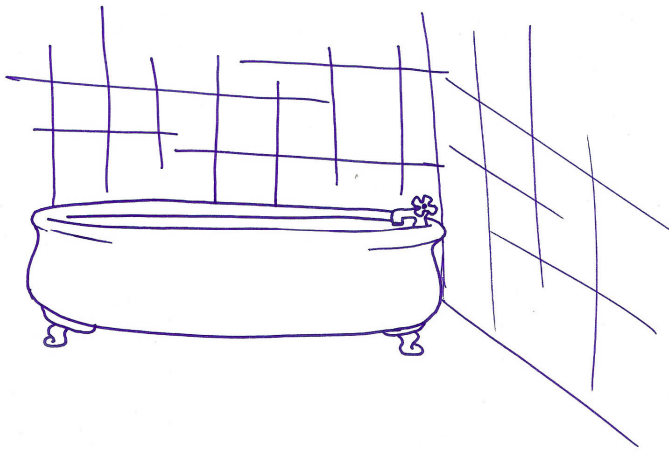
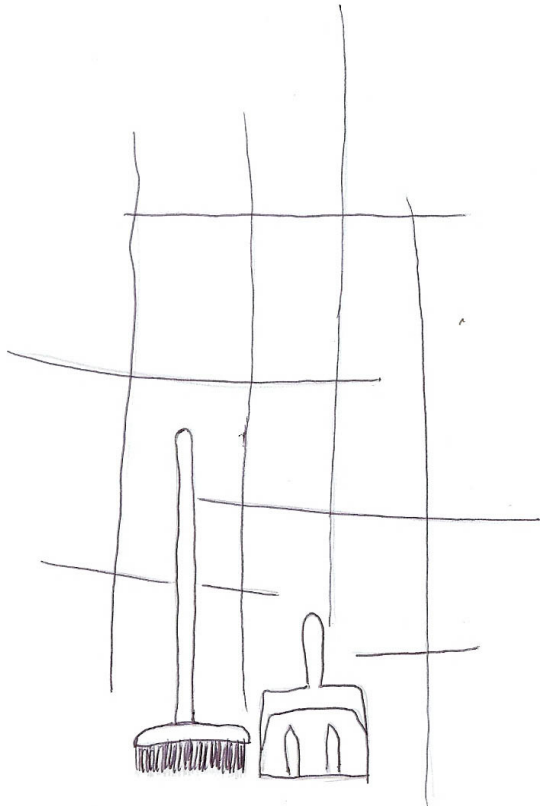
Return
The
Challenge

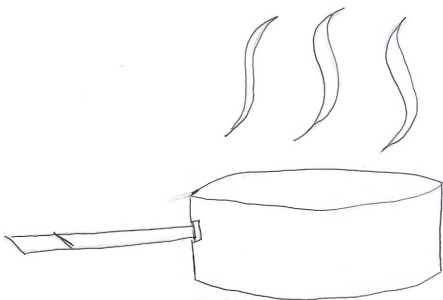
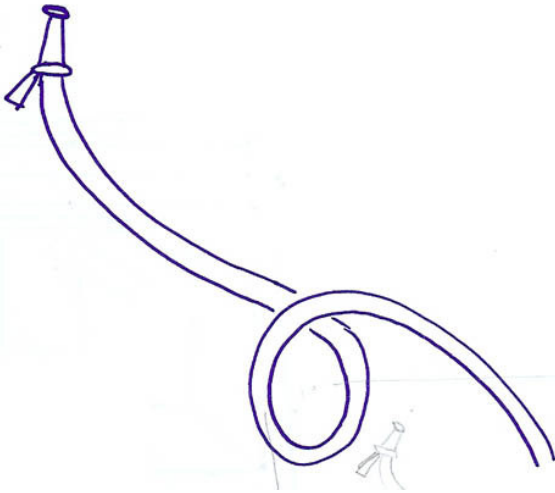
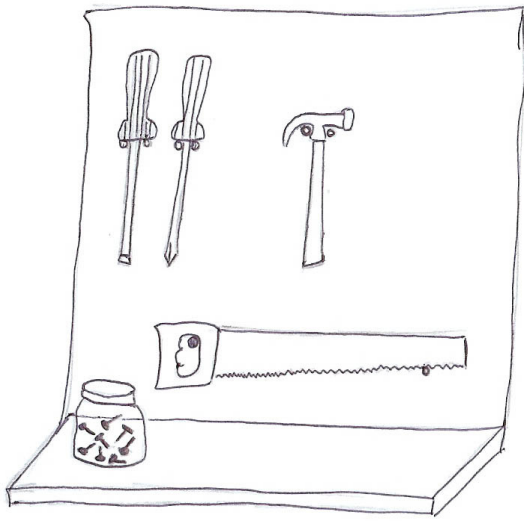


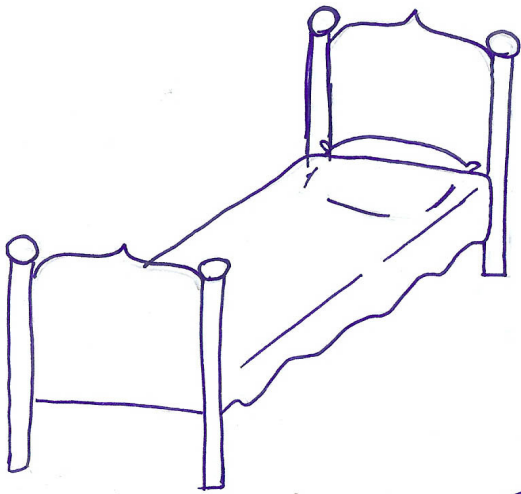
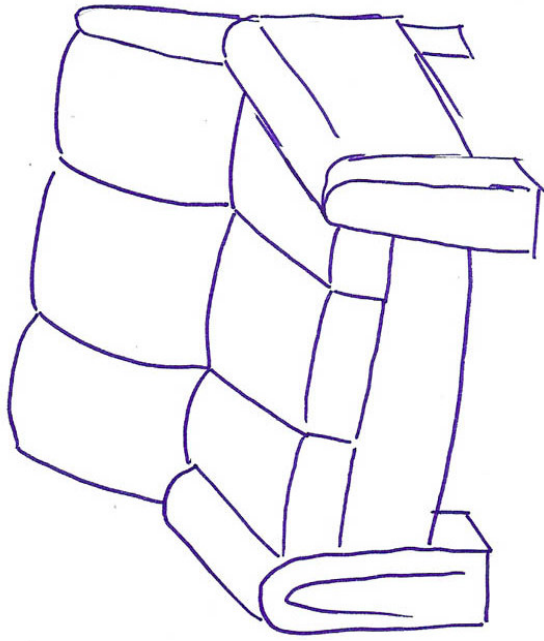


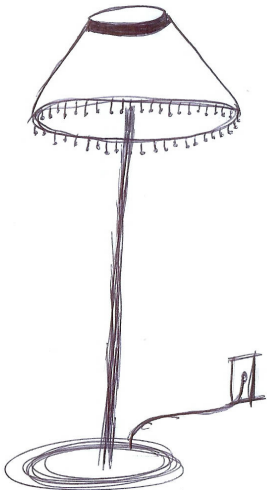
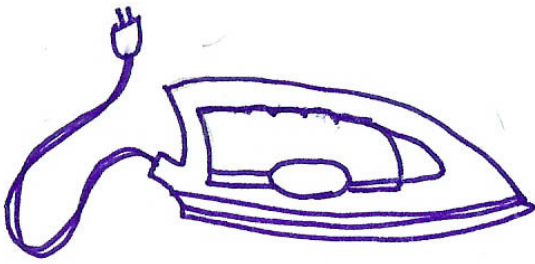
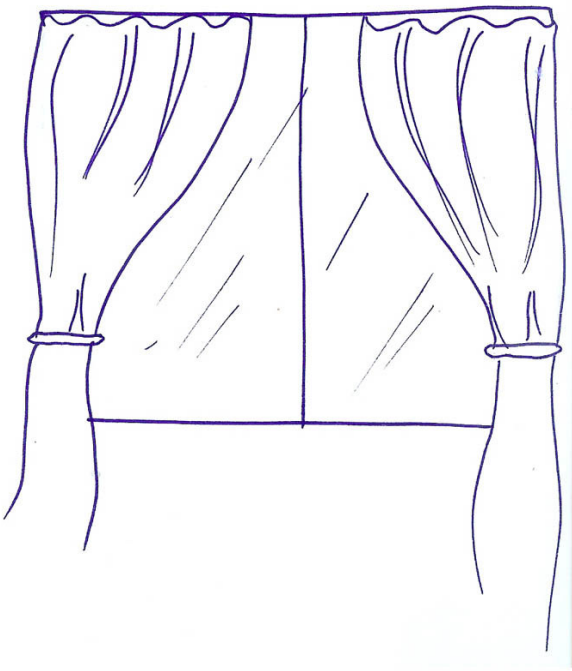


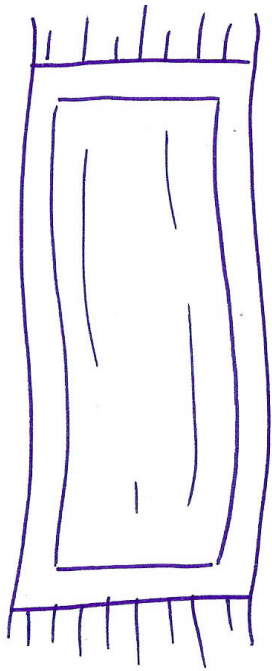
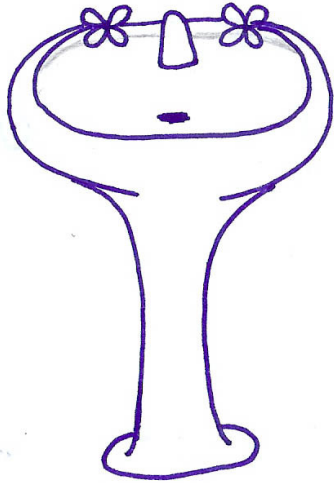












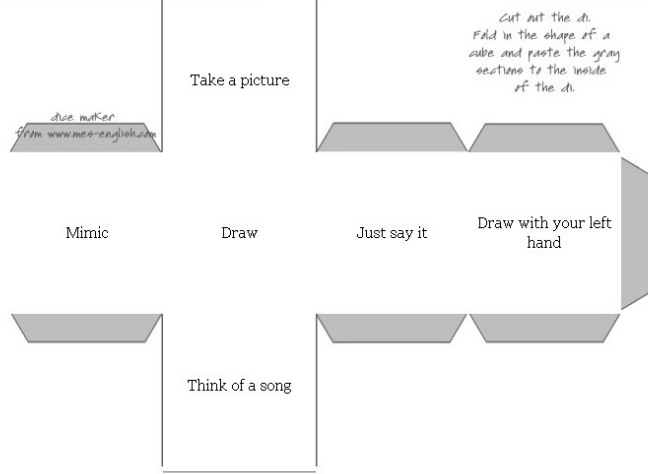
Tools for Educators - Dice Maker - Mozilla Firefox

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

Google

http://www.toolsforeducators.com/dice/make1_text.php

Gmail - Inbox - claraprado@gmail.com Tools for Educators - dice maker, dice g... Tools for Educators - Dice Maker



Concluido

Iniciar

dissertacao - Microso... Tools for Educators - ... Documento3 - Micros...

13:42

Sugestões de desafios

Tell other places where you can get wet
Where would you go if you had a magic carpet?
How many friends did you add to your network last week?
What's your favorite food?
What's wrong in the sentence? 'I watch my face every morning.'
What's the hottest season of the year?
Tell something you can bake, fry and boil.
How often do you clean your room?
A place where you are always yourself
What sports do you practice?
What's the coldest season of the year?
Can you point to something light?
What do you have under your desk?
Where can you put lights? Name three things
What did you talk about dinner yesterday?
What time is it?
Tell me something that you can't stand.
How do you like your coffee?
What are you wearing? And what is the teacher wearing?
Who is man's best friend?
What can you do when you see fire?
Think of a funny way to answer your phone
Think of a bedtime story
What is on the table now?
What can you do to *curtains*?
Can you drive?
What's something made of iron?
Can you make a question for this picture?
Put the sentence in the correct order: *motorcycle/everyday/I/to/ work/ride*
Can you make a question for this picture?
What's your favorite TV series?
Do you have a pet? What's its name?
What do you need tools for?
Are you a coach potato?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)