



Faculdade de Letras
Universidade de Lisboa

**O LÚDICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DO
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Lidiane Cristina de Araújo

Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PLE/PL2

Fevereiro, 2011



Faculdade de Letras
Universidade de Lisboa

**O LÚDICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DO
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Lidiane Cristina de Araújo

Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PLE/PL2

Orientada pela Professora Doutora Maria José Reis Grosso

Fevereiro, 2011

Aos imigrantes brasileiros residentes ou de passagem em Portugal,
que enfrentam a ausência da família, os dias cinzentos dentro de nós, o inverno
rigoroso e tantas outras dificuldades em busca de dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me ensinarem o valor do estudo.

À Professora Doutora Maria José Grosso, pelo acompanhamento desta pesquisa.

Aos alunos e professores da Escola 2, 3 das Olaias, pois sem eles não teria realizado este trabalho.

À minha querida família que mesmo distante se fez presente em todos os momentos com sentimentos de perseverança e otimismo.

À amiga e colega Renata Monteiro, por ter compartilhado comigo os sentimentos de ansiedade, de dúvida, de desânimo e decepção, bem como os de entusiasmo, de confiança, de alegria e de descobertas no decorrer de todo o curso e da redação dessa dissertação.

A Rui Carvalho, que com seu carinho cuidou do meu coração com serenidade e amor.

À Ana Fraga pelo gentil acolhimento e amizade.

Aos colegas David Aboim, Cristina Hiltbrich, Eunice e Francisco Gonçalves, pela companhia no período das aulas e pelas conversas alegres.

CONVENÇÕES

Esta dissertação foi escrita em Português do Brasil respeitando o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

*O saber é como essa Árvore do Paraíso.
Dentro de cada um, tenta, impulsiona, convoca,
busca a certeza da verdade absoluta e impossível.
No entanto, ao comer do seu fruto, podemos
perder a felicidade incorpórea do Éden. Sem
dúvida, atrever-se a esse jogo sempre nos
permitirá saborear algo do saber-sabor do
impossível.*

Alícia Fernández (2001:51)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de investigar o papel das técnicas lúdicas no Ensino/ Aprendizagem do Português como língua estrangeira verificando as reações dos aprendentes com esta abordagem. Enfoca a importância do lúdico no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que os jogos e as atividades lúdicas são excelentes instrumentos de mediação entre o prazer e a aprendizagem. Além disso, a pesquisa pretendeu, também, perceber o que motiva os aprendentes durante o processo de aprendizagem e o que os leva a querer aprender uma língua estrangeira.

Os pontos abordados em relação ao lúdico foram fundamentados em teorias de autores como Vigotsky, Winnicott e Alicia Fernandez, que buscaram através da Psicanálise, da Psicopedagogia e da Análise de Comportamento provar que as atividades lúdicas interferem na personalidade humana, introduzem o aprendente no universo da aprendizagem e faz da atividade lúdica um desafio para a construção do conhecimento.

Para realizar a pesquisa foram aplicadas dinamizações que incentivaram a audição, a fala e a escrita a grupos de crianças do 5º e 6º ano do 2º ciclo, não falantes da Língua Portuguesa, alunos de uma escola pública da cidade de Lisboa situada no bairro de Olaias.

Palavras – chave: Lúdico – Cultura – Brincar – Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Português – Ensino Infantil

ABSTRACT

This work aims to investigate the role of play techniques in teaching and learning of Portuguese as Foreign Language, checking learners' reactions to this approach. It emphasizes the importance of play in the teaching / learning process, since the games and play activities are excellent tools of mediation between pleasure and learning.

This research also seeks (aims) to understand what motivates the learners during the learning process and what drives them to want to learn a foreign language.

The issues addressed in relation to the play were justified based on the theories of authors such as Vygotsky, Winnicott, Alicia Fernandez, whose work was based on psychoanalysis, Educational Psychology and Behavior Analysis, proving that playful activities have an effect on the human personality, introducing the learner in world of learning and making a challenge of playing for the construction of knowledge. .

To conduct the survey were applied dynamizations that encouraged listening, speaking and writing with groups of children from the 5th and 6th year of 2nd cycle, do not speaking Portuguese Language, students from a public school in the city of Lisbon located in the district of Olaias.

Key - words: Playful - Culture - Play - Teaching / Learning Foreign Languages
- Portuguese – Childhood Education

LISTA DE TABELAS

- Gráfico1: Distribuição por sexo;
- Gráfico2: Distribuição por nacionalidade;
- Gráfico3: Distribuição por línguas faladas no domínio privado;
- Gráfico4: Distribuição por línguas faladas no domínio público;
- Gráfico5: Distribuição por razões pelas quais os aprendentes estão a aprender Português;
- Gráfico 6: Distribuição das atividades que mais gostaram nas aulas de Português e que sentem que o conteúdo foi mais bem fixado;

LISTA DE ABREVIATURAS

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LNМ – Língua Não Materna

NL – Nível Limiar

PLM – Português Língua Materna

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

ICC – Intercultural Communicative Competence

INE – Instituto Nacional de Estatística

CAPLE – Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
OBJETO DE ESTUDO	17
METODOLOGIA	19
CAPÍTULO I - O lúdico no ensino/aprendizagem	20
1. Características do lúdico	20
1.1 Conceção do lúdico	20
1.2 O lúdico na aprendizagem	23
2. O lúdico e a cultura	27
2.1 Características da cultura	27
2.2 Cultura na aprendizagem	29
CAPÍTULO II – O público e o ensino/aprendizagem de PLE	33
1. O lúdico e o ensino das línguas	33
1.1 Abordagem Comunicativa	33
1.2 Abordagem Intercultural	36
2. Motivação como fator fundamental no ensino/aprendizagem da LE	39
3. O público aprendiz e o lúdico	42
3.1 O lúdico na aprendizagem de crianças	43
3.2 O lúdico na aprendizagem de adultos	44
CAPÍTULO III – O lúdico no PLE	47
1. Identificação do público	47
2. Processo de ensino/aprendizagem e as necessidades dos aprendentes	48
3. Público migratório na escola	50
4. Análise dos resultados	54
4.1 Dados recolhidos	54
4.2 Público-alvo	54
4.3 Questionário	55

4.3.1 Distribuição dos inquiridos por sexo	55
4.3.2 Distribuição dos inquiridos por nacionalidade	56
4.3.3 Distribuição dos inquiridos por língua falada no domínio privado	57
4.3.4 Distribuição dos inquiridos por língua falada no domínio educativo	58
4.3.5 Distribuição dos inquiridos por razões pelas quais os aprendentes estão a aprender Português	59
4.3.6 Distribuição dos inquiridos referente às atividades que mais gostaram nas aulas de Português e que sentem que o conteúdo foi mais bem fixado	60
Considerações Finais	62
Referências Bibliográficas	65
Anexos	
Anexo A: Inquérito	I
Anexo B: Atividade com música e expressão	II
Anexo C: Desenho de um dos aprendentes referente à Atividade com música e expressão de sentimento	III
Anexo D: Atividade com música e interpretação	IV
Anexo E: Desenho de um dos aprendentes referente à Atividade com música e interpretação	VI
Anexo F: Atividade com texto (interpretação e representação)	VII
Anexo G: Desenho de um dos aprendentes referente à Atividade com texto (interpretação e representação)	VIII
Anexo H: Atividade para ouvir (compreensão oral I)	IX
Anexo I: Atividade para ouvir (compreensão oral II)	X
Anexo J: Atividade para ouvir (compreensão oral III)	XI

INTRODUÇÃO

O ensino do português para estrangeiros tem sido uma necessidade urgente devido à conquista da valorização internacional da língua portuguesa implícita nas relações econômicas, políticas, científicas, tecnológicas e culturais. A língua, através da literatura, da música, do cinema e de outras expressões artístico-culturais atrai o interesse de muitos que desejam conhecer novas culturas. Em consequência disso, a procura de cursos de português como língua estrangeira tem crescido principalmente nas universidades brasileiras e portuguesas.

O objetivo de ensinar uma língua estrangeira é motivar o aprendente a conquistar a competência comunicativa e direcioná-lo neste sentido. Na comunicação intercultural é preciso ensinar estratégias que facilitem o bom entendimento com seus interlocutores e permitam a eficiência da comunicação. A comunicação ineficiente pode criar estereótipos sobre as culturas em contato gerando desconfiança, rejeição ou uma relação superficial tanto com a língua como com a cultura.

Partindo do princípio de que ensinar uma língua estrangeira é ensinar também a cultura que contextualiza essa língua pretende-se discutir estratégias de ensino do Português como LE¹, que visem uma maior consciência do aprendente sobre aspectos relacionados com a cultura e a identidade (diversidade linguística e sociocultural, diferenças entre língua oral e língua escrita, etc.).

De acordo com o QECR² (2002:22), um dos objetivos da política linguística do Conselho da Europa é a preservação da diversidade linguística e cultural, pois este continente abarca diversas culturas e línguas, logo, promove “a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz”.

¹ Neste trabalho entende-se que LE é equivalente ao PLNM. Não é a primeira língua de socialização, mas a língua que pode ajudar a compreensão e a comunicação com outras disciplinas.

² *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* é um guia de referência na Europa que serve para descrever os objetivos, os conhecimentos, as capacidades e os níveis de proficiência a serem alcançados pelos aprendentes de línguas estrangeiras.

Mais do que dar a conhecer a norma e as regras do funcionamento da língua, o professor de PLE (Português Língua Estrangeira) tem hoje um importante desafio: o de envolver os aprendentes num processo dinâmico de ensino/aprendizagem, favorecendo o uso da língua. O aspecto intercultural passa pelo contato interpessoal onde se verifica uma multiculturalidade. O professor de LE (Língua Estrangeira) deve aproveitar essa diferença e construir novas práticas pedagógicas.

“... não só é importante para o professor tornar-se significativo para o aluno, como, simetricamente, o aluno deverá sentir que o professor valoriza a sua experiência e a sua própria pessoa. É preciso ir mais além e tirar partido da diversidade de contextos para construir práticas pedagógicas interculturais.” (Vieira, 1999:153)

Nesta perspectiva valorizam-se as abordagens lúdicas, que devem ser ajustadas devidamente ao público-alvo, enriquecendo as aulas e permitindo que os aprendentes tenham maior interação e autonomia no processo ensino/aprendizagem do PLE.

As atividades lúdicas criam na sala de aula uma atmosfera que propicia a interação do aprendente, tornando-o sujeito de suas produções e com maior absorção dos conhecimentos transmitidos. Cria-se uma relação agradável e prazerosa entre professor – aprendente – língua.

Toda a atividade que se classifica como “lúdica” apresenta problemas, desafios, espaços a serem conquistados e conhecimentos a serem adquiridos. “Jogar” não é fácil, mas jogar é entrar na atmosfera do ilusório, em um mundo que incentiva a criação de sensações, emoções e sentimentos que aumentam o desejo de aprender. Para jogar é preciso acreditar no jogo, sentir-se ligado a ele, daí o sentido religioso lembrado por Huizinga³ (1996:28).

O uso das atividades lúdicas nesta pesquisa tem a intenção de mostrar a concepção e as características do jogo, bem como a importância do brincar e do jogar na formação do indivíduo, permitindo que este comunique, participe e seja

³ “De tudo isso decorre claramente, pelo menos para mim, uma consequência: que é impossível perder de vista, por um momento que seja o conceito de jogo, em tudo que diz respeito à vida religiosa dos povos primitivos. Somos forçados constantemente, para descrever numerosos fenômenos, a empregar a palavra “jogo”. Mais ainda: a unidade e a invisibilidade da crença e da incredulidade, a indissolúvel ligação entre a gravidade do sagrado e o “faz de conta” e o divertimento, são melhor compreendidas no interior do próprio conceito de “jogo” (Huizinga, 1996: 28)”.

criativo. Essas atividades foram observadas, analisadas e avaliadas em cada momento do processo Ensino/Aprendizagem vivenciado através dos jogos.

Sendo esta dissertação uma investigação de âmbito acadêmico, foi importante observar, planejar e fundamentar as explicações através de teorias já estruturadas sobre os assuntos envolvidos neste estudo. Desta forma, o presente trabalho está organizado em três capítulos, nos quais os assuntos foram distribuídos de acordo com conceitos do lúdico, perfil dos aprendentes e resultados obtidos nas aplicações das atividades.

No primeiro capítulo são apresentadas concepções e características do lúdico conforme a visão de autores que consideram o “jogo” um instrumento positivo na prática pedagógica, que mantém o aprendente interessado e desejoso de prosseguir.

Pressupõe-se que o desejo está relacionado com a aprendizagem e exige reciprocidade, portanto é necessário que haja alguém que queira ensinar e alguém que queira aprender. Uma questão que se coloca aqui é: o que é que os professores de LE podem fazer para incentivar seus alunos? É importante que eles relevem a ordem racional e consigam criar na sala de aula o espaço transicional descrito por Winnicott⁴, no qual a interação acontece e os aspectos da afetividade e do inconsciente são de grande valia.

No segundo capítulo, apresenta-se a cultura e suas características, a fim de relacioná-la com o que pode ser lúdico ou não. Trata-se das abordagens comunicativa e intercultural, da importância da motivação como fator influente para o ensino/aprendizagem e como trabalhar com o lúdico em públicos diferentes.

No terceiro capítulo, descreve-se um pequeno histórico do perfil dos aprendentes de PLNM (Português Língua Não Materna) de e da escola onde a pesquisa foi realizada, de acordo com os questionários que foram aplicados. Nas Considerações finais, apresenta-se a importância de se estudar uma LE de uma forma motivadora e lúdica, despertando assim, a curiosidade e o interesse por parte dos aprendentes. O papel do professor também é referido como importante fator

⁴ Donald Woods Winnicott (1896 - 1971) foi um pediatra e psicanalista inglês. Ele acreditava que cada ser humano traz um potencial inato para amadurecer, integrar; isto dependerá de um ambiente facilitador que forneça cuidados que precisa, lembrando que cada ser humano tem cuidados específicos pois cada um responderá ao ambiente de forma própria. http://pt.wikipedia.org/wiki/Donald_Woods_Winnicott acesso dia 03 setembro de 2010 às 22h:15.

nesse ensino/aprendizagem, pois trata-se de ser o mediador e impulsionador. Por fim, estão em anexo, modelos das atividades lúdicas aplicadas, algumas das produções dos aprendentes e fotos do desenvolvimento de atividades.

OBJETO DE ESTUDO

Essa pesquisa tem por objeto de estudo a importância do lúdico no ensino/aprendizagem de LE, visando um ambiente de descontração favorável à aprendizagem, à estimulação da comunicação e maneiras prazerosas de se assimilar conhecimentos em língua estrangeira.

Dessa maneira os professores deveriam refletir sobre suas aulas e suas ações e serem aptos a responder as seguintes questões:

- A que ponto a utilização do lúdico nas aulas de PLE influencia no ensino/aprendizagem da Língua?
- O jogo pode ser um mecanismo de satisfação das necessidades e dos próprios desejos?
- Como distinguir a sensação de divertimento, euforia e prazer produzidos pelo jogo com questões práticas do ensino do PLE?
- O aprendente consegue relacionar o conteúdo vocabular transmitido através do jogo com a sua real necessidade de comunicação?
- Como podem os professores, através dos jogos, facilitar o ensino do PLE?

Assim sendo, os aprendentes e os professores conscientes da importância do lúdico no ensino/aprendizagem vão deparar no seu âmbito escolar com várias possibilidades que permitirão o aprendizado do PLE em diversas situações cotidianas, ou seja, um intercâmbio cultural que permite um contato com outra sociedade e, também, a formação de cidadãos ativos e autônomos com postura crítica e questionadora perante a realidade. Segundo o QEER, no contexto do ensino/aprendizagem de línguas deve ser privilegiado o dinamismo e a diversidade entre os povos.

O professor deve saber tirar proveito desta diversidade de forma a construir novas práticas pedagógicas. Segundo Vieira⁵ (1999: 151), no contato intercultural o

⁵ Ricardo Vieira, Professor Coordenador com Agregação da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do Centro de Investigação Identidade e

que se comunica não são verdadeiramente as identidades culturais ou locais, mas antes as pessoas portadoras de uma identidade cultural dinâmica.

METODOLOGIA

O presente trabalho encontra-se inserido na área da Didática das Línguas Estrangeiras, principalmente a Didática do Português a um público infantil e segue uma abordagem que permite ao aprendente realizar descobertas e fazer análise global, referindo-se às perspectivas teóricas fundamentais no processo de ensino/aprendizagem e posteriormente à prática destas perspectivas.

O método utilizado neste trabalho inclui técnicas de pesquisa documental, tais como: recolha de bibliografia relevante e específica sobre o tema abordado, em especial outras dissertações e teses, arquivos de bibliotecas e suporte informático (Internet).

Além disso, foi feita a pesquisa em campo, uma vez que este trabalho foca as questões práticas e como elas influenciam no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Para a realização da pesquisa de campo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Inquéritos
- Interpretações de texto através de desenhos
- Cartões com figuras – vocabulário
- Jogos de mímica
- Jogos de construção de frases

Todas as atividades realizadas foram elaboradas e adaptadas com base nas características do público aprendente em estudo. Os alunos responderam e participaram de forma voluntária e não foram informados do objetivo das atividades a fim que a análise dos resultados fosse o mais próxima possível da realidade. Essa pesquisa de campo ocorreu em contexto de sala de aula, durante a disciplina de PLNM, enquanto aconteciam as atividades lúdicas.

CAPITULO I

O LÚDICO NO ENSINO – APRENDIZAGEM

1. Características do lúdico

1.1 Concepção do lúdico

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus", que etimologicamente significa "jogo", o ato de brincar. A ludicidade é como um estado de integridade, de estar pleno naquilo que se faz com prazer e pode estar presente em diferentes situações de nossas vidas. Ela deve ser vista como algo imprescindível à necessidade do ser humano que facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Vários autores, tais como Feijó, Huizinga, Caillois, Winnicott e Alicia Fernández tentaram caracterizar suas concepções a respeito do lúdico relacionando os jogos, saber, conhecimento e ensino-aprendizagem, assim como a importância da presença do sentimento de descontração e prazer na aula de língua estrangeira.

Segundo Feijó⁶ (1992:185), o lúdico extrapola o conceito de jogo tornando-se uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana.

Huizinga⁷ (1996: 30) também define o jogo como uma função da vida, que pode ser caracterizado pelo fato de “ser livre” transmitindo a ideia de liberdade; de não ser “vida real” proporcionando um mergulho no “mundo do faz de conta”; de ser

⁶ Olavo Guimarães Feijó - Doutorado em Doctor Of Education Ph D pelo Southwestern Baptist Theological Seminary, Estados Unidos(1969); Pós-Doutorado pela University Of Maryland College Park, Estados Unidos(1991). <http://www.revistamineiraefi.ufv.br/quemsomos/quemsomos.php> acesso dia 15 de outubro de 2010, às 19h:23.

⁷ Johan Huizinga (1872 —1945) foi um professor e historiador neerlandês, sua principal contribuição foi o livro “Homo Ludens”, no qual define que "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 sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'. Huizinga (1980: 33) http://pt.wikipedia.org/wiki/Johan_Huizinga acesso dia 15 de outubro de 2010, às 20h:02.

“limitado”, pois se realiza num espaço e tempo controlados e de se “fixar como fenómeno cultural”, pois tem presença desde as sociedades primitivas. Para o autor as características fundamentais encontradas no jogo são “uma conquista ou uma representação de alguma coisa”. Ele ressalta a presença de características lúdicas como tensão, ordem, movimento, mudança, ritmo, entusiasmo, euforia e prazer.

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside à própria essência e a característica primordial do jogo (Huizinga, 1980: 5).

Para Caillois⁸ (1958), por ser variado e diversificado há uma dificuldade em definir e caracterizar o jogo, visto que é o elemento de fundamental importância para o aprendente na afirmação de si mesmo e na formação do carácter. Caillois (1990) afirma que para garantir o desenvolvimento e a manutenção da atividade lúdica, os jogos têm que possuir certa relatividade temporal, pois sua ação dura enquanto continuar a gerar divertimento e alegria. Caso isto não ocorra, o resultado de uma atividade se encontra em suspensão e não teria o menor sentido continuar.

A maior contribuição de Caillois (1990) encontra-se no carácter inovador adotado na classificação dos jogos surgidos durante o desenvolvimento das diversas sociedades e culturas humanas, e na crítica à alienação presente nestas atividades.

O autor caracteriza os jogos como uma atividade livre, onde ninguém é obrigado a jogar; é uma atividade separada, porque está circunscrita a limites de espaço e de tempo; incerta, em virtude da liberdade de criação; improdutiva, porque a atividade não cria bens; disciplinar, porque está submetida a certas convenções; e fictícia por estar relacionada com a irrealidade que se contrapõe à vida real Caillois (1990).

Apesar da oposição realizada entre o jogo e a vida real, Caillois (1990) não subestima o poder que as atividades lúdicas exercem na configuração da personalidade humana, considerando-as como importantes instrumentos da cultura

⁸ Roger Caillois (1913 — 1978) foi um sociólogo e crítico literário francês. Em seu livro “Os Jogos e os Homens” de 1966, defendeu que o jogo é consubstancial à cultura e o divide em quatro princípios fundamentais: vertigem, competição, sorte e simulação. <http://forumolimpico.org/?q=node/179> acesso dia 15 de outubro de 2010, às 21h:16.

de um povo e de uma sociedade, pois através delas se pode descobrir sobre os hábitos e as estruturas essenciais da sociedade em questão.

De acordo com Caillois (1990: 11), dentre as principais características de qualquer jogo humano destaca-se a constante presença da ideia de limites e liberdades em seu desenvolvimento, pois: “todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido”. Esse conjunto de regras não pode ser alterado, pois gera a destruição da atividade, ou seja, a presença de certos limites é incontestável na prática de qualquer jogo, é importante que o jogador tenha certa liberdade de criação, promovendo o afastamento da vida real.

Assim sendo, Caillois (1990) encara essa atividade como um potente elemento civilizacional, pois não há como negar a função disciplinadora que certos jogos exercem em nossa sociedade, principalmente, se levarmos em conta a necessidade que o jogador possui em interiorizar certas regras para mergulhar no universo lúdico dos jogos.

Ainda cabe ressaltar que, de certa maneira, Caillois (1990) promove a defesa de alguns aspectos da obra de Huizinga, pois a considera como precursora dos estudos sobre jogos em nossa sociedade, realizando um importante papel de valorização dessa atividade, desprezada anteriormente.

O psiquiatra inglês Winnicott foi quem mais se interessou pelo lúdico na formação do indivíduo. Ele criou o espaço transicional (1975), que é o espaço da ilusão, é o que está “entre”, entre o de dentro e o de fora da brincadeira, entre o subjetivo e o objetivo. O “brincar” é, segundo Winnicott (1975: 63) e a psicanálise, um ato de agir sobre o objeto, uma ação que garante a sanidade mental, facilita o crescimento e a saúde, e conduz aos relacionamentos grupais. Em termos pedagógicos, o professor deve criar situações e tarefas onde os atos de brincar e jogar estejam presentes, o que facilita a introdução do aprendente no universo da aprendizagem da língua estrangeira.

A psicopedagoga argentina Alicia Fernández⁹ (2001) se pronuncia sobre o jogo da seguinte forma: o brincar é o que dá significado e delimita os territórios do

⁹ Alicia Fernández é uma psicopedagoga formada pela Facultad de Psicopedagogía da Universidade de Salvador, Buenos Aires, Argentina. Tem desempenhado fundamental papel no desenvolvimento e formação de psicopedagogos em toda a América Latina e em Portugal. Seus livros são a base teórica

sujeito aprendente, ou melhor, a sua “individualização”. Cada um joga a seu modo: “Os jogos com regras não seriam jogos se não incluíssem obstáculos, e a possibilidade de atravessá-los é o que constrói o jogo.” (Fernández, 2001: 129).

O brincar e o jogo são um desafio necessário para a construção do conhecimento. O saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando. Não pode haver construção de saber, se não se joga com o conhecimento (Fernández, 1991: 165). É na intersecção deste processo entre o aprender e o jogar que o aprendente irá lidar com a possibilidade de transformar o objeto através do uso da imaginação, do conhecimento do corpo, das expressões, ou seja, de acordo com a experiência de cada um. Sem a brincadeira (lúdico) fica tedioso o processo de aprendizagem.

Gerir a aprendizagem da língua através de atividades lúdicas permite ao aprendente mergulhar no universo do outro, no universo das diferenças não só no meio linguístico, mas essencialmente no meio cultural, estimulando-o para os contrastes existenciais para o que é diferente, transformando-o em um sujeito desejante e ativo na aula de língua estrangeira.

1.2 O lúdico na aprendizagem

Tradicionalmente, de acordo com uma visão racionalista e dualista do ser humano, considerou-se a aprendizagem exclusivamente como um processo consciente e produto da inteligência, deixando o corpo e os afetos fora; mas se houve humanos que aprenderam é porque não fizeram caso de tal teoria e “fugiram dos métodos educativos sistematizados” (Fernández, 1991: 47). Alicia Fernández (1991) declara ainda que, na realidade, o que se transmite ao aprendente não é o conhecimento, mas sinais desse conhecimento para que o sujeito possa não só transformá-lo, mas também reproduzi-lo.

de muitos estudos recentes nesta área. http://pt.wikipedia.org/wiki/Alicia_Fern%C3%A1ndez acesso dia 16 de outubro de 2010, às 23h:07.

Diante das metodologias do ensino de LE, os professores observam que os jogos propiciam nos aprendentes um estímulo na sala de aula, por os jogos serem muitas vezes provocadores e interacionistas, capazes de levar o aprendente à construção do conhecimento, contudo, aponta-se um grande número de professores que evitam esse tipo de atividade por julgá-la não adequada em razão de esquivar do programa tradicional estabelecido pela entidade educadora.

Há certos fatores que contribuem para uma boa aprendizagem e como exemplo podemos citar o espaço físico da sala de aula, que pode ser adaptado para que o aprendente se sinta inserido na cultura da LE que vai aprender. Isso é feito de forma que facilite o entrosamento do aprendente e crie experiências significativas, atraindo seu interesse, oferecendo informações, estimulando o emprego de destrezas e comunicando limites e expectativas. Na sala de aula podem ser colocados materiais variados relacionados com a LE (fotos de pessoas e lugares, cartões, vídeos, murais, jogos, etc.), que permitirão ao aprendente uma visão do mundo e das ideias do aprendizado que se pretende desenvolver. As pessoas quando colocadas frente a situações de aprendizagem apresentam modos, jeitos, diferentes de se apropriarem do conhecimento ao qual estão sendo submetidas. Sendo assim, para criar uma sensação de bem-estar e estímulo, nada mais adequado do que um ambiente propício. Fernández (1991: 51) diz que o espaço da sala de aula deve ser um espaço de confiança, um espaço “entre”, o mesmo espaço lúdico de Winnicott, no qual o conhecimento se transforma em saber.

Os aprendentes, como usuários desses espaços, são importantes peças para a absorção da aprendizagem, seja na vivência ativa com outras pessoas e objetos, ou no que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho, individualmente ou em pequenos grupos. Neste caso, o papel do educador também é importante, pois possibilita organizar este espaço respeitando o desempenho dos aprendentes participando junto com eles.

Essa intervenção deve funcionar não como invasão, mas como parceria, compartilhando o momento através de perguntas, ações que forneçam a solução de problemas vividos, a consciência de si e do ambiente. Entretanto, trabalhar o lúdico em sala de aula não é uma tarefa simples, pois é necessário que o professor rompa com experiências vividas ao longo de uma trajetória de vida acadêmica. Para

aperfeiçoar sua prática o professor precisa descobrir e trabalhar o lúdico na sua história, resgatar momentos, incentivar a espontaneidade, a criatividade, a imaginação e a emoção. Viver a ludicidade em sala de aula é conviver com o incerto, com o improvável, é deixar de ser protagonista para atuar com o grupo. Se o professor na sua formação foi sensibilizado a aprender com prazer, se sua curiosidade foi despertada pelo conhecimento e, se lhe foi proposto atividades dinâmicas e desafiadoras, ele poderá fazê-lo em sua prática pedagógica. Com uma formação lúdica o professor terá oportunidade de se conhecer, de saber quais são suas potencialidades e limitações, de desenvolver seu senso crítico e, ainda, de ter atitude de pesquisador. Com a ludicidade se aprende a lidar e equilibrar as emoções, a criar um ambiente prazeroso, estimulando, assim, a aprendizagem. Segundo Neves (2007), o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação.

Dessa forma, é necessário que o professor que trabalhe com crianças esteja atento para os períodos de desenvolvimento humano e conheça as características comuns de uma determinada faixa etária com a qual pretenda atuar, desenvolvendo, assim, um trabalho consciente, funcional e satisfatório, observando os aspectos físicos, intelectuais, afetivos e sociais de seus alunos, respeitando sempre a individualidade de cada um, e, principalmente atentando para o fato de que a criança não é um adulto em miniatura e conseqüentemente não deverá ser exigido dela um comportamento além de suas capacidades. O papel do professor na construção do conhecimento é o de ser o suporte, o de dar crédito, o de abrir espaços para a autoria de seu aprendiz.

O lúdico pode ser utilizado em diversas áreas da nossa vida, por exemplo, na cozinha, na relação com amigos, numa relação conjugal, em atividades desportivas, na sala de aula, em reuniões administrativas, em hospitais, no ensino de uma língua estrangeira, enfim, o lúdico é a forma de desenvolver a criatividade, estimulando o aprendizado e as relações de vivência. O intuito é educar, ensinar se divertindo e interagindo com os outros. Se bem trabalhado o lúdico tem um grande valor, pois torna qualquer aprendizado leve, descontraído e prazeroso. Dessa forma, pode-se dizer que o lúdico serve como uma maneira de apresentar os conteúdos através de

propostas metodológicas fundamentadas nos interesses daquilo que pode levar o indivíduo a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado.

2. Lúdico e a cultura

2.1 – Características da cultura

Não existe cultura sem linguagem porque é por meio dela que a cultura é transmitida de geração em geração e, sem o conhecimento do grupo, armazenado na memória, nos livros e em outros objetos, não teríamos registro da cultura. Em várias atitudes da vida somos influenciados pela cultura desde que nascemos, entretanto essa aprendizagem inconsciente acontece de maneira tal que passa despercebida.

Através das diferentes experiências de vida, cada indivíduo possui uma série de pressupostos e representações do mundo. Estes pressupostos são compartilhados pelos membros de uma mesma sociedade e têm em comum um estilo de interação particular, ligado à vida humana em sociedade, aos aspectos psicológicos e cognitivos do homem, onde também estão incluídas normas, valores, tradições e crenças.

A importância da cultura no desenvolvimento e no processo de aprendizagem é determinante. A cultura condiciona o modo como se adquirem, interpretam, partilham e acumulam informações, costumes, estereótipos, valores e conhecimentos aos níveis individual, de grupo, organizacional, inter-organizacional e societal. A cultura pode ter um impacto marcante nas decisões relativas à vida do indivíduo e acabam por influenciar nos processos de aquisição, interpretação, partilha, acumulação de conhecimento, relações pessoais e interpessoais. A cultura de um povo refere-se às atitudes, costumes, línguas, crenças filosóficas e religiosas, permitindo, assim, que os indivíduos se situem em relação ao passado, presente e futuro, e absorvam a interpretação e a criação de símbolos que traduzem sentidos e emoções.

Conhecer diferentes culturas, os modos como entendem, administram, processam e organizam entre si é um meio de desvendar, aprender e refletir sobre as formas lúdicas possíveis de trabalhar com este grupo contribuindo para reforçar e

desenvolver o caráter dinâmico e fértil de transmissão de conhecimentos, ideias e de socialização em uma comunidade específica.

As diversas características culturais e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural são, muitas vezes, marcadas pelo preconceito e pela discriminação. Falar sobre influência cultural é aprofundar na vida de cada ser humano tendo em vista a influência que a cultura e a sociedade têm na sua personalidade e no seu modo de viver.

A influência cultural na educação deve ter como meta a formação do indivíduo enquanto ser humano criativo dotado de inteligência, proporcionando que o mesmo possa expressar-se e intensificar o relacionamento com outro indivíduo. O que em uma cultura pode ser instrumento de crítica ou de avaliação para outra cultura pode não fazer sentido e não ter valor. Em função dessas diferenças culturais, a abordagem e a aplicação dos jogos devem ser planejadas conforme o perfil dos aprendentes, pré estabelecendo os pontos de importância para o grupo e os aspectos lúdicos a serem considerados.

O lúdico não reflete somente uma estratégia pedagógica dos adultos para transmitir conhecimentos aos mais jovens, mas, é também através dessa dinâmica das relações sociais que as crianças aprendem papéis, lugares e valores sociais e vão associando os esquemas interpretativos da realidade em que estão inseridos. As atividades de expressão lúdico-criativas atraem a atenção das crianças e adultos, podendo constituir um mecanismo de potencialização da aprendizagem, e se houve um significado este será lembrado e associado.

Cunha (1997: 29) afirma que objetos, sons, movimentos, espaços, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedo através de um processo de interação em que funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo-a.

Há estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica no geral. Cabe ao indivíduo associá-las antes de utilizá-las em atividades solitárias ou então com outros indivíduos. Deve-se considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele uma atividade cultural. Dessa forma, o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo, permitindo a interiorização da aquisição de estruturas que o indivíduo vai assimilar para cada nova atividade lúdica. Ao invés de ver no jogo o

lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de enriquecimento dessa cultura lúdica¹⁰. Segundo Gilles Brougère (1998) essa cultura faz parte integrante da cultura geral e está sujeita às constantes modificações, pois a cultura lúdica se apodera inevitavelmente de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo.

Dispor de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referências que permitem interpretar atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas e limitam-se a jogos sem regras.

O conjunto das regras de jogo para os indivíduos em uma determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que o indivíduo conhece de sua própria cultura lúdica, contudo essa cultura das regras cria individualismos e particularidades. Determinados grupos adotam regras específicas conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas, sociais ou espaciais.

Essa cultura diversifica-se de acordo com a cultura em que está inserido o indivíduo e sua cultura lúdica. As culturas lúdicas não são idênticas em Portugal, no Japão, nos Estados Unidos, no Brasil, ou em outros países, porque elas variam conforme o meio social, a história, a localização e também variam em relação ao sexo do indivíduo. É evidente que não se pode ter a mesma cultura lúdica aos 4, aos 14, aos 34 e aos 54 anos, mas é interessante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos, apesar de terem elementos semelhantes, ainda é marcada por grandes diferenças.

2.2 – Cultura na aprendizagem

¹⁰ O termo cultura lúdica é definida por Gilles Brougère, professor de Ciências da Educação na Universidade Paris Nord, como um conjunto de procedimentos, regras e significações próprias que permitem tornar o jogo possível, ela pode diversificar conforme o meio social, a cidade, o sexo e a idade.

Vygotsky¹¹ foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir que o desenvolvimento intelectual ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Ele enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio. Segundo ele, o grupo cultural fornece ao indivíduo um ambiente estruturado onde os elementos são carregados de significado cultural. Isto ocorre graças à inclusão do indivíduo no meio cultural, permitindo a interação com outros já ricos da cultura que dispõem. Isto possibilita ao indivíduo realizar operações cada vez mais complexas, perante um aspecto cognitivo, no qual o ser humano se desenvolve a partir do aprendizado, que envolve a interferência direta ou indireta de outros seres humanos.

Para Vygotsky, a cultura molda a psicologia do indivíduo, determinando a maneira de pensar, ou seja, pessoas de diferentes culturas têm diferentes perfis psicológicos. As funções psicológicas de uma pessoa são desenvolvidas ao longo do tempo diante do meio social, através de símbolos originados pela cultura que fazem o intercâmbio. A linguagem representa a cultura e depende do meio social em que os conceitos são construídos no processo histórico tendo o cérebro humano como resultado dessa evolução. Esses conceitos são desenvolvidos, interiorizados e construídos de maneira diferente de pessoa para pessoa e de forma não linear dentro de um cotidiano que está sempre em movimento, em transformação constante.

Vygotsky (1994: 101) refere que

"(...) é importante mencionar a língua escrita como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também contribui para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brincar simbólico, pois essas são também atividades de carácter representativo, isto é, utilizam-se de signos para representar significados (...)"

¹¹ Lev Semenovitch Vygotsky, (1896 - 1934), foi um psicólogo bielo-russo e um pensador importante em sua área, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

(<http://pt.wikipedia.org/wiki/Vigotski> - acesso dia 20 de dezembro de 2010, às 20h:13).

Desse modo, tanto no aprendizado da língua materna como da segunda língua, as atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento da fala e da escrita, propiciando um ambiente de descontração para os estudantes. Segundo Vygotsky (1987), é no significado da palavra que a fala e o pensamento se unem em pensamento verbal. Para ele, o pensamento e a linguagem iniciam-se pela fala social, passando pela fala egocêntrica, atingindo a fala interior que é pensamento reflexivo.

O biólogo suíço Jean Piaget¹² seguiu uma teoria em relação aos conceitos de Vygotsky, ele se dedicou ao tema da evolução da capacidade de aquisição de conhecimento pelo ser humano e chegou à conclusão que mais importância os processos internos de desenvolvimento do que aos interpessoais. Piaget acreditava que a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele, sendo assim, minimiza o papel da interação social privilegiando a maturação biológica, por aceitar que os fatores internos preponderam sobre os externos e a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito. Os estágios de desenvolvimento são importantes na avaliação profissional, para saber onde o indivíduo se encontra para fornecer subsídios para novas aquisições. Os educadores não devem deixar de perceber o sujeito em relação ao tempo e à cultura. A criança transforma aquilo que aprende de acordo com sua capacidade interna, tornando-se transformadora da aprendizagem, e criadora, se essa capacidade de aprendizagem e oportunidade lhe for oferecida (Dolle, 1993).

A diferença mais nítida entre os dois teóricos é referente ao papel da linguagem no desenvolvimento intelectual. Vygotsky trata a aquisição da linguagem do meio social, como a ligação entre raciocínio e pensamento por meio intelectual. Piaget considerou a linguagem falada como manifestação da função simbólica, quando o indivíduo usa a capacidade de empregar símbolos para representar, o que reflete o desenvolvimento intelectual, mas não o produz. Piaget considerou a linguagem como facilitadora, mas não como necessária ao desenvolvimento

¹² Jean Piaget (1896 – 1980) foi um epistemólogo suíço, considerado o maior expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo. Impulsionou a Teoria Cognitiva, onde propõe a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: sensório-motor, pré-operacional (pré-operatório), operatório concreto e operatório formal. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget acesso dia 20 de dezembro de 2010, às 18h:36).

intelectual. Segundo Piaget, a linguagem reflete, mas não produz inteligência. A única maneira de avançar a um nível intelectual mais elevado não é na linguagem com suas representações, e sim, através da ação (Fowler 1994: 8).

Tanto Piaget como Vygotsky estavam preocupados com a questão do desenvolvimento e cada um buscou formas diferentes e complementares para elaboração das estruturas mentais e formação de esquemas.

As duas concepções sobre aprendizagem devem ser complementares, não adianta acreditar unicamente na constituição do próprio sujeito, e nem contar com meios externos. Deve haver sensibilidade para perceber o que a criança necessita no momento: se a utilização inerente de construção ou uma espera do meio, por isso a utilização dos dois processos deve ser considerada.

CAPÍTULO II

O PÚBLICO E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE PLE

1. O lúdico e o ensino das línguas

1.1 Abordagem comunicativa

Um aprendente de LE deve obter um conjunto de competências, como por exemplo: gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica e comunicativa. A necessidade de se validarem todas essas competências provém do fato de que o sucesso em uma comunicação real e intercultural não pode ser garantido apenas com base no conhecimento linguístico (Meyer, 2002).

Os aprendentes utilizam as competências quando necessitam realizar tarefas e atividades relacionadas com as situações comunicativas em que estão envolvidos. O ensino de LE tem, muitas vezes, demonstrado que os aprendentes já adquiriram um conhecimento do mundo suficiente para essa finalidade.

O aprendente precisa de capacidades práticas, interculturais e de competência de realização. Entende-se por capacidades práticas as que envolvem a vida cotidiana, capacidades técnicas, profissionais, sociais e tempos livres. Capacidades interculturais referem-se à relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, à identificação e uso de estratégias variadas para lidar com estereótipos e para estabelecer contato com outras culturas. Competência de realização refere-se à base para se comunicar sobre uma área do seu interesse e desempenhar o papel de intermediário cultural.

As capacidades para aprender uma LE desenvolvem-se com o decorrer da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma independente e objetiva com os desafios da aprendizagem de uma língua, perceber as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades. O sentido de completude dessas capacidades como ato comunicativo só pode ser alcançado se todos os componentes das atividades forem tomados em consideração: os objetivos

da atividade, o estímulo, as tarefas, o papel do professor e do aprendente e a situação/contexto (Nunan¹³, 1989:11).

A aprendizagem centrada no aluno é defendida pela abordagem comunicativa. Assim sendo, o aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e, além disso, decisões de trabalho em grupo são muito encorajadoras para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os aprendentes sem a participação direta do professor, o qual passa a ser um facilitador das atividades que têm de ser cumpridas. O professor não se apoia nos documentos do manual com finalidades somente didáticas, mas sim em outros recursos que promovem o contato com a LE como, por exemplo, artigos de jornal, boletins de meteorologia, panfletos diversos, sinopses de filmes, cardápios de restaurantes, biografia de personalidades, etc. Nunan (1989: 40) denomina essas atividades comunicativas e autênticas como *real world tasks* e são assim designadas como tal porque estimulam a simulação da realidade na sala de aula. Cabe às atividades autênticas aproximarem-se o mais possível da atividade real e conseguirem ativar o conhecimento prévio do aluno relativamente à língua e cultura estrangeiras. Nunan define atividade autêntica como uma empreitada que envolve os alunos em atividades de compreensão, manipulação, produção ou interação na língua estrangeira, mantendo a supremacia do significado sobre as formas linguísticas:

“In general, I too will consider the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.” (Nunan, 1989: 10)

Esses elementos em conjunto criam um ambiente propício ao desenvolvimento da competência comunicativa, o que gera consequências positivas na transferência das aprendizagens para situações comunicativas reais:

¹³ David Nunan (nascido em 11 outubro de 1949) é um australiano linguista , que tem incidido sobre o ensino de Inglês. Professor de Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas, em Anaheim University, California, onde trabalha desde 1996. (http://en.wikipedia.org/wiki/David_Nunan acesso dia 27 de dezembro às 22h:45)

“One of the justifications for using authentic materials is to generate classroom activities which simulate genuine communication in the classroom in the hope that this will facilitate transfer of learning” (Nunan, 1988: 105)

De acordo com Williams e Burden (1999) o aprendizado de línguas é diferente de qualquer outro aprendizado devido à sua natureza social e comunicativa. Aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas e isso requer não somente as habilidades sociais e comunicativas, ou seja, o indivíduo organiza seu mundo de uma maneira única.

Os métodos comunicativos têm como característica: o foco no significado e na interação estabelecida entre aprendentes 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 LE para realizar ações de comunicação na interação com outros falantes.

Nunan, citado por Brown (1994) lista cinco características da abordagem comunicativa:

- Uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- A introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem;
- A provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- Uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula;
- Uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula.

Atualmente, o processo do ensino deve objetivar pela busca do eficiente, do significado e do criativo. Grande parte dos professores se defronta com essa realidade e que é automaticamente exigida pelo aprendente, pois este vai ter que

atuar numa sociedade que visa à competitividade, onde a excelência é o objetivo desejado.

Portanto, os professores de língua estrangeira também são responsáveis neste processo que prepara o aluno para interagir com competência, segurança e criatividade num sistema de globalização, em um mundo “movido” pela Internet, onde a linguagem, mais do que a cultura, é o recurso mais importante para a inserção do indivíduo como cidadão global.

1.2 Abordagem intercultural

A coexistência de pessoas de diferentes origens e culturas não é um dado novo na nossa história. Novo é a consciência e o reconhecimento dessa multiculturalidade, que hoje se processa a uma escala maior, criando novas oportunidades de desenvolvimento e progresso. A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação tem mostrado não só a necessidade de comunicação entre diferentes culturas, mas também reforçado conflitos sociais entre estas, o que obriga as organizações a desenvolverem propostas de educação que se voltem aos direitos humanos.

A educação intercultural pode ser definida e encarada de diversas maneiras. Para Fernand Ouellet (1991: 29-30), o conceito de educação intercultural designa toda a formação sistemática, tanto em grupos minoritários quanto em majoritários visando desenvolver:

- Melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- Maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;
- Atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sócio-políticos capazes de produzir racismo;
- Maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

Com o avanço dos meios de comunicação e meios de transporte, criou-se um contato permanente com outros povos e culturas, exigindo que a educação se volte para a formação de cidadãos com acesso a várias línguas estrangeiras. O domínio de uma LE permite a integração dos indivíduos num mundo sem fronteiras.

Segundo Padilha (2004: 14), o trabalho intercultural visa contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, baseada no respeito pela diferença, ou seja, a educação intercultural requer mudanças no sentido da abertura, transparência, valorização da diversidade, combate à discriminação, práticas mais inclusivas, cooperação e reforço dos dispositivos de participação democrática, proporcionando o efetivo exercício da cidadania.

Como afirma Vygotsky citado por Oliveira (2004: 63), o meio cultural e as relações entre os indivíduos são de extrema importância na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana e, a escola, como local de aprendizado, impulsiona o desenvolvimento e tem um papel essencial de construção do ser psicológico adulto.

No contexto escolar de ensino de LE, há professores que acreditam que o trabalho intercultural em sala de aula se refere ao planejamento e aplicação de atividades que contemplem conteúdos culturais centrados em um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico.

O trabalho intercultural em LE tem o objetivo de desenvolver a "competência comunicativa intercultural" nos alunos. Segundo Corbett (2003: 31) a ICC¹⁴ (*Intercultural Communicative Competence*) está sendo vista como uma combinação complexa de valioso conhecimento e habilidades. Byram¹⁵ (1997: 10), cita cinco formulações que especificam o conceito de competência comunicativa intercultural:

¹⁴ Intercultural Communicative Competence desenvolvido por Michael Byram na base dos cinco componentes relacionados à aprendizagem das línguas (conhecimento, atitudes, educação, habilidades de integrar e habilidades de interagir. <http://www2.lich.uminho.pt/deg/passaporte%20UM-CCI.pdf> acesso dia 03 de janeiro de 2011, às 23h:51.

¹⁵ Michael Byram professor da Universidade de Durham, realizou pesquisas sobre a educação das minorias lingüísticas, o ensino de línguas estrangeiras e residência de estudantes no exterior. É consultor do Programa ao Conselho da Europa, Divisão de Política de Língua. <http://www.britishcouncil.org/goinggloabl-gg2-speakers-biographies-michael-byram.htm> acesso em 22 de dezembro de 2010, às 23h:47).

- Conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre; da relação do indivíduo com a sociedade.
- Saber como interpretar e relatar a informação.
- Saber como se engajar com as consequências políticas da educação; ser criticamente consciente dos comportamentos culturais.
- Saber como descobrir informação cultural.
- Saber como ser: como relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes do outro.

Competência comunicativa intercultural é o domínio da estrutura formal do sistema linguístico e a capacidade de reconhecer aquilo que faz sentido para o grupo com o qual interage ao fazer uso da língua. Desenvolver essa competência é muito mais do que ser comunicativamente competente na língua alvo, é interligar língua e cultura, de modo que o aprendente adquira, além de habilidades linguísticas que possibilitem sua comunicação com a cultura-alvo ou com diferentes culturas, a capacidade de relacionar sua cultura nacional com outras.

Um ensino intercultural deve despertar a curiosidade dos alunos a respeito de outras culturas, auxiliá-los a reconhecer que as variáveis socioculturais afetam o estilo de vida das pessoas e que a comunicação eficiente depende da maneira como, culturalmente condicionadas, as pessoas pensam, agem e ainda levam o aprendente a avaliar as generalizações que faz sobre as diferentes culturas a partir das evidências de que dispõe como refere Fontes (2002: 179).

Um dos mais importantes materiais de conteúdo que promovem a aprendizagem é o material didático, entretanto este pode não estar adaptado para a realidade do aprendente e suas necessidades, o que influenciará na aprendizagem se for de uso frequente. O uso de material didático que contenha ampla diversidade, necessária para um ensino/aprendizagem de LE, pode incentivar as relações interculturais e otimizar a base comunicativa. Infelizmente, os materiais didáticos produzidos sob uma perspectiva cultural/intercultural ainda não são bem aceitos pelas editoras, que não se arriscam a publicar materiais que fujam à receita tradicional de sucesso de vendas da indústria de livros, centrada na estrutura da língua e no objetivo da comunicação.

Para Santos (2004: 190-191), o material didático elaborado sob a orientação de uma proposta intercultural deve funcionar como apoio e oportunidade de interação entre alunos, professores e materiais, e ser ajustado de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, e percepções do professor. Entretanto, é importante ter uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material existente, compreendendo realmente o que um ensino/aprendizagem intercultural de LE pode englobar. Para que isso ocorra, é preciso que haja uma mudança no modo de pensar dos professores de LE sobre como a língua funciona e sobre os objetivos do ensino de LE.

2. A motivação como fator fundamental no ensino/aprendizagem da LE

Vários fatores pessoais relacionados com a personalidade dos aprendentes afetam o Ensino/Aprendizagem de uma LE. Estes fatores são caracterizados pelas crenças, atitudes, motivações, valores e estilos cognitivos. Dentre esses, a motivação, que deriva do latim *motus*, surge na linguagem corrente, observada na dinâmica do comportamento, isto é, aqueles fatores determinantes internos mais do que os externos ao sujeito que, de dentro para fora, o incitam à ação (Pinillos, 1975: 503).

Motivar é despertar o interesse e atenção dos aprendentes pelos valores que estão contidos na matéria. Quando nossos aprendentes querem aprender equivale a dizer irromper no seu psiquismo, despertar e direcionar a sua energia... (Mattos, 1972: 236).

A motivação exerce um papel decisivo na aquisição de conhecimentos, por isso é um dos conceitos mais utilizados quando se tenta explicar o fracasso ou o sucesso de muitas atividades humanas, em específico, o aprendizado de uma língua.

Para Gardner (1985: 43), as motivações apresentadas por aprendizes que estudam uma língua estrangeira variam de acordo com os seus interesses e necessidades próprias. Gardner (1985: 69) enfoca que o ensino de idiomas é distinto

de qualquer outra matéria que se ensina em sala de aula, no sentido de que o ensino implica em aquisição de destrezas e pautas de condutas, que são características de outra comunidade. Conseqüentemente, o êxito de aprender uma LE é influenciado pelas atitudes e conceitos que se tem da comunidade de falantes desta língua, sendo também influenciado por fatores, tais como a situação social, o contexto e a cultura na qual tem lugar à aprendizagem. William e Burden (1999: 167), afirmam que aprender uma segunda língua é no fundo aprender a ser uma pessoa social distinta. A aprendizagem de um idioma implica em muito mais do que simples aprendizagem de destrezas ou de um sistema de normas ou de uma gramática; implica em uma alteração da autoimagem, na adoção de novas condutas sociais e culturais e de novas formas de ser, o que produz um impacto importante na natureza social do aluno.

Gardner e Lambert (1972: 3 - 14) apresentam dois tipos de motivação: a motivação integrativa, caracterizada pelas atitudes positivas em relação ao grupo de falantes da língua-mãe, pelo desejo ou vontade de integração nesse grupo ou, no mínimo, pelo interesse em conhecer membros do referido grupo e conversar com eles; e a motivação instrumental que se caracteriza por um desejo de obter, graças ao conhecimento de uma língua estrangeira, um reconhecimento social ou vantagens econômicas. Dessa maneira, Gardner (1985: 59-60) distingue as crenças culturais surgidas a partir do contexto social; a motivação fruto das diferenças individuais no momento de aprender uma língua; contextos formais e não formais na aprendizagem e resultados linguísticos.

Conjugados com a motivação pode-se considerar, também, a autoestima, o nível de ansiedade e o aspecto afetivo. Quando o aprendente percebe que sua autoestima está elevada se sente mais capaz de aprender, pois a motivação o deixa mais concentrado nas explicações e a ansiedade tende a focalizar mais na dinâmica do que na comunicação. Quanto ao aspecto afetivo, cabe ao professor se mostrar sensibilizado aos interesses dos alunos, encorajando a participação e aceitando sugestões. Krashen (1989: 440 - 464) ainda argumenta que o clima em sala de aula entre professor e aprendente pode realçar ou inibir a aquisição do idioma e que a sala de aula deve fazer com que o aprendente se sinta respeitado e valorizado.

O QCER (2001) também aborda que o papel do aprendente no ensino/aprendizagem de línguas está relacionado com a autoestima e implicação na motivação.

Para o QCER (2001) a autoestima é uma imagem positiva que o aluno tem de si mesmo e quando há a falta de inibição isso favorece o êxito na realização das tarefas. O aprendente deve buscar se comprometer com o ensino da língua estrangeira, e neste caso o aluno também deve buscar uma segurança necessária em si mesmo para que consiga êxito nas tarefas e no aprendizado de qualquer língua estrangeira, ou seja, ele deve assumir um controle da interação quando for necessário.

No que diz respeito à implicação da motivação, é mais provável que uma tarefa se realize com êxito quando o aprendente se encontra totalmente comprometido, ou seja, seu nível de motivação intrínseca deve fazer com que ele consiga realizar a atividade exigida pelo professor – e até mesmo despertar certo interesse concreto sobre a importância da tarefa, isto é, as necessidades reais para a vida ou para qualquer outra tarefa relacionada. A motivação extrínseca também pode desempenhar um papel importante quando há pressões externas para completar algum exercício, ou seja, para receber elogios ou por razões de competitividade e outros.

O processo de aprendizagem de uma L2 é muito mais amplo e complexo, pois, às vezes, ocorre tanto dentro quanto fora da sala de aula, e, também ao mesmo tempo, devido a isso é fundamental que a motivação e a autoestima caminhem juntas e permitam que o aprendente esteja sempre atento e relaxado, o que facilitará a aprendizagem.

3. O público aprendente e o lúdico

O indivíduo, adulto ou criança, pode brincar e aproveitar dessa experiência toda a aprendizagem para qual eles estão aptos naquele momento. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que precisa de aprendizagem.

Conforme Winnicott (1975: 80) é no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self). Para Winnicott, o ato de brincar é de extrema importância, pois é com base nisso que se constrói a totalidade da existência, sendo assim permite que a criança ou o adulto fruam da sua liberdade de criação.

No brinquedo, a sensibilidade lúdica da criança define papéis e os modifica quando tem vontade, dessa forma quando a criança trabalha o brincar não é uma utilização de objetos com funções já determinadas. Entretanto é notório que quando o adulto cria brinquedos, ele cria como preparação da criança para a vida adulta, sua sensibilidade lúdica já está submetida ao lúdico da visão do adulto. O importante não é propriamente usar e explorar o brinquedo, mas ressaltar o impulso lúdico que tanto faz falta no adulto.

As crianças brincam mais facilmente sem as barreiras psíquicas da vida adulta, mas segundo Winnicott os adultos não só podem como também devem brincar e jogar, entrar no mundo do “faz de contas”, no mundo da ilusão.

A criança é sempre enfocada a partir do adulto, ela deve jogar o jogo da vida de acordo com as regras dos adultos e esses têm que se permitir criar, simbolizar, fantasiar suas próprias regras e conceitos, deixar a angústia e os receios para progredirem de maneira sólida e consciente.

3.1 O lúdico na aprendizagem de crianças

A infância é a idade das brincadeiras. Acredita-se que por meio delas a criança satisfaz seus interesses, necessidades e desejos, ao mesmo tempo em que a insere na realidade, pois a brincadeira expressa a maneira como a criança desorganiza, reflete, destrói, ordena e reconstrói o mundo.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo deve ser o desafio da educação infantil. Uma das maneiras que poderiam auxiliar esse desafio é o trabalho com o lúdico, pois permite envolver as crianças nas atividades e aproveitar a significado da “brincadeira” que para elas já é a forma de trabalhar, refletir e descobrir o que a cerca. Por meio da brincadeira a criança reinventa o mundo e libera suas fantasias e atividades explorando os limites, partindo para aventura que a leva ao encontro do Outro-Eu.

Esse mergulho no mundo do faz-de-conta permite que a criança lide com a realidade, os simbolismos, as representações, os desejos, os conflitos e as frustrações, satisfazendo certas curiosidades e traduzindo o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades.

Observa-se que a criança quando possuidora de uma estabilidade emocional se na aprendizagem. A afetividade pode ser estimulada por meio da vivência, onde o professor cria um vínculo de afeto com o aprendiz, assim sendo, o afeto torna uma maneira eficaz de se chegar perto do sujeito e a ludicidade, um caminho enriquecedor no processo de aprendizagem.

Pode-se dizer que a aprendizagem é vista como internalização de regras, símbolos e instrumentos num contexto sociointeracionista e o brincar é a internalização ativa da realidade através da representação, então, supõem-se que brincar é análogo a aprender.

Vygotsky (1996) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de evento, pessoas, coisas e símbolos.

Ensinar uma LE a crianças de forma lúdica não é jogar lições já estabelecidas para elas consumirem passivamente, e sim possibilitar que a criança se torne um indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É um convite à exploração, à descoberta, é seduzir o ser humano para o prazer de conhecer, é resgatar o gosto pelo aprendizado com alegria, satisfação e desenvolvimento.

Almeida (1995: 41) ressalta: a educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, livre, crítica, criativa, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

É por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a cultura dos falantes da LE que está a aprender, integrando-se e adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social.

3.2 O lúdico na aprendizagem de jovens e adultos

As atividades lúdicas com jovens e adultos constituem-se em uma possibilidade de um novo olhar, devendo ter como objetivo o desenvolvimento em múltiplas dimensões e a preparação dos aprendentes para novos desafios, representando, assim, um caminho para implementar uma pedagogia mais humana, fraterna e libertadora.

Segundo Santos (1997: 12), a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

No desenvolvimento do ensino/aprendizagem da LE o lúdico é um grande potencializador e tem boa receptividade pelos aprendentes. O professor deve estar atento aos níveis de compreensão dos aprendentes e valorizar a sua realidade e criar meios que os despertem para a realidade cultural da LE, a fim de que o processo de ensino/aprendizagem se efetive. Isto deve ser feito sem imposições, cada um com suas experiências vividas e suas expectativas, dessa maneira, o trabalho com a ludicidade envolve a sensibilidade e a descoberta de um novo sentido para a leitura, a escrita, a fala e o entendimento.

As atividades lúdicas promovem a autoestima e favorecem o desenvolvimento da linguagem, pois alguns aprendentes têm dificuldade e medo de se comunicarem e através dos jogos e brincadeiras as ideias fluem com naturalidade. Assim, é possível compreender o outro, amar e sentir-se aceito pelos colegas respeitando e compartilhando seus anseios, suas dúvidas e desejos. Para Freire (1996: 80) a alegria necessária à atividade educativa é a esperança. A esperança de o professor e o aprendente, juntos, poderem aprender, ensinar, inquietar, produzir e juntos igualmente resistirem aos obstáculos.

É preciso romper com o ensino tradicional de LE, propor novos desafios e criar situações reais para que os jovens/ou adultos se sintam incluídos do aprendizado. Deve ser ressaltado que esse grupo de aprendentes possui suas especificidades próprias que devem ser respeitadas, por serem indivíduos com uma certa experiência de vida e com conceitos já preestabelecidos.

O lúdico não pode nem deve ser usado para passar o tempo, como se não tivesse nenhum valor pedagógico; é justamente através dos jogos e brincadeiras que o adulto pode indagar transformar e expressar suas vontades. Neste sentido, Haidt (2003: 176) enfatiza que além dessas questões o jogo tem um valor formativo porque contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal.

A utilização de jogos no ensino/aprendizagem de LE serve para estimular os aprendentes para uma participação ativa na aquisição da L2, envolvendo-se em trabalhos bem elaborados e tornando-os independentes para perceberem seus potenciais, enquanto agentes participativos. Assim, quanto mais vivências lúdicas

tiverem esses aprendentes maiores serão suas participações e ocorrerá a aprendizagem, que, por sua vez, só acontece quando o aprendente participa ativamente do processo de construção e reconstrução do conhecimento.

CAPÍTULO III

O LÚDICO NO PLE

1. Identificação do público

A proposta desse trabalho é valorizar as atividades lúdicas no ensino do PLE e, através dessa pesquisa, observar quais são os pontos positivos no processo de ensino/aprendizagem da língua. Para isso, me foi permitido assistir e participar das aulas de PLNM que se realizam na Escola 2,3 das Olaias no distrito de Lisboa, onde trabalho como professora de Inglês.

O grupo é formado majoritariamente por alunos não falantes do português, vindos há pouco tempo de seu país de origem, integrados no 2º ciclo e matriculados em todas as disciplinas. Estão na faixa etária entre os 10 e os 12 anos de idade, pertencentes ao 5º e 6º ano de escolaridade. Este grupo faz parte de um universo de cento e cinquenta alunos (três turmas do 5º ano e duas turmas do 6º ano), onde a maioria tem a língua portuguesa como LM, mas onde existem casos de PLE. Deste universo foram selecionados para este estudo trinta alunos falantes de outras línguas e classificados no nível de iniciação A1 e A2 segundo o QECR.

Dependendo dos casos, a comunicação em português só é feita na escola entre professores e colegas falantes do Português, já em casa ou entre colegas da própria nacionalidade, a maioria fala sua LM.

Esses aprendentes estão inseridos em todas as disciplinas curriculares obrigatórias referentes ao 2º ciclo e apresentam dificuldades para se expressar e absorver os conteúdos lecionados. Grande parte das vezes não é possível estabelecer comunicação entre professores e alunos e a aprendizagem é prejudicada. Os alunos, um grupo heterogêneo composto por falantes de PLM e PLE, têm quatro horas de aula de Língua Portuguesa por semana. O professor segue o programa curricular e se esforça para induzir a participação dos não falantes de português. Esses alunos não falantes do português têm mais duas horas por semana de PLNM, em um grupo do qual fazem parte somente falantes de outras línguas e um professor que ensina PLE.

2. Processo de ensino/aprendizagem e as necessidades dos aprendentes

De acordo com o público referido acima foram pensadas soluções especiais com características e necessidades específicas. Realizou atividades de interação, de percepção e outras que envolveram autonomia.

Além da aquisição de regras gramaticas, vocabulário e curiosidades, o processo do ensino/aprendizagem tende a promover a cultura portuguesa, tornando a língua e os hábitos acessíveis aos aprendentes. Quando falamos em aprender um LE não podemos esquecer que uma das capacidades essenciais a ser desenvolvida é a competência comunicativa. Além do desenvolvimento da oralidade, é também importante o desenvolvimento em nível da gramatica e da sua aplicação na escrita desses aprendentes.

É importante salientar que ao público acompanhado neste estudo foi dado um enfoque maior em nível da competência oral, tanto da compreensão como da expressão e do que ao domínio das regras gramaticais .

O PLNM para esses aprendentes tem a função de ser a língua que os une ao contexto em que estão inseridos, estimula a capacidade do uso da língua e da compreensão, contactando-os com os colegas de sala que tem o PLM e permitindo uma melhor assimilação dos conteúdos ministrados nas outras disciplinas em que estão matriculados.

O processo de ensino/aprendizagem de uma LNM é sempre um processo complexo a vários níveis que sofre varias interferências, principalmente no que diz respeito ao grupo observado nesta pesquisa, cuja LM possui sons e letras diferentes da língua ensinada.

No que se refere às necessidades linguísticas, deve ser dada uma atenção maior ao público infantil, pois é um público não consciencializado para questões linguísticas como um público adulto. Um público adulto, por exemplo, tem necessidades linguísticas com assuntos relacionados com o meio profissional ou questões relativas à vida. Por sua vez, o público infantil não apresenta essas necessidades, sendo mais importante a socialização com outros colegas da sua idade, pois essas crianças passaram por uma separação física e emocional do seu

país de origem. A aprendizagem deste tipo de público está voltada para uma fase inicial com necessidades de aprender letras e sons. Esses aprendentes, em maioria, falam o Português no contexto escolar e com os colegas, mas em casa utilizam a LM.

Com o objetivo de expandir o Português para fora do contexto escolar, pretendeu-se criar um ambiente descontraído e conduzir as aulas de maneira objetiva para permitir que o aprendente se expressasse e ganhasse confiança em si mesmo, dessa forma, ele vê-se capaz e autônomo para praticar o Português em contexto familiar e com outros colegas.

Uma das dinâmicas utilizadas para descontrair os aprendentes e incentivar a comunicação oral foi que no início de cada aula mostrava-se aos aprendentes uma imagem e pedia-se a cada um que dissesse o que estava a ver. Em seguida, eram feitas perguntas relacionadas com a imagem.

De todas as imagens que foram trabalhadas a que mais ocorreu comunicação oral foi uma imagem que continha uma paisagem com montanhas, rio, muito verde e com Sol. Eles conseguiram dizer o nome dos elementos e alguns até elaboraram frases curtas. Logo após essa primeira análise da imagem onde todos os aprendentes fizeram comentários, foram feitas perguntas do tipo:

- Você gosta do Sol?
- Acha que o Sol influencia o humor das pessoas?
- Gostaria de estar num lugar como este?
- O que você prefere? Um lugar com montanhas ou com praias?
- Gosta da água? Sabe nadar?
- Já viu algum lugar bonito como este? Onde? Com quem estava?

Com essas perguntas eles eram motivados a responder o que desejavam, e percebia-se que as opiniões eram diferentes. Desta forma eles ganhavam autonomia, conseguiam se expressar e usar o vocabulário já adquirido. Foi explicado que eles também podiam realizar essa atividade com a família, possibilitando uma interação o Português.

3. Público migratório na escola

De acordo com os dados dos Censos realizados no fim dos anos 80 até 2005, o número de estrangeiros residentes em Portugal cresceu cerca de 83% com uma variação média anual de 6.2%¹⁶.

Devido aos movimentos migratórios que se encontram neste país, as escolas tiveram que se mobilizar para terem novas e adequadas condições pedagógicas para a aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência. A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos representam uma riqueza que merece atenção.

O reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos devem ser assumidos como princípio fundamental na construção de projetos curriculares adequados a contextos de diversidade cultural e que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Os projetos curriculares devem conter orientações específicas sobre a planificação do ensino e aprendizagem de Português língua não materna bem como estratégias e materiais.

A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados a Portugal. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o fator essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola que tem por objetivo oferecer condições equitativas para assegurar de forma efetiva a integração cultural, social e académica dos alunos, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade. Também há outros objetivos que são mais específicos como o domínio oral e escrito da língua portuguesa como língua veicular; o desenvolvimento de uma progressiva autonomia pessoal no âmbito escolar e social; a integração efetiva dos alunos no currículo nacional e em qualquer nível ou modalidade de ensino, e a promoção do sucesso educativo e desenvolvimento de uma cidadania ativa.

¹⁶ Disponível em: <http://www.presidencia.pt/?idc=24&idi=1743> acesso 05 de dezembro de 2010, às 20:h20.

A integração dos alunos no sistema educativo nacional e a garantia do domínio suficiente da língua portuguesa como veículo de todos os saberes escolares estão de acordo com os princípios da reorganização e gestão curricular, estipulados no art.º 8º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (ensino básico) e no art.º 5º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (ensino secundário). É com a Língua Portuguesa que os alunos vão seguir os seus estudos e também é a língua que lhes vai permitir orientarem-se num novo espaço que não pode ser conquistado sem a sua consolidação.

O último relatório da Rede Eurydice – UE¹⁷ (Setembro de 2004) sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa revela que existem noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino português. O maior número de alunos concentra-se no 1º ciclo do ensino básico, à volta de 36.730 alunos, seguido do 3º ciclo, com 19.065 alunos.

De acordo com os números do INE¹⁸, 47,8% da imigração é de proveniência africana, dos quais 14 081 alunos são originários de Angola.

Os números do ensino recorrente não são tão elevados. Frequentam: o 1º ciclo do ensino recorrente 2 839 alunos; o 2º ciclo, 1 503 alunos; o 3º ciclo, 4 232 alunos. O 1º ciclo do ensino recorrente é o nível de ensino mais procurado pelos alunos romenos, enquanto que os níveis seguintes são frequentados, sobretudo, por alunos angolanos e cabo-verdianos.

O desconhecimento da Língua Portuguesa é um dos obstáculos à integração dos alunos e ao acesso ao currículo.

De acordo com o Programa para Integração dos Alunos que não têm o Português como LM, é comum que os alunos apresentem as seguintes necessidades:

¹⁷ Rede Eurydice – UE- Eurydice é uma rede institucional que colige, actualiza e difunde informação fiável e comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, nomeadamente estudos e análises sobre temas específicos, bem como indicadores e estatísticas. <http://eurydice.gepe.min-edu.pt/> acesso dia 30 de novembro de 2010, às 21h:33.

¹⁸ INE - Instituto Nacional de Estatística - tem como missão produzir e divulgar informação estatística oficial de qualidade, promovendo a coordenação, o desenvolvimento e a divulgação da atividade estatística nacional. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE acesso dia 30 de novembro de 2010, às 23h:12.

- Necessidades linguísticas – resultantes do desconhecimento total ou parcial da língua portuguesa (e dos códigos culturais da sociedade de acolhimento a ela associados), com consequências tanto para as relações interpessoais e sociais, como para a aprendizagem nas restantes disciplinas;
- Necessidades curriculares – resultantes das diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento, que podem constituir saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens. Essas necessidades curriculares são, essencialmente, de dois tipos: conteúdos declarativos (sobretudo os relacionados com História, Geografia e Cultura do país de acolhimento) e aprendizagens instrumentais essenciais.
- Necessidades de integração – resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país. A estas necessidades acrescem, muitas vezes, condições sócios familiares desfavorecidas.

Em Portugal, no que diz respeito à educação, quer a Constituição quer a legislação específica protegem os direitos dos alunos migrantes ou filhos de imigrantes, tendo as crianças, jovens e adultos de outras línguas e culturas de origem os mesmos direitos que os alunos portugueses.

São princípios básicos:

- Princípio da integração – educar pela e para a igualdade, em conformidade com o direito à educação e no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem. A Escola assume-se como um espaço de excelência para a prática do convívio e da cooperação;
- Princípio da igualdade – promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades. A Escola assume-se como um espaço privilegiado para o combate às desigualdades sociais e às atitudes discriminatórias;
- Princípio da interculturalidade – fomentar o diálogo entre culturas, em condições de igualdade e de reciprocidade. A Escola assume-se como espaço de valorização do plurilinguismo e do pluriculturalismo;

- Princípio da qualidade – prosseguir a consecução dos objetivos a que a Escola se propõe, no que se refere ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais, éticas e intelectuais.

De acordo com o consignado pela legislação em vigor (Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio) as escolas/agrupamentos de escolas devem desenvolver um projeto educativo em conformidade com as necessidades do seu contexto e com os princípios e objetivos estabelecidos a nível nacional, criando condições e recursos que assegurem a integração e o acesso ao currículo de todos os alunos.

Em Protocolo assinado entre o Ministério da Educação, a Universidade de Lisboa e o Ministério dos Negócios Estrangeiros através do Instituto Camões, reconhece-se um Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira. O CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira) tem a seu cargo a avaliação e a certificação de Português para falantes de outras línguas.

As escolas/agrupamento de escolas podem utilizar modelos de exames elaborados pelo CAPLE, a fim de diagnosticar/avaliar o nível de proficiência linguística dos alunos em Língua Portuguesa nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita, tendo em conta as orientações do QEQR.

4. Análise dos resultados

4.1. Dados recolhidos

Os resultados das respostas ao questionário serão apresentados em forma de gráficos com o objetivo de analisar melhor a informação recolhida sobre as aulas de PLE.

Os questionários foram destinados a um público infantil com idade entre os 10 e 12 anos e que tem outras línguas como LM. Desta forma é possível analisar a influência das atividades lúdicas no ensino/aprendizagem do PLE a um público falante de outras línguas.

4.2 Público-alvo

O inquérito foi aplicado a alunos aprendentes do PLE que se encontram matriculados em uma escola pública e frequentam todas as disciplinas com outros falantes do Português.

Os alunos em estudo estão inseridos no 5º e 6º ano do 2º ciclo. O primeiro contato desses alunos com a Língua Portuguesa ocorreu no ano letivo de 2010/2011.

Esses alunos são filhos de estrangeiros, que vêm a Portugal para trabalhar e que possuem um baixo nível de escolaridade. Por vezes, no núcleo dessas famílias o Português não é utilizado. Sendo assim, os alunos só têm contato com a Língua Portuguesa no ambiente escolar. A sua carga horária letiva referente à língua portuguesa é de seis horas semanais.

4.3 Questionário

O inquérito foi realizado do decorrer do ano letivo de 2010/2011, durante as aulas de Língua Portuguesa, Estudo Acompanhado e PLNM, onde os aprendentes do 5º e 6º ano de escolaridade eram estimulados à prática da oralidade, da escrita e a participarem voluntariamente das atividades lúdicas que eram propostas, possibilitando as análises decorrentes nessa pesquisa.

Durante a realização do inquérito os aprendentes demonstraram dificuldades em compreender as perguntas e em formular as respostas recorrendo à ajuda do professor. Isso se deu porque eles ainda não possuem uma base mínima da Língua Portuguesa.

4.3.1 Distribuição dos inquiridos por sexo

De acordo com o Professor Roberto Andersen¹⁹, existe uma diferença cultural na educação de meninos e meninas gerando desenvolvimentos diferenciados em suas ligações neurais e apresentando características específicas de aprendizagem e raciocínio.

Através da educação dada aos meninos pode-se levar ao desenvolvimento de um comportamento mais rude do que delicado, onde o choro, a carícia e, principalmente, o contato físico com seus colegas, não são considerados apropriados.

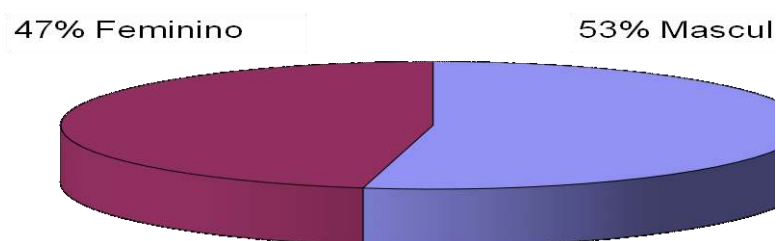
A educação das meninas já permite a exteriorização de todos os seus sentimentos, podendo ela chorar quando sentir necessidade, abraçar suas colegas, apreciar a beleza das flores, sem qualquer desaprovação desses seus atos. Portanto, nos meninos há um rápido desenvolvimento do hemisfério esquerdo

¹⁹ Roberto Andersen é Presidente do Instituto Univérsico de Pesquisa e Educação – (Salvador – Bahia – Brasil) É Educador e Psicanalista dedicado à pesquisa neuro-psico-cognitiva e voltado para o desenvolvimento de metodologias educacionais transformadoras.

cerebral, onde predomina o lógico e um desenvolvimento mais lento no hemisfério direito cerebral, onde predomina o emocional. Nas meninas, não havendo essa diferença, os dois hemisférios se desenvolvem por igual. Esse resultado reflete na aprendizagem de forma clara, trazendo para os meninos uma facilidade muito grande no entendimento de todos os assuntos predominantemente lógicos, como matemática, física e química e aspectos competitivos e, para as meninas, uma facilidade muito grande no entendimento dos assuntos de aprendizagem associativa, como história, geografia, línguas e interpretações.

O grupo em questão dessa pesquisa era homogêneo. Constituído de 53% do sexo masculino e 47% do sexo feminino. Era visível observar que as atividades lúdicas que propunham o raciocínio rápido, os meninos participavam mais, e as atividades lúdicas que propunham interpretação ou abstração, as meninas tinham maior desenvolvimento e autonomia.

Distribuição por sexo

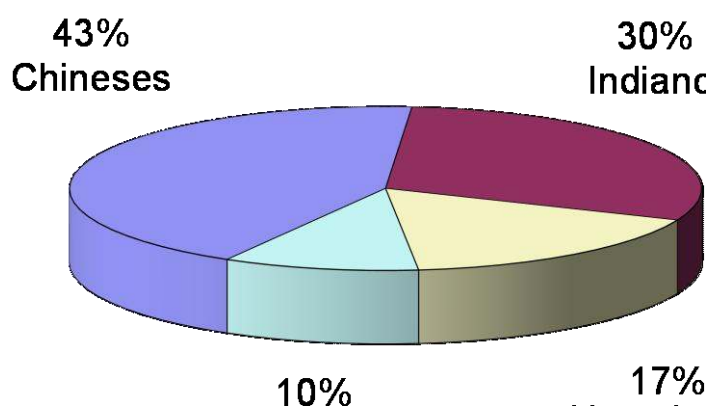


4.3.2 Distribuição dos inquiridos por nacionalidade

Para uma melhor análise do perfil do público aprendente, das suas origens e das suas necessidades, foi necessário ter em linha as possíveis nacionalidades dos mesmos. Uma vez que foi constatado durante as atividades realizadas que os

alunos de nacionalidade ucraniana, representados por 17%, e romena com 10% do total da amostra, tinham maior facilidade em aprender e pronunciar as palavras em português do que os aprendentes de nacionalidade indiana com 30% e chinesa com 43%.

Distribuição por nacionalidade



4.3.3 Distribuição dos inquiridos por línguas faladas no domínio privado

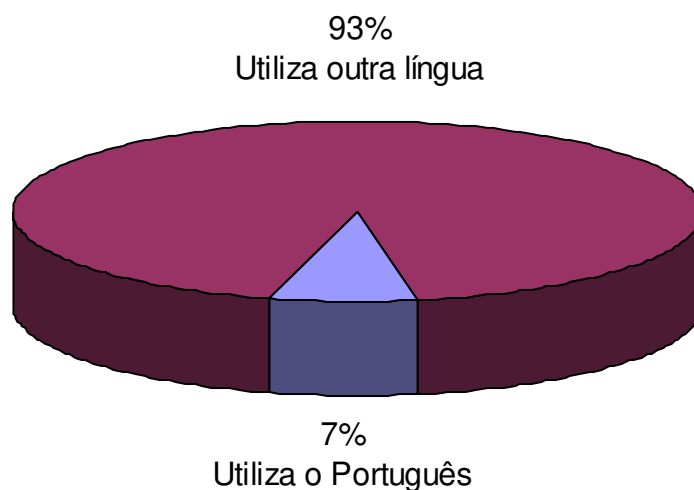
Entende-se por domínio privado, conforme refere o QECR:

“onde o indivíduo vive como pessoa privada, centrada na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em atividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de atividades lúdicas, a dedicação a outros interesses pessoais”²⁰.

De acordo com o gráfico abaixo, pode verificar-se que 93% dos aprendentes, num domínio privado não utiliza o português como língua de socialização, e sim sua LM e apenas 7% faz o uso do português.

²⁰ Conselho da Europa (2001), Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação, pág.76.

Distribuição por línguas faladas no domínio privado



4.3.4 Distribuição dos inquiridos por línguas faladas no domínio educativo

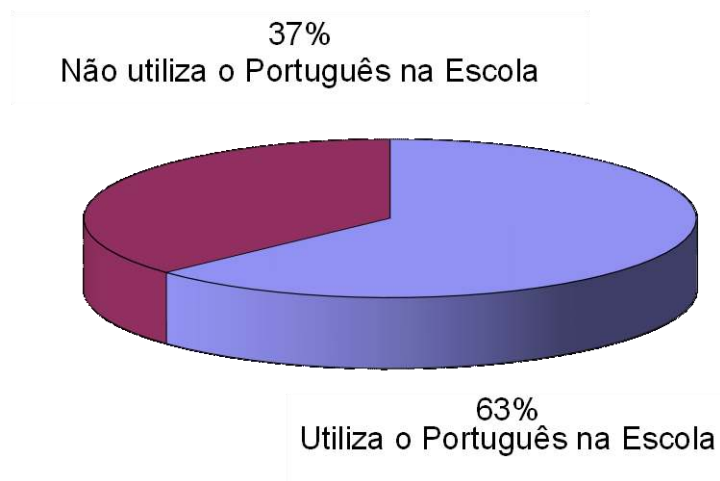
Através da questão três do inquérito, pode-se observar que os aprendentes fazem distinção entre a utilização da sua LM e do português no contexto educativo e no contexto privado.

Tendo em conta que os aprendentes estão no nível A1/A2, segundo o QECR, dentro do contexto educativo eles se esforçam para se comunicarem em Português com os professores, colegas de sala de aula e funcionários da escola.

Cerca de 63% faz a socialização no domínio educativo com o Português e cerca de 37% ainda não utiliza o Português.

É importante apontar que quando estão em grupos da mesma LM e não há portugueses na conversa, a língua utilizada é a LM.

Distribuição por línguas faladas no domínio educativo

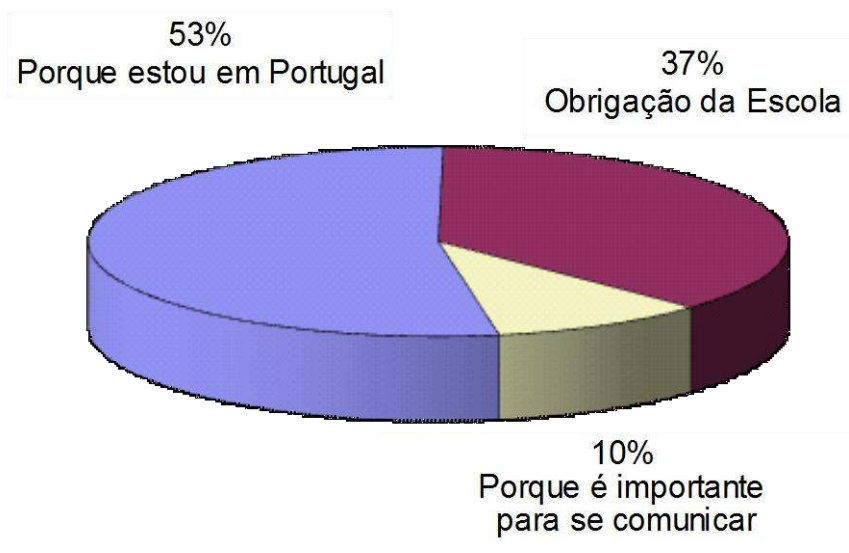


4.3.5 Distribuição dos inquiridos por razões pelas quais os aprendentes estão a aprender Português

Na questão 5 pretendeu-se que os alunos refletissem sobre os motivos que consideram importante para aprender a Língua Portuguesa.

Em grande maioria, os aprendentes responderam que estão a aprender a Língua Portuguesa porque se encontra em Portugal (53%), outra parte significativa refere que é importante aprender a Língua Portuguesa, pois é obrigação da escola (37%) e por último uma percentagem menor relaciona a aprendizagem da Língua Portuguesa, pois é importante para se comunicar (10%).

Distribuição por razões pelas quais os aprendentes estão a aprender Português



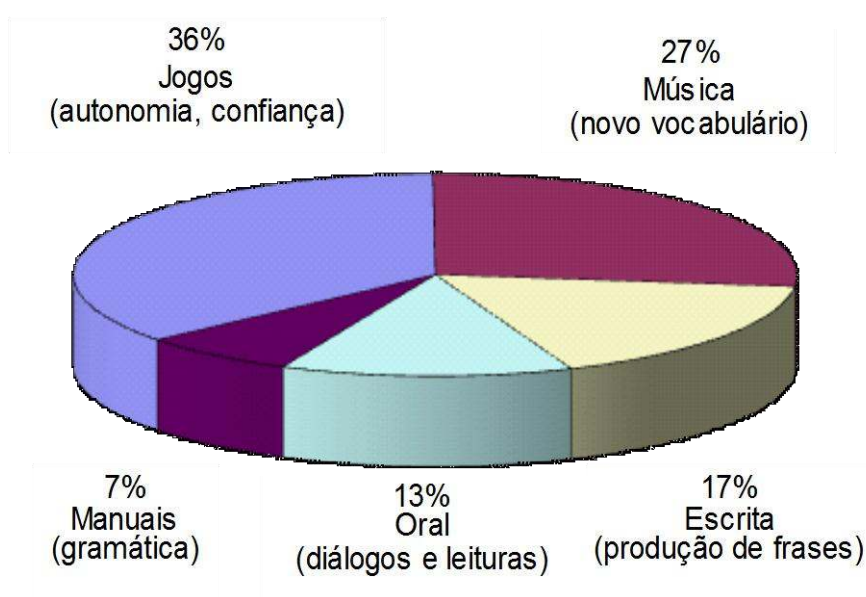
4.3.6 Distribuição dos inquiridos referente às atividades que mais gostaram nas aulas de Português e que sentem que o conteúdo foi mais bem fixado

As questões 9 e 10 tiveram as mesmas percentagens no inquérito. Os aprendentes demonstraram com as respostas obtidas que o que eles mais gostam é também a melhor forma como sentem que o conteúdo foi mais bem fixado.

Grande parte dos aprendentes (36%) diz que se identifica melhor com as aulas em que realizam-se jogos, pois podem se expressar e se sentem mais autônomos. Outra atividade que os faz se sentirem empenhados em aprender o Português é nas aulas em que trabalha-se com música, pois eles estão diante da letra da melodia, tentam fazer uma interpretação da mensagem, aprendem novas palavras e arriscam a cantar (27%). Nas atividades escritas, onde foi sugerida a construção de frases sobre diversos temas abordados, inclusive frases sobre si mesmo, os aprendentes (17%) demonstraram interesse e muitas das vezes

recorreram ao professor para pedir ajuda. Durante as atividades orais que incluíam diálogos e leituras (13%) mostraram-se empenhados, mas ainda mantinham o receio de praticar a língua. Apenas alguns aprendentes (7%) elegeram os manuais, onde se concentrava o estudo da gramática como uma maneira satisfatória de aprender.

Distribuição das atividades que mais gostaram nas aulas de Português e que sentem que o conteúdo foi mais bem fixado



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender uma língua é uma forma de estar no mundo social em um contexto histórico-cultural, isto é, a construção do conhecimento é uma tarefa conjunta a ser realizada entre aprendente e professor. A interação social possui, de acordo com Vygotsky (1991), um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e, toda função no desenvolvimento cultural de um sujeito aparece primeiro em nível social, entre pessoal e depois em nível individual. A interação social é origem e motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual.

Entretanto para que o aprendente adquira o conhecimento, a maneira como este é apresentado é de fundamental importância, pois o professor é o mediador desse processo, sua interação e intervenção poderão facilitar a construção significativa do conhecimento.

Baseando-se em teorias e métodos lúdicos que foram pesquisados em relação ao ensino de uma língua estrangeira, tentamos delinear novos caminhos para melhores formas de aprender e de se ensinar.

Se no cotidiano somos confrontados com dificuldades em percebemos os outros, ainda que falantes de uma mesma língua imaginem no contexto de ensino de um LE. Por isso é frequente nos questionarmos sobre:

- Como deve o professor desenvolver os conteúdos para um público-alvo de modo a garantir resultados mais satisfatórios?
- Que estratégias deve o professor utilizar de forma a aprimorar o processo de aprendizagem do aprendente?

A finalidade do ensino/aprendizagem de uma LE é que os aprendentes se tornem aptos a comunicar nessa língua para satisfazerem suas necessidades²¹.

O público deste trabalho se tornará bilingue e atualmente se encontra em processo inicial de aprendizado do PLE, é preciso salientar que eles estão inseridos

²¹ in Nível Limiar (1988)

num convívio de falantes de Português sem nunca terem estudado esta língua. Trata-se de um público especial e requer maior atenção da escola, dos colegas e principalmente dos professores envolvidos, pois a maneira de avaliá-los e garantir o ensino do Português exige uma diferenciação.

Podemos observar que perante as produções escritas e orais que os aprendentes realizaram as palavras e expressões que mais foram utilizadas são as utilizadas no cotidiano educativo entre professores e colegas. Quando surge uma expressão nova, ela tem que ser associada a uma ideia e a uma vivência, assim o aprendente consegue memorizá-la levando ao aprendizado.

As atividades lúdicas foram de muita importância para os aprendentes, no que diz respeito à motivação e à curiosidade pelas aulas. Estas despertavam nos aprendentes uma sensação de prazer e de que iam conseguir realizar as atividades propostas. Williams e Burden (1999) deixaram claro que a motivação para se aprender uma língua estrangeira ocorre como resultado de uma combinação de influências distintas e que algumas são internas e que provém do interior do aprendente, ou seja, o interesse pela atividade e outras são externas, isto é, a influência de outras pessoas.

O professor por outro lado tem um papel fundamental para que o ensino/aprendizagem do PLE tenha bons resultados. O professor tem que conhecer o perfil geral da turma que está a trabalhar, e também o perfil particular de cada aprendente, tem que saber gerir as atividades de forma que elas não sejam monótonas, infantis para o público em questão e tem que saber jogar desafios para que os aprendentes construam seu caminho dentro do ensino/aprendizagem. O professor também tem que se aprimorar com didáticas e metodologia para um bom desenvolvimento do seu trabalho. E para, além disto, tem que se integrar ao grupo e sempre estimulá-los à curiosidade, ao risco, à autoestima, à auto percepção e atuação deles como seres humanos e cidadão. A base desta interação deve compreender o ensino de uma LE como descrição das emoções que resultam da comunicação ou tentativa numa outra língua.

Apesar de todas as dificuldades, desânimos e erros sempre presentes que o professor possa encontrar, é necessário a insistência, a perseverança e a busca por outros olhares, pois o ensino/aprendizado de uma língua estrangeira demanda

tempo e dedicação de ambas as partes. Conhecer o processo histórico por meio do qual se desenvolveram os métodos de ensino de línguas fornece ao professor a possibilidade de adquirir uma consciência crítica em relação aos princípios subjacentes nas abordagens de ensino e optar pelas teorias de língua e de aprendizagem que mais se adaptam com suas crenças e realidade para levar os aprendentes a um aprendizado efetivo.

Ao ensinar Português a estrangeiros não se pode limitar apenas ao ensino da língua. Para o aprendente, conhecer a cultura da língua é uma motivação que acelera a aprendizagem e permite o crescimento cognitivo, gerando o desenvolvimento linguístico nas competências lexicais, gramaticais e sintáticas. Dessa maneira, o aprendente sente-se mais experiente durante a aprendizagem e acederá a ela enquanto um intercâmbio de culturas.

Acreditamos que quem ensina uma LE tem a consciência do papel dessa língua no mundo. O Português é uma língua de todos que com ela se relacionam, é uma língua global, sem fronteiras e de acesso livre para a sua aprendizagem. Eventos como a Expo 98, o Euro 2004 e a Cimeira da Nato em 2010 tornaram o português uma língua mais conhecida e por isso mais difundida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. (1995), *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.

BROWN, H. D. (1994), *Teaching by principles: an interactive approach to language teaching*. New York: Longman.

BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. & FLEMING, M. (1998), *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

BROUGÈRE, G. (1998). *A criança e a cultura lúdica*. In: Revista da Faculdade de Educação, vol.24 n.2 São Paulo.

CAILLOIS, R. (1958), *Les Jeux et les hommes – le masque et le vertige*. Paris :Édition Gallimard.

CAILLOIS, R. (1990), *Os jogos e os homens*. Lisboa: Portugal.

CAMPENHOUDT Luc Van e Quivy Raymond (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição. Lisboa: Editora Gradiva.

CASTELEIRO, J. Malaca et al. (1988), *Nível Limiar*, Conseil de l'Europe, Strasbourg; D. L. C.P., Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa, ICALP.

CASTELEIRO, J. Malaca (1991), "A gramática no ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira", *Actas, Português como Língua Estrangeira*, Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Macau, Instituto Português do Oriente.

CONSELHO da EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação* (sigla: QECR), Porto, Edições ASA; http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf

COOK, V. (1997), *Second Language Learning and Language Teaching (...)*

CORBETT, J. (2003), *An intercultural Approach to English Teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltda.

CROOKES, G., SCHMIDT, R. W. (1991) *Motivation: reopening the research agenda*. Language Learning.

CUNHA, Nylse Helena (1994), *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Matese.

DOCUMENTO ORIENTADOR. (2005), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna. Ministério da Educação.

DOLLE, J. M. (1993), *Para além de Freud e Piaget*. Petrópolis: Vozes.

FEIJÓ, O. G. (1992), *Corpo e Movimento: Uma psicologia para o esporte*. Rio de Janeiro: Ed. Shape.

FERNÁNDEZ, Alicia (1991), *A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

FERNÁNDEZ, Alicia (2001), *Psicopedagogia em Psicodrama; morando no brincar*, Petrópolis: Ed. Vozes.

FERNÁNDEZ, Alicia, (2001), *O Saber em Jogo, A Psicopedagogia Propiciando Autorias de Pensamento*, São Paulo, SP, Editora ARTMED.

FONTES, S. M. (2002), "Um lugar para a cultura". In: CUNHA, M. S.; SANTOS, P. (Orgs.) *Tópicos em Português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

FOWLER, R. (1994), *Piagetian Versus Vygotskian Perspectives on Development and Education*. Estudo apresentado na Reunião anual da American Educational Research Association, New Orleans.

FREIRE, Paulo (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

GARDNER R. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and Motivation*. Edward Arnold.

GARDNER R. C., LAMBERT, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury.

GROSSO, Maria José Reis (1999), *Discurso metodológico do Ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, Dissertação de Doutorado, Lisboa, Faculdade de Letras.

_____, Maria José Reis (2005), "Língua Segunda/Língua Estrangeira", in *Dicionário Temático da Lusofonia*, Texto Editores.

HAIDT, Regina Celia Cazaux (2003), *Curso de Didática Geral: O uso de jogos*. 7 ed. São Paulo: Ática.

HILL, Adrew e Hill, Manuela (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.

HUIZINGA, J.(1980), *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.

_____, J. (1996), *Homo ludens*. Trad. João Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva.

KRASHEN, S. D. (1982), *Principles and Practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press.

_____, S.D. (1989). "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis". *The Modern Language Journal*, 73.

LEIRIA, Isabel (2001), *Léxico: aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.

_____ (2005), "Aquisição de léxico por falantes do PE LNM", in *Centro Virtual Camões*, http://www.instituto-camoes.pt/cvc/plataforma/file.php?file=/27/modulo03/Aquisicao_de_lexico_por_falantes_do_PE_LNM.pdf, consultado em 4 de Maio de 2010.

MEYER, R. M. de B. (2002). *Do inglês ao português: questões de comportamento cultural linguístico*. Palestra apresentada no 5º. Seminário Anual da SIPLE, Campinas, Novembro de 2002, inédito.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. *O lúdico nas interfaces das relações educativas*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoint.htm>. Acesso no dia 28 de Maio de 2010.

NUNAN, David. (1988), *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, David. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. O lúdico na aquisição da segunda língua. Disponível em: http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm Acesso no dia 28 de Maio de 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. (2004), *Currículo intertranscultural. Novos itinerários para a educação*. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire.

PINILLOS, J. L. (1975), *Princípios de Psicologia*. Madrid: Alianza.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. (2004), *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico*. São Paulo: Scipione

OLIVEIRA, Carla, COELHO, Luisa. (2008), *Aprender Português1: Compreensão Oral. Níveis A1/A2*. Lisboa: Texto Editores.

Orientações programáticas para o Português como Língua não Materna no ensino secundário.

Disponível em: <<http://www.min-edu.pt/np3/1936.html>> no dia 2 de Outubro de 2010, às 19h:01.

OUELLET, Fernand (1991), *L'Éducation Interculturelle. Éssai sur la Formation des Maîtres*. Paris: L' Harmattan.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf> no dia 26 de Maio de 2010.

SANTOS, E. M. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas: 2004. Tese. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (1997), *O lúdico na formação do Educador*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

VIEIRA, R. (1999), “Da multiculturalidade à Educação Intercultural: Antropologia da Educação na Formação de Professores”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 12.

VYGOTSKY, L. S. (1991), *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes.

_____, L. S. (1998), *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

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

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

_____, D.W. (1982). *A Criança e o seu Mundo*. Rio de Janeiro: LTC.

http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/Intercultural_education/Intro.asp – Conselho da Europa.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137520e.pdf> - UNESCO, Perspectives of multiculturalism.

<http://www.edchange.org/> Educação Intercultural – Paul Gorski

Artigo: Eles não falam português, autora Maria da Graça Moura
Disponível em <http://www.correiodominho.com/cronicas.php?id=1954> no dia 10 de
Outubro de 2010.

ANEXOS

Anexo A

Inquérito

Sexo F M

Idade 10 anos 11 anos 12 anos

1- Qual é a sua nacionalidade?

2- Quais as língua que fala em casa?

3- Quais as línguas que fala com seus colegas?

4- Quando utiliza o Português?

5- Por que está a aprender Português?

6- Desde quando estuda o Português?

7- Acha importante e necessário aprender o Português?

8- Gosta das aulas de Português?

9- Quais atividades nas aulas de Português que gosta mais?

10- Quando sente que fixou melhor o conteúdo a ser ensinado?

ANEXO B

ATIVIDADE COM MÚSICA E EXPRESSÃO

- 1 – Escute a canção “*O homem do leme*” dos Xutos e Pontapés.
- 2 – Observe a letra da canção e identifique as palavras que conhece.
- 3 – Faça um desenho que expresse o seu sentimento ao ouvir esta canção.

O HOMEN DO LEME – XUTOS & PONTAPÉS

Sozinho na noite, um barco ruma para onde vai.
Uma luz no escuro brilha a direito ofusca as demais.

E mais que uma onda, mais que uma maré, tentaram prendê-lo, impor-lhe uma fé...
Mas, vogando à vontade, rompendo a saudade,
vai quem já nada teme, vai o homem do leme...

E uma vontade de rir nasce do fundo do ser.
E uma vontade de ir, correr o mundo e partir, a vida é sempre a perder...

No fundo do mar, jazem os outros, os que lá ficaram.
Em dias cinzentos, descanso eterno lá encontraram.

E mais que uma onda, mais que uma maré, tentaram prendê-lo, impor-lhe uma fé...
Mas, vogando à vontade, rompendo a saudade,
vai quem já nada teme, vai o homem do leme...

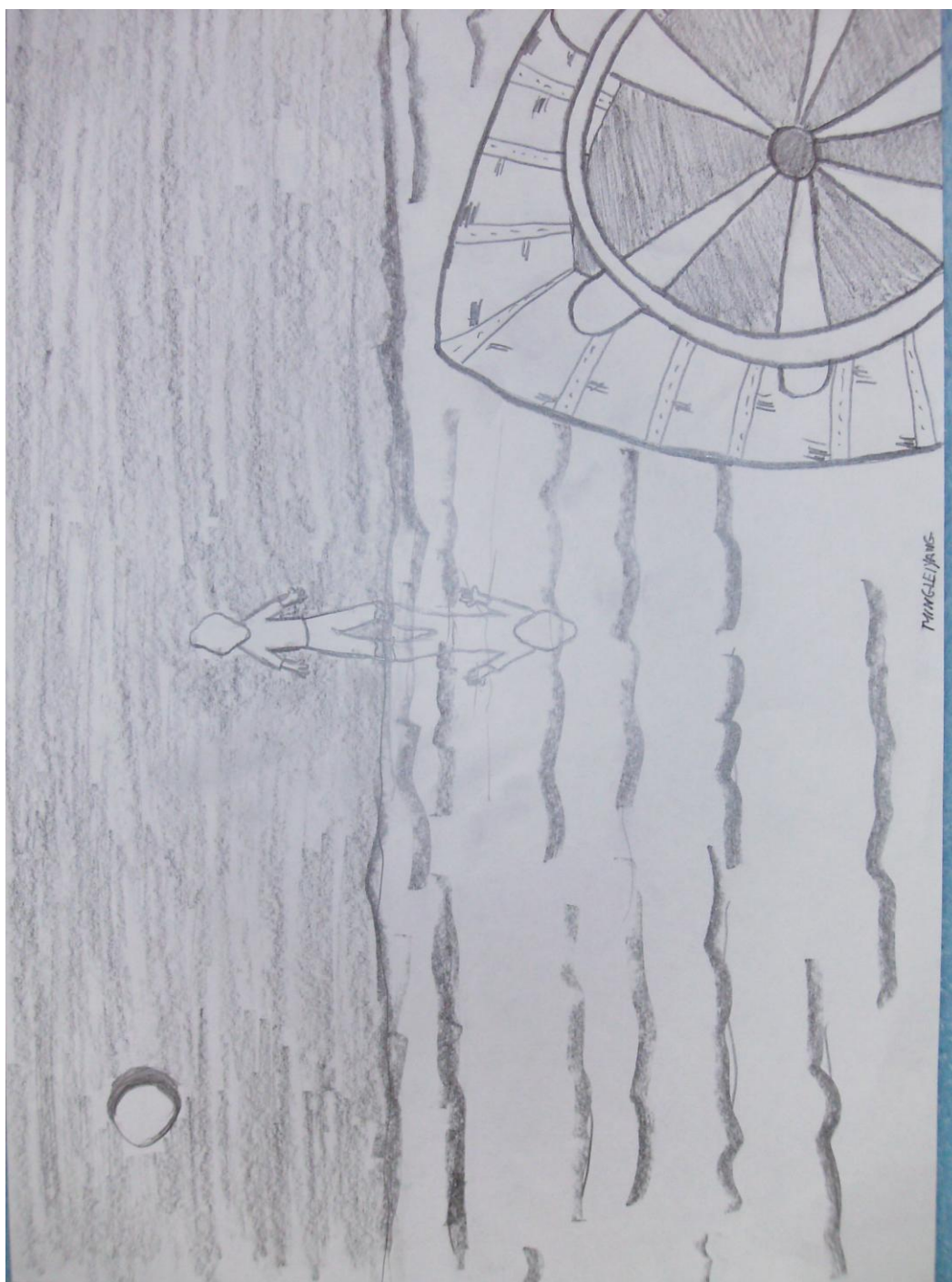
E uma vontade de rir nasce do fundo do ser.
E uma vontade de ir, correr o mundo e partir, a vida é sempre a perder...

No fundo horizonte, sopra o murmúrio para onde vai.
No fundo do tempo, foge o futuro, é tarde demais...

E uma vontade de rir nasce do fundo do ser.
E uma vontade de ir, correr o mundo e partir, a vida é sempre a perder...

ANEXO C

Desenho de um dos aprendentes referente à Atividade com música e expressão de sentimento



ANEXO D

ATIVIDADE COM MÚSICA E INTERPRETAÇÃO

- 1 – Escute a canção **“Aquarela”** do Toquinho.
- 2 – Faça grupos com as seguintes palavras-chave:
Cor – Números – Meio de Transportes – Natureza – Mundo – Adjetivo
- 3 – Faça um desenho que transcreva algumas cenas citadas na canção.

AQUARELA – TOQUINHO & VINICIUS DE MORAES

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas, é fácil fazer um castelo...

Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover com dois riscos
Tenho um guarda-chuva...

Se um pingüinho de tinta cai num pedacinho
Azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota
A voar no céu...

Vai voando, contornando a imensa curva
Norte e Sul
Vou com ela, viajando Havaí,
Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela brando navegando
É tanto céu e mar num beijo azul...
Entre as nuvens vem surgindo um lindo
Avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo com suas luzes a piscar...

Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo
Se a gente quiser ele vai pousar...

Numa folha qualquer eu desenho
um navio de partida com alguns bons amigos
bebendo de bem com a vida...
De uma América a outra
Eu consigo passar num segundo...
Giro um simples compasso
e num círculo eu faço o mundo...

Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar pela gente
O futuro está...

E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar

Não tem tempo, nem piedade,
nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda a nossa vida
E depois convida a rir ou chorar...

Nessa estrada não nos cabe
conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá...

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
(Que descolorirá!)
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
(Que descolorirá!)
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo
(Que descolorirá!)

ANEXO E

Desenho de um dos aprendentes referente à Atividade com música e interpretação



ANEXO F**ATIVIDADE COM TEXTO - (Interpretação e Representação)**

- 1 – Leia o texto atentamente e em voz alta.
- 2 – Discuta com seus colegas e com o professor o vocabulário que aparece no texto.
- 3 – A partir da folha com um risco que representa um “canto” fornecida pelo professor, elabore um desenho de acordo com as direções e detalhes apresentados no texto.

Eu quero descrever um canto da sala de estar na minha casa. Ele é o meu sítio favorito da casa. À propósito, eu sou um beagle e meu nome é João. Eu realmente sou muito preguiçoso. Eu sou branco, mas minha cauda é longa e castanha. Meus olhos também são castanhos e eu tenho um sinal nas minhas costas.

Eu gosto das paredes da sala, elas são rosa e próximo ao teto há um papel de parede azul em forma de faixa com flores azuis.

Não há sofá neste sítio, somente uma confortável poltrona vermelha à esquerda. Há um pedaço de pano verde onde você descansa a cabeça. Há um pequeno tapete verde em forma de círculo debaixo da poltrona. Se você estiver sentado na poltrona, do lado direito há uma pequena mesa de café com um aquário. Há um peixe dourado no aquário. Há também um candeeiro alto e amarelo atrás da poltrona. Na parede, atrás do candeeiro, há uma pequena estante com poucos livros.

Há um relógio de pêndulo na outra parede. Ele está quebrado e sempre marca meio dia. Há uma janela nesta parede, mas não é uma janela comum: ela tem o formato de um meio círculo dividida por quatro vidros. Há uma bonita planta nesta janela com flores rosa. Debaixo desta janela há uma pequena mesa azul. Esta mesa está coberta por um pano branco que de onde eu estou, no chão, eu vejo um triângulo que o pano faz quando ele cai da mesa. Na mesa há uma planta com flores azuis, uma vela, uma maçã e um livro verde, que estão da esquerda para a direita se você estiver sentado de frente para a mesa.

Eu também vejo quadro de degraus de uma escada à direita. Há uma planta na frente do primeiro degrau. Eu não tenho permissão para dormir na poltrona ou no tapete, é por isto que eu estou a dormir no chão, em frente da poltrona.

ANEXO G

Desenho de um dos aprendentes referente à Atividade com texto (interpretação e representação)



ANEXO H

ATIVIDADE PARA OUVIR (compreensão oral I)

Ouvir o texto e completar os espaços.

Paulo: Olá, Ana. _____.

Ana: Estou bonita? Não, eu não estou bonita. Eu _____.

Paulo: Desculpa. _____. Tens _____ mais _____ e está com outra cor. _____.

Ana: É verdade. Acho que _____ agora.

Paulo: Já tens o teu _____ ?

Ana: Sim, está na garagem.

Paulo: _____ o teu carro?

Ana: É _____. Eu adoro o carro. É _____, mas é muito feminino e fica bem com as minhas roupas.

Paulo: Que horror!!! Um carro cor-de-rosa? É _____. Não acredito.

Ana: É verdade. Bom... _____ para as aulas, mas antes bebemos um café juntos, está bem?

Paulo: Ok. Bebemos _____? Hoje _____ . O dia está _____!

Ana: Então, vamos.

ANEXO I

ATIVIDADE PARA OUVIR (compreensão oral II)

Os alunos ouviram o texto que é uma conversa entre de dois amigos que estudam juntos na escola, e em seguida foi proposto que marcassem a resposta correta relacionada com o texto.

Pedro: *Eduardo, de que cor é a tua caneta? É preta?*
Eduardo: *A minha caneta é azul.*
Pedro: *Não, esta caneta é preta, não é azul. Eh... Quem é aquela miúda gira?*
Eduardo: *Que miúda?*
Pedro: *A miúda alta, com cabelo preto e olhos verdes. É muito bonita, e eu vou falar com ela. Todos os dias, ela olha para mim, e eu acho que está apaixonada.*
Eduardo: *Ó Pedro, nós estudamos ou não? Mas... Mas... A miúda gira, alta, de cabelos pretos e olhos verdes é a minha namorada.*
Pedro: *Não. A tua namorada é a outra que está ao lado. Acho que precisas de usar óculos.*
Eduardo: *É verdade. A minha namorada é aixa e nem tem olhos verdes. Acho que sou daltónico.*
Pedro: *Sim, sim. Estudamos ou não?*
Eduardo: *O quê?*

Ouvir o texto e escolher a resposta correcta.

1- O Eduardo pensa que a caneta dele

- a) é preta b) é azul c) é verde

2- A miúda gira

- a) é alta e tem o cabelo castanho
b) é baixa e tem o cabelo louro
c) é alta e tem o cabelo preto

3- A namorada do Eduardo

- a) é média e tem olhos verdes
b) é baixa e não tem olhos verdes
c) é alta e tem olhos verdes

ANEXO J

ATIVIDADE PARA OUVIR (compreensão oral III)

Ouvir as descrições e escolher as imagens.

