

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS IMPLICADAS NA
APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DE
OFICINAS DE JOGOS**

SIRLEY TRUGILHO DA SILVA

VITÓRIA, 2005.

SIRLEY TRUGILHO DA SILVA

**DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS IMPLICADAS NA
APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DE
OFICINAS DE JOGOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Broetto Rossetti.

VITÓRIA, FEVEREIRO DE 2005.

SIRLEY TRUGILHO DA SILVA

**DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS IMPLICADAS NA
APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DE
OFICINAS DE JOGOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Psicologia, sob orientação da Professora Doutora Claudia Broetto Rossetti.

Aprovada em 24/02/2007, por:

Prof^a Dr^a Claudia Broetto Rossetti
(orientadora/ UFES)

Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz (UFES)

Prof^a Dr^a Karen Lois Currie (DLL/UFES)

S 586 Silva, Sirley Trugilho da

Desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto de oficinas de jogos / Sirley Trugilho da Silva – 2005.

139 folhas

Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2005.

Orientador: Prof^a Dr^a Claudia Broetto Rossetti, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Aprendizado – Língua Estrangeira. 2. Estratégias cognitivas – Jogos. I. Título.

CDU

Aqueles que acreditaram que todo meu
esforço produziria algo útil algum dia.

AGRADECIMENTOS

CLÁUDIA: Pela compreensão, paciência e direcionamento em tudo;

MÃE E PAI: Por todo amor e carinho com que me criaram, e pela certeza de que minhas leituras me levariam longe...;

RONALDO: Por tudo que vivemos juntos durante essa construção e reconstrução...;

SIRLENE: Pela solidariedade fraternal no sofrimento;

EDUARDO: Pelas dicas durante a supervisão, e principalmente na espera do lado de fora da sala...;

FERNANDA: Por toda a ajuda nas observações, sem você isso não seria possível;

ÀS COORDENADORAS E PROFESSORES DO CLC: Pela cessão do espaço e apoio mesmo quando faltava o entendimento “Mas o que você está pesquisando mesmo?...”;

AOS AMIGOS: Por aturarem minhas lamúrias por tanto tempo e ainda assim continuarem por perto se compadecendo de mim;

A CAPES: Pelo apoio financeiro;

A TODOS que de algum modo se fizeram presentes nesta difícil jornada, meu muito obrigada!

O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

(Jean Piaget)

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE GRÁFICOS.....	11
LISTA DE TABELAS.....	12
LISTA DE FIGURAS.....	13
RESUMO	14
ABSTRACT	15
1. APRESENTAÇÃO	16
2. AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA LÍNGUA.....	18
2.1. MODELOS TEÓRICOS GERAIS PARA A AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA LÍNGUA.....	18
2.2. FATORES ENVOLVIDOS NA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA	22
3. O PAPEL DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE UM IDIOMA.....	30
4. O JOGO DE REGRAS EM UM REFERENCIAL PIAGETIANO.....	37
4.1. JOGO: UMA VISÃO GERAL DO TEMA	37
4.2. VISÃO GERAL DA TEORIA PIAGETIANA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	43
4.3. O JOGO NA TEORIA PIAGETIANA.....	47
5. PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE OFICINA DE JOGOS.....	50
6. SOBRE OS JOGOS UTILIZADOS NA PRESENTE PESQUISA	52
6.1. ‘SENHA’	52
6.2. “MEMÓRIA”	57
7. POSIÇÃO DO PROBLEMA	59
7.1. OBJETIVO GERAL	61
7.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	61
8. MÉTODO.....	62
8.1. PARTICIPANTES	62
8.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	63
8.2.1. <i>Diários</i>	64
8.2.2. <i>Jogos</i>	64
8.2.3. <i>Fichas de observação</i>	65
8.2.4. <i>Avaliações</i>	65
8.2.5. <i>Fichas</i>	66
8.3. ANÁLISE DE ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	67
9. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
9.1 PARTICIPANTE MARCO	70
9.1.1 <i>Observações no diário</i>	70
9.1.2 <i>Observações concernentes ao registro das partidas</i>	75
9.1.3 <i>Considerações relativas às fichas de observação</i>	77
9.1.4 <i>Avaliações</i>	79
9.1.5 <i>Fichas preenchidas pelos professores</i>	80
9.2 PARTICIPANTE WILLIAM.....	80
9.2.1 <i>Observações no diário</i>	81
9.2.2 <i>Observações concernentes ao registro das partidas</i>	85
9.2.3 <i>Considerações relativas às fichas de observação</i>	86
9.2.4 <i>Avaliações</i>	88

9.2.5 <i>Fichas preenchidas pelos professores</i>	88
9.3 PARTICIPANTE ELIZABETH	89
9.3.1 <i>Observações no diário</i>	89
9.3.2 <i>Observações concernentes ao registro das partidas</i>	92
9.3.3 <i>Considerações relativas às fichas de observação</i>	93
9.3.4 <i>Avaliações</i>	94
9.3.5 <i>Fichas preenchidas pelos professores</i>	95
9.4 PERFORMANCE DOS PARTICIPANTES NOS JOGOS	96
9.5 DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS	97
9.6 PERFORMANCE DOS PARTICIPANTES EM SALA	100
9.7 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO ÀS OFICINAS.....	101
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
11. REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	118
ANEXO A. EXEMPLOS DE ALGUNS JOGOS UTILIZADOS NAS OFICINAS	119
1. JOGOS DE ‘SENHA’	119
1.1. <i>Exemplo de ficha da modalidade ‘abc’</i>	119
1.2. <i>Exemplo de ficha da modalidade ‘palavra oculta’</i>	119
2. JOGO DE MEMÓRIA.....	119
2.1 <i>Exemplo de Exercício de memória verbal</i>	119
ANEXO B FICHA DE OBSERVAÇÃO	121
ANEXO C. MODELO DE FICHA A SER PREENCHIDA PELO PROFESSOR	123
ANEXO D. MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO	125
ANEXO E. TABELAS SOBRE O USO DAS ESTRATÉGIAS DOS PARTICIPANTES, DE ACORDO COM A FICHA DE OBSERVAÇÃO	126
ANEXO F. GRÁFICOS COMPARATIVOS DA EVOLUÇÃO DE CADA ESTRATÉGIA COGNITIVA ENTRE OS TRÊS PARTICIPANTES, DE ACORDO COM A FICHA DE OBSERVAÇÃO.....	131
GLOSSÁRIO	139

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CLASSES DE ESTRATÉGIAS IMPLICADAS NO APRENDIZADO DE UM IDIOMA, E SUAS RESPECTIVAS FUNÇÕES, DE ACORDO COM OXFORD (1989).....	26
QUADRO 2 – ESTRATÉGIAS E AÇÕES IMPLICADAS NO APRENDIZADO DE UM IDIOMA, SEGUNDO OXFORD (1989) ...	28
QUADRO 3 - CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DAS OFICINAS DE JOGOS	63
QUADRO 4 – PARIDADE ENTRE INSTRUMENTOS E ANÁLISE	69
QUADRO 5: EIXOS TEMÁTIVOS DAS CONDUTAS OBSERVADAS NAS OFICINAS	70
QUADRO 6: ANOTAÇÕES NO DIÁRIO REFERENTES A MARCO	71
QUADRO 7: EXEMPLOS DE ERROS DE MARCO (OFICINA 1)	76
QUADRO 8: EXEMPLOS DE ERROS DE MARCO (OFICINA 2)	76
QUADRO 9: PARTIDAS E RESULTADOS DO JOGO DE MEMÓRIA (OFICINA 6)	77
QUADRO 10: ANOTAÇÕES NO DIÁRIO REFERENTES A WILLIAM.....	82
QUADRO 11: OFICINA 7 – EXEMPLO DE ERROS DE WILLIAM NA SENHA DE 3 DÍGITOS	85
QUADRO 12: OFICINA 7 – EXEMPLO DE ERROS DE WILLIAM NA SENHA DE 4 DÍGITOS	85
QUADRO 13: PARTIDAS E RESULTADOS DO JOGO DE MEMÓRIA (OFICINA 9)	86
QUADRO 14: ANOTAÇÕES NO DIÁRIO REFERENTES A E	91
QUADRO 15: OFICINA 7 – EXEMPLOS DE ERROS DE ELIZABETH NA SENHA DE 4 DÍGITOS	93
QUADRO 16: HISTÓRIA DE SALLY	105
QUADRO 17– JOGO ‘ABC’	119
QUADRO 18 – JOGO ‘PALAVRA OCULTA’	119
QUADRO 19 – FICHA DE OBSERVAÇÃO	122
QUADRO 20 – FICHA DO ALUNO FREQUENTADOR DAS OFICINAS DE JOGOS	124

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1: EMPREGO DAS ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE M NO DECORRER DAS OFICINAS	78
GRÁFICO 2: DESEMPENHO DE MARCO NAS AVALIAÇÕES	79
GRÁFICO 3: EMPREGO DAS ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE WILLIAM NO DECORRER DAS OFICINAS	86
GRÁFICO 4: DESEMPENHO DE WILLIAM NAS AVALIAÇÕES.....	88
GRÁFICO 5: EMPREGO DAS ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE ELIZABETH NO DECORRER DAS OFICINAS	93
GRÁFICO 6: DESEMPENHO DE ELIZABETH NAS AVALIAÇÕES.....	95
GRÁFICO 7: DESENVOLVIMENTO COMPARATIVO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS PELOS PARTICIPANTES.....	99
GRÁFICO 8: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 1	131
GRÁFICO 9: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 2	131
GRÁFICO 10: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 3	131
GRÁFICO 11: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 4	132
GRÁFICO 12: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 5	132
GRÁFICO 13: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 6	132
GRÁFICO 14: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 7	133
GRÁFICO 15: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 8	133
GRÁFICO 16: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 9	133
GRÁFICO 17: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 10	134
GRÁFICO 18: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 11	134
GRÁFICO 19: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 12	134
GRÁFICO 20: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 13.....	135
GRÁFICO 21: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 14	135
GRÁFICO 22: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 15	135
GRÁFICO 23: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 16	136
GRÁFICO 24: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 17	136
GRÁFICO 25: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 18	136
GRÁFICO 26: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 19	137
GRÁFICO 27: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 20	137
GRÁFICO 28: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 21	137
GRÁFICO 29: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 22	138
GRÁFICO 30: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 23	138
GRÁFICO 31: EVOLUÇÃO COMPARADA DA ESTRATÉGIA COGNITIVA 24	138

Lista de Tabelas

TABELA 1: TABELA DA FREQUÊNCIA DE CONDUTAS OBSERVADAS EM MARCO.	72
TABELA 2: TABELA DA FREQUÊNCIA DE CONDUTAS DE WILLIAM.	82
TABELA 3: TABELA DA FREQUÊNCIA DE CONDUTAS DE ELIZABETH.	91
TABELA 4: EMPREGO DE ESTRATÉGIAS DE M. NO DECORRER DAS OFICINAS	126
TABELA 5: EMPREGO DE ESTRATÉGIAS DE W. NO DECORRER DAS OFICINAS	127
TABELA 6: EMPREGO DE ESTRATÉGIAS DE E. NO DECORRER DAS OFICINAS	128

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: DIAGRAMA MOSTRANDO A ANÁLISE DA ESTRUTURA PROFUNDA A PARTIR DA ESTRUTURA SUPERFICIAL	19
--	----

RESUMO

O propósito desta pesquisa foi o de investigar se o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira poderia ser facilitado por meio da prática de jogos de regras durante oficinas. Várias pesquisas anteriores fizeram uso desse instrumento para desenvolvimento de habilidades de raciocínio. Três alunos de um curso de inglês como língua estrangeira que estavam em uma classe iniciante participaram da pesquisa. Por terem pouco contato anterior com a língua e sentirem uma dificuldade inicial nesta, supôs-se que as mudanças quanto à construção de estratégias de aprendizagem seriam significativas nesse período. Os professores dos participantes preencheram uma ficha com considerações sobre o desempenho anterior e posterior a participação dos alunos nas oficinas, que foram realizadas semanalmente, com duração de uma hora, perfazendo dez encontros, utilizando-se as modalidades de jogos de senha: 'abc' e 'palavra oculta', além do jogo da memória. Durante as oficinas, monitorou-se os participantes e preencheu-se um protocolo de observação; um diário foi mantido no qual informações pertinentes foram anotadas, e as partidas jogadas foram registradas em formulários específicos. De uma maneira geral, os participantes tiveram um desempenho razoável nas oficinas. As principais questões que surgiram durante os encontros foram referentes a falta de atenção, timidez e falta de confiança. Contudo, foi possível observar a construção de novas estratégias cognitivas em vários momentos dos encontros, o que parece ter refletido no desempenho de cada um dos participantes em sala de aula, como foi enfatizado pelos respectivos professores. Concluiu-se, portanto, que a prática de jogos de regras pode realmente auxiliar o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas no aprendizado de uma língua estrangeira de uma maneira bastante interessante.

Palavras-chave: aprendizado – língua estrangeira – estratégias cognitivas - jogos

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate whether the development of cognitive strategies implied in foreign language learning could be facilitated by the practice of games of rules during workshops. Previous research had used this instrument to develop reasoning abilities. Three students of an English as a foreign language course who were in the beginners classes participated in this research. Since they had no previous contact with the language and felt some initial problems with English, it was assumed that the changes regarding the buildup of specific learning strategies would be significant during this period. The participants' teachers filled in a form with some considerations about their performance prior to and following the participation of the students in the workshops, which were held weekly, during one hour, amounting to 10 meetings, using the versions of the Mastermind game, known as: 'abc' and 'hidden word', besides the memory game. During the workshops, the participants were monitored and an observation protocol was filled in; a diary was kept in which pertinent information was noted, and the matches played were registered on specific forms. In general, the participants demonstrated a reasonable level of performance in the workshops. The main questions that appeared during the meetings were related to lack of attention, shyness and lack of confidence. However, it was possible to observe the construction of new cognitive strategies many times during the meetings, which seems to have affected the performance of each participant in the classroom, as the respective teachers emphasized. The conclusion, therefore, is that the practice of games of rules can in fact help the development of cognitive strategies implied in foreign language learning in a very interesting way.

Key-words: learning, foreign language, cognitive strategies, games.

1. APRESENTAÇÃO

A aprendizagem em seus caminhos, descaminhos, encruzilhadas e, principalmente, bloqueios, tem sido alvo de muito interesse e discussões teóricas envolvendo uma vasta gama de profissionais que tentam traçar o mapa desse processo, tais como psicólogos, professores, psicopedagogos, médicos, fonoaudiólogos, etc. As pesquisas realizadas com esse fim acabam por gerar uma infinidade de práticas psicopedagógicas, sendo que algumas são aplicadas no cotidiano de maneira deturpada ou mesmo sem nenhum respaldo teórico ou experimental.

Esse problema se intensifica ainda mais quando se fala de aprendizagem aplicada a um campo específico, como é o caso, por exemplo, da aprendizagem de uma língua estrangeira. Algumas questões relativas a esse processo intrigam a autora deste trabalho, uma vez ser esta psicóloga e professora de inglês no Brasil, país onde tal idioma geralmente é aprendido somente em salas de aula, por ser uma língua estrangeira. Como se aprende uma segunda língua? Que estratégias cognitivas estão envolvidas nesta aprendizagem? Serão estas desenvolvidas naturalmente ou haverá necessidade de um enfoque mais diretivo?

A resposta para algumas dessas questões passa necessariamente pelo campo da psicolingüística, onde alguns pesquisadores teorizam sobre o processo pelo qual uma segunda língua é aprendida, diferenciando o aprendizado desta, daquele ocorrido na aquisição da primeira língua¹, bem como dos contextos nos quais este se deu, principalmente no caso de uma língua estrangeira, ou seja, não falada no país de origem do sujeito. Tais pesquisas resultaram na elaboração de diversos modelos teóricos criados para explicar esse processo.

É interessante pontuar que muitas vezes o termo aprendizagem é utilizado para a segunda língua, sendo contraposto com o termo aquisição, reservado apenas para a primeira língua. Essa distinção implica na diferenciação dos mecanismos envolvidos em ambos os processos, pois o termo aquisição implica na obtenção de algo, como se o sujeito não fosse cognitivamente ativo nesse processo, mas como se esse

¹ Ver capítulo 2.2

conhecimento fosse independente, programado, como se a linguagem apenas se desenvolvesse tal qual qualquer característica biológica maturacional; já o termo aprendizagem implica na atividade de obtenção do conhecimento, processo no qual o sujeito é cognitivamente ativo, intencionalmente participante.

Outras vezes, no entanto, o termo aquisição é reservado para situações onde a língua é desenvolvida em contextos naturais, ou seja, onde os falantes se utilizam dela para se comunicar, e o termo aprendizagem para quando a língua é desenvolvida em contextos de sala de aula. Do mesmo modo, está presente a distinção entre os processos envolvidos, não se fazendo tão forte apenas a distinção entre primeira e segunda língua. Neste caso, o que parece influenciar o processo de desenvolvimento não é uma característica biologicamente determinada ou maturacional, mas o contexto sócio-cultural no qual a linguagem se desenvolve.

Considerando, portanto, que o idioma inglês no Brasil é estudado em sala de aula, pode-se falar de um processo de aprendizagem nesse caso, e, supondo que o mesmo siga as vias cognitivas usuais, seria possível a identificação e o desenvolvimento de certas estratégias que permitam a efetuação dessa aprendizagem de forma mais eficiente.

Algumas pesquisas delinearão estratégias para o aprendizado de uma segunda língua (RUBIN E THOMPSON, 1982; OXFORD, 1989, entre outros) sem, no entanto, se referir à possibilidade do desenvolvimento destas por meio de jogos, o que é a proposta deste trabalho.

Sendo assim, uma vez que o objetivo da presente pesquisa é investigar aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem de uma língua estrangeira, faz-se necessário inicialmente tratar dos principais fatores envolvidos na aquisição e no aprendizado da primeira e da segunda língua. O uso de jogos de regras enquanto instrumento possível para o desenvolvimento de estratégias específicas para tal processo, será discutido posteriormente seguido de experiências contemporâneas sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem no contexto de oficinas de jogos.

2. AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA LÍNGUA

2.1. Modelos teóricos gerais para a aquisição da primeira língua

Dentre várias possibilidades de divisão e categorização de modelos teóricos para aquisição e aprendizado da linguagem encontrados na literatura, Lightbown e Spada (1993) apresentam uma série de modelos mais gerais e que, portanto, englobam a base de outros modelos não apresentados nesse trabalho. Para a aquisição da primeira língua, esses autores apresentam os modelos comportamentalista, inatista e interacionista.

O modelo comportamentalista corresponde no campo de desenvolvimento humano à teoria ambientalista, segundo a qual as influências ambientais são determinantes para o desenvolvimento. Segundo Lightbown e Spada (1993), aplicado à aquisição da linguagem, este modelo afirma que o aprendizado se dá por imitação e formação de hábito, dependendo da quantidade e qualidade da amostra lingüística à qual a criança é submetida, bem como da consistência do reforçamento de seu comportamento lingüístico.

Essa teoria possui algumas limitações do ponto de vista dos autores, já que só é válida para estruturas simples do discurso, e a taxa de imitação em algumas crianças chega a ser menor que 10%, quantidade estatisticamente insignificante para que uma característica possa ser considerada determinante para o desenvolvimento de um comportamento. É importante ressaltar que, apesar do nome, este modelo não guarda relações com as concepções atuais da teoria comportamental, de modo que talvez o mais adequado fosse modelo ambientalista.

No campo do desenvolvimento humano o modelo inatista afirma que as influências genéticas são determinantes para o desenvolvimento. Lightbown e Spada (1993) afirmam que, com relação à linguagem, esse modelo prevê a existência de um programa biológico para a aquisição da mesma, visto que a aprendizagem da

linguagem pelas vias cognitivas usuais seria muito complexa para a idade na qual essa ocorre.

Segundo tais autores, Chomsky, um dos principais representantes dessa teoria na área da lingüística, afirma que esse programa biológico traria consigo as leis da “Gramática Universal”, pois todas as línguas possuem uma estrutura profunda que segue regras gramaticais idênticas. Para Chomsky (1965/1978), essa estrutura profunda portadora do sentido não está presente no discurso, mas torna-se acessível mediante a análise das transformações que esta sofreu para se tornar estrutura superficial, forma utilizada na comunicação.

Para a análise dessas transformações é necessário desdobrar a estrutura superficial de acordo com certas regras, não mencionadas visto fugirem ao propósito do presente trabalho. Como exemplo, a figura 1 mostra a frase: “Ele quer falar” (estrutura superficial) que tem como estrutura profunda a frase: “ELE QUER ELE FALAR” .

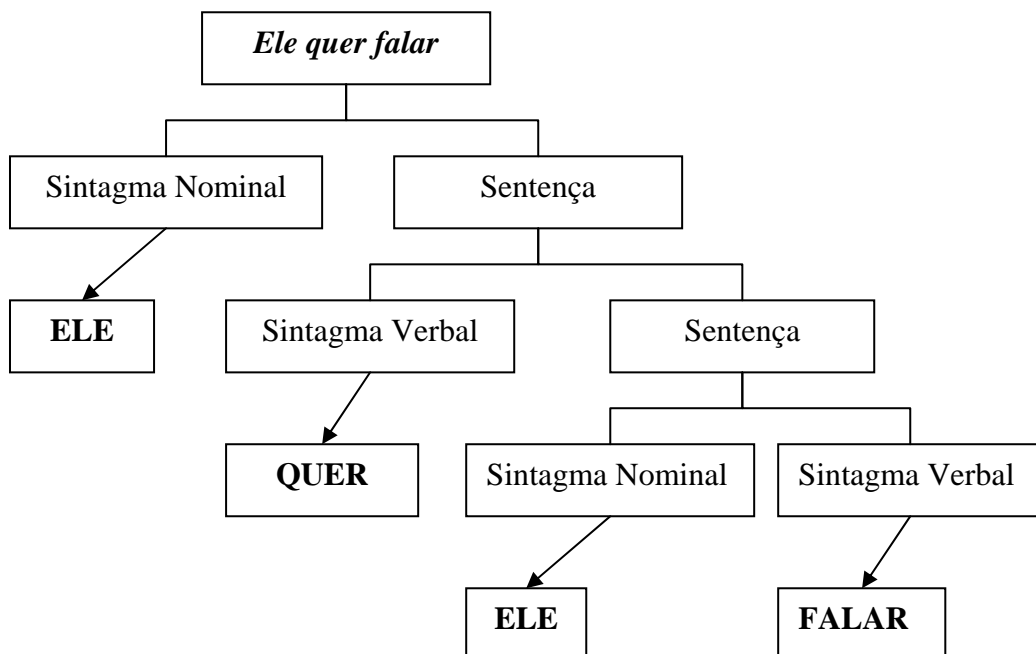


Figura 1: Diagrama mostrando a análise da estrutura profunda a partir da estrutura superficial

Ainda segundo esses autores, esta teoria também postula a existência do chamado período crítico ou sensível² para a aquisição da primeira língua. Um dos argumentos utilizados para justificar a existência desse período para a aquisição da linguagem é o caso das “*crianças-selvagens*”, seres humanos que se desenvolveram em circunstâncias excepcionais, sem nenhum contato com seus pares e nos casos documentados nunca chegaram a desenvolver plenamente a linguagem; outro seria a seqüência etária comum da aquisição e desenvolvimento do idioma materno, já que a maior parte das crianças desenvolve a linguagem no mesmo período de tempo, seguindo as mesmas etapas de desenvolvimento e a defasagem gramatical de crianças surdo-mudas que aprenderam a linguagem de sinais tardiamente comparativamente com outras que adquiriram a habilidade de comunicação na linguagem de sinais nos primeiros anos (LIGHTBOWN E SPADA, 1993).

O modelo interacionista da aquisição da linguagem corresponde à teoria do desenvolvimento humano que afirma a união dos fatores genéticos aos fatores ambientais na determinação do desenvolvimento. Segundo Lightbown e Spada (1993), esta teoria afirma que para a aquisição da linguagem é fundamental que a criança seja exposta a impulsos lingüísticos modificados, *caretaker talk*³. Essa fala implica num ritmo mais lento do discurso, tom de voz mais agudo, entonação mais variada, sentenças mais simples, repetição freqüente e paráfrase. Um de seus argumentos é que crianças expostas à linguagem na ausência de uma interação um a um, não a desenvolvem normalmente.

Outro modelo não apresentado por esses autores, mas importante para este trabalho, uma vez que representa um desdobramento das idéias de Piaget e Vygotsky sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, é o modelo sócio-construtivista. Segundo Correa (1999) essa teoria engloba concepções dos pesquisadores de Lemos e Karmiloff-Smith.

De acordo com Correa (1999), o sócio-construtivismo de de Lemos não estabelece um cronograma de desenvolvimento da linguagem correlacionado ao desenvolvimento cognitivo, mas contrapõe-se à maioria das teorias de aquisição de

² Todos os termos sublinhados são conceitos definidos no glossário.

³ Fala do cuidador

linguagem, que são de cunho inatista, uma vez que considera que as categorias lingüísticas seriam construídas por meio da interação das crianças com adultos, ou seja, pelo diálogo. Essa proposta é complementar à concepção de desenvolvimento lingüístico de Karmiloff-Smith, de acordo com a qual este ocorre na ação da criança sobre a língua, o que dá origem a processos reorganizacionais.

A posição destes últimos autores é similar à de Piaget, que deve ser apresentada, uma vez que sua teoria será enfocada em outros momentos. Piaget não possui uma vasta obra sobre a linguagem, e abandona muitas idéias iniciais principalmente a respeito da relação entre linguagem e pensamento. Alguns dos poucos textos que apresentam a posição piagetiana quanto a aquisição da linguagem são encontrados no livro referente ao conhecido debate com Chomsky.

Neste, Piaget (1979/1983) afirma que não há conflitos importantes entre a lingüística deste e sua psicologia, considerando-se ao mesmo tempo simétrico a Chomsky nas relações entre linguagem e pensamento. Ambos concordam que “[...] *a origem racional da linguagem supõe a existência de um núcleo fixo necessário à elaboração de todas as línguas [...]*”(PIAGET, 1979/1983, p. 79), mas discordam quanto ao fato deste ser inato.

Piaget rejeita a idéia de núcleo inato fixo, considerando este enquanto “[...] *resultado necessário das construções próprias da inteligência sensório-motora [] resultante de auto-regulações simultaneamente orgânicas e comportamentais.*” (PIAGET, 1979/1983, p. 145). Em resposta, Chomsky (1979/1983) afirma que o núcleo fixo é a gramática universal e que haveria filtros perceptuais inatos selecionando aspectos da experiência. Desse modo, não se deveria usar a expressão ‘aprendizagem’ da linguagem, mas algo como ‘crescimento’, como se a linguagem fosse um ‘órgão’, embora não fisicamente delimitado.

Cellérier (1979/1983), no mesmo debate tenta conciliar as visões dos autores, afirmando que ambos admitem a “*existência de um estado inicial, S_0 , geneticamente determinado, não vazio, seguido de uma seqüência de estados intermediários [...]*” (p. 970), sendo que parte dos conteúdos são adquiridos. A diferença entre os autores seria o que este estado S_0 comporta.

Para Chomsky, ainda segundo Cellérier (1979/1983),

[...] S_0 , contém principalmente características abstratas: universais formais, condições sobre a natureza e o funcionamento do sistema de regras e princípios que constituem a nossa representação de um domínio cognitivo, além de elementos fixos que entram nas gramáticas particulares (p. 97,98).

Enquanto que para Piaget, de acordo com Cellérier (1979/1983), este é um

[...] núcleo de programas de ações sensório-motoras inatas e pré-adaptadas [...] [que] organizam, coordenam as ações e as percepções particulares que são adaptadas do conteúdo específico do meio ambiente em que operam. Esses elementos particulares encerram o conhecimento de conteúdos específicos (p.98).

Outro ponto no qual há divergência entre os autores é quanto ao papel das outras estruturas cognitivas na linguagem. Segundo Mehler (1979/1983), outro participante no debate entre Chomsky e Piaget, a afirmação de Chomsky de que a aquisição da linguagem se relaciona com a gramática, é questionada por outros pesquisadores que atestam que esse processo se apóia em outras estruturas cognitivas. Nesse mesmo debate, Papert (1979/1983) afirma que “*As estruturas calculatórias primitivas são indispensáveis a todas as funções mentais*” (p. 124), de modo que o funcionamento da linguagem e o resto do sistema intelectual têm estruturas comuns.

2.2. Fatores envolvidos na aquisição da segunda língua

Como já mencionado anteriormente⁴, o aprendizado de uma segunda língua diferencia-se, em algumas teorias totalmente, em outras nem tanto, do aprendizado da primeira língua. Esse grau de diferenciação depende muito do modelo considerado como explicativo deste processo.

Os modelos baseados na teoria inatista e na gramática universal são os que apontam para um maior grau de diferença, visto que passado o período crítico ou sensível, não haveria mais a aquisição da linguagem enquanto programa biológico especializado, pois o aprendizado da mesma se daria por meio das vias cognitivas usuais, ou seja, como o aprendizado de qualquer outra habilidade, mantendo, entretanto, algumas especificidades.

⁴ Ver apresentação.

Na apresentação dos modelos teóricos para o aprendizado de uma segunda língua, Lightbown e Spada (1993) apresentam o modelo comportamentalista, o modelo interacionista, o modelo da construção criativa e o modelo cognitivista.

Para esses autores, o modelo comportamentalista afirma que para que o aprendizado ocorra é necessário, tal como na primeira língua, haver impulsos lingüísticos, ou seja, quaisquer manifestações da fala que sejam reforçadas por outro falante. Já no modelo interacionista, o impulso lingüístico deve ser tornado compreensivo por modificação interativa, ou seja, um ritmo mais lento do discurso, tom de voz mais agudo, entonação mais variada, sentenças mais simples, repetição freqüente e paráfrase, o que promoverá o aprendizado da língua em foco.

Ainda para esses mesmos autores, o modelo da construção criativa defende uma posição segundo a qual a aquisição é um processo interno que ocorre a partir da construção de representações internas da linguagem aprendida, desenvolvidas em estágios pré-programados. Assim, por exemplo, ao aprender a forma como se fazem interrogações numa dada língua, todos passam pelos mesmos estágios de erros, até desenvolver a forma correta;

O último modelo apresentado por esses autores, o cognitivista, afirma que o impulso lingüístico gerará a construção de sistemas de conhecimentos ou esquemas que poderão ser acessados automaticamente para fala e entendimento, se aproximando muito do modelo de construção criativa. Ambos modelos tem muito em comum com aspectos da teoria piagetiana, como por exemplo, a noção de modificação e construção do conhecimento através de esquemas cognitivos.

Nenhum desses modelos, entretanto apresenta justificativa do que faz com que certas pessoas obtenham maior sucesso que outras no aprendizado de uma segunda língua. Alguns pesquisadores interessados justamente nessa especificidade desenvolveram os chamados estudos de aptidão (LIGHTBOWN E SPADA, 1993; SKEHAN, 1998). Tais estudos investigam a habilidade maior que algumas pessoas possuem para o aprendizado formal de uma língua.

Como resultado desses estudos, alguns fatores são apontados pela literatura como influentes neste aprendizado específico. As categorias definidas por Lightbown e Spada (1993), falam de uma inteligência geral elevada, da presença de habilidades cognitivas específicas para o aprendizado de um idioma, de uma personalidade mais extrovertida, de uma idade precoce de aquisição e de outros fatores.

Para esses autores, a Inteligência 'geral' seria uma espécie de medida da capacidade intelectual cognitiva, baseada na idéia de QI (Coeficiente Intelectual). O QI é definido por testes que relacionam a pontuação obtida nos mesmos com a idade do indivíduo; apesar do uso deste instrumento, no entanto, não se considera que essa inteligência seja necessariamente inata.

Ainda segundo estes autores, as habilidades cognitivas específicas para o aprendizado de um idioma são divididas em memória, definida pela habilidade para armazenamento e acessibilidade posterior tanto de símbolos escritos, como de sons; atenção ou habilidade de concentração em detalhes; e generalização de padrões, ou capacidade de encontrar padrões gramaticais e fonológicos.

Lightbown e Spada (1993) afirmam que a personalidade é um tópico um tanto controverso. Discute-se que pessoa mais extrovertida teria maior facilidade por ter um maior número de interações, entretanto, pessoas mais introvertidas seriam mais atentas e embora demorassem mais a desenvolver a linguagem, cometeriam um menor número de erros.

Segundo os mesmos autores, a idade de aquisição é polêmica, visto que a existência ou não de um período crítico para a segunda língua é bastante controversa. O fato é que, para alguns autores, a idade influencia na aquisição de uma habilidade lingüística que se equipare a de um nativo (LIGHTBOWN e SPADA, 1993; SKEHAN, 1998), embora estes estudos sejam contestados por outros pesquisadores (ABRAHAMSSON e HYLSTENSTAN, 2000). Outro estudo demonstra que o padrão de declínio na aquisição de uma segunda língua não produz a descontinuidade fundamental para a caracterização de um período crítico (BIALYOSK, HAKUTA, e WILEY, 2003).

Lightbown e Spada (1993) mencionam fatores como motivação; estilos de aprendizagem, pois algumas estratégias resultam em maior eficiência neste aprendizado específico; e condições para a aprendizagem, ou seja, quantidade e qualidade de interações lingüísticas.

Outros autores detalham as aptidões ou habilidades cognitivas específicas para o aprendizado de uma segunda língua, agrupando-as em categorias. Skehan (1998) menciona a habilidade de codificação fonêmica, a habilidade de linguagem analítica e a memória.

Para esse autor, a habilidade de codificação fonêmica é a capacidade de converter impulsos sonoros em unidades de significado que possam ser armazenadas e re-aceessados posteriormente, enquanto que a habilidade de linguagem analítica é a capacidade de inferir regras de gramática e uso da linguagem fazendo generalizações ou extrapolações das mesmas, reestruturando a informação aprendida por dedução ou indução. A memória é definida enquanto capacidade de armazenar e recuperar a informação de forma rápida e associativa.

Ora, esses pesquisadores (LIGHTBOWN e SPADA, 1993 e SKEHAN, 1998) não explicitam se esses chamados fatores de aptidão para o aprendizado de um idioma são inatos ou podem ser desenvolvidos. Em nenhum momento são encontradas referências a estratégias que poderiam implicar no desenvolvimento de alguns desses chamados fatores de aptidão, das habilidades cognitivas citadas. Ao mesmo tempo, os textos que mencionam a possibilidade de desenvolvimento de estratégias cognitivas (RUBIN e THOMPSON, 1982 e OXFORD, 1989) às correlacionam a alguns desses fatores, embora não as relacionem com os estudos de aptidão.

Assim, Rubin e Thompson (1982) citam estratégias importantes que os aprendizes de uma segunda língua podem desenvolver por si próprios, tais como o estudo da pronúncia, vocabulário e gramática em uma escala regular diária, a experimentação das palavras e regras em outros contextos, e o jogo como prática de estruturas.

O conceito de que essas estratégias podem ser aprendidas em sala de aula e que podem ser divididas em vários grupos inter-relacionados, está presente na obra de

Oxford (1989). Para a autora, elas se dividem em estratégias mnemônicas, estratégias cognitivas, estratégias de compensação, estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais.

As estratégias mnemônicas, como o próprio nome já diz, são estratégias ligadas à memória, fator que, como veremos posteriormente, é de grande importância no aprendizado de uma segunda língua e que tem como função o armazenamento e a recuperação de informação verbal e sonora.

Já as estratégias cognitivas exploram habilidades de raciocínio, tais como analisar, deduzir, reconhecer padrões, etc., tendo como função a manipulação ou transformação da linguagem. As estratégias de compensação exploram o uso de 'pistas contextuais', ou seja, indicações presentes nos contextos que facilitam a compreensão e têm como função a compreensão e produção da linguagem, mesmo com limites de conhecimento;

Estratégias metacognitivas são as estratégias nas quais o sujeito analisa o próprio aprendizado, tendo como função a coordenação desse processo. Já as estratégias afetivas têm como função a coordenação de emoções, atitudes, motivações e valores, enquanto que as estratégias sociais têm como função a coordenação do comportamento social, já que a comunicação envolve sempre duas ou mais pessoas.

O quadro 1 apresenta de maneira sucinta as estratégias apresentadas acima e suas respectivas funções.

ESTRATÉGIAS	FUNÇÕES
Mnemônicas	Armazenamento e a recuperação de informação verbal e sonora.
Cognitivas	Manipulação ou transformação da linguagem.
Compensatórias	Compreensão e produção da linguagem.
Metacognitivas	Coordenação do processo de aprendizagem.
Afetivas	Coordenação de emoções.
Sociais	Coordenação do comportamento social.

Quadro 1 – Classes de estratégias implicadas no aprendizado de um idioma, e suas respectivas funções, de acordo com Oxford (1989)

Oxford (1989) apresenta também uma listagem das estratégias divididas segundo as classes propostas. Essa será apresentada no quadro 2

ESTRATÉGIAS	AÇÕES	
Mnemônicas	01	Criar vínculos mentais por agrupamento: tipo, tópico, função, etc.
	02	Criar vínculos mentais por associação ou elaboração: relacionar a esquema anterior
	03	Criar vínculos mentais por contextualização de novas palavras
	04	Relacionar informações novas a imagens significativas
	05	Relacionar um conceito chave no centro a palavras ou conceitos associados, formando uma figura.
	06	Criar vínculos audiovisuais por meio de palavras chaves
	07	Representar novas informações
	08	Revisar o conteúdo em intervalos regulares espaçados
	09	Usar resposta física ou sensação
	10	Usar movimentos ou mudança em algo concreto para memorizar
Cognitivas	01	Usar fórmulas e modelos
	02	Recombinar elementos conhecidos para produção do novo
	03	Usar skimming para determinar idéias rapidamente e scanning para detalhes
	04	Deduzir
	05	Analisar
	06	Comparar
	07	Contrastar
	08	Traduzir
	09	Sublinhar
	10	Repetir palavra ou ação (para Oxford, estratégia cognitiva)
	11	Tomar notas de idéias principais ou pontos específicos (p/ Oxford, cognitiva)
	12	Resumir (p/ Oxford, estratégia cognitiva)
Compensação	01	Usar pistas lingüísticas
	02	Usar pistas contextuais
	03	Pedir ajuda a outra pessoa
	04	Usar mímica ou gestos
	05	Selecionar o tópico de comunicação
	06	Ajustar a mensagem ao vocabulário existente
	07	Criar palavras
	08	Usar sinônimos
	09	Descrever
	10	Trocar uma palavra ou expressão para a língua materna
	11	Evitar a comunicação total ou parcialmente
Metacognitivas	01	Tomar uma vista geral do conteúdo
	02	Prestar atenção direta e seletivamente
	03	Atrasar a produção da fala para focar a escuta
	04	Pesquisar sobre a língua aprendida
	05	Organizar e utilizar condições relacionadas ao aprendizado
	06	Determinar metas e objetivos
	07	Identificar o propósito da tarefa
	08	Planejar a execução da tarefa
	09	Procurar oportunidades de praticar
	10	Auto-monitorar erros
	11	Auto-avaliar progressos
	12	Praticar
Afetivas	01	Reduzir ansiedade por meio de técnicas de relaxamento
	02	Reduzir ansiedade ouvindo música
	03	Reduzir ansiedade rindo
	04	Fazer afirmações positivas
	05	Aceitar riscos possíveis de serem superados

	06	Recompensar-se pelo acerto
	07	Prestar atenção aos sinais emitidos pelo seu corpo (emoções)
	08	Escrever um diário de aprendizagem relacionando eventos e emoções
	09	Discutir sentimentos com os outros
Sociais	01	Pedir clarificação
	02	Pedir verificação sobre o entendimento
	03	Pedir correção
	04	Cooperar com o outro
	05	Desenvolver entendimento cultural
	06	Tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros

Quadro 2 – Estratégias e ações implicadas no aprendizado de um idioma, segundo Oxford (1989)

Tal classificação foi utilizada na presente pesquisa, porém com algumas mudanças na ficha de observação (ver anexo B) objetivando colocar comportamentos que seriam mais prováveis de ocorrer no contexto. Há, também, alguns problemas com a categorização proposta por Oxford.

Algumas ações, por exemplo, poderiam ser encaixadas em mais de uma categoria. Por exemplo, a conduta ‘fazer algo repetidamente’ estava proposta pela autora na categoria cognitiva, mas ela também se enquadra na categoria mnemônica, pois ‘fazer algo repetidamente’ pode ser uma decisão consciente, mas sua última função é aumentar a probabilidade de fixar um conteúdo na memória.

É claro que o desenvolvimento de tais estratégias facilitaria em muito o aprendizado de um novo idioma. Oxford (1989) menciona a possibilidade de que o aluno possa vir a desenvolver processos e estratégias cognitivas necessárias para o aprendizado de uma língua estrangeira, mas não a possibilidade de que esse processo pudesse ser induzido de uma maneira não diretiva, ou seja, que não pelo ensino específico de cada uma delas.

Muitas dessas estratégias se desenvolvem de maneira espontânea, devido à prática de ações que as exigem. Assim é que vários alunos de escolas de idiomas rapidamente desenvolvem as habilidades necessárias para tal aprendizagem, uma vez que as atividades de aprendizagem as exigem.

Há alguns casos, entretanto, em que o aluno não consegue percorrer esse caminho sozinho, sendo necessária alguma intervenção para facilitar esse processo. Ora,

muitas dessas habilidades seriam muito difíceis de se ensinar de maneira tradicional. Tomando como exemplo a estratégia 'deduzir': o professor pode apresentar ao aluno o conceito de que há algumas regras gerais aplicadas a situações específicas, mas como fazer com que o aluno por si próprio perceba tais relações e as utilize?

A prática mostra que a simples explanação não é muito funcional, pois mesmo que certas pessoas saibam o que devem fazer, não o fazem por várias razões. Figlioline (2004) conclui sua pesquisa sobre a utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em língua estrangeira no curso de letras, dizendo: "*Apenas o fato de conhecer EA [estratégias de aprendizagem], ou pensar que se esteja usando EA, não parece garantir modificação no grau de sucesso alcançado em atividades de CO [compreensão oral]*" (p.124).

É interessante pontuar, também, que as estratégias não necessariamente se desenvolvem de maneira imediatamente consciente (SIEGLES e STERN, 1998), portanto, uma abordagem didática nem sempre é a mais indicada. Ainda segundo Figlioline (2004), "*as abordagens de conscientização de EA que se apóiam exclusivamente no insumo oferecido pelo professor ou em outras técnicas de ensino [...] podem falhar*" (p.124).

Parece claro que a prática de ações que exijam do sujeito o emprego de estratégias para que ele "faça com sucesso", potencializaria o uso das mesmas, e, portanto, a possibilidade de que o sujeito tomasse consciência de sua aplicação, conforme seu estado de desenvolvimento cognitivo. Mas, primeiramente, faz-se necessário discutir a questão da tomada de consciência e como ela se articula com o aprendizado de uma língua estrangeira.

3. O PAPEL DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE UM IDIOMA

A popularização da psicanálise tornou corrente o uso de vários de seus conceitos, entre esses, os de consciente e inconsciente. No entanto, conquanto tais conceitos sejam conhecidos e aplicados nas questões afetivas, pouco se apresenta a discussão sobre o emprego destes em problemas de ordem cognitiva, o que foi proposto por Piaget (1973/1983).

Não deve causar estranheza o fato de Piaget propor o emprego desses conceitos tão caros à psicanálise para explicar também fenômenos de natureza cognitiva. Para Piaget, afeto e cognição estão intimamente relacionados, uma vez que não há estado que seja puramente afetivo ou cognitivo (PIAGET, 1962/1990). Para ele, o afeto seria caracterizado enquanto energia, e a cognição enquanto estrutura, o “[...] *sistema das conexões que o indivíduo pode e deve utilizar [...]*” (PIAGET, 1973/1983, p. 227).

Essa estrutura cognitiva não se reduz de modo algum ao pensamento consciente, uma vez que o inconsciente cognitivo se apresenta enquanto um “[...] *conjunto de estruturas e de funcionamentos ignorados pelo indivíduo, exceto em seus resultados [...]*” (PIAGET, 1973/1983, p. 227). O resultado dos processos afetivos e cognitivos é relativamente consciente, enquanto que os mecanismos íntimos de produção desses processos permanecem inconscientes.

No entanto, certas ações resultantes do funcionamento íntimo do organismo, que deveriam ser, portanto, conteúdos manifestos, não o são. Um exemplo clássico é a ação de engatinhar. Toda criança sabe executar perfeitamente esse movimento, mas quando se solicita uma descrição verbal do processamento dessa ação, a criança em um certo período descreve um movimento de Z, posteriormente de N, para só então descrever o movimento X, efetivamente utilizado pela mesma (PIAGET, 1973/1983; 1974/1977).

Isso é possível porque o saber fazer (*savoir fair*) relativo a execução da ação, não é dependente do saber conceitual, uma vez que

a ação constitui um conhecimento autônomo, cuja conceituação se efetua por tomadas de consciência posteriores, em uma lei de sucessão que vai da periferia para o centro, isso é, partindo das zonas de adaptação ao objeto para atingir as coordenações internas da ação (PIAGET, 1974/1978, p.172).

A tomada de consciência significa que o conhecimento prático representado por esquemas de ação, será conceituado, transformando esses em noções e operações. No entanto, o processo de tomada de consciência pode ser atrasado por um mecanismo inibidor, comparável ao conceito de recalque afetivo freudiano. Não é algo instantâneo, como o *insight*, é antes, um processo de reestruturação do conhecimento (PIAGET, 1973/1983).

A incapacidade de uma descrição verbal de um determinado procedimento, não significa que não se compreenda a ação executada, e sim, que o esquema referente inconsciente não pode ser tornado consciente pois é oponente a outros esquemas conscientes e anteriores. Afasta-se a tomada de consciência do esquema pela repelência desse do campo da consciência antes que assuma forma conceitualizada. Caracteriza-se, assim, o recalque cognitivo (PIAGET, 1973/1983).

É como se algum fator se interpusesse no caminho da tomada de consciência, mantendo no inconsciente cognitivo parte da conduta ou do movimento executado. Piaget (1973/1983) afirma que esse fator de inibição é devido a uma idéia preconcebida da criança, cuja percepção é deformada em função da concepção anterior que ela acredita ser a correta.

A alteração da percepção em função de um conceito anterior que parece ser correto, é um fenômeno conhecido e bastante comum para ser questionado. No ensino de uma língua é encontrado, por exemplo, no aluno que apesar de ouvir a pronúncia correta de uma palavra, repete em seguida algo completamente diferente, e não admite a diferença entre a sua pronúncia e a de seu professor.

Algum tempo atrás uma colega professora de inglês se mostrava perplexa com uma experiência ocorrida em sala de aula. Ela estava ensinando a palavra *vegetable* /'vedʒtəbəl/, e o aluno repetia /vedʒ'teɪbəl/. Três vezes ela repetiu a pronúncia correta, e três vezes o aluno repetiu a pronúncia incorreta, e ante a afirmação da professora de que ele não estava repetindo a palavra corretamente, ele disse: “Mas eu estou repetindo a mesma coisa que você está falando!”. Talvez por ter aprendido a palavra *table* /'teɪbəl/ anteriormente, ele tinha a idéia preconcebida de que essa pronúncia seria transferida para a outra palavra, e isso alterou sua percepção, de modo que ele ouvia a professora dizer o que ele achava que ela deveria dizer!

Como ocorre, então, o processo de tomada de consciência, uma vez que não se trata apenas de passagem de elementos de plano inferior inconsciente a um plano superior consciente, e sim da “[...] *reconstrução no plano superior de algo que já está organizado, mas de outra maneira, no plano inferior [...]*” (PIAGET, 1973/1983, p. 230).

Essa passagem ocorre em um momento de desadaptação, pois se a conduta está adaptada e funcionando bem, não há necessidade de se analisar de maneira consciente seus mecanismos, o que conduziria a uma automação dos comportamentos. Somente quando uma regulação ativa se faz necessária, quando se apresenta a necessidade de escolher intencionalmente é que há tomada de consciência devido à necessidade (PIAGET, 1973/1983).

A reestruturação produzida no momento em que ocorre a tomada de consciência consiste em uma conceituação. Se não houver nenhuma contradição que provoque sua inibição, a reestruturação é imediatamente suficiente, caso contrário, é primeiramente deformante e lacunar, ou seja, parcial, para se completar posteriormente conforme novos sistemas permitam a ultrapassagem das contradições e, conseqüentemente, a integração (PIAGET, 1973/1983).

Como isso pode ocorrer no caso da aprendizagem de um idioma? Certa vez um professor de inglês contou que, quando criança, aprendeu a expressão *It's nice to meet you* para dizer a alguém após a pessoa se apresentar. Há várias opções para

essa situação, tais como: *I'm happy to meet you, I'm glad to meet you, etc.* Somente em sua juventude, quando iria começar a dar aulas de inglês, foi que ele “tomou consciência”, de que essa expressão não era um bloco, mas uma junção de legal (*nice*), encontrar, conhecer (*to meet*) você (*you*).

Para Piaget (1974/1978), no processo de tomada de consciência observa-se os resultados exteriores da ação para analisar-se posteriormente os meios empregados, considerando-os na direção das coordenações gerais (reciprocidade, transitividade, etc.), ou seja, de mecanismos centrais, mas inconscientes da ação. Por isso esse processo é dependente do desenvolvimento cognitivo atual do sujeito. A partir de determinados níveis, a conceituação influencia a ação, de modo que esta é alterada em função dos conceitos e resultados obtidos.

A contribuição da conceituação para a ação consiste no aumento da capacidade de previsão de resultados e na possibilidade de elaboração de planos de utilização imediata, aumentando o poder de coordenação, que é inerente à ação, mas sem estabelecer fronteiras entre práticas e conceitos (PIAGET, 1974/1978).

Uma pessoa pode agir lingüisticamente de maneira eficaz, mesmo sem possuir um conceito elaborado sobre essa mesma ação. O conhecimento conceitual sobre essa ação contribuiria para que ela pudesse coordenar melhor quando agir desse modo e, também, que outras ações poderia usar para o mesmo propósito. Desse modo, não se colocam fronteiras entre práticas e conceitos.

Um exemplo claro de como isso ocorre é encontrado em pessoas que imigram para outro país sem conhecer previamente a língua utilizada neste e conseguem adquiri-la sem um estudo formal. Essa pessoa é capaz de se comunicar e agir com sucesso (*réussir*) mesmo sem possuir a conceituação gramatical. Esse conhecimento conceitual ao ser adquirido irá possivelmente aumentar a capacidade de previsão de quando e como utilizar uma determinada estrutura, que outras formas são possíveis naquele contexto, que formas são inadequadas, etc.

Piaget (1974/1978) distingue o fazer (ação) do compreender (conceituação). Fazer é “[...] *compreender numa dada situação em grau suficiente para atingir os fins*

propostos [...]” (p. 176). Compreender implica em “[...] *conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação [...]*” (p. 176). Compreender significa isolar a razão das coisas, é um conhecimento que precede a ação e pode abster-se dela.

A diferença entre as coordenações é que as presentes na ação possuem caráter natural e causal, visando coordenar movimentos; enquanto que na compreensão há coordenações de natureza implicativa, ou seja, coordenações mentais por conjuntos simultâneos, ligações entre significações, determinação das razões.

Na ação coordena-se, portanto, relações de causa e efeito. Alguém diz: “*Hi, my name is -----.*”, e outro responde: “*Nice to meet you!*, ou, *I’m glad to meet you*”. Na compreensão, as coordenações entre as implicações de cada modo possível de se interagir a partir da frase: “*Hi, my name is -----.*”, fazem a pessoa escolher a que melhor reflita sua opinião, a que melhor se enquadre no contexto vivido. Não se repete o conhecimento ensinado, reflete-se e escolhe-se a forma mais adequada.

O método de ensino de língua estrangeira mais em voga atualmente no Brasil é o método comunicativo. Esse enfatiza a necessidade do aluno saber se comunicar, mesmo que de início não use formas gramaticais ou pronúncia corretas. Prescreve-se o ensino da gramática indutiva, ou seja, o professor apresenta ao aluno exemplos particulares, pede que esse produza frases que sigam os mesmos, esperando induzir a formação de regras gerais a partir destes. O enfoque em fórmulas gramaticais gerais não é incentivado, muito menos a memorização das mesmas.

Observa-se nesse ensino que alguns alunos executam com sucesso a ação esperada, mas muitas vezes não compreendem que o exemplo, que a frase utilizada por eles, segue uma determinada estrutura. São necessários minutos, horas, dias, meses e por vezes anos para que alguns desses alunos compreendam o que efetivamente fazem com sucesso.

Como já exposto no capítulo anterior, as estratégias não necessariamente se desenvolvem de maneira imediatamente consciente (SIEGLES e STERN, 1998),

talvez porque a ação que emprega as mesmas seja independente da conceituação dessas. Ao mesmo tempo, a transmissão de um conceito nem sempre significa adoção deste na prática, caso contrário, só haveria craques na seleção brasileira de futebol, por exemplo...

Na verdade, as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem vinculadas ao estudo de uma língua estrangeira adotaram uma abordagem da psicologia cognitiva, baseada na teoria de processamento da informação (FIGLIOLINE, 2004), por isso, talvez, a ênfase no direcionamento, com uso de técnicas derivadas dessa teoria. Rodrigues (1999) aborda o uso de estratégias de aprendizagem durante uma aula de língua estrangeira também sobre a mesma perspectiva teórica.

Boruchovitch (1999, 2001) ao tratar deste tema, embora não o relacionando ao aprendizado de uma língua estrangeira, apresenta uma revisão da produção teórica nessa linha de pesquisa, afirmando inclusive a necessidade de se lidar com os problemas de aprendizagem de forma direta, e a importância das técnicas baseadas no processamento da informação. Mas a mesma autora, em um trabalho posterior (2004) apresenta a possibilidade do uso de jogos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Realmente, a facilitação do desenvolvimento dessas estratégias de modo não diretivo seria possível por meio de um trabalho específico com jogos de regras. Entretanto, para vários profissionais da área e pesquisadores, a função do jogo no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira é apenas prática de estruturas ou de conteúdo. Nenhuma possibilidade de exploração do jogo como ferramenta para desenvolvimento de habilidades cognitivas necessárias ao aprendizado é mencionada.

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

Segundo a obra acima citada, o jogo, como toda atividade lúdica, é geralmente portador de motivação inerente ao mesmo podendo, portanto, ser utilizado em contexto escolar para sustentar o interesse dos alunos na aula, mantendo um nível ótimo de atenção e, além disso, criar um contexto significativo ao caracterizar uma situação real onde os alunos podem praticar a nova língua adquirida, retirando um pouco da artificialidade imposta pelo ambiente escolar, de forma que o aluno pratique a língua de forma significativa ao relacionar a estrutura praticada a uma situação natural.

Esse conceito *rousseauniano* do emprego de jogos com fins pedagógicos (ver página 88) não está presente apenas na literatura, antes contamina também as práticas profissionais. A exemplo ilustrativo, certa vez uma colega professora indagou a autora deste trabalho sobre o objeto de estudo desta dissertação e ao ser informada deste, indagou: “Mas com tantos temas mais importantes, você vai estudar logo jogo?”.

Pode ser interessante, portanto, rever um pouco do que se tem pesquisado e teorizado a respeito do jogo, dado que a análise de jogos e situações-problema em uma perspectiva piagetiana nos aponta o uso dos mesmos como uma possibilidade concreta de prática e desenvolvimento de tais estratégias. Nos próximos capítulos são apresentados, portanto, o jogo em um referencial piagetiano e processos de desenvolvimento e aprendizagem no contexto de oficina de jogos.

4. O JOGO DE REGRAS EM UM REFERENCIAL PIAGETIANO

4.1. *Jogo: uma visão geral do tema*

Os jogos sempre estiveram presentes nos grupos humanos, desde a Antigüidade. Segundo consta no “Dicionário dos Jogos” (AULLEAU, 1973) há registros de jogos praticados já no antigo Egito, como por exemplo, o jogo Quilles, que continua sendo jogado até hoje. Mas como e por quê o jogo se tornou objeto de estudo primeiramente da filosofia e depois, da ciência?

Duflo (1999) em seu livro: “O jogo: de Pascal a Schiller” descreve a história da antropologia do jogo, relatando como até o século XVIII o jogo não se torna objeto de sério estudo da filosofia ou da ciência por ser considerado “*uma atividade infantil de pouco valor em si mesma, que não merecia (...) muita importância nem que se atraísse a atenção do estudioso*” (p.12).

Segundo esse autor isso não significa que até essa data não se tenha escrito nada a respeito do jogo, apenas que ele era tomado como simples divertimento. De fato, os escritos anteriores ao século XVIII o tratam de uma maneira moralizante, discutindo o fato de não se prestar a nenhuma finalidade além de si mesmo, ou do prazer nele proporcionado; bem como dos problemas causados pelas apostas nos jogos de azar.

Assim, segundo Duflo, o jogo começa a interessar os matemáticos desde o final do século XV. No início tal aproximação veio pelo cálculo do acaso no jogo, o que deu origem a Teoria das Probabilidades, e a classificação segundo a qual os jogos são divididos em jogos que dependem da conhecimento, tal como o xadrez; jogos que dependem do acaso, tal como os dados; e jogos que são um misto dos dois tipos, tal como certos jogos de cartas.

Segundo esse mesmo autor, apesar da matemática ter se interessado pelo jogo, este ainda estava ligado à atividade infantil e o interesse pela criança e pelas

atividades ligadas a ela só desponta no século XVIII, então é somente nesse momento que o jogo passa a ser objeto de estudo da filosofia.

Para ele, o interesse pelo jogo foi justificado naquele momento porque este se originava da engenhosidade humana, fornecendo um espaço sem as restrições do real para que ela se desenvolva e incentivando-a com o prazer da própria atividade lúdica. O jogo estimula a atenção e “*ao impor um trabalho de pensamento, o jogo ensina a pensar*” (Duflo, 1999, p.26).

De uma maneira geral, segundo este autor, antes do século XVIII as definições do jogo baseavam-se em uma antropologia jurídica do jogo em sua natureza contratual; em uma análise das paixões e na aposta de dinheiro. As classificações dos jogos tinham como critério o acaso, e a explicação sobre o interesse e prazer despertado pelo jogo tinha como base as paixões humanas. O excesso do jogo era condenado, mas dentro dos limites, o jogo era considerado positivo, uma vez que expunha e alimentava a engenhosidade humana.

Rousseau (1762/1995) relaciona o jogo à pedagogia, no sentido de que este deveria servir como ‘máscara’ do conteúdo escolar para que a criança o assimilasse de maneira divertida, ‘sem sentir’. Esse é ainda o pressuposto filosófico que embasa o modo como a pedagogia se apropria do jogo hoje, no século XXI. Segundo esse autor, o valor do jogo está em ensinar o ser humano a liberdade restrita pelas leis, à medida que o jogador de maneira autônoma deve se submeter às regras do jogo para jogar.

Segundo Duflo (1999) o jogo assume novo sentido na filosofia de Kant, que vai influenciar posteriormente o pensamento de Schiller, e no entendimento da autora, também de Piaget. Para Kant (1781/1995), ao contrário de Rousseau, o jogo não poderia ser empregado na pedagogia, pois o conteúdo dessa tem características maçantes, cuja finalidade é o mundo do trabalho, o que vai marcar a especificidade da cultura escolar, oposta à cultura livre, domínio do jogo, pelo qual a criança aprende a autocoção devido ao modo autônomo como estabelece e cumpre as regras deste, a gastar seu tempo em um exercício duradouro, a conhecer e desenvolver as energias de seu corpo.

Para Kant (1781/1995) a definição de jogo é desenvolvimento humano. O jogo não é desprovido de finalidade, como afirmava Aristóteles, antes, a natureza lhe deu a função de proteger a energia vital contra o esgotamento, a fim de que esta se mantenha em estado de excitação. Os jogos podem ser classificados em dois tipos: (1) o jogo das sensações que faz parte das artes recreativas e, portanto, tem o prazer como único objetivo; e (2) o jogo das faculdades (da imaginação), que se insere nas belas-artes e, portanto, tem um prazer indireto, o prazer estético. Este último tipo de jogo, “*é promoção da humanidade do homem*” (DUFLO, 1999, p.62).

Para Schiller (1793/2002), assim como para Kant, o homem está dividido entre razão e sensibilidade, o homem físico e o moral. Entre a tendência de cada lado, deve haver uma comunhão, que é a tendência ao jogo. É ela que permitiria a união do homem dividido, de modo que seria o constituinte da humanidade do homem. “O jogo é sinal da humanidade. No jogo, o homem é, sem coerção, totalmente homem” (DUFLO, 1999, p.77). Com essa frase, Duflo (1999) encerra a retomada da evolução dos estudos sobre o jogo até o século XVIII.

Qual seria, no entanto, a definição atual do jogo e sua classificação? Embora em um primeiro momento a sensação geral seja a de que este conceito esteja explícito, pois é utilizado constantemente em nosso dia a dia, quando se tenta definir um conceito de jogo e se examinam as definições que outros pesquisadores tentaram fazer, percebe-se que este conceito está longe de ser explícito. Vários pesquisadores modernos tentaram fornecer descrições, classificações e funções para o jogo. Dentre eles, destacam-se Huizinga, Caillois, Wallon, e Piaget.

Huizinga (1938/1993), em seu livro “Homo Ludens, o jogo como elemento da cultura”, propõe situar o jogo em seu contexto cultural. Para ele, o jogo é anterior a própria cultura, sendo que, segundo esse autor, a civilização surge e se desenvolve pelo jogo. Ele define o jogo da seguinte forma:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (1938/1993, p 33).

Suas funções podem ser divididas em duas, sendo função de luta e função de representação, que se equiparam ao jogo de regra e ao jogo simbólico na obra de Piaget. Ao contrário desse autor, Huizinga (1938/1993), não propõe classificação dos jogos. Para ele, é uma atividade voluntária, pois a escolha de jogar é feita pelo jogador que tem em vista o prazer que a atividade lúdica irá lhe proporcionar.

De acordo com ele, o jogo é evasão do real, já que tal atividade absorve completamente o jogador que se afasta da realidade para se concentrar somente no jogo, mesmo sabendo do faz-de-conta; é isolamento, delimitado pelo início e término da partida e limitação, definida pelo espaço do jogo, fechado e delimitado; e cria ordem e é ordem, à medida que os participantes do jogo criam e respeitam suas próprias regras. Essas seriam as quatro características fundamentais do jogo.

Suas idéias influenciaram muitos pesquisadores, mesmo que estes tenham propostos enfoques diferentes sobre o tema, como é o caso de Caillois (1958/1990), que, em sua obra “Os jogos e os homens”, retoma o trabalho de Huizinga com algumas ressalvas. Primeiramente Caillois irá propor uma classificação dos jogos, omitida por Huizinga. Os jogos seriam por ele divididos em jogos de competição, jogos de sorte, jogos de simulacro e jogos de vertigem.

Na categoria de jogos de competição cria-se de maneira artificial por meio de regras, uma igualdade inicial de oportunidades para todos os jogadores, pois o objetivo é que com sua condição igualada possa ‘vencer o melhor’, aquele que demonstrar maior habilidade.

Oposta a categoria anterior, nos jogos de sorte não ganha quem tem maior habilidade, pois nesses jogos o acaso pode determinar a vitória. Já na categoria simulacro, onde estão os jogos de representação, de faz-de-conta, ganhar ou perder não é importante, visto que o prazer do jogo está no fazer-se de conta que é outro. Na categoria jogos de vertigem se enquadram os jogos onde há instabilidade da percepção, onde o jogador pode ‘entrar em transe’, tão concentrado fica no jogo.

Tais categorias não são mutuamente exclusivas, como o próprio Caillois (1958/1990) admite. Como resultado, há jogos que pertencem a mais de uma categoria

simultaneamente. Mesmo assim, haveria jogos que não estariam incluídos em nenhuma delas, o que o faz propor dois pólos opostos nos quais as categorias acima se inseririam: o “Paideia”, predominando a diversão, o imprevisto e a fantasia e o “Ludus”, predominando subordinação a regras, disciplina.

Para esse autor, a definição do jogo pode ser formulada a partir da liberdade, da delimitação, da incerteza, da improdutividade, da regulamentação e da ficção, aspectos inseparáveis da atividade de jogo. A liberdade se coloca visto que o jogo é por excelência voluntário, ou seja, o sujeito decide dele participar ou não. Quando o jogo perde o caráter voluntário deixa de ser jogo. Já a delimitação está presente porque o jogo é delimitado pelas categorias espaço-tempo.

Ainda segundo Callois, o resultado do jogo deve ser sempre incerto, pois todos devem ter as mesmas possibilidades de ganhar, e sempre novas jogadas podem surgir, desse modo se qualifica a incerteza enquanto aspecto inseparável ao jogo, tal como a improdutividade, dado que no jogo não há produção de bens, nem riquezas. O jogo é sempre regulamentado por regras ou convenções, que o tornam uma realidade a parte e é fictício, pois no momento do jogo a realidade exterior é ignorada. O jogador tem consciência de que está numa realidade fictícia.

As características apresentadas por este autor são pertinentes, visto que condensam pontos utilizados na definição de jogo por vários autores. Entretanto, o critério de improdutividade do jogo deve ser relativizado, pois muito é e pode ser produzido no jogo quanto ao aspecto cognitivo, de produção de conhecimento. É importante colocar que o autor se refere a não produção de algo material no jogo.

Para Wallon (1963/1981), outro importante pesquisador sobre o jogo, o conceito de jogo como uma atividade prazerosa, que relaxa, distrai e se opõe ao trabalho é devido ao estudo dessa categoria de atividades em adultos. O jogo na criança que não trabalha não seria caracterizado dessa forma, pois ela ainda não está polarizada entre o mundo do trabalho e o lazer, antes para ela todas suas atividades são lúdicas.

A conclusão desse raciocínio para o autor é de que toda atividade em sua origem é lúdica, uma vez que autônoma. Durante o crescimento haveria uma tendência de que as atividades se submetessem ao real, de modo que o jogo no adulto seria uma regressão aos estados infantis. Relacionando, portanto, o jogo ao desenvolvimento infantil, Wallon (1963/1981) divide esse jogo em quatro categorias, que seriam os jogos funcionais, os jogos de ficção, os jogos de aquisição e os jogos de fabricação. Tais categorias não seguem uma seqüência fixa, tampouco são mutuamente exclusivas.

Os jogos funcionais são jogos por meio dos quais o bebê conhece o funcionamento de seu próprio corpo. Essa categoria é muito semelhante aos jogos de exercício característicos do período sensório-motor em Piaget. Já os jogos de ficção são os jogos de faz-de-conta, de fantasia, representação. Por meio desse tipo de jogo a criança aprende a separar o significado e o objeto. Essa categoria também é muito similar aos jogos simbólicos de Piaget.

Por sua vez, os jogos de aquisição são aqueles onde a criança se concentra tenazmente para tentar captar o objeto em sua totalidade. O observador tem dificuldades em caracterizar esse comportamento enquanto jogo. É uma parte dos chamados jogos de exercício em Piaget. Nos jogos de fabricação a criança atua sobre o ambiente de modo a modificá-lo e a partir dessa ação conhecer mais sobre o funcionamento das coisas e de que essas são feitas.

Para esse autor, portanto, não há categorias específicas para os jogos de regras, como há para Piaget, embora ele considere essa dimensão enquanto oposta a da fantasia, dado que as regras teriam a função de organizar e controlar o jogo.

Não há consenso entre as várias definições e classificações apresentadas neste capítulo, embora elas proporcionem uma visão geral de como o jogo é considerado atualmente, bem como de que comportamentos podem ser classificados enquanto jogos. Nas classificações apresentadas, as categorias não são mutuamente exclusivas, o que ocasiona problemas para o pesquisador que pretende trabalhar com jogos.

4.2. Visão geral da teoria piagetiana do desenvolvimento humano

Jean Piaget estuda o desenvolvimento humano a partir da Epistemologia Genética, por ele proposta. Esta busca descrever o surgimento e evolução das funções intelectuais de estágios inferiores do conhecimento para os estágios mais complexos (PIAGET, 1979/1983). O foco está, portanto, posto na cognição, sendo que a base desta está na história do conhecimento, em sua sociogênese e na formação psicológica das noções ou operações nas quais este é baseado. É importante deixar claro que o conhecimento é visto por Piaget como processo, e, conseqüentemente, dinâmico.

Para Piaget (1972/1983, 1973/1983), o desenvolvimento é determinado por quatro fatores. (1) O primeiro é a maturação ou hereditariedade que determinam as zonas de impossibilidade ou possibilidades de aquisição do conhecimento; (2) O segundo é a experiência física ou ações desenvolvidas pelo sujeito, por meio das quais ele constrói o mundo; (3) O terceiro é a influência social, que isolada é insuficiente para explicar o desenvolvimento, sendo necessária a explicação de como a criança assimila as regras sociais; (4) O quarto fator é a equilibração ou a reação do sujeito às influências exteriores.

Este último é um dos principais conceitos da teoria Piagetiana do desenvolvimento. A equilibração é um processo dinâmico de auto-regulação que tem a função de coordenar os demais, garantindo a interdependência dos mesmos e direcionando o desenvolvimento, promovido a partir de desequilíbrios e reequilíbrios, que nem sempre significam retorno a um equilíbrio anterior (PIAGET, 1975/ 1976). Esse desenvolvimento é qualitativo, pois o novo equilíbrio é melhor que o anterior, e por isso majorante.

Os sistemas cognitivos são diferenciados em subsistemas hierarquizados, e o equilíbrio destes é importante, uma vez que constituem sistemas abertos, no sentido em que efetuam trocas com o meio, mas ao mesmo tempo em sistemas fechados, pois funcionam como ciclos. São originais visto que todos elementos exercem uns sobre os outros ações conservadoras, que no caso de perturbação exterior, farão

funcionar uma modificação compensatória ou um novo equilíbrio do sistema cognitivo, caso a conservação completa for impossível (PIAGET, 1975/1976), fazendo a auto-regulação.

Dois dos processos centrais essenciais para as auto-regulações são a assimilação e a acomodação. Por meio da assimilação novos dados podem ser integrados a uma estrutura anterior, ou mesmo uma nova estrutura pode ser constituída sob a forma inicial de um esquema sensorio motor ou conceitual do sujeito (PIAGET, 1972/1983, 1976/1983).

Ainda segundo esse autor, os esquemas são revelados pelas estratégias e procedimentos que o indivíduo usa para assimilar o objeto à sua estrutura cognitiva. Seu conjunto é interdependente, tal como os elementos e subsistemas, tendo mesmo caráter de sistema de relações, já que coordena diferentes ações com propriedades iguais. Possui suas próprias leis de composição e funcionamento.

Analisando a definição de Piaget para esquema, Inhelder e Caprona (1996) consideram-no um instrumento de assimilação cuja função é tornar os dados da experiência cognoscíveis. Os esquemas podem ser presentativos ou de procedimento (ver capítulo 9).

O segundo processo central, a acomodação, é a necessidade que a assimilação tem de considerar as particularidades próprias dos elementos a assimilar, causando diferenciações nos esquemas. Ela está, portanto, diretamente subordinada à assimilação (PIAGET, 1975 / 1976). Da mesma forma que quando dois esquemas ou subsistemas se aplicam aos mesmos objetos (por exemplo olhar e pegar) ou se coordenam sem necessidade de conteúdo atual, há a assimilação recíproca, esta se faz acompanhar pela acomodação recíproca, sem a qual haveria uma fusão deformante, e não mais a coordenação entre os sistemas (PIAGET, 1975/ 1976).

Piaget definiu a existência de três formas de equilibração, funcionando em diferentes níveis de interação (Piaget, 1975/ 1976), 1) a equilibração entre a assimilação dos objetos a esquemas de ações e acomodação dos mesmos aos objetos; 2) a

equilíbrio entre a assimilação recíproca dos subsistemas; e 3) a equilíbrio entre os subsistemas e a totalidade que os engloba.

A equilíbrio entre a assimilação dos objetos a esquemas de ações e acomodação dos mesmos aos objetos é decorrente das interações do sujeito com o objeto, assegurando um começo de conservação mútua. Essa forma de equilíbrio é dificultada por vários obstáculos devidos à resistência dos objetos.

A equilíbrio entre a assimilação recíproca dos subsistemas decorre das progressivas assimilações recíprocas. Essa forma de equilíbrio é necessária, uma vez que os subsistemas se constroem em velocidades diferentes. Ela conduz à conservação mútua. Já a equilíbrio entre os subsistemas e a totalidade que os engloba é o equilíbrio progressivo da integração com o todo (assimilação recíproca) e da diferenciação hierárquica dos subsistemas (acomodação recíproca).

Fica claro que para essa teoria, portanto, a interação com o meio é o fator preponderante para a determinação do desenvolvimento, pois o fenótipo existe enquanto produto de interação entre fatores hereditários e a influência do meio, sendo impossível delimitar o que seja inato ou adquirido, já que entre os dois se encontra a zona essencial das auto-regulações (PIAGET, 1972/1983).

Para atingir seu objetivo, Piaget observa, registra e descreve o comportamento de crianças em diferentes faixas etárias. Cada período ou estágio ou nível, conforme se escolha denominar, resulta do precedente ao mesmo tempo em que prepara e integra-se ao período sucessor. A ordem de sucessão das aquisições é fixa, mas a idade é sempre uma aproximação, podendo variar mesmo segundo a cultura, sociedade e fatores individuais (Piaget, 1979/1983), o que implica dizer que uma criança que não se encontre ainda no nível correspondente aproximadamente à sua idade não sofre de uma defasagem em seu desenvolvimento, como querem fazer crer alguns críticos da teoria.

Conforme Piaget (1972/1983), o primeiro estágio é o sensório-motor, que vai do nascimento até aproximadamente de dezoito a vinte e quatro meses. Nesse nível do conhecimento falta coordenação entre as ações. Sujeito e objeto ainda não estão

diferenciados, de modo que o sujeito centra as ações sobre o próprio corpo. É imediatamente anterior ao início da fala.

Para este autor, o segundo estágio é o pré-operatório, que tem duração de mais ou menos dois anos. As ações podem ser interiorizadas representativamente com auxílio da linguagem, do jogo simbólico, da imagem mental, etc., ocorrendo, portanto o desenvolvimento da inteligência simbólica ou representativa que continuará valendo até aproximadamente os dez, onze anos. A ação surge enquanto instrumento de troca e o sujeito é capaz de inferências elementares, mas os objetos são dotados de poderes parecidos com os da própria ação.

Segundo Piaget (1979/1983), o próximo estágio é o operatório concreto, que se inicia por volta dos cinco anos de idade, indo até aproximadamente os dez anos. Há o início da descentração relativa por objetivação e especialização mais ou menos dos cinco aos seis anos. A ação com os objetos ainda não é reversível, não havendo conservações de conjuntos ou quantidades de matéria, etc, nem transitividade. Após esse período inicial, mais ou menos dos sete aos oito anos, as operações se constituem em sistemas de conjunto, havendo reversibilidade das ações. O fechamento dos sistemas possibilita a manifestação de interdependências necessárias nas propriedades de transitividade e coordenação.

Esse período intermediário dentro desse estágio é seguido por outro mais ou menos dos nove aos dez anos quando há a capacidade de destacar co-variações quantitativas, pondo em correspondência relações seriadas ou de classes. Uma série de desequilíbrios fecundos impulsiona o desenvolvimento.

Ainda segundo Piaget, o último estágio é o operatório formal, que se inicia por volta dos onze, doze anos de idade. O conhecimento ultrapassa o real para se inserir no possível, com a elaboração e teste de hipóteses, observação da experiência física e explicação causal. É o estágio correspondente ao modo de pensar científico. Muitos adultos não chegam a desenvolver esse estágio.

Paralelamente à teoria do desenvolvimento, Piaget também elaborou uma teoria dos jogos, tema do próximo capítulo.

4.3. O jogo na teoria piagetiana

A análise piagetiana do jogo tem a vantagem de apresentar uma classificação destes em categorias mutuamente exclusivas, o que facilita o trabalho e a análise do pesquisador. Os parágrafos seguintes estão baseados no livro de Piaget (1945/1978) “A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho”. Neste livro, ele discute o desenvolvimento do jogo na criança e apresenta sua classificação de jogos.

Há outros livros, nos quais Piaget também teoriza sobre jogo, igualmente importantes, tais como “O Juízo Moral na Criança” (1932/1977) e “Formas Elementares da Dialética” (1982/1996), no entanto, decidiu-se pelo foco em “A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho” por ser de natureza mais geral, e, portanto, mais indicada para essa exposição.

Como se baseia na epistemologia genética, alguns dos conceitos dessa teoria (ver tópico anterior e glossário) são utilizados por Piaget para explicar o fenômeno do jogo. Durante o jogo a assimilação prevalece sobre a acomodação, visto que a característica fundamental do jogo é a de repetição de comportamentos por assimilação pura, ou seja, pelo simples prazer funcional; o esforço adaptativo é relaxado e há um sentimento de eficácia ou poder. O jogo é, então, uma ampliação da função de assimilação para além da adaptação atual, tem como função assimilar o real ao ‘eu’.

Segundo esse mesmo autor, o jogo segue em seis fases. (1) Durante a primeira delas, o jogo desenvolve adaptações puramente reflexas; (2) a segunda fase marca o início das reações circulares primárias, ou seja, da duplicação de comportamentos adaptativos. Nesse momento, não se sabe onde o jogo começa e termina; (3) na terceira fase, há o início das reações circulares secundárias, onde é possível observar uma diferença mais nítida entre os comportamentos adaptativos de assimilação intelectual e jogo. O prazer do bebê é funcional e de ser a ‘causa’; (4) a quarta fase é caracterizada pela ocorrência da coordenação dos esquemas secundários e pelo fato do bebê já poder aplicar esquemas conhecidos a novas

situações, que se prolongam em manifestações lúdicas. (5) na quinta fase, há o início das reações circulares terciárias, quando as ações do bebê, ao contrário das anteriores são novas e imediatamente lúdicas. (6) a sexta e última fase se caracteriza pela formação de esquemas simbólicos representativos, com início da inteligência empírica voltada para a combinação mental e a imitação do exterior para o interior.

Piaget observou três estruturas que aparecem em seqüência nas formas de jogar e podem, portanto, categorizar os jogos: (1) o exercício que dá origem a categoria jogos de exercício simples; (2) o símbolo que dá origem a categoria jogos simbólicos e (3) as regras que dão origem a categoria jogos com regras. A transição entre os três e a as condutas adaptadas seria feita pelos jogos de construção. Embora as fases sejam seqüenciais, a evolução de uma não determina a exclusão da outra, antes uma subordinação das anteriores às estruturas superiores.

Os jogos de exercício simples são os primeiros a surgir na criança. Novas aquisições desta podem se converter em comportamento lúdico, à medida que a criança as repete por prazer e elas têm finalidade em si mesmas⁵. Esses jogos podem aparecer posteriormente sempre que houver aquisição de novas habilidades, embora sua freqüência se reduza sensivelmente, principalmente com o aparecimento da linguagem.

Já os jogos simbólicos surgem com o aparecimento da linguagem que possibilita a internalização dos esquemas sensório-motores em outro contexto e na ausência do objeto habitual, o que pressupõe a habilidade de imaginação e representação ou simbolismo do objeto ausente. Essa categoria está dividida em várias fases, pois esta capacidade de simbolizar também sofre um processo de desenvolvimento.

Primeiramente, a criança imitará atribuindo a outra pessoa ou objeto uma característica de um esquema familiar, para depois projetar esquemas de imitação em novos objetos, dissociando significante e significado. Num segundo momento, a assimilação simbólica precede a imitação, que fica, portanto, subordinada àquela.

⁵ Essa é a característica **autotélica** de certos jogos.

Torna-se possível a ‘correção’ simbólica de uma situação real, de modo a compensar uma realidade problemática; ou mesmo a ‘liquidação’ dessa mesma situação quando a criança revive a mesma realizando uma transposição simbólica. No fim desse período é possível a imitação exata do real e o simbolismo coletivo com a acomodação precisa e adaptação inteligente.

Os jogos de regras

[...] são jogos de combinações sensório motoras ou intelectuais, com competição dos indivíduos e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações [regras transmitidas] quer por acordos momentâneos [regras espontâneas] (PIAGET, 1945/1978, p.185).

Como as regras são transmitidas ou acordadas em grupo, pressupõem uma rede de relações sociais ou interpessoais bem desenvolvida. O estabelecimento das regras implica “certas normas sociais de reciprocidade, cooperação e, geralmente, são constituídas por relações entre iguais” (PETTY, 1995, p.24). Sendo a última categoria de jogos a aparecer, subsiste e se desenvolve por toda a vida.

Piaget também questiona, nesse mesmo livro, alguns critérios utilizados por certos pesquisadores para diferenciar o jogo de atividades não lúdicas. Segundo ele, o critério autotélico é impreciso, uma vez que nos jogos simbólicos de liquidação a finalidade não é somente o próprio jogo. Da mesma forma, o critério de desinteresse também é impreciso, pois quem joga está interessado em ganhar a partida jogada.

Segundo esse autor, a espontaneidade não pode ser uma característica definidora porque há outras atividades espontâneas que não são jogos, sendo que o mesmo ocorre com o prazer, que também não pode ser uma característica definidora porque há outras atividades prazerosas que não são jogos.

Dizer que o jogo se caracteriza pela falta de organização, para Piaget, é desprezar a existência das regras nos jogos e a delimitação espaço-temporal do mesmo. Já o critério da supramotivação, embora interessante é de difícil identificação na conduta lúdica. O único critério considerado oportuno para certas modalidades de jogos é o de liberação de conflitos. Em suma, para Piaget, o jogo começa desde que a assimilação predomine sobre a acomodação.

5. PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE OFICINA DE JOGOS

Macedo, tomando por base a teoria piagetiana, lança em 1987 uma proposta de trabalho com jogos em sua obra “Para uma Psicopedagogia baseada em Piaget”. Sua proposta é desenvolvida posteriormente pela equipe do Laboratório de Psicopedagogia (LaPp), fundado pelo referido autor, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) em 1987. Nesse laboratório são conduzidas pesquisas, produção de testes e jogos, oficinas de jogos para alunos e profissionais da área educacional (ROSSETTI, 2001).

Os integrantes do LAPp se interessam fundamentalmente pelo “estudo das relações entre o jogo, a psicopedagogia e a epistemologia construtivista de Piaget” (MACEDO, PETTY e PASSOS , 1997, p.8). O objetivo geral deste trabalho é fornecer apoio psicopedagógico a alunos de 1ª à 4ª série da Escola Fundamental com problemas de aprendizagem, utilizando os jogos para colher dados a respeito do funcionamento cognitivo da criança e para desenvolver situações-problema⁶ (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1997).

Segundo Petty (1995), o trabalho no LAPp têm como propósito promover o desenvolvimento do raciocínio das crianças e oportunizar a construção de uma nova relação com a aquisição do conhecimento. A curiosidade e a busca por soluções são estimuladas e o profissional identifica os aspectos para os quais a ajuda se faz necessária. Esse trabalho valoriza a antecipação, o pensamento antes da ação, priorizando o processo em oposição ao resultado; contrariamente ao que normalmente é feito na escola.

Segundo Macedo, Petty e Passos (1997), nesse projeto busca-se tornar o aluno cada vez mais consciente das estratégias utilizadas no jogo, de modo que suas jogadas sejam sempre intencionais, visando a um resultado mais favorável. Quando isso não acontece, a intervenção do profissional é sempre no sentido de provocar no

⁶ Ver capítulo 7.

aluno a necessidade de alterar seus procedimentos, revendo seus esquemas. As descobertas são generalizadas para outros ambientes, como escola, família, etc.

Segundo Macedo (1992), nesse laboratório os profissionais acompanham de maneira detalhada a ação das crianças por meio de observação e registro das partidas, discutindo pontos pertinentes com as crianças, retomando as partidas anteriores, questionando jogadas, pedindo justificativas, etc., o que ele chama de análise dos meios.

Ainda segundo esses autores, o funcionamento das oficinas segue quatro etapas. (1) A primeira delas é a exploração material dos jogos e a aprendizagem de suas regras; (2) a segunda é o exercício do jogo e a elaboração de estratégias; (3) a terceira é a resolução de situações-problema e (4) a última é a análise das implicações. Várias pesquisas foram realizadas nesse mesmo laboratório para investigar diversos processos de desenvolvimento e aprendizagem no contexto de oficinas de jogos (TORRES, 2001; PETTY, 1995; entre outros).

A observação do desenvolvimento de estratégias cognitivas é complicada pela necessidade da coleta de uma grande quantidade de exemplos e pelo longo período por meio do qual esse desenvolvimento pode ocorrer (CROWLEY e SIELGER, 1991). Entretanto, segundo esses autores, investigadores utilizando a abordagem microgenético desenvolveram duas formas de lidar com esse problema: (1) A primeira seria escolher uma tarefa do dia a dia e formular hipóteses sobre os tipos de experiências que levam a mudança na performance da mesma, criando uma grande quantidade destas, e (2) a segunda apresentar uma tarefa nova e observar mudanças no entendimento da mesma no decorrer de uma ou várias sessões.

A proposta da realização das oficinas de jogos para o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira baseia-se em criar uma tarefa nova (no caso, o jogo), observar as mudanças ocorridas na compreensão do mesmo manifestadas em alterações da performance do jogador nas diversas partidas e oficinas, investigando se estas estratégias estão sendo extrapoladas para situação de sala de aula. As descobertas de estratégias claramente implicam em uma profunda extensão de degraus de auto-consciência, bem como *insights* em implicações e reações afetivas.

6. SOBRE OS JOGOS UTILIZADOS NA PRESENTE PESQUISA

Nas oficinas serão utilizadas algumas modalidades de jogos de ‘senha’ (‘abc’ e ‘palavra oculta’) e jogos de ‘memória’. Tais jogos foram selecionados em razão das habilidades cognitivas que podem ser trabalhadas por eles, bem como da sua praticidade. Cumpre, então, descrever os jogos (material, regras e funcionamento), bem como os processos e habilidades exigidas por estes e que, portanto, podem ser trabalhadas por meio destes.

6.1. ‘Senha’

Os jogos de ‘senha’ variam de tipo em torno de uma mesma prerrogativa básica. Nesse tipo de jogo, um dos jogadores esconde algo (uma figura, uma palavra, letras, etc.) do outro jogador que deve tentar deduzir o que foi escondido mediante suas jogadas e as informações que o outro jogador fornece concernentes a essas mesmas jogadas. O objetivo do jogo é que o jogador deduza o que foi escondido pelo outro participante. Uma versão desse jogo, que no Brasil foi comercializado pela GROW, chegou a ser o jogo mais vendido do mundo segundo afirmação desse fabricante, citada por Macedo (1990).

Nesse trabalho, foram utilizadas algumas das modalidades dos jogos de senha propostas em Macedo, Petty e Passos (1997), sendo elas: ‘abc’ e ‘palavra oculta’ (ver anexo A).

Na modalidade ‘abc’, um jogador combina essas letras em uma determinada seqüência e anota a combinação em uma folha de papel. O outro jogador deverá descobrir a senha montando ele próprio uma combinação e recebendo o *feedback* de quantas letras estão na posição correta. Estando as três letras em posição correta, a senha está descoberta e o jogo terminado, caso contrário, o jogador deverá continuar tentando, comparando em cada tentativa o *feedback* e as jogadas anteriores.

Nessa modalidade, assim como no restante, o jogador deve formular hipóteses e testá-las, comparando o resultado obtido naquela tentativa com o montante total dessas (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1997). A formulação e teste de hipóteses raciocinando a situação de uma maneira global são necessárias no aprendizado de uma língua estrangeira, principalmente no método de ensino que adota a gramática indutiva. De acordo com esta metodologia, as regras gramaticais não devem ser apresentadas explicitamente, antes os alunos devem deduzi-las a partir de exemplos fornecidos, sendo necessário que ele formule hipóteses para tanto.

Um exemplo da aplicação desta teoria seria apresentar um vídeo com uma situação onde os participantes estão em um restaurante fazendo seus pedidos. Posteriormente, seria pedido aos alunos que eles fizessem uma atividade de *role play* (interpretação de papéis), onde eles estariam teriam de fazer seus pedidos. O esperado é que os alunos tenham formulado uma hipótese sobre a maneira correta de fazer um pedido em um restaurante, e a testem durante a atividade de *role play*.

É interessante que, apesar do jogo senha não exigir uma estrutura de pensamento formal, em um jogo similar (*Master Mind*) analisado por Piaget (1983/1986) no capítulo nove de seu livro “O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança”, ele afirma que somente aos onze-doze anos foram obtidas inferências completas. Segundo ele, isso se dá por duas razões. (1) A primeira é que é mais complicado lidar com os fatores negativos; (2) a segunda é que, ao contrário do que geralmente ocorre, o negativo se opõe a um positivo observável, uma série falsa não se opõe a um resultado positivo observável e não deve ser descartada, antes conservada para uma utilização dedutiva positiva.

Ainda segundo Piaget (1983/1986) duas espécies de erros podem ser observadas. (1) O primeiro consiste em não excluir as posições falsas, ou seja, de resultado zero, em todas as jogadas, mesmo as mais distantes; (2) O segundo tipo de erro consiste em mudar todas a seqüência tendo recebido o resultado um ou dois. O primeiro erro é mais resistente de acordo com Piaget, talvez porque conservar sucessos parciais é mais fácil que conservar exclusões ou reconhecer o seu valor, mesmo se o conteúdo é desconhecido.

Para a modalidade '*palavra oculta*', é necessário um diagrama contendo quatro ou cinco palavras que, por sua vez, possuam o mesmo número de letras, sendo este número, em geral, quatro ou cinco. Esse diagrama possui duas colunas, uma contendo as palavras e outra contendo um número representativo da quantidade de letras que esta palavra tem em comum com a palavra oculta, sendo que estas letras devem também estar na mesma posição.

Isso implica que quando um jogador escolhe uma determinada letra ele deve necessariamente descartar todas as outras letras que se situam na mesma coluna. O jogo termina quando o jogador consegue descobrir a palavra escondida, portanto diferente da modalidade vista acima, esta pode ser jogada individualmente.

Nesse jogo, quatro ou cinco letras podem ser encontradas em uma coluna, sendo todas possíveis respostas, mas apenas uma é necessariamente a correta, e assim sendo, todas as outras restantes devem ser excluídas. Para chegar ao raciocínio de que determinada letra é necessariamente a correta, o jogador deve primeiro concluir que é impossível que as outras sejam corretas e saber separar as características que impossibilitam uma determinada resposta de características contingenciais, ou seja, que não necessariamente implicam na impossibilidade de um determinado resultado.

Tal forma de raciocínio é fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira segundo o método comunicativo. Por meio de várias pistas fornecidas pelo ambiente na comunicação, o aluno deve distinguir o que é possível de ser feito, e o que é impossibilitado pela forma necessária, e saber distinguir as várias contingências que tornam o uso de uma certa estrutura aceitável em um contexto e não em outro.

Piaget afirma que o jogo senha apresenta um exemplo ótimo de ligação entre possível e necessário.

Como as informações recebidas só fornecem o possível ou o impossível, a dedução só torna a ligá-los mostrando progressivamente o campo desses possíveis, impondo-se finalmente o necessário como sendo o "único possível", o que é instrutivo no que se refere à natureza da necessidade (PIAGET, 1983/1986, p.116).

Ora, em todas as modalidades de jogos de 'senha' exige-se que o jogador consiga organizar o real por meio de abstração e generalização. É por meio da abstração, segundo Piaget (1983/1986), que as informações resultantes do intercâmbio entre sujeito-objeto se projetam e organizam em um plano diferente daquele no qual se efetuaram.

Segundo o mesmo autor, a projeção dessas trocas nada mais é que o estabelecimento de correspondências a partir de diversos tipos de morfismos para que o estado atual tenha relação com o anterior. A reorganização da abstração em seu novo plano é possível por meio da reflexão.

A generalização, intimamente relacionada à abstração, é, segundo Piaget (1983/1986), o meio pelo qual o novo conhecimento pode ser assimilado de maneira correspondente ao que já era conhecido, processo chamado de generalização empírica. Pelo mesmo mecanismo é possível a construção de fórmulas que podem ser aplicadas em todos os casos, processo chamado de generalização completiva ou construtiva.

No geral, os jogos de senha ao exigir uma certa forma de interação entre o jogador que "esconde" e o que "descobre", simula "problemas de comunicação, ou seja, propõe desafios de ordem social ou cultural" (Macedo, Petty e Passos, 1997, p.52). Segundo os mesmos autores, várias operações cognitivas são fundamentais nesse jogo, entre elas as operações de dedução, interpretação, inferência, hipótese, coordenação, recorrência e antecipação.

Os autores acima citados relacionam uma série de características dos jogos de 'senha' que os qualificam enquanto um sistema de relações. A primeira dessas características é que esse jogo é um sistema aberto, já que todas as informações não são imediatamente disponíveis, da mesma forma que na comunicação há sempre algo não controlável, que constitui justamente a interação com o outro (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1997).

A segunda característica é a cooperação, sem a qual o jogo torna-se inviável, pois é necessária a troca das informações corretas para o bom andamento do jogo

(MACEDO, PETTY e PASSOS, 1997). Da mesma forma, na comunicação a cooperação do outro é necessária, pois sem ela não existe diálogo.

A terceira característica é que a relação entre o todo e as partes deve ser considerada em cada momento do jogo. O bom jogador deve saber “diferenciar uma parte da outra, tê-las presentes e integrá-las em função do todo” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1997, p.84). Ora, um bom falante de qualquer língua deve saber da mesma forma diferenciar uma palavra ou expressão da outra, tê-las presentes e integrá-las em função do contexto no qual ela se insere.

A quarta característica do sistema senha é que o jogador deve considerar não só a informação presente, mas também a ausente, o que é possível pelo resultado que instiga o jogador a produzir hipóteses que serão confirmadas ou não (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1997).

Essa característica é fundamental para o aprendiz de uma língua estrangeira usando o método comunicativo, uma vez que a todo momento ele deve considerar informações que não são apresentadas explicitamente, mas que podem ser identificadas por meio da construção e teste de hipóteses. Por exemplo, como estruturas gramaticais não são enfatizadas, o aluno tem apenas os modelos que deve seguir. A partir desse modelo ele deve deduzir a estrutura gramatical e testar a validade dessa hipótese a partir da construção de outras frases que sejam formadas segundo a estrutura por ele proposta.

A quinta característica diz respeito às regras que devem ser obedecidas durante o jogo, mas não somente essas e sim as estratégias que devem ser construídas para que se possa ganhar ou empatar o jogo de maneira consciente, não dependendo de casualidades (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1997). Da mesma forma, a língua obedece a uma série de regras que devem ser cumpridas e as estratégias utilizadas para compreendê-las e para aprendê-las são fundamentais para que o aluno seja parte consciente e participante nesse processo de construção do conhecimento.

A sexta característica é que o jogador deve considerar não só as jogadas efetivamente realizadas, mas também todas as outras igualmente possíveis de ser

realizadas, o que possibilita a eliminação das jogadas não possíveis (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1997). Da mesma forma, o aprendiz de um idioma deve considerar não só as estruturas por ele utilizadas para expressar o que quer comunicar, mas também todas as outras possíveis, o que o leva a diferenciá-las daquelas impossíveis.

A sétima característica determina ser possível nesse jogo que um jogador tenha sorte de ganhar por terminar o jogo com menos jogadas ou por compreender a estrutura do jogo. É possível perceber quando isso acontece pela análise da partida (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1997). Assim também, um aluno pode ter a sorte de utilizar uma certa estrutura corretamente não porque domine seu uso, mas uma observação cuidadosa pode demonstrar quando isso ocorre.

A oitava característica é que *“deve-se considerar todo um conjunto de regulações. Regulação é o trabalho, no contexto de um sistema aberto, graças ao qual modificamos ou mantemos nossa conduta em função dos resultados obtidos”* (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1997, p. 86). Ora, a regulação é fundamental na comunicação, pois se o falante diz algo que o ouvinte não compreende, deve ser capaz de alterar seu discurso de tal modo que o outro possa compreendê-lo.

A nona e última característica que o caracteriza enquanto sistema, é que alguns aspectos são regulares, o que confere a identidade do mesmo (MACEDO, PETTY e PASSOS, 1997). Da mesma maneira, em um sistema lingüístico, algo se mantém regular e é a partir dessas regularidades que é possível identificar e compreender as transformações do mesmo.

6.2. “Memória”

Os jogos de “memória” são conhecidos e praticados, não só no Brasil, como também no mundo. Nesse jogo há pares de figuras, letras ou palavras com um verso não transparente. Os jogadores devem embaralhar as cartas, colocando-as com o verso para cima em uma superfície lisa. Cada um, por sua vez, pode pegar uma carta e depois outra, sendo o seu objetivo encontrar o par. Quando isso ocorre, o jogador

recolhe para si o par e joga novamente. Quando o jogador não consegue pegar o par, deve mostrar aos outros jogadores as cartas e colocá-las nos mesmos lugares de onde as tirou. Ganha o jogador que ao final tenha o maior número de pares. O baralho utilizado nas oficinas era composto por 15 pares idênticos de figuras de animais.

Como o próprio nome do jogo já diz, esse é um jogo que pode exercitar principalmente a memória, algo muito importante para o aprendiz de uma língua, como discutido na apresentação e no tópico 2.2. As estratégias mnemônicas são citadas entre as outras propostas por Oxford (1989), e Skehan (1998) afirma que a memória definida enquanto capacidade de armazenar e recuperar a informação de forma rápida é uma das habilidades necessárias para o aprendizado de uma segunda língua.

Além desses aspectos, segundo Macedo, Villas-Bôas e Rabioglio (1993), os jogos de “*memória*” também podem exercitar a compreensão das relações espaciais, uma vez que as cartas devem ser localizadas dentre várias aparentemente iguais. Desafiam o jogador a interpretar a situação, realizar contas, relacionar informações, fazer antecipações e a prestar atenção, todas essas habilidades fundamentais à aprendizagem (MACEDO, VILLAS-BÔAS e RABIOGLIO,1993).

7. POSIÇÃO DO PROBLEMA

Independente da adoção de uma concepção inatista ou construtivista, deve-se considerar que no processo de aquisição ou aprendizagem de uma língua aspectos cognitivos estão envolvidos. O próprio Chomsky admite que

... certos aspectos da utilização da linguagem e de sua estrutura estão vinculados a outros aspectos do desenvolvimento cognitivo (...) certas, mas não a totalidade das propriedades do emprego e de estrutura da linguagem, provém da construção sensório motora; o que eu não contesto, absolutamente (CHOMSKY, 1983, p.177).

Ora, se estes fatores estão presentes na aquisição da primeira língua, muito mais possivelmente também se farão presentes no aprendizado ou aquisição de uma língua estrangeira, uma vez que certas peculiaridades biológicas e psicossociais que parecem favorecer a aquisição da língua materna estariam ausentes.

Isso significa dizer que muitas pessoas podem ter problemas significativos nesse aprendizado, não por fatores inerentes a própria língua a ser aprendida, mas por carecerem de instrumentos intelectuais – estratégias e processos – necessários para a construção desta aprendizagem em um contexto diferente da língua materna, ou seja, em sala de aula.

As escolas de idiomas, na maioria das vezes, se preocupam apenas em ensinar a língua estrangeira e exigir do aluno determinado resultado em sua performance lingüística manifesta nas quatro habilidades básicas de leitura, compreensão auditiva, escrita e fala, considerando muitas vezes estes como representativos da competência lingüística do aluno. Ora segundo Piaget, “existe uma diferença entre aprender um resultado e formar um instrumento intelectual, formar uma lógica necessária a construção de tal resultado” (PIAGET, 1975/1983, p.214).

Para que se garanta esse resultado esperado em termo de performance, é necessário que algo se produza em termo de competência. Aqui se refere tanto ao conceito lingüístico de competência, enquanto o conhecimento lingüístico que o aluno possui, necessariamente diferente do que ele manifesta em sua performance; mas também ao conceito psicopedagógico de competência.

Perrenoud, citado por Macedo (2002) define competência a partir de três características: *“tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento”* (MACEDO, 2002, p.122). Ora como essas competências podem ser desenvolvidas? Principalmente por meio de situações-problema, que se caracterizam exatamente por exigir as características da competência, podendo ser apresentadas em situação de jogo, como proposto pelo mesmo autor (2000).

O uso de situações-problema se sustenta na teoria piagetiana pela noção de compreensão. Como discutido anteriormente na página 33, Piaget (1974/1978) coloca como condição para determinar se uma pessoa compreende e pode, portanto, coordenar seus conhecimentos e ações em busca de um objetivo, o fato dela conseguir *“[...]resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação [...]”* (p. 176).

Por que em situações de jogos? Entre outros pontos, pelo estímulo afetivo e emocional que o jogo apresenta, fato importante a ser considerado ao pensar que, para Piaget, a energia de ação é de ordem afetiva, ou seja, o jogo pode impulsionar a pessoa a buscar o conhecimento, fazendo com que neste processo ela desenvolva novas habilidades (SISTO,1996). Segundo Petty, *“Sem desejo, interesse e motivação, fica muito difícil supor a possibilidade de aquisição do conhecimento”* (1995, p. 79).

Por meio da observação da prática de jogos, é possível obter dados a respeito do processamento cognitivo do sujeito, e, a partir daí, elaborar algumas situações-problemas que trabalhem justamente a dificuldade cognitiva observada na fase anterior (MACEDO, 2000). A intervenção do profissional pode facilitar a generalização das habilidades adquiridas no manejo com os jogos para outras esferas da vida da criança atendida.

Várias pesquisas já investigaram diversos processos de desenvolvimento e aprendizagem no contexto de oficinas de jogos (ver capítulo 5), mas não

especificamente buscando desenvolver estratégias cognitivas necessárias para o aprendizado de uma segunda língua, como é a pretensão desta pesquisa.

7.1. Objetivo geral

O objetivo geral é, portanto, investigar a facilitação do desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira por meio da prática de atividades lúdicas em um contexto de oficinas.

7.2. Objetivos específicos

- a) Realizar oficinas de jogos com alunos adultos iniciantes que estudem o idioma inglês como língua estrangeira;
- b) Verificar os progressos dos participantes quanto ao desenvolvimento de estratégias cognitivas fundamentais ao aprendizado de uma língua estrangeira;
- c) Avaliar os progressos dos participantes quanto ao desenvolvimento de algumas estratégias necessárias à construção de condutas e atitudes favoráveis ao processo de aprendizagem;
- d) Verificar se os progressos obtidos nas oficinas serão generalizados para a situação específica de aprendizado da língua estrangeira.

8. MÉTODO

8.1. Participantes

Para investigar o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso o inglês, foram selecionados quatro participantes adultos, todos pertencentes a uma turma inicial (INTRO A) do curso de inglês oferecido no Centro de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo pela Fundação Ceciliano Abel de Almeida. Os alunos entram nessa turma se não têm nenhum contato anterior com a língua, ou se este contato não for suficiente para justificar um nivelamento para uma turma mais avançada.

A escolha dos participantes teve como critério o caráter voluntário de sua participação e a permanência dos mesmos nas oficinas durante o tempo em que estas foram realizadas. Pela experiência do estudo piloto e análise da literatura (CROWLEY e SIELGER, 1991), foi considerada a possibilidade de desistência e absenteísmo. Desse modo, incluiu-se, a princípio, mais sujeitos e oficinas do que o mínimo que se esperava ser necessário. Um dos quatro participantes selecionados compareceu somente às duas oficinas iniciais, sendo por isso eliminado.

Uma análise da construção de estratégias requer um grande custo no sentido de tempo e esforço depreendidos para a observação desse processo. Esse custo, segundo Crowley, e Sielger (1991), faz com que seja essencial que a observação seja realizada dentro do período no qual a mudança no funcionamento cognitivo é relativamente rápida, devendo começar um pouco antes dessa mudança terminar quando um ponto de estabilidade relativa for alcançado.

Essa é a razão pela qual se optou por realizar essa pesquisa com pessoas que estão começando a ter contato com a língua estrangeira, período no qual a construção de estratégias específicas para facilitar esse aprendizado é mais provável. Geralmente, as pessoas que iniciam o curso de inglês ainda não aprenderam nenhuma outra língua estrangeira, como foi o caso dos participantes dessa pesquisa.

Dos quatro alunos selecionados, três (Marco, William e Elizabeth) continuaram até o fim. Gabriela participou apenas das duas oficinas iniciais. Marco e Gabriela pertenciam a uma mesma turma de INTRO-A, enquanto que William e Elizabeth freqüentavam outra, no mesmo horário.

Foi realizado um estudo piloto que ajudou a estabelecer procedimentos e jogos mais adequados a pesquisa.

8.2. Instrumentos e Procedimentos

As dez oficinas contaram com a participação da pesquisadora e de uma assistente com formação em psicologia, as quais observaram os participantes, acompanhando o desempenho individual de cada aluno e analisando a execução das tarefas e desafios, investigando e problematizando as estratégias utilizadas e intervindo nos momentos apropriados; acompanhando o registro feito das partidas, observando se o mesmo está sendo preenchido corretamente e anotando as observações pertinentes no diário. O cronograma é apresentado no quadro 3.

Oficina	Dia (s)	CONTEÚDO	
		JOGO	ATIVIDADES LÚDICAS
01	18/08	<i>Senha modalidade "abc"</i>	Apresentação do jogo. Partidas de reconhecimento das regras e disputa.
02	23/08	<i>Senha modalidade "abc"</i>	Resolução de situações-problema do jogo. Partidas de disputa.
03	25/08	<i>Senha modalidade "palavra oculta"</i>	Apresentação do jogo. Partidas de reconhecimento das regras e disputa.
04	30/08	<i>Senha modalidade "palavra oculta"</i>	Partidas de reconhecimento das regras e disputa.
05	01/9	<i>Senha modalidade "palavra oculta"</i>	Resolução de situações-problema do jogo.
06	13/09	<i>"memória"</i>	Apresentação do jogo. Partidas de reconhecimento das regras e disputa.
07	15/09	<i>Senha modalidade "abc"</i>	Campeonato.
08	20/09	<i>Senha modalidade "palavra oculta"</i>	Campeonato.
09	22/09	<i>"memória"</i>	Campeonato.
10	27/09	-	Encerramento e avaliação

Quadro 3 - Cronograma de realização das oficinas de jogos

8.2.1. Diários

Durante todo o período de realização das oficinas, efetuou-se o registro das atividades nela desenvolvidas, bem como de observações pertinentes acerca do comportamento de cada aluno: suas atitudes para com o jogo, os outros participantes, estratégias utilizadas, etc.

Tal instrumento possibilitou uma avaliação não só dos participantes, mas também da pesquisa, de modo que mesmo durante sua realização correções e modificações puderam ser realizadas. O uso de diários nesse contexto é embasado por outras pesquisas que já o utilizaram como instrumento (TORRES, 2001).

8.2.2. Jogos

Foram registradas as partidas realizadas com jogos de '*senha*' (modalidades '*abc*' e '*palavra oculta*') e jogos de '*memória*'. Tais jogos foram selecionados em razão das habilidades cognitivas que podem ser trabalhadas por eles, bem como da sua praticidade. Detalhes sobre tais habilidades, bem como sobre o funcionamento de cada jogo foram fornecidos no capítulo 6. Além dos jogos descritos no capítulo acima citado, durante a primeira oficina de memória, foi entregue um texto de um exercício de memória verbal retirado do livro *Treinando seu Cérebro* (READER'S DIGEST, 2002) para que os participantes lessem por 5 minutos, findos os quais, deveriam responder a algumas perguntas (ver anexo A, 2.1 Exemplo de Exercício de memória verbal)

Durante as oficinas, a utilização dos jogos seguiu um processo pré-definido. Primeiramente eles foram apresentados aos participantes, as regras foram explicadas e se realizaram algumas partidas de reconhecimento das regras, quando se iniciaram as partidas de disputa. Situações-problema foram propostas e, depois de resolvidas, foram discutidas em conjunto com todos os participantes. Após isso, jogaram-se outras partidas para verificar se houve alguma alteração na forma de jogar dos participantes. Os jogos foram jogados individualmente ou entre duplas,

durante um determinado número de oficinas, seguindo o planejamento e cronograma.

8.2.3. Fichas de observação

Oxford (1989) propõe uma listagem de estratégias para o aprendizado de uma língua estrangeira (ver página 27), sendo essa usada como base para a presente pesquisa. Houve, no entanto, a necessidade de acréscimo de outras condutas consideradas também como estratégias.

Desse modo, a ficha de observação no anexo B, quadro 19, apresenta as estratégias que combinam as listadas por Oxford (1989), com algumas modificações devidas à adaptação da mesma para comportamentos passíveis de observação em situações de jogos. Para verificação do que foi alterado, deve-se comparar a listagem apresentada no tópico 2.2 com o modelo da ficha de observação (anexo B).

Por meio desta foi possível focar a observação nas condutas emitidas por cada aluno em todas oficinas, permitindo a avaliação posterior do desenvolvimento ou não das estratégias, em separado.

8.2.4. Avaliações

O Centro de Línguas da Ufes, conveniado com a Fundação Ceciliano Abel de Almeida, instituição de ensino de inglês como língua estrangeira escolhida para a realização desta pesquisa, adota o método comunicativo para o ensino de idiomas. Em conformidade com tal método de ensino, o sistema de avaliação dessa instituição julga a performance do aluno em quatro habilidades, a expressão oral, a compreensão auditiva, a compreensão de texto e a expressão escrita.

Como são testadas separadamente, as notas das habilidades não são somadas, antes cada qual tem sua nota específica. Tais notas não são dadas por meio de números, mas por meio de conceitos de acordo com o desempenho do aluno. Os

conceitos variam entre **A, B, C** e **D**. O aluno está aprovado desde que em sua média final não constem conceitos D em duas habilidades diferentes.

O aluno passa por três testes, o *practice*, o *midterm* e o *final*. Ao fim do semestre, é tirada uma média das notas do *midterm* e do *final*, uma vez que a função do *practice* é preparar o aluno para os tipos de exercícios que estarão presentes nas outras avaliações, de modo que não interferiram no seu desempenho.

Esse sistema de avaliação foi utilizado juntamente com as fichas preenchidas pelo professor para fornecer dados comparativos sobre a performance do participante das oficinas na língua inglesa durante o correr do semestre letivo.

8.2.5. Fichas

As fichas de desempenho de cada participante da pesquisa foram preenchidas pelo professor do mesmo ao final do semestre letivo. Nessa ficha, cujo modelo é apresentado no anexo C, são apresentadas questões que permite ao professor analisar a performance do aluno quanto à expressão oral, à compreensão auditiva, à compreensão de texto e à expressão escrita; comentando sobre possíveis motivos para as dificuldades ou facilidades do aluno em cada habilidade.

O professor também teve de graduar uma seqüência de afirmações quanto à sua opinião a respeito de possíveis resultados positivos vindos das oficinas quanto à melhora da performance do participante em sala de aula, bem como na facilitação de sua aprendizagem da língua estrangeira, no desenvolvimento de estratégias que facilitariam tal aprendizagem e se as oficinas de jogos podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A tais questões o professor marcou um grau que variou de 1 a 6, sendo que 1 correspondia a muito e 6 correspondia a pouco. Esse procedimento foi tomado para evitar influências nas respostas das questões. Para tentar evitar uma resposta indeterminada, o número das alternativas de resposta é par, de modo que o professor é forçado a escolher entre variações de muito a pouco.

Ao receber as fichas da pesquisadora, o professor recebeu juntamente com ela e por escrito, as instruções do seu preenchimento.

8.3. Análise de aspectos éticos da pesquisa

O Conselho Nacional de Saúde por meio da resolução número 196/96 de 10 de outubro de 1996, e o Conselho Federal de Psicologia por meio da resolução número 016/2000 de 20 de dezembro de 2002, estabeleceram algumas normas para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Observando as regras e aspectos abordados nas resoluções acima citadas, considera-se que a presente pesquisa é de risco mínimo, uma vez que os procedimentos não representaram riscos físicos ou psíquicos para os participantes, mesmo havendo intervenção de caráter clínico-psicológica na última oficina. O material advindo das atividades de pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora, bem como quaisquer outros custos advindos das mesmas.

Todos os participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento, constando neste a justificativa e objetivo da pesquisa, a descrição dos procedimentos aos quais os participantes serão submetidos e os benefícios esperados da mesma. Ao assinar esse termo, o sujeito atesta que é de sua livre vontade a colaboração com a mesma. O modelo deste termo consta no Anexo D.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de participação em congressos e publicação de artigos em periódicos especializados, contribuindo para a ampliação do corpo de conhecimentos que se tem produzido sobre essa questão. No caso dos sujeitos desejarem ter conhecimento dos resultados, estes serão fornecidos de acordo com a disponibilidade de ambos - pesquisadora e participante.

Todo o material produzido no decorrer das oficinas será guardado por um prazo mínimo de cinco anos pela pesquisadora, findo o qual, serão destruídos.

9. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar compreensão e análise, os dados foram agrupados por instrumentos e apresentados separadamente por participante.

As informações recolhidas por meio das fichas forneceram dados complementares aos já fornecidos pelas avaliações a respeito da performance dos participantes nas oficinas, tornando possível também a comparação entre a percepção do professor quanto a essa performance e a que a mesma é devida com dados colhidos pela pesquisadora por meio das oficinas e das avaliações.

Da mesma forma, foi possível verificar se a opinião do professor quanto à possibilidade de que as oficinas de jogos possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira, está relacionada com sua percepção de resultados positivos das mesmas em relação à melhora da *performance* do participante em sala de aula, bem como na facilitação de sua aprendizagem da língua estrangeira e no desenvolvimento de estratégias que facilitariam tal aprendizagem.

O cruzamento das informações sobre a performance do participante em cada habilidade nas avaliações, a percepção que o professor tem da performance deste mesmo participante em cada habilidade na sala de aula e das opiniões do professor sobre os resultados das oficinas, conforme aspectos citados no parágrafo anterior, podem fornecer informações importantes sobre se a opinião que o professor tem a respeito das oficinas influencia sua percepção da performance do participante mesmo que esta contrarie aquilo que foi verificado nas avaliações, ou a sua percepção do que teria provocado uma eventual melhora na performance do aluno.. Um quadro de paridade entre os instrumentos de análise é apresentado na próxima página.

INSTRUMENTOS							POSSIBILITA ANALISAR				
Fichas							Percepção positiva ou negativa dos professores quanto às oficinas				
Fichas de Observação							Desenvolvimento das estratégias				
Fichas		+	Avaliações				Performance dos participantes em sala				
Diário		+	Registros das partidas	+	Fichas de observação		Performance dos participantes nos jogos				
Fichas	+	Avaliações	x	Registros das partidas	+	Diário	+	Fichas de observação	Performance dos participantes em sala	x	Performance dos participantes nos jogos
Fichas		x	Avaliações	+	Diários	+	Fichas de Observação		Percepção dos professores influencia ou não na avaliação de performance e progresso dos participantes		

Quadro 4 – Paridade entre instrumentos e análise

9.1 Participante Marco

Marco é um rapaz extremamente tímido. Seu tom de voz é muito baixo, e quando ele chegava antes dos outros nas oficinas, era muito difícil incluí-lo na conversa entre as duas observadoras. Durante alguns momentos, que também se repetiram nas oficinas, parecia estar 'no mundo da imaginação'... Das dez oficinas realizadas, Marco foi o único participante que faltou a duas delas, uma vez por haver uma aula de revisão durante o momento da oficina, outra por razões não especificadas.

9.1.1 Observações no diário

As anotações concernentes a conduta de cada participante durante as oficinas foram anotadas e são apresentadas no Quadro 6 (Marco), Quadro 10 (William) e Quadro 14 (Elizabeth). Para fins de análise, essas condutas foram agrupadas segundo os seguintes eixos temáticos apresentados no quadro 5

CONDUTAS
de desatenção ou falta de concentração para aumentar a concentração
de timidez
de interação
de raciocínio por tentativa e erro
de raciocínio lógico
de desequilíbrio cognitivo
anti-cooperativas
de ansiedade
de frustração
de dependência e infantilidade

Quadro 5: Eixos temáticos das condutas observadas nas oficinas

OFICINA	ANOTAÇÕES
01	Quando indagado, afirma ter dificuldade em matemática, apenas. (INTERAÇÃO)
	Por duas vezes, em partidas diferentes, fornece uma pista errada na primeira tentativa da participante G, e só percebe o erro na terceira tentativa dela. (DESATENÇÃO)
	Demora a responder as questões da situação problema, saltando da 1ª para a 5ª. As seguintes não fazem sentido. (TENTATIVA E ERRO)
02	Parece encarar as situações problema como um teste.
	Muito quieto durante toda a oficina. (TIMIDEZ)
	Apaga as respostas incorretas às situações-problema quando o grupo compara as mesmas. Não tenta argumentar a favor de sua opinião. (TIMIDEZ)
	Parece constrangido ao examinar as partidas anteriores com G, talvez por esta não encontrar seus próprios erros. (TIMIDEZ)
	Posteriormente começam a interagir ludicamente ao jogar novamente. (INTERAÇÃO)
03	Chegou muito tempo antes dos outros. Foi muito difícil incluí-lo em uma conversa com as observadoras. (TIMIDEZ)

	No início parece imaginar uma palavra e então testar sua hipótese, descartando as letras apenas depois de ter encontrado a palavra. (TENTATIVA E ERRO), mas depois parece abandonar esse procedimento, adotando uma conduta mais lógica. (RACIOCÍNIO LÓGICO)
04	Antes dos outros chegarem, ao ser indagado, afirma que estuda a noite, ouvindo música. Usa o livro para tanto.
	Diz que achou o jogo palavra oculta mais fácil, porque era lógico, às vezes só de riscar já encontrava a palavra, depois era só confirmar. (RACIOCÍNIO LÓGICO)
	Tem mais dificuldades na antepenúltima e penúltima matrizes, tentando repetidas vezes, sem sucesso. (TENTATIVA E ERRO)
	Pede para conferir se havia chegado a conclusão correta na matriz d. (INTERAÇÃO)
	Ao imaginar a resposta certa, aponta as letras com o lápis e depois vai eliminando as outras, parecendo verificar a possibilidade ou não da palavra ser a correta. (RACIOCÍNIO LÓGICO)
	Após montar a última matriz, mostra a F (observadora) para confirmar se tem a resposta certa. (INTERAÇÃO)
	Ao eliminar as letras, não somente as marca com um x, como também as circula, quase como se quisesse que elas se sobressaíssem. (TENTATIVA DE AUMENTAR A CONCENTRAÇÃO)
	Divide as matrizes em coluna. (TENTATIVA DE AUMENTAR A CONCENTRAÇÃO)
	Ao terminar pede-se que ele se sente entre os outros dois e os ajude, o que faz sem dizer-lhes o resultado. Na verdade, ele auxilia E, que mostra mais dificuldade, deixando W fazer sozinho. (INTERAÇÃO)
05	Pede para apagar a resposta da situação 1, onde havia escrito que você deve começar pelas letras que são repetidas, porque elas atrapalham o raciocínio, assim como palavras repetidas também. Ele apaga a parte das palavras repetidas. (TENTATIVA E ERRO)
	Parece olhar para o nada e depois retomar o que quer que esteja fazendo. (DESATENÇÃO)
	Quando interrogado quanto a situação 1, afirmou achar que a letra repetida era a certa, o que contradiz ao seu achado na situação 3. (DESATENÇÃO)
06	Não demonstra muita competitividade. Quando na 3ª partida E joga quando era sua vez de jogar, não se manifesta. (TIMIDEZ)
07	AUSÊNCIA (o professor resolveu dar uma aula de revisão antes da prova)
08	Comenta que achou a atividade de compreensão oral da prova mais difícil. (INTERAÇÃO)
	Faz rapidamente, dividindo as palavras em colunas de letras. (TENTATIVA DE AUMENTAR A CONCENTRAÇÃO)
	Faz a primeira e pula as palavras diversas, indo para aquelas sob um tema específico (mais fáceis).
	Depois de achar as letras certas, elimina as outras, como se o tivesse feito antecipadamente.
	Acha a resposta mesmo em uma matriz em cuja uma das pistas era incorreta. (DESATENÇÃO)
09	AUSÊNCIA
10	Acerca das mudanças percebidas por ele após as oficinas, diz que tem mais facilidade, menos desespero com relação a aprendizagem, achou que foi bem.
	Concorda com a afirmação de que tem dificuldade de atenção concentrada. (DESATENÇÃO)
	Quando questionado acerca do seu modo de resolução de problemas que parecia ser, na maioria das vezes, resolução por tentativa e erro, com acerto ligado à sorte, afirmou (TENTATIVA E ERRO) que realmente não se concentra muito para chegar a uma resposta pela lógica (DESATENÇÃO), vai “jogando” as respostas até acertar (TENTATIVA E ERRO). Talvez por ter dificuldade de perceber as regras, procedimentos adequados.
	Acordou-se que um pouco por timidez, outro por acomodação, dificilmente pede cooperação ou clarificação. (TIMIDEZ)
	Foi-lhe dado como sugestão tentar aumentar a frequência de atividades que exijam atenção concentrada e raciocínio lógico e interação social.

Quadro 6: Anotações no diário referentes a Marco

A tabela a seguir apresenta a freqüência nas quais as condutas de Marco agrupadas por eixos temáticos aparecem, bem como a freqüência relativa de cada eixo em relação ao número total de observações referentes ao participante.

CONDUTAS	F_i	F_{rel} (%)
de desatenção ou falta de concentração	06	20,69
para aumentar a concentração	03	10,35
de timidez	06	20,69
de interação	05	17,23
de raciocínio por tentativa e erro	06	20,69
de raciocínio lógico	03	10,35
de desequilíbrio cognitivo	00	0
anti-cooperativas	00	0
de ansiedade	00	0
de frustração	00	0
de dependência e infantilidade	00	0
TOTAL	29	100

Tabela 1: Tabela da freqüência de condutas observadas em Marco.

Como evidenciado na Tabela 1, as condutas mais observadas em Marco foram de desatenção ou falta de concentração, de timidez e de raciocínio por tentativa e erro (20,69%), seguindo-se condutas de interação (17,23%), e por fim, raciocínio lógico e estratégias para aumentar a concentração simultaneamente com (10,35%). Tais condutas podem ser analisadas com relação ao desempenho do participante durante os jogos, e já que há a possibilidade das mesmas se repetirem durante as aulas, as implicações decorrentes destas para o processo de aprendizagem em geral devem ser consideradas.

Uma vez que são mais freqüentes, as condutas expressando desconcentração e timidez mostraram-se mais significantes para a análise das condutas deste participante. A dificuldade de Marco em focar sua atenção é claramente perceptível, e isso repercutiu negativamente na performance deste durante as partidas, seja por não entender o que era esperado do jogo em um certo momento, uma vez que não focou suficiente atenção na explicação, seja por deixar passar erros e desconsiderar resultados que tornavam sua resposta impossível.

Cumpra aqui mencionar que durante um jogo para o qual Marco se sentiu particularmente motivado, ele criou procedimentos que aumentaram sua concentração, o que logicamente, serviu para melhorar sua performance no mesmo. Pode-se inferir que a motivação despertada pelo interesse no jogo, levou o

participante a desenvolver estratégias que otimizassem seu desempenho, o que é coerente com a tese piagetiana que compara afeto à energia que alimenta o motor da cognição (PIAGET, 1962/1990).

Além disso, esse resultado aponta para uma ressalva quanto a afirmação de Betteridge, Buckby e Wright (1983) que o jogo serve para sustentar o interesse e manter um nível ótimo de atenção por parte do jogador. Isso acontece apenas quando o jogo é interessante para quem joga, e o nível de atenção parece depender de outras variáveis que a motivação. Esse nível “ótimo” de atenção será sempre relativo ao participante.

No entanto, a associação da desconcentração com a timidez pareceu aumentar os problemas derivados dessa, pois, poucas foram as ocasiões nas quais o participante pediu auxílio na compreensão de certa questão. Se a falta de atenção ocasiona a perda de informação, a timidez dificulta a possibilidade da obtenção da mesma por um pedido de esclarecimento, ou de repetição.

Além desse aspecto, a timidez também dificulta a interação, processo fundamental na aprendizagem lingüística. Nunan (1999) afirma que pesquisas sugerem a facilitação do aprendizado de uma segunda língua pela maximização das oportunidades de interação entre os estudantes. Isso não significa dizer que uma pessoa tímida necessariamente apresenta mais dificuldades na aquisição de uma segunda língua.

De acordo com o estudo efetuado por Verhoeven e Vermeer (2002) a respeito da competência comunicativa e dimensões da personalidade em aprendizes de primeira e segunda língua, o aprendizado de uma segunda língua

[...] appears to depend primarily on openness to experience and, to a lesser extent, conscientiousness in building basic and pragmatic skills and monitoring strategies” (p.372). [...] more extraverted learners may generally find strategies to compensate for limited language skills more easily than introverted learners” (p.373)⁷.

⁷ Parece depender primariamente em abertura à experiência e, em uma menor extensão, conscientização na construção de habilidades básicas e pragmáticas e monitoramento de estratégias” (p.373). [...] Alunos mais extrovertidos geralmente podem encontrar estratégias para compensar habilidades lingüísticas limitadas mais facilmente que alunos introvertidos (p.373)

Lightbown & Spada (1993) tratam da questão da timidez no contexto da personalidade introvertida (ver tópico 2.2) relacionada ao aprendizado de segunda língua. Segundo esses autores, essas pessoas não seriam prejudicadas pelo número reduzido de interações porque prestariam mais atenção no que estaria ocorrendo a sua volta. O problema é que no caso de Marco, a timidez está associada a desconcentração, o que potencializa o efeito negativo dessas condutas sobre o aprendizado dele. É interessante considerar que no que se refere às observações sobre condutas de interação, em apenas uma ocasião essa conduta ocorreu voluntariamente.

Outra possível implicação negativa da falta de atenção de Marco seria o raciocínio por tentativa e erro. O próprio participante na oficina de encerramento (10) afirmou realmente não se concentrar muito para chegar a uma resposta pela lógica, disse ir “jogando” as respostas até acertar. Muitas vezes Marco adotou condutas que pareciam lógicas, mas na verdade não o eram.

Um exemplo pode ser encontrado nas oficinas 3 e 4, nas quais foi jogado o jogo senha, modalidade ‘*palavra oculta*’. No registro da partida, o descarte de todas as letras incorretas parecia indicar um raciocínio lógico, no entanto, as dificuldades evidenciadas na oficina 5 durante o término da resolução das situações-problema e correção das mesmas pareciam contradizer o raciocínio “lógico” das oficinas anteriores.

Observações mais cuidadosas na oficina de campeonato desse jogo constataram que o descarte era feito apenas depois do participante descobrir a palavra oculta testando várias hipóteses e comparando as pistas. Foi perceptível o processo de tentativa e erro por parte de Marco, uma vez que este colocava a ponta do lápis em várias letras e olhava as pistas até achar a resposta, quando então circulava as letras corretas e riscava as incorretas.

Como as únicas ocasiões nas quais foram registradas condutas de raciocínio lógico, estas se referiram ao jogo acima referido, e foram, portanto, em observações posteriores contraditas, de fato, pode-se afirmar que o participante não demonstrou o uso de raciocínio lógico.

Durante a resolução de situações-problema no contexto desse mesmo jogo, Marco diz na primeira resposta que se deve começar pelas letras que são repetidas, porque elas atrapalham o raciocínio, e quando interrogado, afirmou achar que a letra repetida era a certa, o que contradiz seu achado e o procedimento adotado na resolução da situação-problema 3.

A reação do participante quando a contradição entre sua resposta e a estratégia de resolução utilizada lhe foi apontada foi primeiro de confusão, e depois de descrença, até que lhe ficou clara a diferença entre o que fazia e o conceito mental desse processo. Pelo desempenho posterior na oficina 8, parece que essa confusão não foi resolvida, pois o participante não seguiu o procedimento lógico de descarte próprio do jogo. Realmente, se considerado que é a conceituação que torna possível a coordenação e previsão dos resultados, e esta é falha, é esperado que não haja uma uniformidade lógica entre os procedimentos adotados para o jogo.

Ora essa diferença entre o procedimento efetivamente adotado para resolver uma situação e a explicação escrita de como seria o processo de resolução de uma situação similar, pode ser explicada segundo o mecanismo de tomada de consciência. Piaget afirma que pode haver um atraso no mecanismo de tomada de consciência por um mecanismo inibidor, que nesse caso seria um esquema oponente, que pode mesmo deformar a percentapção (PIAGET, 1973/1983), o que era realmente o caso. Mesmo estando visível que uma outra estratégia fora usada para resolver a situação 3, o participante insistiu em afirmar ter resolvido a mesma de acordo com o conceituado na situação 1.

9.1.2 Observações concernentes ao registro das partidas

Com relação às fichas de observação, apenas as condutas mais relevantes para cada participante serão abordadas. A análise dos registros das partidas do jogo 'senha', modalidade 'abc' de Marco, mostra que na oficina 1, antes de resolver as situações-problemas, ele encontra dificuldades quando pela primeira vez recebe a pista 1, quando tenta repetir o mesmo procedimento de partidas anteriores e quando recebeu pista 0, como por exemplo,

Erros de Marco (oficina 1)					
Partida	Jogada	Proposta			Pistas
8	01	C	B	A	1
	02	A	C	B	1
	03	C	A	B	0
	04	B	C	A	0
	05	A	B	C	3

Quadro 7: Exemplos de erros de Marco (oficina 1)

Na oficina 2, já depois das situações-problema serem corrigidas, comete alguns erros, que não consegue identificar posteriormente quando lhe é pedido que analise suas jogadas nas partidas disputadas. Durante a 4ª partida repete a mesma letra, mesmo com resultado 0; e na 8ª comete o mesmo erro, acertando o jogo em decorrência de uma pista falsa.

Erros de Marco (oficina 2)					
Partida	Jogada	Proposta			Pistas
4	03	B	A	C	0
	04	C	A	B	1
8	01	C	B	A	0
	02	A	B	C	3

Quadro 8: Exemplos de erros de Marco (oficina 2)

Infelizmente o participante faltou à oficina de campeonato dessa modalidade, durante a qual poderia ser avaliado se o desempenho dele havia sofrido alteração, porque preferiu assistir a uma aula de revisão imediatamente antes da prova, inventada pelo professor no mesmo horário da oficina, uma vez que esta não faz parte da política da instituição de ensino.

Com relação às oficinas nas quais foram trabalhadas mais especificamente a questão da memória, Marco também só participou de uma delas, a oficina 6, faltando a oficina de campeonato. No jogo de memória verbal, seu desempenho foi muito melhor que o dos outros participantes. Todos receberam um texto em português, que deveriam ler em 5 minutos, findos os quais, foram-lhes entregues 10 perguntas sobre o mesmo (ver anexo A, 2.1 Exemplo de Exercício de memória verbal). O participante respondeu 9, das quais acertou 8.

Uma pergunta foi acrescida às sugeridas por Reader's Digest (2002), perfazendo, portanto um total de 11, a qual não era exatamente sobre memória, e sim, sobre inferência lógica. O texto tem um final "inesperado", mas para o qual são fornecidas várias pistas, de modo que o leitor "sente" haver algo "errado" com uma das personagens principais. Marco, no entanto, não percebeu que a mulher da estória não era uma simples cliente apenas no final da mesma, ignorando as pistas. Na verdade, nenhum dos participantes respondeu a essa pergunta.

Quanto ao jogo de memória de cartas, nessa oficina foram realizadas 4 partidas, das quais o escore é apresentado no quadro abaixo. Não foi observada uma referência favorável a Marco, como era esperado por sua performance excepcional frente aos outros participantes no texto. Uma explicação possível é de que ele teria mais facilidade para recordar textos que imagens ou que o período curto de leitura, permitiu uma maior concentração do participante, e, desse modo, um melhor resultado.

Partidas	Participantes					
	Marco		William		Elizabeth	
	Pares	Colocação	Pares	Colocação	Pares	Colocação
1	3	3 ^o	8	1 ^o	4	2 ^a
2	5	2 ^o	5	2 ^o	6	1 ^a
3	7	2 ^o	8	1 ^o	0	3 ^a
4	10	1 ^o	4	2 ^o	2	3 ^o

Quadro 9: Partidas e resultados do jogo de memória (oficina 6)

Isso é importante porque a memória é apontada como um fator importante para a aprendizagem de uma segunda língua por Lightbow e Spada (1993) e Skehan (1998), e uma vez que Marco demonstra um bom desempenho quanto a memória verbal, isso pode ser um fator positivo quanto ao seu processo de aprendizagem.

9.1.3 Considerações relativas às fichas de observação

Os dados referentes a ficha de observação de cada participante foram transformados nas tabelas apresentadas no anexo E, que por sua vez, serviram de base para a elaboração de gráficos comparativos de desenvolvimento de estratégias

(ver anexo F). Segue o gráfico da freqüência acumulada de uso de estratégias cognitivas por parte de Marco.

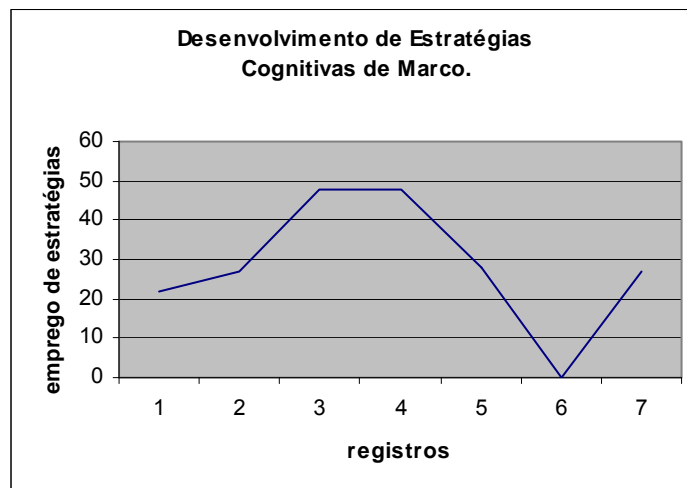


Gráfico 1: Emprego das estratégias cognitivas de M no decorrer das oficinas

As oficinas 6 e 9 não constam deste gráfico, uma vez que durante as mesmas foram realizados jogos de memória, e não houve preenchimento de fichas de observação, uma vez que o objetivo das mesmas era analisar o uso de estratégias cognitivas. A oficina 10, de devolução, também não consta do gráfico. Desse modo o registro 6 no gráfico equivale a oficina 7 e o registro 7 à oficina 8.

Especificamente no caso de Marco, por ter faltado a oficina 7, o gráfico da mesma indica uma falsa queda e elevação entre as oficinas 5 e 8. Também a observação das oficinas 3 e 4 indicou um falso aumento no uso de estratégias cognitivas, conforme já discutido no tópico anterior.

Fazendo essa análise, não se encontraria um aumento no uso, e, portanto, desenvolvimento de estratégias cognitivas a partir da oficina 2, quando o gráfico deveria se manter em uma reta, com um intervalo na oficina 7. Muito provavelmente a causa do não desenvolvimento dessas estratégias está relacionada aos problemas de concentração, e à desistência de raciocínio lógico e aposta na sorte por parte do participante, conforme o mesmo admite durante a oficina 10.

Essa desistência, além de se relacionar com a desconcentração, pode estar ligada à falta de motivação, uma vez que durante as partidas do jogo 'senha', modalidade 'palavra oculta' Marco utilizou procedimentos para aumentar sua concentração. Outra possibilidade pode ser uma baixa auto-estima, afetando sua crença de que é capaz de resolver um problema se houver esforço da sua parte.

9.1.4 Avaliações

Conforme apresentado na página 65, o sistema de avaliação do CLC considera a performance do aluno em quatro habilidades, sendo elas a expressão oral, a compreensão auditiva, a compreensão de texto e a expressão escrita; em três avaliações, o *practice*, o *midterm* e o *final*. A nota máxima é A e a mínima é D.

Para comparar o desempenho da fluência dos participantes na língua inglesa durante o correr do semestre letivo, os conceitos obtidos por estes foram transformados em número, sendo que a nota A corresponde ao número 4, B a 3, C a 2 e D a 1. Os dados de cada participante foram apresentados em forma de gráficos, sendo apresentado a seguir o que se refere ao participante Marco.

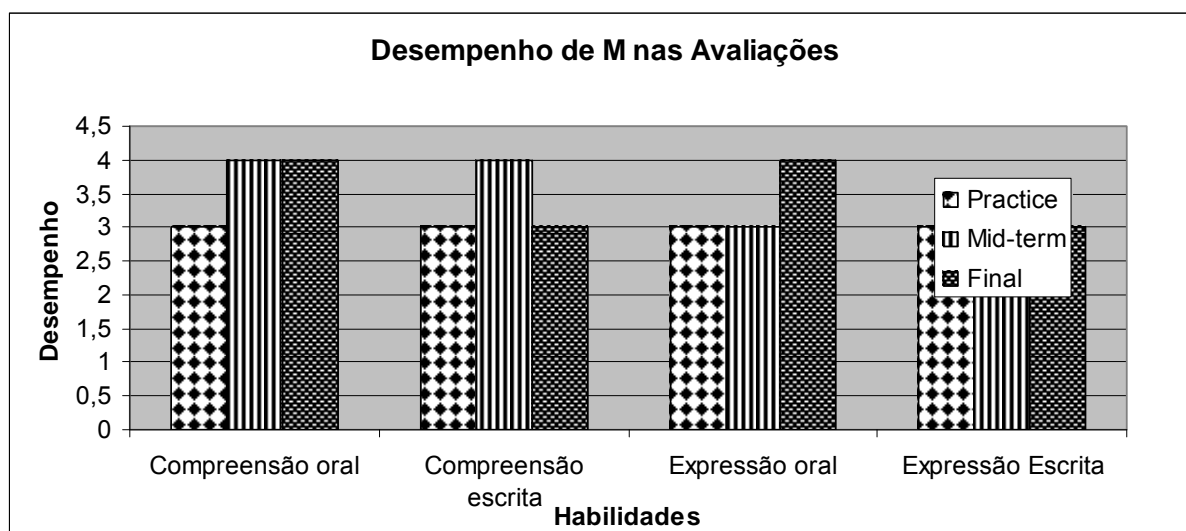


Gráfico 2: Desempenho de Marco nas avaliações

No gráfico 2 observa-se que as notas iniciais de Marco são boas e iguais em todas as habilidades. Há uma melhora que se mantém na compreensão oral, enquanto que na compreensão escrita a melhor performance na segunda avaliação não se

mantém, e há um retorno ao patamar anterior. Na expressão oral, há uma melhora no último teste, e na expressão escrita o desempenho é constante.

De um modo geral, o gráfico demonstra que Marco permaneceu sempre na média superior das notas possíveis, considerando que os conceitos A e B correspondem a um número de acertos que varia de 80 a 100%, o que indica um bom desenvolvimento de fluência no idioma estudado.

9.1.5 Fichas preenchidas pelos professores

Nas questões onde o professor deveria analisar a performance do aluno quanto à expressão oral, à compreensão auditiva, à compreensão de texto e à expressão escrita; comentando sobre motivos para dificuldades ou facilidades em determinada habilidade, o professor de Marco fez poucos comentários. Considerou o pouco contato com a língua estrangeira e a inibição como motivos para dificuldades quanto à expressão oral, não comentando nada nos campos referentes às performances das outras habilidades. No campo onde deveria fazer comentários pertinentes sobre o aluno, escreveu “Marco é um aluno muito calado, tímido, porém muito atencioso”.

Na seqüência de afirmações de 10 a 13, onde havia uma escala com valores variando de 1 a 6, onde 1 significava muito e 6 pouco, o professor de Marco marcou o grau 3 para a alteração da performance deste em sala após a freqüência às oficinas, e 2 para alteração na facilitação na aprendizagem da língua e desenvolvimento de estratégias facilitadoras de aprendizagem após freqüência do mesmo às oficinas, bem como o grau no qual jogos podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira.

9.2 Participante William

W é um jovem rapaz sorridente e simpático. Sempre chegava acompanhado da amiga E, companheira das aulas de inglês e das longas jornadas de ônibus até o curso. Parecia que tudo era uma ‘festa’, exceto nas atividades individuais, quando ficava sério, e sua desconcentração tendia ao infinito...

9.2.1 Observações no diário

OFICINA	ANOTAÇÕES
01	Quando indagado, afirma ter dificuldade em história e geografia. (INTERAÇÃO)
	Demora a responder as questões da situação problema, saltando da 1ª para a 4ª.
	Ao responder as questões da situação problema, comenta: “eu tento, mas não sai!”. (FRUSTRAÇÃO)
02	Disperso, olha a folha de Elizabeth. Na segunda vez, responde ao comentário desta: “é um quebra-cabeça”. (FRUSTRAÇÃO)
	Parece encarar a resolução das situações problema como um teste.
	Reage com humor ao comparar as respostas às situações-problema com o grupo e descobrir que seu raciocínio estava equivocado.
	Ao comparar as partidas anteriores com Elizabeth, ambos comentam os erros de raciocínio um do outro. (INTERAÇÃO)
	Fala com Elizabeth indica raciocínio lógico (RACIOCÍNIO LÓGICO) e ludicidade.
	Na 2ª partida, diz a Elizabeth: “Você está roubando”. (INFANTILIDADE)
	Ao ser indagado quanto a função do jogo neste contexto, diz: “Força a mente”. (INTERAÇÃO)
03	Depois da correção em conjunto das situações-problema, percebe que o jogo é realmente de raciocínio, presta atenção (TENTATIVA DE AUMENTAR A CONCENTRAÇÃO), melhora muito o rendimento, e admite verbalmente que primeiro (oficina anterior) só chutava (TENTATIVA E ERRO), depois começou a raciocinar.
	Chega 20 minutos depois, juntamente com Elizabeth.
	W presta atenção a explicação advinda do pedido de esclarecimento de Elizabeth. (TENTATIVA DE AUMENTAR A CONCENTRAÇÃO)
04	Termina logo depois de Marco.
	Inicialmente parece supor uma letra como correta e depois tentar ver se as outras encaixam. (TENTATIVA E ERRO)
	Encontra a palavra errada em uma matriz por ter considerado como certa uma letra de uma palavra e não ter considerado que na mesma coluna, a mesma letra também seria considerada correta em outra palavra (DESATENÇÃO). S (observadora) interrompe e explica porque posteriormente ele precisaria deste resultado correto para fazer outra matriz, montada com as respostas das anteriores.
	Parece oscilar no entendimento da correspondência entre colunas [DESEQUILÍBRIO COGNITIVO] (caso anterior). Ao fazer outra matriz perguntou a S (observadora) se uma determinada letra estaria correta nas duas linhas (estando elas na mesma coluna – o que não foi mencionado por ele).
	Chega a um resultado errado novamente em outra matriz, desta vez por não identificar o número de letras corretas que tornava seu resultado impossível. (DESATENÇÃO)
05	Divide as matrizes em coluna. (TENTATIVA DE AUMENTAR A CONCENTRAÇÃO)
	Continua com dificuldades em entender a lógica do descarte (DESEQUILÍBRIO COGNITIVO). Acha que eliminar na coluna é o mesmo que na linha.
06	Algumas vezes tem relance da lógica do jogo (DESEQUILÍBRIO COGNITIVO), outras joga por tentativa e erro. (TENTATIVA E ERRO)
	Quer que as cartas fiquem misturadas, ao contrário de E. Diz que só tem graça assim. Sua vontade prevalece. (ANTI-COOPERATIVIDADE)
07	Às vezes pega primeiro a última carta virada para depois virar a que achava que sabia, o que aumentava suas chances de erro. (DESATENÇÃO)
	Parece ansioso (é o dia do practice), mas depois que começa a jogar, relaxa um pouco.
	Tentativa de escrever as combinações possíveis da senha de 4 dígitos. (RACIOCÍNIO LÓGICO)
	Às vezes desatento. Deu o resultado errado a Elizabeth na 4ª partida e só descobriu depois dela ter tentado duas vezes e falado que era impossível. (DESATENÇÃO)
	Tem muita sorte, e assim acaba vencendo o campeonato, mas seu raciocínio não é lógico. Algumas vezes mantém letras que deveria trocar, outras vezes troca quando deveria mantê-las (TENTATIVA E ERRO). Mesmo assim prefere o resultado 0.
	Faz rapidamente, dividindo as palavras em colunas de letras. (TENTATIVA DE AUMENTAR A CONCENTRAÇÃO)

08	Faz a primeira e pula as palavras diversas, indo para aquelas sob um tema específico (mais fáceis).
	Acha a resposta mesmo em uma matriz em cuja uma das pistas era incorreta. (DESATENÇÃO)
	Termina antes dos demais
	Auxilia Elizabeth quando ela lhe pede, fornecendo-lhe uma dica. (INTERAÇÃO)
09	No início faladas notas nas provas de inglês que fez na semana anterior. Conseguiu o conceito A em leitura, e B em compreensão auditiva e expressão escrita e oral. (INTERAÇÃO)
	Algumas vezes não presta atenção nas cartas que Elizabeth pegou (DESATENÇÃO), então ele pega primeiro a que sabe, e quando tenta pegar a que ela havia tirado, erra (TENTATIVA E ERRO).
	Depois de jogar, algumas vezes muda as cartas que pegou de lugar, o que parece atrapalhar E. (ANTI-COOPERATIVIDADE)
	Estavam jogando com as cartas desorganizadas. Depois da segunda partida S pediu que organizassem as cartas. Teve mais dificuldade no início, mas depois se adaptou.
	Às vezes não via as jogadas de Elizabeth (DESATENÇÃO), parecia estar competindo consigo mesmo.
	Não coopera em nenhum momento, pelo contrário, com sua atitude provoca e menospreza a colega, dizendo nas últimas partidas quando percebia que ela ia ganhar que estava 'deixando' ela fazê-lo. (ANTI-COOPERATIVIDADE)
	Não aceita o próprio erro, reagindo de forma agressiva. (FRUSTRAÇÃO)
10	Durante as últimas partidas deixa os pares que acerta abertos sobre a mesa enquanto joga novamente, no que parece ser uma atitude de auto-confiança forçada, e mesmo provocativa. (ANTI-COOPERATIVIDADE)
	Concordou com as afirmações de que demonstrava ter dificuldade de atenção concentrada. (DESATENÇÃO)
	Acerca do comentário sobre seus acertos serem ligados à sorte, pois a resolução na maioria das vezes era feita por tentativa e erro, afirmou que sempre faz isso, pois tem 'preguiça de pensar', isso toma muito tempo, portanto, ele 'joga no bicho'. (TENTATIVA E ERRO)
	Não parece ter notado como seu comportamento as vezes atrapalha o raciocínio do outro, diz que pode ter feito de propósito para ganhar, é muito competitivo.
	Foram feitas sugestões para que ele tentasse aumentar a frequência de atividades que exigissem atenção concentrada e raciocínio lógico.

Quadro 10: Anotações no diário referentes a William

A tabela 2 apresenta a frequência nas quais as condutas de William agrupadas por eixos temáticos aparecem, bem como a frequência relativa de cada eixo em relação ao número total de observações referentes ao participante.

CONDUTAS	Fi	F _{rel} (%)
de desatenção ou falta de concentração	08	21,62
para aumentar a concentração	04	10,81
de timidez	00	0
de interação	05	13,51
de raciocínio por tentativa e erro	06	16,22
de raciocínio lógico	02	5,41
de desequilíbrio cognitivo	03	8,11
anti-cooperativas	04	10,81
de ansiedade	01	2,70
de frustração	03	8,11
de dependência e infantilidade	01	2,7
TOTAL	37	100

Tabela 2: Tabela da frequência de condutas de William.

Como evidenciado pela tabela, no que concerne ao diário, as condutas mais observadas em William foram de desconcentração ou falta de atenção (21,62%), seguindo-se raciocínio por tentativa e erro (16,22 %), interação (13,51%), estratégias para aumentar concentração (10,81%) e condutas anti-cooperativas (10,81%), desequilíbrio cognitivo (8,11%) e frustração, raciocínio lógico (5,41), e por fim, condutas de ansiedade (2,7) e de dependência e infantilidade (2,7%).

Embora as áreas problemáticas para os participantes Marco e William pareçam ser coincidentes, sendo elas, atenção concentrada, raciocínio por tentativa e erro consciente e interação, há diferenças entre o tipo de procedimentos e dificuldades enfrentadas pelos dois, especialmente nas duas últimas áreas acima citadas.

Primeiramente, a escolha pelo raciocínio por tentativa e erro para William é consciente, e feita por “preguiça de pensar”, como afirmado por ele mesmo durante a oficina 10. Em alguns momentos o participante parecia compreender a lógica do jogo, exercendo condutas indicativas de raciocínio lógico, desenvolvendo estratégias para aumentar a concentração. Entretanto, esses momentos eram breves e inconstantes, entremeados por períodos de desequilíbrio cognitivo.

Isso parece indicar que William está em um período intermediário nesse jogo. Segundo Piaget (1975/1977), o desequilíbrio cognitivo é fundamental no processo de aprendizagem, pois provoca a equilibração. O que parece haver ocorrido nesse caso, é que o participante assimilou conteúdos a um procedimento, quando seria o caso de tê-los acomodado em um outro. Era de se esperar que logo o esquema desse procedimento se ampliaria por demais, exigindo a construção de um novo, e a coordenação destes permitiria a William a elaboração de estratégias lógicas para ganhar o jogo.

O problema encontrado foi, provavelmente, a “preguiça de pensar”, fruto talvez da falta de motivação deste para a tarefa ou talvez de uma baixa auto-estima que prevê o fracasso, e, portanto, o evita impedindo que haja esforço e se tente. No caso de um erro, há sempre a desculpa: “Há, mas eu chutei a resposta”, o que de uma certa forma, exime o participante da responsabilidade por seu raciocínio incorreto.

Mantendo sua imagem *carefree*, despreocupado com o resultado de suas tarefas, ele evita que alguém possa ver o *loser*, fracassado.

A teoria de uma baixa auto-estima é condizente com condutas excessivamente autoconfiantes. Como exemplo está o fato do participante durante o campeonato de memória deixar os pares retirados por ele abertos sobre a mesa enquanto continuava a jogar, até que tirasse um par incorreto, quando então os recolhia. Não foi apenas a ação que transmitiu essa impressão, toda a linguagem corporal de William parecia indicar isso, sendo algo percebido por ambas observadoras.

Há ainda uma possibilidade de que essa atitude seja relacionada a um esquema mental de que uma pessoa capaz de resolver problemas é inteligente, e essa inteligência é uma característica herdada, ou seja, a aprendizagem independe do esforço. Desse modo, uma série de tentativas que tenham resultado em fracasso podem ter fortalecido esse esquema, de modo que ele se considera incapaz, e não há nada que possa fazer a respeito, uma vez que essa habilidade não depende de seu esforço.

Talvez para evitar a imagem de perdedor, William em alguns momentos assume uma postura anti-cooperativa, única entre os participantes, e sempre no jogo de memória. A conduta de não-cooperação nesses tipos de jogos é especialmente marcante porque as normas sociais de reciprocidade e a cooperação são intrínsecas aos jogos de regras. Sem as mesmas não há jogo.

A necessidade de cooperação para a construção de operações lógicas é enfatizada por Piaget (1943/1980), ao dizer que estas são “*sempre cooperações, e implicam em um conjunto de relações de reciprocidade intelectual e de cooperação ao mesmo tempo moral e racional*” (p.62).

Embora seja sempre muito competitivo, nesses momentos suas atitudes perturbam o outro jogador, e ele não as muda mesmo quando é visível para alguém de fora o desconforto do parceiro. Curiosamente quando indagado na oficina 10 sobre essa postura competitiva em excesso, diz não perceber isso da mesma forma.

Por sua vontade de ganhar ser exacerbada em certos momentos, quando sente dificuldades em fazê-lo, se frustra, chegando até a reagir agressivamente contra si mesmo quando percebeu que havia pego uma carta errada na oficina 9.

Seu comportamento chega a ser infantil em determinadas ocasiões, como na oficina 2 quando acusou E de estar ‘roubando’. Wallon (1963/1981) afirma que o jogo no adulto seria uma regressão aos estados infantis, o que parece, sem dúvida, que ocorre algumas vezes.

9.2.2 Observações concernentes ao registro das partidas

Como mencionado no tópico 9.1.2, nesse momento serão consideradas apenas algumas observações relevantes nos registros das partidas. Primeiramente, análise dos registros das partidas do jogo ‘senha’, modalidade ‘abc’ de William mostra uma série de erros lógicos. Esses registros foram feitos na oficina 7, no campeonato de ‘abc’, depois das oficinas iniciais desse jogo e resolução das situações-problema.

Partida	Jogada	Proposta			Pistas
2	01	C	A	B	0
	02	B	A	C	1
8	01	B	A	C	1
	02	A	C	B	1

Quadro 11: Oficina 7 – Exemplo de erros de William na senha de 3 dígitos

Partida	Jogada	Proposta				Pistas
1	04	B	A	C	D	0
	05	D	A	C	B	1
7	01	D	A	C	B	2
	02	D	C	B	A	2
8	01	C	A	D	B	0
	02	D	A	B	C	0
	03	B	C	D	A	
17	02	B	C	D	A	1
	03	C	B	D	A	1
	04	D	A	B	C	2

Quadro 12: Oficina 7 – Exemplo de erros de William na senha de 4 dígitos

É interessante lembrar que depois da correção das situações-problema, William afirmou que entendera a lógica do jogo. Essa aprendizagem, entretanto, parece não ter resistido a passagem de tempo entre a 2ª e a 7ª oficinas.

Com relação as oficinas referentes ao jogo de memória, em nenhum momento seu desempenho é excepcional em relação ao dos outros participantes, embora sua atitude faça crer que sim, como comentado no tópico anterior. Durante a oficina 6, ganhou metade das partidas disputadas entre os três, e na oficina de campeonato, apenas uma partida a mais que Elizabeth, como mostra o quadro abaixo.

Partidas	Participantes			
	William		Elizabeth	
	Pares	Colocação	Pares	Colocação
1ª	10	1º	04	2ª
2ª	06	2º	08	1ª
3ª	08	1º	06	2ª
4ª	08	1º	06	2ª
5ª	11	1º	03	2ª
6ª	04	2º	10	1ª
7ª	06	2º	08	1ª

Quadro 13: Partidas e resultados do jogo de memória (oficina 9)

9.2.3 Considerações relativas às fichas de observação

O gráfico a seguir apresenta a frequência acumulada do uso de estratégias cognitivas por parte de William.

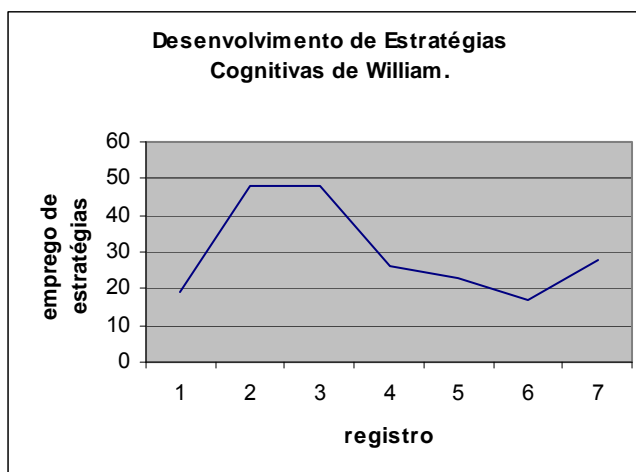


Gráfico 3: Emprego das estratégias cognitivas de William no decorrer das oficinas

Como pode ser observado, o uso de estratégias de William alcança seu pico durante as oficinas 2 e 3, quando estão sendo resolvidas as situações-problema relativas ao jogo de 'senha', modalidade 'abc', e foi iniciado a modalidade 'palavra oculta'. A partir desse período, o uso decresce gradativamente até atingir um nível abaixo do inicial na oficina 7, sofrendo um aumento durante a oficina 8.

Uma possível explicação para o padrão de variação no uso de estratégias cognitivas encontrados nesse quadro pode se desenhar a partir da análise das observações realizadas no diário durante as oficinas. Parece que no início, William se envolve realmente no jogo, querendo entender seu funcionamento, e quando consegue fazê-lo a partir da resolução das situações-problema, usa os procedimentos necessários para ganhar o jogo. O desequilíbrio frente às respostas incorretas da situações problema praticamente não é percebido, imediatamente o participante reconhece seus erros de raciocínio e acha graça em seu raciocínio anterior.

A introdução de um novo jogo, no entanto, trouxe consigo situações que desestabilizaram seu sistema cognitivo (ver observações referentes às oficinas 3 e 4), antes mesmo da resolução das situações-problema, mas a equilibração resultante do processo não produziu a acomodação de novos esquemas de procedimento (ver tópico 9.5), mas assimilações inadequadas, ao que a falta de atenção contribuiu para que os resultados das partidas refletissem muito mais sorte do que propriamente raciocínio lógico. É bom lembrar que uma nova equilibração nem sempre significa mudança para um estágio de compreensão melhor que o anterior.

A oportunidade de repetidas interações com o jogo, e, portanto, diversos desequilíbrios cognitivos, acabaria por produzir provavelmente a acomodação de esquemas de procedimentos mais adequados ao mesmo, o que poderia explicar a melhora apresentada na 8ª oficina.

Este não foi, porém, o caso da modalidade 'abc', quando houve uma queda de desempenho na oficina de campeonato (7ª), mas a situação era diferente pelo

espaço de tempo maior decorrido entre as partidas, havendo um retrocesso no uso de estratégias que garantissem o sucesso no jogo.

9.2.4 Avaliações

O desempenho de William nos testes realizados durante o semestre foi representado graficamente conforme o dos demais participantes, sendo apresentado no gráfico a seguir.

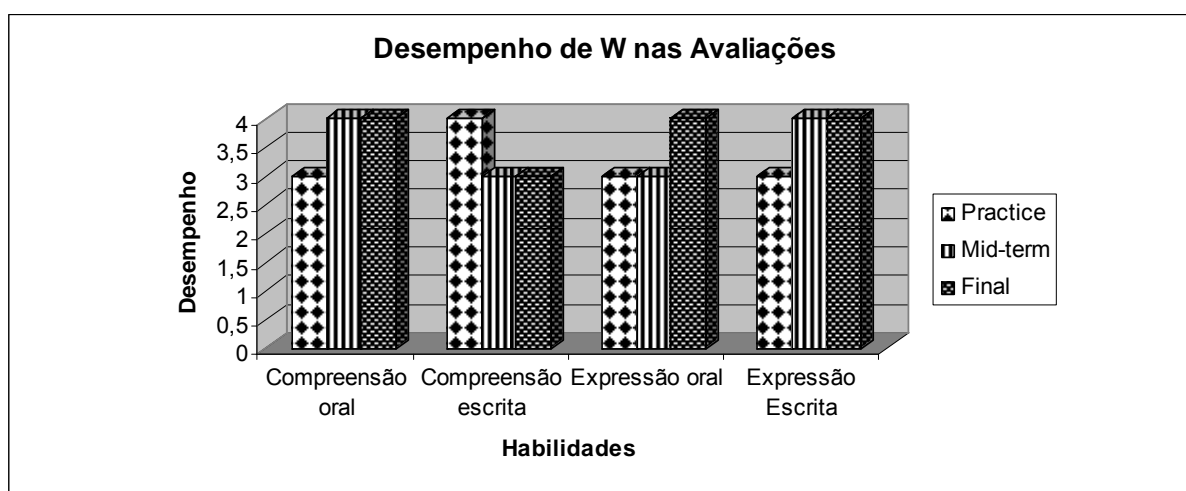


Gráfico 4: Desempenho de William nas avaliações

No gráfico acima apresentado observa-se que o desempenho de William na primeira avaliação foi bom e houve uma melhora posterior em quase todas as habilidades, excetuando-se a de compreensão escrita, na qual houve uma queda nos dois últimos testes.

As notas de William foram muito boas, sendo que as ocasiões nas quais este recebeu o conceito A se igualaram àquelas em que obteve B, o que indica um desempenho muito bom.

9.2.5 Fichas preenchidas pelos professores

A professora de William considerou que ele melhorou bastante seu desempenho quanto à expressão oral, afirmando que embora este ainda demonstrasse uma certa insegurança, conseguia fazer as atividades propostas. Para ela, a expansividade

natural do aluno, aliada ao seu esforço nas práticas em sala eram motivos para sua facilidade nesta habilidade.

Segundo a professora, a performance de William nas atividades de compreensão auditiva e compreensão de texto é boa, em geral, devido ao seu esforço para cumprir as atividades propostas e uma certa facilidade com o idioma em relação a compreensão auditiva, não sabendo dizer a que se deveria isso quanto à compreensão de texto.

Considera que William demonstra bastante interesse e esforço, conseguindo sair-se bem na maioria das vezes, embora não saiba dizer por que. Comenta que ele já estudou inglês anteriormente na escola, e gosta do idioma, produzindo (ou tentando fazê-lo), alguns versos em inglês.

Na seqüência de afirmações de 10 a 13, onde havia uma escala com valores variando de 1 a 6, onde 1 significava muito e 6 pouco, a professora de William marcou o grau 2 para a alteração da performance deste em sala, bem como a contribuição de jogos para o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ela marcou 3 para facilitação na aprendizagem da língua após a freqüência às oficinas e desenvolvimento de estratégias facilitadoras de aprendizagem após freqüência do mesmo às oficinas.

9.3 Participante Elizabeth

Elizabeth é uma moça alegre, mas extremamente ansiosa. Transmite a impressão de estar constantemente avaliando sua performance em relação às pessoas a sua volta. Em determinadas ocasiões parecia uma criança jogando...

9.3.1 Observações no diário

OFICINA	ANOTAÇÕES
01	Quando indagado, afirma ter mais dificuldade para decorar, especialmente em matemática (fórmulas). (INTERAÇÃO)
	Durante uma partida, diz a William: "Deixa ver uma forma de te pegar... não tem jeito!".
	Na 5ª partida, Elizabeth diz: "Se na 1ª [tentativa] der 0, na 2ª [tentativa] é quase certo acertar, né? É lógico.". (RACIOCÍNIO LÓGICO)

	Acha a 1ª pergunta da situação problema muito difícil, não consegue interpretá-la.
	Responde corretamente a pergunta 1, 4 e 5. As perguntas 3 e 7 são respondidas incorretamente como resultado da resposta cópia da resposta 5 na 6.
02	Comenta com William quando este olha sua folha novamente: “Acho que não estou conseguindo explicar”, ao que este responde: “É um quebra-cabeça”. (FRUSTRAÇÃO)
	Parece encarar a resolução das situações problema como um teste.
	Quando o grupo compara as respostas às situações-problema, contesta os resultados, acreditando estar certa até que lhe provassem o contrário.
	Ao comparar as partidas anteriores com William, ambos comentam os erros de raciocínio um do outro. (INTERAÇÃO)
	Fala com William indica raciocínio lógico e ludicidade. (RACIOCÍNIO LÓGICO)
	Na 2ª partida responde ao comentário de William de que estaria roubando: “Eu sei o que faço”. (RACIOCÍNIO LÓGICO)
	Ao ser indagado quanto a função do jogo neste contexto, diz: “É um jogo de lógica”. (INTERAÇÃO)
03	Chega 20 minutos depois, juntamente com William.
	Demora muito para comparar os resultados parciais e chegar à resposta certa.
	Pede esclarecimento acerca dos resultados parciais(INTERAÇÃO). F (uma das observadoras) explica. Reassume o exercício.
	Pede novos esclarecimentos(INTERAÇÃO), dizendo “Eu tinha entendido, desentendi!” (FRUSTRAÇÃO). Começa novamente.
	E desiste de ‘adivinhar’ as palavras e empaca (FRUSTRAÇÃO). A observadora S explica passo a passo. Pela linguagem corporal, parece frustrada, sentimento compartilhado pelas observadoras que se sentem impotente para auxiliá-la.
	No fim acerta outra palavra, o que melhora seu humor, mas não muito. Parece sentir-se inferior porque os outros conseguiram fazer mais rápido, e parecia que apenas ela tinha problemas. (FRUSTRAÇÃO)
04	Afirma ter esquecido o jogo(INTERAÇÃO), ao que uma observadora o explica novamente.
	Apresenta dificuldades para jogar. Tenta resolver três matrizes ao mesmo tempo(DESATENÇÃO), desistindo de uma e recomeçando a outra. Tenta fazer todas as sílabas possíveis.
	Parece estar afobada, nervosa com o tempo que está levando para fazer as matrizes. (ANSIEDADE)
	Sempre verifica se a resposta encontrada é a correta. (RACIOCÍNIO LÓGICO)
	Em determinada matriz faz uma lista de palavras, não consegue achar a certa, por fim desiste de adivinhar a palavra, considera 2 letras como certas e então volta a uma matriz inacabada. (TENTATIVA E ERRO)
	Ao perceber que Marco terminou e irá ajudá-la, sorri e diz: “Que bom!”. Termina as duas matrizes começadas rapidamente. (INFANTILIDADE)
	Divide as matrizes em coluna. (RACIOCÍNIO LÓGICO)
05	Parece ter problema com as últimas 3, assim como o resto do grupo, pulando a 2ª e demorando muito mais que Marco e William.
06	Logo no início do jogo, diz a William: “Coloque direito que fica mais fácil de acertar o lugar”. (INTERAÇÃO)
	Toma a iniciativa de embaralhar as cartas na maioria das vezes. (INTERAÇÃO)
	Na terceira partida passa a vez de Marco e o jogo teve que ser recomeçado. (DESATENÇÃO)
07	Parecia ansiosa [ANSIEDADE] (é o dia do practice), mas depois que começou a jogar, relaxou um pouco.
	Fornece o resultado errado a William (DESATENÇÃO), começando a anotar a senha para conferir (TENTATIVA DE AUMENTAR A CONCENTRAÇÃO). Nesse momento, William começa a escrever todas as combinações possíveis, ao que ela o interrompe e diz que ele não poderia fazer isso, pois tomaria muito tempo.
08	Infantilidade presente em algumas falas (“Você colou da minha folha”). (INFANTILIDADE)
	Não pula a categoria “diversos”, seguindo em seqüência, mas sem terminar uma matriz antes de começar a outra.
	Pede ajuda a William quando este acaba. Depois de receber uma dica consegue achar a palavra. (INTERAÇÃO)

	É a única que percebe que uma das matrizes não tinha solução (estava com uma das pistas incorretas). (RACIOCÍNIO LÓGICO)
	Teve dificuldade em terminar porque em uma das matrizes eliminou uma letra incorretamente porque seguiu a linha ao invés da coluna. (DESATENÇÃO)
	A ansiedade é aparente ao ver que os outros se adiantaram e por fim, terminaram antes dela. (ANSIEDADE)
09	Parece muito tensa e triste (FRUSTRAÇÃO). Estava menos competitiva que das outras vezes, e mais quieta.
	No início faladas notas nas provas de inglês que fez na semana anterior. Conseguiu o conceito B em expressão oral e compreensão escrita e D em compreensão oral e expressão escrita. (INTERAÇÃO)
	Quando após a segunda partida S pediu para que reorganizassem as cartas, disse: "Eu prefiro desse jeito, é mais fácil". (INTERAÇÃO)
10	Ao ser questionada, afirmou que as oficinas lhe proporcionaram uma maior facilidade na memória e raciocínio lógico (RACIOCÍNIO LÓGICO). Acha que na prova errou o que sabia porque viu os outros entregando, ficou ansiosa e não conseguiu se lembrar de nada, não ficou o tempo que poderia. (ANSIEDADE)
	Pareceu muito feliz e um pouco surpresa frente ao comentário de que demonstrou na maior parte do tempo boa lógica de raciocínio (RACIOCÍNIO LÓGICO), embora o processo seja um pouco lento;
	Confirmou o sentimento de ansiedade, quanto ao ver os outros terminando primeiro, afirmando que isso aconteceu no momento da prova. Disse que quando via os outros saindo pensava que eles deveriam saber tudo, e que ela deveria terminar junto com eles, o que atrapalhava seu raciocínio. (ANSIEDADE)
	Quando pede clarificação, na maioria das vezes, é por falta de entendimento, ou para confirmação?
	Tenta conseguir apoio do outro. (INTERAÇÃO)
	Sugestão: Técnicas de auto-relaxamento: controle da respiração, relaxamento muscular progressivo, fantasia. Contra-resposta de regras, afirmações auto-encorajadoras.

Quadro 14: Anotações no diário referentes a E

A tabela 3 apresenta a frequência nas quais as condutas de Elizabeth agrupadas por eixos temáticos aparecem, bem como a frequência relativa de cada eixo em relação ao número total de observações referentes ao participante.

CONDUTAS	Fi	F _{rel} (%)
de desatenção ou falta de concentração	04	10,25
para aumentar a concentração	01	2,56
de timidez	00	00
de interação	12	30,76
de raciocínio por tentativa e erro	01	2,56
de raciocínio lógico	09	23,07
de desequilíbrio cognitivo	00	00
anti-cooperativas	00	00
de ansiedade	05	12,83
de frustração	05	12,83
de dependência e infantilidade	02	5,13
TOTAL	39	99,99

Tabela 3: Tabela da frequência de condutas de Elizabeth.

Como evidenciado pela tabela, no que concerne ao diário, as condutas mais observadas em Elizabeth foram de interação (30,76%), seguida de raciocínio lógico

(23,07%), de ansiedade e frustração (12,83%), de desatenção ou falta de concentração (10,25%), de dependência e infantilidade (5,13%), e estratégias para aumentar a concentração (2,56%).

Elizabeth é uma pessoa bem sociável, sendo as condutas de interação as que mais foram observadas no diário, fato que lhe favorece (ver tópico 9.1.1) e ao mesmo tempo lhe atrapalha, uma vez que lhe causa marcante ansiedade devido a sua preocupação com o que os outros fazem e pensam a respeito dela.

A ansiedade de Elizabeth foi visível em vários momentos durante as oficinas, principalmente quando os colegas pareciam ter mais progressos em uma determinada atividade que ela tinha dificuldade em cumprir, e isso parecia aumentar ainda mais a sua dificuldade. Durante as oficinas 3 e 4 isso ficou especialmente claro, pois Elizabeth 'entendia' e depois 'desentendia' o que ela deveria fazer e enquanto a atividade lhe era explicada, muitas vezes olhava na direção dos colegas, o que também fazia quando estava completando a tarefa.

Embora fosse a participante que mostrasse o maior número de condutas de raciocínio lógico, seu sucesso na realização das tarefas propostas foi muitas vezes inferior ao alcançado pelos demais, provavelmente em decorrência da ansiedade. Piaget (1962/1990) afirmou que não há um estado puramente afetivo ou puramente cognitivo, o que implica que problemas em uma esfera geram problemas em outra.

Por ficar sempre preocupada com o que os outros estavam fazendo, Elizabeth tinha dificuldade de se concentrar para fazer o que era proposto. Como resultado, demorava mais que os outros, e às vezes não conseguia resolver o problema, ou perdia sempre. Nesses momentos, demonstrava muita frustração, e, embora não desistisse, ficava muito triste e desanimada.

9.3.2 Observações concernentes ao registro das partidas

Como já foi afirmado, Elizabeth foi a participante que demonstrou mais condutas de raciocínio lógico. Na oficina de campeonato do jogo senha, modalidade 'abc', não cometeu nenhum erro nas partidas de três dígitos, errando apenas nas de quatro

dígitos, disputadas pela primeira vez nessa oficina. Nesse caso, seus erros foram os mesmos: manter 2 letras quando o resultado era 1.

Partida	Jogada	Proposta				Resultado
1	01	C	A	B	D	1
	05	B	A	C	D	2
7	02	C	A	D	B	1
	03	C	B	D	A	2

Quadro 15: Oficina 7 – Exemplos de erros de Elizabeth na senha de 4 dígitos

9.3.3 Considerações relativas às fichas de observação

O gráfico 5 apresenta a frequência acumulada do uso de estratégias por parte de Elizabeth.

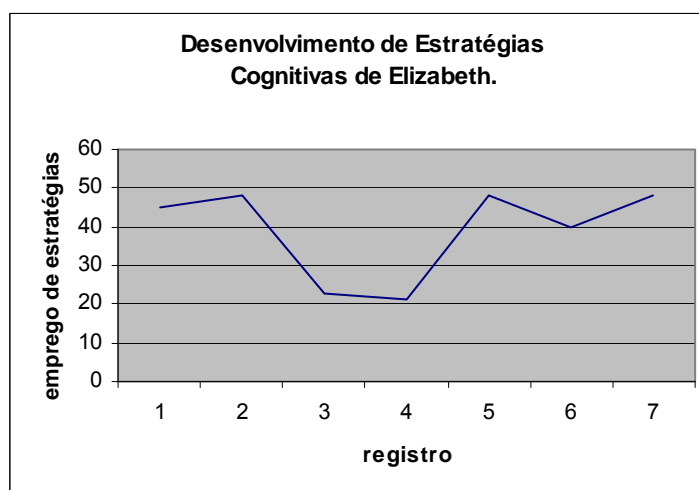


Gráfico 5: Emprego das estratégias cognitivas de Elizabeth no decorrer das oficinas

Como pode ser observado, o uso de estratégias cognitivas por parte de Elizabeth já começa bem elevado, tem três picos máximos e três quedas. Os picos são durante as oficinas dois (resolução de problemas do jogo senha, modalidade 'abc'), 5 (solução de problemas do jogo senha modalidade 'palavra oculta') e 8 (campeonato do jogo senha modalidade 'palavra oculta') e as quedas durante as oficinas 3 (início do jogo senha modalidade 'palavra oculta'), 4 (resolução de situação-problema do jogo senha modalidade 'palavra oculta') e 7 (campeonato de senha modalidade 'abc').

É interessante observar que as quedas no uso de estratégias cognitivas por parte de Elizabeth ocorrem exatamente nos momentos em que os sinais externos de ansiedade e frustração são mais evidentes, conforme é visível nas observações no diário referente a esses dias.

9.3.4 Avaliações

A participante disse que durante a primeira avaliação estava muito calma até que alguém entregou a prova. Como ela tinha feito pouca coisa até então, se desesperou vendo que o colega havia terminado e pensou que deveria fazer tudo rapidamente para acabar a prova também, e se estava demorando mais que os outros para terminar era porque não sabia, e provavelmente fracassaria. Não conseguia lembrar das informações.

O fato de Elizabeth ficar ansiosa provavelmente interferiu com seu desempenho na prova de duas formas. Além do componente afetivo que desencadeou mudanças somáticas (taquicardia, hiperventilação e contrações musculares), houve também o cognitivo: Elizabeth ficou todo o tempo pensando que tinha que acabar e que 'se daria mal na prova', o que talvez tenha diminuído a sua capacidade de recordar o que sabia.

Isso foi apontado à participante durante a última oficina, sendo que a mesma afirmou que tentaria trabalhar essa questão, que realmente a atrapalhava muito. Uma análise de seu desempenho nas avaliações mostra que, com exceção da compreensão escrita, houve melhora em todas as habilidades no decorrer das avaliações. Isso indica que possivelmente Elizabeth aprendeu a lidar melhor com sua ansiedade.

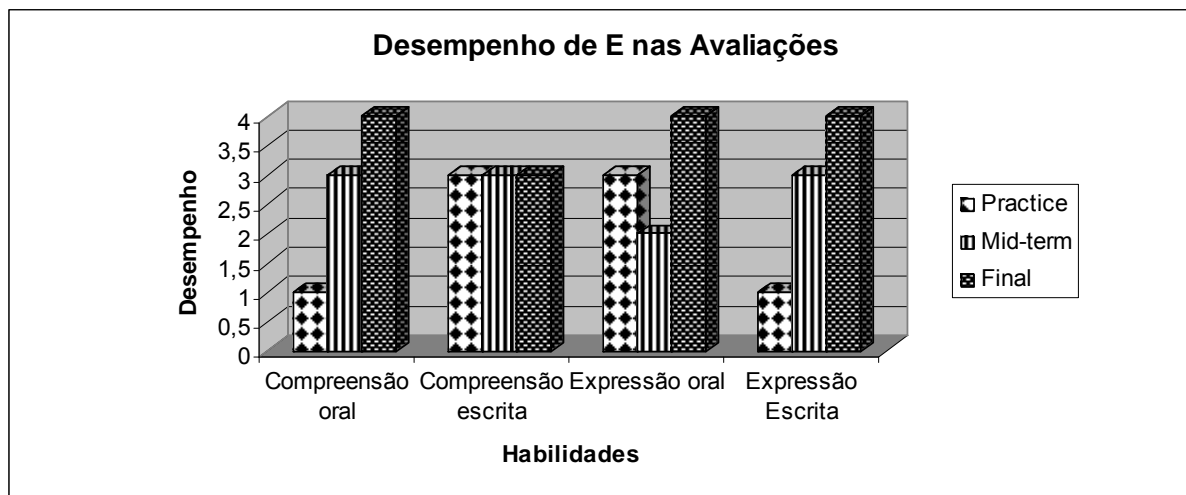


Gráfico 6: Desempenho de Elizabeth nas avaliações

9.3.5 Fichas preenchidas pelos professores

A professora de Elizabeth afirmou que ela demonstrou grande melhora nos dois últimos meses em seu desempenho oral, embora ainda se sinta insegura. A aluna leva o curso a sério e procura esforçar-se, porém, às vezes demonstra não confiar plenamente em si mesma.

Considera que Elizabeth demonstra bastante dificuldade na compreensão auditiva, embora não saiba dizer a que essa se deve. Ela consegue se sair bem, no geral, nas atividades de compreensão de texto, também não sabendo o motivo disso. Quanto à expressão escrita, coloca que a aluna demonstra ainda uma grande dificuldade, apesar de já ter havido uma certa melhora, e o desempenho nessa atividade é prejudicado pela falta do hábito de leitura, além de certa insegurança.

Na seqüência de afirmações de 10 a 13, havia uma escala com valores variando de 1 a 6, em que 1 significava muito e 6 pouco, a professora de Elizabeth marcou o grau 2 para a alteração da performance em sala, facilitação na aprendizagem dessa língua após a freqüência às oficinas, bem como a contribuição de jogos para o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ela marcou 3 para desenvolvimento de estratégias facilitadoras de aprendizagem após freqüência do mesmo às oficinas

9.4 Performance dos participantes nos jogos

Parece claro que a prática de ações que exijam do sujeito o emprego de estratégias para que ele “faça com sucesso”, potencializaria o uso das mesmas, e, portanto, a possibilidade de que o sujeito tomasse consciência de sua aplicação, conforme seu estado de desenvolvimento cognitivo. O próprio Piaget (1948/1980) afirma que

... as operações lógicas só se constituem e adquirem suas estruturas de conjunto em função de um certo exercício, não somente verbal, mas sobretudo e essencialmente relacionado à ação sobre os objetos e à experimentação [...] essas operações [...] pressupõem, necessariamente, a colaboração e intercâmbio entre os indivíduos. (p. 54,55)

Além disso, percebeu-se que o momento da resolução das situações-problema desempenhou uma parte fundamental nesse processo ao possibilitar a reflexão sobre a ação. Isso ocorreu porque para que o participante conseguisse resolver as situações-problema propostas era necessário que ele refletisse sobre o que fazia para resolver o problema, transformando os esquemas de ação em conceitos. Os problemas propostos buscavam gerar uma situação de desequilíbrio para que a tomada de consciência ocorresse.

Como proposto, a análise da performance dos participantes nos jogos tomou como base os dados provenientes do diário, dos registros de partidas e das fichas de observação. Observou-se uma variação de acordo com o jogo e com estados afetivos dos participantes.

Considerando os jogos, Marco teve um desempenho melhor no jogo senha, modalidade ‘*palavra oculta*’ e na atividade de memória verbal, talvez por ter demonstrado um maior interesse nos mesmos, conforme discutido na página 72 **Erro! Indicador não definido.** Já o participante William teve resultados bons na maior parte dos jogos, porém na maior parte das vezes devido à sorte e não ao raciocínio lógico, exceção feita às primeiras oficinas durante o jogo senha, modalidade ‘*abc*’, sendo que a discussão acerca disso se encontra na página 83. A ansiedade atrapalhou bastante o desempenho de Elizabeth, especialmente com relação aos campeonatos e início do jogo senha, modalidade ‘*palavra oculta*’.

9.5 Desenvolvimento de estratégias

A realização das oficinas possibilitou a avaliação do processo de intervenção e desenvolvimento das estratégias cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais dos participantes nesse contexto. A avaliação do progresso e do desenvolvimento das estratégias cognitivas foi feita com base nas fichas de observação, nos registros das partidas dos jogos utilizados nas oficinas e no diário, a partir de uma análise microgenética.

De acordo com Piaget (1981/1985), o sujeito conta com dois tipos de sistemas cognitivos complementares. (1) Um é o sistema presentativo; (2) o outro é o sistema de procedimento. Esse último sistema está diretamente ligado com a construção de estratégias, de procedimentos para a execução de uma tarefa.

Cada vez que o sujeito se encontra frente a uma nova situação, a uma nova tarefa, deve ser capaz de atualizar procedimentos e estratégias para ser capaz de compreender e agir com sucesso. Quando alguém inicia o aprendizado de um novo idioma, está frente não só a uma nova situação, mas também a inúmeras tarefas diferentes. As particularidades desse aprendizado, de uma certa forma, exigem a modificação, a gênese de esquemas de procedimentos, de novas estratégias.

Afirmar que esquemas e estruturas de procedimentos estão em constante mobilidade implica dizer que estes passam constantemente por processos de gênese e microgênese. O conceito de gênese para Piaget assume uma conotação diferente daquele comumente usado. Conforme Piaget (1964/1964), gênese não significa começo, antes mudança, construção.

De uma maneira geral, de acordo com Inhelder e Caprona (1996), é possível afirmar que procedimentos são “improvisações ou fontes de variações adaptativas da conduta” (p. 21). É justamente a pluralidade destes, a variedade de encadeamentos que permite a criatividade na descoberta. Isso supõe um processo de assimilação e, portanto, atribuição de significações.

Inhelder et al. (1976/1983) afirmam que o método mais apropriado para traçar o desenvolvimento é aquele que permite ao sujeito oportunidade de repetidas experiências de aprendizagem, de modo que ele possa ativar seus esquemas existentes e aumentar a interação entre estes e os esquemas emergentes resultantes da interação com a situação-problema.

Essa análise, segundo Inhelder e Caprona (1996), é uma compreensão da tarefa, fundamentando-se na representação da situação final e nos procedimentos, no 'como fazer' para cumprir a tarefa. O foco desse tipo de análise está colocado nos diferentes procedimentos usados pelo participante para cumprir a tarefa.

Segundo Crowley e Sielger (1991) "*The microgenetic approach can reveal the steps and circumstances that precede a change, the change itself, and the generalization of the change beyond its initial context*"⁸ (p.3). Ainda segundo esses mesmos autores, essa abordagem se mostra particularmente interessante para se investigar as interações nas quais alunos trabalhando juntos adquirem novas competências, o que é esperado que ocorra durante as oficinas. Segundo os mesmos autores, os estudos microgenéticos podem produzir dados conclusivos sobre estratégias usadas, não usadas e estratégias de transição (1991), o que seria de extrema importância para os objetivos desse projeto.

Como proposto, a análise da performance dos participantes nos jogos tomou como base os dados provenientes das fichas de observação.

⁸ A abordagem microgenética pode revelar os passos e circunstâncias que precedem a mudança, a mudança em si mesma e a generalização da mudança para além de seu contexto inicial.

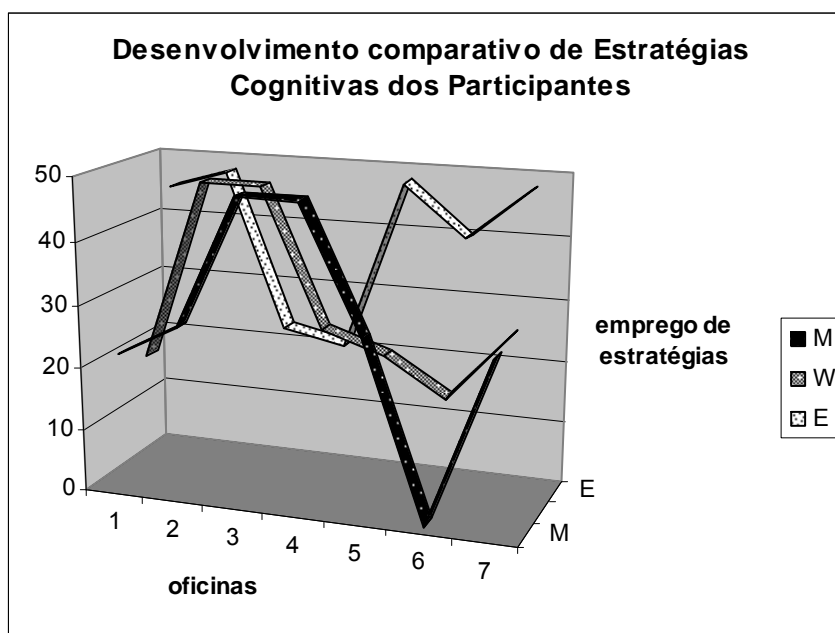


Gráfico 7: Desenvolvimento Comparativo de Estratégias Cognitivas pelos Participantes

Com relação ao participante Marco, o problema no desenvolvimento de estratégias está relacionado provavelmente ao desenvolvimento cognitivo deste participante. Na maior parte do tempo, Marco utilizou raciocínio por tentativa e erro e os momentos de desequilíbrio cognitivo não foram percebidos como tal pelo participante, e, portanto, não provocaram mudanças de estratégias, conforme discussão na página 72 **Erro! Indicador não definido.** No entanto, percebeu-se que, quando houve motivação, no jogo senha, modalidade '*palavra oculta*', Marco desenvolveu estratégias para jogar que não o colocavam totalmente dependente da sorte, mas ainda assim, não foram estratégias lógicas.

William, por sua vez, sofreu um desequilíbrio cognitivo durante a resolução das situações-problema do jogo senha, modalidade '*abc*', que levou a um desenvolvimento de estratégias para vencer. Posteriormente, uma nova situação de desequilíbrio no jogo senha, modalidade '*palavra oculta*' produziu assimilações inadequadas, e depois disso, William afirma que por '*preguiça*', começou a jogar sem pensar, dependendo da sorte, o que alterou o desenvolvimento de estratégias de sua parte.

A participante Elizabeth foi quem mais utilizou estratégias cognitivas e raciocínio lógico, tendo sua performance, entretanto, prejudicada por sua ansiedade excessiva. Comparando o emprego inicial de estratégias cognitivas, com o final, o desenvolvimento é pouco, mas é muito superior ao restante.

9.6 Performance dos participantes em sala

Os professores dos alunos que freqüentaram as oficinas de jogos da presente pesquisa preencheram uma ficha para avaliar, entre outras coisas, a performance dos participantes em sala, conforme o anexo C.

O professor de Marco teceu poucos comentários acerca de seu aluno. Disse apenas que ele é um aluno muito calado, tímido, porém muito atencioso. Considera que a dificuldade que este aluno tem no aprendizado do idioma é devido ao seu pouco contato com a língua estrangeira e à inibição.

William, por sua vez, mereceu extensos comentários de sua professora. Ela afirmou que a performance na expressão oral de William melhorou bastante; embora ainda demonstre certa insegurança, consegue fazer as atividades propostas, porque é naturalmente expansivo e esforça-se nas práticas em sala de aula. Sua performance quanto a compreensão auditiva é boa, em geral, devido ao esforço para cumprir as atividades propostas e a uma certa habilidade natural com o idioma.

Seu desempenho nas atividades de compreensão de texto é bom, e quanto à expressão escrita, demonstra muito interesse e esforço, saindo-se bem na maioria das vezes. Seu comentário geral sobre o aluno é que este já estudou inglês anteriormente na escola e gosta do idioma. Ele produz alguns versos em inglês, o que não é requerido pelo curso; é uma atividade espontânea.

A professora de Elizabeth considerou que ela demonstrou grande melhora na performance dela quanto à expressão oral nos últimos dois meses (prazo decorrido desde o término das oficinas, não sendo isso oficialmente informado a professora),

embora ainda se sinta insegura, porque leva o curso a sério, procura-se esforçar, porém às vezes demonstra não confiar plenamente em si mesma.

Considera também que Elizabeth ainda demonstra muitas dificuldades quanto à compreensão auditiva, mas sai-se bem no geral na compreensão de texto. Com relação à expressão escrita, apesar de uma certa melhora, há ainda certa dificuldade devido à falta do hábito de leitura e uma certa insegurança.

Embora não tenha havido nenhum comentário entre a pesquisadora e os professores, vários comentários efetuados por estes acerca do comportamento de seus alunos em sala de aula condizem perfeitamente com o que foi observado no decorrer das oficinas, como por exemplo, a timidez de Marco, e a insegurança de William e Elizabeth. Outras notas foram contrárias, talvez por ser um ambiente diferente, por falha na observação dos professores ou da pesquisadora, ou mesmo por uma mudança no comportamento dos alunos. Entre estas últimas está a atenção de Marco, o esforço de William e a não menção à ansiedade de Elizabeth.

9.7 Percepção dos professores quanto às oficinas

Como proposto, a análise da percepção dos professores quanto às oficinas tomou como base os dados provenientes das fichas. O professor de Marco considerou que a alteração na performance desse aluno em sala após sua frequência às oficinas foi 3 em uma escala de 1 à 6, onde 1 é muito e 6 é pouco. Ele considerou que a alteração na facilitação da aprendizagem da língua após frequência às oficinas, o desenvolvimento de estratégias facilitadores de aprendizagem após frequência às oficinas e a contribuição dos jogos para o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira, foram de grau 2.

De uma forma geral, o professor demonstra acreditar que a frequência às oficinas possibilitou uma melhora de raciocínio, mas que esta não ficou ainda muito evidente com relação ao desempenho de seu aluno na sala de aula.

A professora de William, considerou que a alteração na performance desse aluno em sala após sua frequência às oficinas foi de grau 2. A alteração na facilitação da

aprendizagem da língua após freqüência às oficinas e o desenvolvimento de estratégias facilitadoras de aprendizagem após freqüência às oficinas foram de grau 3 e a contribuição dos jogos para o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira, de grau 2.

As respostas da professora de William mostram que ela crê que as oficinas exerceram menos influência no desenvolvimento de seu aluno especificamente, do que poderiam ter feito de uma forma geral, no entanto, o efeito dessas no desempenho de William em sala de aula foi considerado maior.

Já a professora de Elizabeth, considerou que a alteração na performance dessa aluna em sala e a alteração na facilitação da aprendizagem da língua após freqüência às oficinas, foram de grau 2. O desenvolvimento de estratégias facilitadoras de aprendizagem após freqüência às oficinas foi de grau 3 e a contribuição dos jogos para o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira, de grau 2.

A professora de Elizabeth demonstra acreditar que sua aluna teve uma influência positiva da freqüência às oficinas, embora o efeito de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de forma geral tenha sido inferior.

Analisando as respostas dos dois professores com relação aos seus alunos, ambos tem uma visão positiva das oficinas, ambos consideram que houve uma boa alteração no desempenho de seus alunos após estes freqüentarem as oficinas de jogos.

É interessante observar, que, embora William tenha conseguido, no geral, média de notas maior que Elizabeth, sua professora acredita que este sofreu menos o efeito das oficinas no que concerne a habilidades de raciocínio.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das palavras-chave da epistemologia genética é construção. O conhecimento que possuímos é sempre provisório e inacabado; ele não é sólido, é fluido, e como tanto, não segue um caminho linear. Por isso, embora produções científicas sejam somadas para compor uma teoria, esta nem sempre se constrói de maneira seqüencial.

Desse modo pode-se afirmar que embora este trabalho tenha adotado um referencial piagetiano, ao estudar o desenvolvimento de estratégias cognitivas não procurou replicar ou desenvolver um estudo imediatamente equivalente aos realizados por pesquisadores desta linha teórica (INHELDER, ACKERMANN-VALLADÃO, BLANCHETA, KARMILOFF-SMITH, KILCHER-HAGEDORN, MONTAGERO e ROBERT, 1976/1987; INHELDER e CAPRONA, 1996; CROWLEY e SIEGLER, 1991), ou da teoria cognitivista (BORUCHOVITCH, 1999, 2001, 2004; FIGLIOLINE, 2004; RODRIGUES, 1999).

É possível afirmar, portanto, que a presente pesquisa foi um passo inicial de certo modo, pois embora o assunto em questão tenha sido estudado já há algum tempo, a forma como esta foi desenvolvida a diferenciou dos outros estudos sobre estratégias produzidos tendo por base a teoria cognitivista por seu método e análise; e daqueles conduzidos por piagetianos, uma vez que não foram encontradas referências a estes envolvendo estratégias e aprendizagem de segunda língua.

Várias foram as dificuldades encontradas nessa empreitada, e o caminho pode agora ser sinalizado para que outros o percorram, descobrindo o que ficou encoberto por ora.

Na presente pesquisa percebeu-se a dificuldade em limitar o estudo apenas ao desenvolvimento das estratégias cognitivas. Oxford (1989) propõem seis categorias de estratégias, as mnemônicas, cognitivas, compensatórias, metacognitivas, afetivas e sociais. Todas estão envolvidas no processo de aprendizagem e foi reconhecendo as limitações impostas pelo tempo que se delimitou o enfoque nas estratégias

cognitivas. Evidentemente a escolha de um enfoque não significou o desprezo pelos demais fatores, apenas que, nesse momento, um deles foi o foco principal de análise.

Nesta, alguns fatores se destacaram como muito importantes no desenvolvimento de estratégias que facilitaram o sucesso, seja nos jogos, seja nas atividades acadêmicas, sendo eles a atenção, a concentração, a motivação, a cooperação e a afetividade.

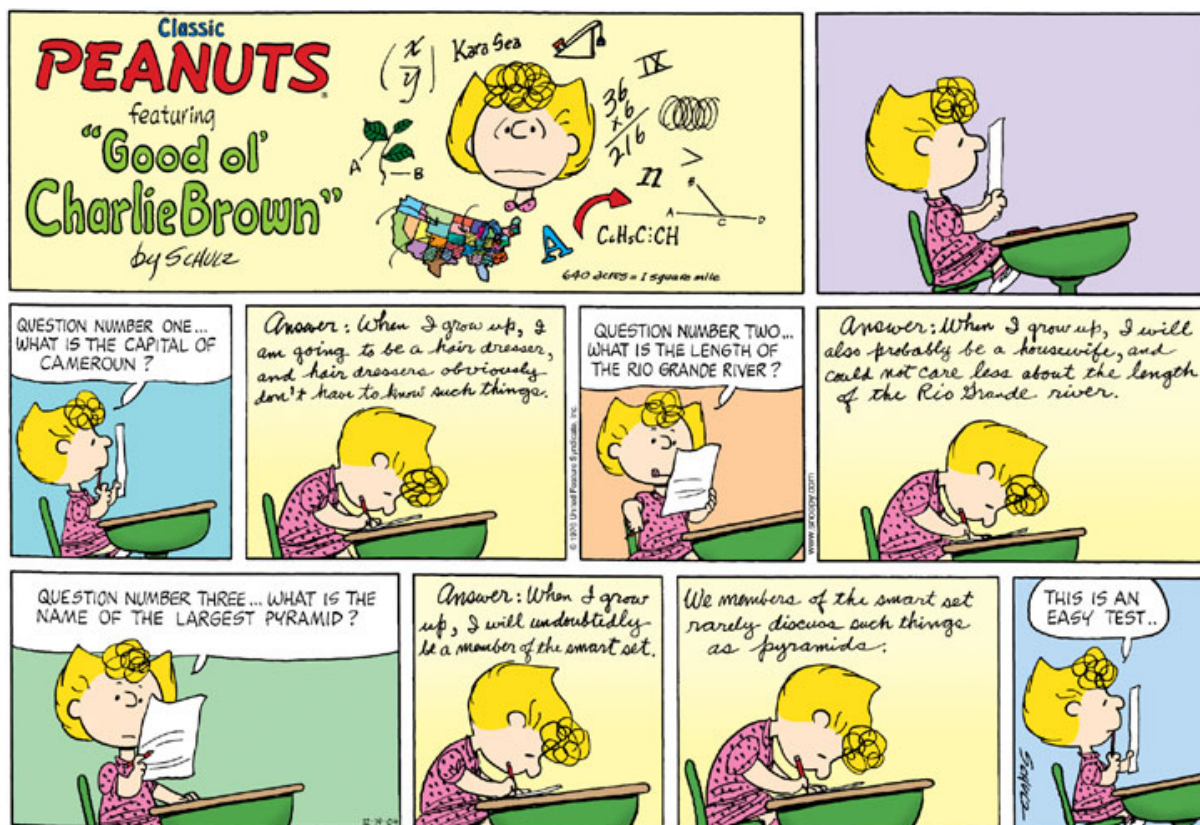
Novamente todos fatores estão interrelacionados. A motivação é como uma força motriz, que fez aumentar a capacidade de atenção e de concentração. A afetividade, também propulsora da cognição, pode ser um entrave e a cooperação é necessária para a maior parte das atividades humanas.

Segundo Lightbown e Spada (1993), a ausência de atenção e concentração são fatores que dificultam a aprendizagem (ver página **Erro! Indicador não definido.**). Se não há atenção, a percepção é impedida, e conseqüentemente, a aprendizagem não ocorre; se não há concentração nos detalhes, estes passam despercebidos e a probabilidade de erro aumenta muito.

Esses comportamentos foram mais evidentes nos participantes Marco e William. Durante a discussão (ver página 72), comentou-se que em um jogo do qual Marco gostou muito e para o qual estava particularmente motivado, ele desenvolveu estratégias para aumentar a concentração. A falta de atenção de William (ver página 83) por sua vez, se relaciona mais a uma preguiça de pensar, uma atitude de “não-importismo”, derivada, talvez, de uma parca motivação.

Já foi dito que o desejo move o mundo. Com certeza ele impulsiona o ser humano à direção almejada. Talvez uma das respostas ao questionamento quanto a aparente falta de atenção generalizada entre os alunos de hoje tenha como chave a motivação. A pergunta seria mais bem direcionada se fosse assim formulada: Por que grande parte dos estudantes se recusa a aprender?

Obviamente não há apenas um fator envolvido nesse processo, mas Charles Schulz (1970/2004) já sabia de um deles, e o apresenta na seguinte seqüência de quadrinhos.



© UFS, Inc.

Quadro 16: História de Sally⁹

Sally não se preocupa ao não saber as respostas pedidas no teste que a professora lhe aplica, pelo contrário, responde calmamente e com convicção advinda da sinceridade que aquilo não lhe interessa porque não lhe será útil no futuro. O assunto não lhe é naturalmente interessante, e não parece haver nenhuma utilidade para ela, portanto, para que ela deveria saber dele? Muito provavelmente quando a

⁹ Tradução:

3º Quadrinho → Questão número um... Qual é a capital de Camarões?

4º Quadrinho → Resposta: Quando eu crescer, eu vou ser uma cabeleireira, e cabeleireiras obviamente não tem que saber tais coisas.

5º Quadrinho → Questão número dois... Qual é o comprimento do Rio Grande?

6º Quadrinho → Resposta: Quando eu crescer, eu provavelmente também vou ser uma dona de casa, e não vou estar nem aí para o comprimento do Rio Grande.

7º Quadrinho → Questão três... Qual é o nome da maior pirâmide?

8º Quadrinho → Resposta: Quando eu crescer, eu serei com certeza membro da elite.

9º Quadrinho → Nós, membros da elite, raramente discutimos coisas como as pirâmides.

10º Quadrinho → Este é um teste fácil...

professora estava explicando aquele conteúdo, Sally deveria estar pensando em outra coisa mais interessante, do ponto de vista dela... profissão, casamento, etc.

Conselhos não faltariam à professora de Sally: “Você deveria ter se esforçado para aproximar esse conteúdo da realidade da menina!”; “Se suas aulas fossem mais interessantes, com certeza ela prestaria atenção e aprenderia a matéria!”; ou “Por que você não diz a Sally que ela pode mudar de idéia no futuro e aquilo pode tornar-se necessário para ela?”.

Todas essas afirmações são perfeitamente cabíveis, mas... alguém pensou em perguntar a Sally o que ela realmente queria aprender? Do que ela realmente gosta? Talvez se ela fosse incentivada a pesquisar os penteados dos habitantes de Camarões, ela lembraria do nome da capital desse país. Aliás, qual é mesmo a capital de Camarões?

A tradição escolar no Brasil ainda é enciclopédica. Na educação regular, alunos devem aprender o máximo possível, porque há um vestibular a espera no fim do segundo grau. Nos cursos de línguas, o livro didático deve ser terminado a qualquer preço, deixando de ser uma ferramenta nas mãos dos professores e transformando-se em uma pesada corrente, que segura, aprisiona, oprime.

Os alunos não escolhem o livro didático. Raramente alguém lhes pergunta o que gostariam de aprender no inglês, e quando essa pergunta é feita, ainda mais raro é que sua resposta seja levada em consideração no planejamento das aulas, porque é necessário que todo o conteúdo seja ensinado, não necessariamente aprendido.

Bombardeado por um contingente de informações às vezes inúteis, ou sem propósito aparente, impossíveis de serem registradas ou mesmo percebidas, como o aluno vai saber quando deve ou não focar sua atenção no que está acontecendo? Quando terá certeza de que algo é realmente necessário?

A recusa em aprender manifestada pela aparente incapacidade de toda uma geração de se concentrar pode não ser uma recusa, e sim, uma incapacidade perceptiva inicial, que logo faz com que muitos desistam de tentar. Se não há como

dar ênfase a tudo, e tudo é necessário, o que fazer? Desistir. A menos que haja algo ali que seja realmente interessante, e nem sempre isso será o que o professor considerar.

No entanto, nem sempre a falta de razões para aprender é o problema. Os alunos de cursos de inglês estão cheios de motivos, falta-lhes motivação. Como? Os motivos são racionais: eu tenho que falar inglês para conseguir um bom emprego, eu preciso ler inglês para fazer a seleção do mestrado, todos os filhos das amigas de minha mãe estão estudando inglês, etc.; mas onde está a emoção?

Raramente a frase “Eu estudo inglês porque gosto”, ou “Eu quero aprender inglês!” é ouvida nas salas de aula. Pelo contrário, o que mais se ouve é: “Eu odeio inglês!” ou “Estou estudando obrigado”. E se o afeto é o motor da cognição, o gostar seria o estímulo para o indivíduo arrancar na primeira marcha, a indiferença deixaria o carro cognitivo em ponto morto e o odiar engataria a marcha-ré.

O uso do jogo, nesse contexto, poderia se constituir em uma importante ferramenta, desde que não perdesse sua característica lúdica. Obviamente cada pessoa tem sua preferência, e essas interferirão com o grau de motivação de cada aluno para determinado jogo. Além disso, aprender ludicamente é muito mais interessante!

Há ocasiões, entretanto, em que a vontade de aprender aliada a fatores como falta de confiança pode levar o aluno a um caso extremo de ansiedade. Bailey, Daley e Onwuegbuzie (1999) afirmam que a ansiedade é um grande obstáculo no aprendizado de uma língua estrangeira, e por esse motivo é importante que seja realizado um trabalho para redução dos níveis de ansiedade por parte de certos alunos, visto que são propensos a desenvolver um nível inadequado de ansiedade relacionada ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Os autores sugerem várias técnicas baseadas na teoria cognitivo-comportamental para que o professor reduza o nível de ansiedade de seus alunos, tanto em sala, como em ocasiões de testes. Eles afirmam que muitas vezes o professor sente que esses alunos carecem da habilidade quando eles estão, na verdade, atingindo menos do que são capazes de o fazer devido aos sintomas da ansiedade. De

acordo com esses autores, uma redução deste nível tende a aumentar a motivação do aluno aprender uma nova língua.

O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar a facilitação do desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira em um contexto de oficinas de jogos, cuja observação possibilitaria a obtenção de dados a respeito do processamento cognitivo dos participantes e identificação de áreas potencialmente problemáticas para o processo de aprendizagem.

Com relação ao processamento cognitivo, a participante E foi quem demonstrou o uso de raciocínio lógico na maioria das vezes, sendo também, a que mais empregou estratégias cognitivas e que teve maior progresso nas avaliações. Admitiu que ficava muito ansiosa, não só em certos momentos das oficinas, como nas avaliações. Durante a oficina de devolução, foi-lhe colocada a importância do controle da ansiedade que estava atrapalhando o seu desempenho, que, caso contrário, seria muito melhor.

Quanto ao participante W, demonstrou claramente momentos de desequilíbrio cognitivo no início, quando parecia avançar na direção do uso do raciocínio lógico ao invés do de tentativa e erro. No decorrer das oficinas, porém, pareceu desmotivado a pensar, e, portanto, poucas foram as vezes em que usou o raciocínio lógico. Foram características atitudes de não cooperação, falta de atenção e desconcentração, atitudes apontadas ao participante que concordou que precisava mudar.

O participante M, por sua vez, pareceu ser aquele que se encontrava no estágio mais inferior. Seu raciocínio foi sempre por tentativa e erro, mesmo quando houve motivação para construção de estratégias que aumentassem sua probabilidade de sucesso no jogo de senha modalidade “*palavra oculta*”. A timidez e a falta de concentração e atenção foram marcantes e o participante admitiu que essas características atrapalham seu desempenho em sala de aula.

Pensando sobre o desenvolvimento de estratégias cognitivas, ao comparar no gráfico 7 o início da curva, com o final na última oficina, é possível perceber que a participante E começa usando mais estratégias que os dois, e assim termina,

embora o desenvolvimento final quase não seja notado. Já o participante W consegue uma boa melhora, e o participante M um pequeno aumento na frequência do uso de estratégias.

O maior entrave de E, tanto nas oficinas, quanto na sala de aula e nas avaliações parece ser a ansiedade exagerada que interfere em seus processos de raciocínio. Nesse sentido, as oficinas de jogos possivelmente contribuíram para a sua melhora na performance do inglês ao tornar esse problema visível; isso foi discutido com a participante durante as oficinas, e foram-lhe oferecidas sugestões para baixar seu nível de ansiedade. Parece que o *feedback* positivo relacionado a seus processos de raciocínio também tiveram o efeito de aumentar a autoconfiança de E.

As oficinas também contribuíram para que W percebesse que nem sempre poderia contar com a sorte para um bom desempenho, e que se houvesse esforço de sua parte, poderia, com o raciocínio, chegar à resposta correta na maioria das vezes. Seu desempenho nas aulas melhorou uma vez que ele agora é esforçado e encontra-se menos inseguro, demonstrando bastante interesse nas aulas.

M, por sua vez parece estar mais atento às atividades de sala, embora ainda seja muito tímido. Melhorou seu desempenho nas avaliações, talvez pela maior atenção. Na oficina 10 foram fornecidas algumas sugestões para que o participante pudesse melhorar sua capacidade de concentração, colocando-se também a importância da sua motivação a tarefa.

Embora todos os participantes tenham melhorado seu desempenho na maioria das habilidades durante o decorrer das avaliações, bem como aumentado a frequência de uso de estratégias cognitivas, como era esperado, não se pode atribuir a melhora na performance no aprendizado da língua estrangeira exclusivamente ao uso das mesmas. Os fatores de ordem afetiva evidenciados e trabalhados nas oficinas de jogos foram relevantes para o bom desempenho dos participantes em sala de aula e avaliações, o que confirma a importância destes para o processo de ensino-aprendizagem de maneira geral.

É importante enfatizar que o objetivo primordial no uso dos jogos em sala de aula não pode nunca se tratar apenas de transmitir conhecimentos pelo seu uso, uma vez que isso fere os princípios sócio-culturais pelos quais os jogos foram criados e são desenvolvidos ao fazer com que este perca sua característica lúdica.

É, como dito anteriormente, impossível limitar-se a considerar apenas estratégias cognitivas e sua importância no aprendizado de uma língua estrangeira, quando há tantos fatores envolvidos, como também era inviável realizar-se uma pesquisa que envolvesse o estudo das outras estratégias durante o período no qual esta foi realizada.

É desejável, portanto, que outras pesquisas se sigam a esta para verificar a importância das outras estratégias propostas por Oxford (1989) para o aprendizado de uma língua estrangeira. A investigação sobre estratégias metacognitivas seria interessante, especialmente se relacionada aos conceitos de motivação e responsabilidade propostos por Cambourne (1988).

11. REFERÊNCIAS

ALLEAU, R. (DIREÇÃO). **Dicionário de jogos**. Porto: Inova, 1973.

ABRAHAMSSON, N.; HYLSTENSTAN, K. Who can become native-like in a second language? All, some or none? On the maturational constraints controversy in second language. **Studia Linguistica**, v.54, n.2, p.150-166, 2000.

BAILEY, A; DALEY, C.; ONWUEGBUZIE, A. J. Foreign language anxiety. **Applied Psycholinguistics**, v. 20, p. 217-239, 1999.

BETTERIDGE, D.; BUCKBY, M.; WRIGHT, A. **Games for Language Learning**. Cambridge: Cambridge Press, 1983.

BIALYOSK, E.; HAKUTA, K.; WILEY, E. Critical evidence: a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. **Psychological Science**, v.14, n.1, p. 31-38, 2003.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.12, n.2, p.361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T. (org). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2001, p. 40-59.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. A aprendizagem por meio de jogos: uma abordagem cognitivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2004, p. 89-117.

BETTERIDGE, D., BUCKY, M.; WRIGHT, A. **Games for language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CAILLOIS, R. (1958) **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMBOURNE, B. 'An alternative view of learning'. In: _____. **The Whole Story: natural learning and the acquisition of literacy in the classroom**. Auckland, NZ: Ashton Scholastic, 1988.

CELLÉRIER, G. (1979) Estratégias cognitivas na resolução de problemas. In: PIATELLI-PALMARINI, M., org. **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: O Debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. São Paulo, Cultrix, 1983. p.212-215.

CHOMSKY, N. Debate. (1979) In: PIATELLI-PALMARINI, M., org. **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: O Debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. São Paulo: Cultrix, 1983, p.177-180.

_____. (1965) **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Coimbra: Américo Amado Editor, 1978.

CORREA, Letícia M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos". **D.E.L.T.A.** vol 15, nº especial (339-383)1999.

CROWLEY, K.; SIEGLER, R. The Microgenetic Method: A Direct Means for Studying Cognitive Development. **American Psychologist**. V. 46(6), June, 1991, p. 606–620.

DUFLO, C. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIGLIOLINE, M. C. R. A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em língua estrangeira no curso de letras. In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA-ABRÃO. M. H.(org). **Pesquisas em Lingüística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira**. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p. 109-129.

HUIZINGA, J. (1938) **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

INHELDER, B.; ACKERMANN-VALLADÃO, E.; BLANCHET, A.; KARMILOFF-SMITH, A.; KILCHER-HAGEDORN, H.; MONTAGERO, J.; ROBERT, M. (1976). Das estruturas cognitivas aos procedimentos de descoberta: esboço de pesquisas atuais. In: Leite, L.B. e Medeiros, A.A. **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 75-91.

INHELDER, L.; CAPRONA, D. Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois “indissociáveis”. In: INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. **O desenrolar das descobertas da criança**: um estudo das microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.7-37.

KANT, I. (1781) **Crítica da faculdade do juízo**. 2a. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitaria, 1995.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MACEDO, L. **Alguns aspectos que o jogo da senha podem nos levar a pensar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1990. 5p. [Mimeografado].

_____. **Jogos de palavras e cognição**. Trino, (2):43-47, 1991.

_____. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 121-140.

_____. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 5.

MACEDO, L; VILLAS-BÔAS, M. C. V.; RABIOGLIO, M. **Jogos de memória e representação espacial**. Alcance, vol. 1, nº 2, p. 3, 1993.

MACEDO, L; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N.C. **Quatro cores, senha e dominó: Oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Aprender com jogos e situações-problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEHLER, J. (1979) Psicologia e Psicolingüística. In: PIATELLI-PALMARINI, M., org. **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: O Debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. São Paulo, Cultrix, 1983. p.212-215.

NUNAN, D. **Second Language Teaching and Learning**. Boston, USA: Heinle and Heinle, 1999.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies – what every teacher should know**. Massachusetts: Heinle e Heinle Publishers, 1989.

PAPERT, S. (1979) O papel da inteligência artificial em psicologia. In: PIATELLI-PALMARINI, M., org. **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: O Debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. São Paulo, Cultrix, 1983 (p. 120-134).

PETTY, A. L. S. **Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1995. 133p. Tese de Mestrado.

PIAGET, J. (1975) **A Equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. (1945) **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. (1974) **A tomada de consciência**. São Paulo: Biblioteca de Melhoramentos, editora da USP, 1977.

_____. (1980) **As formas elementares de dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. A Epistemologia Genética (1972); Sabedoria e Ilusões da Filosofia (1969); Problemas de Psicologia Genética (1973). In: **Piaget**. 2ª ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983. 426p. (Os Pensadores).

_____. **Cheminevements dans l'oeuvre scientifique**. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de la Université de Genève, 1997. (CD-ROOM)

_____. (1979) Esquemas de ação e aprendizagem da linguagem. In: PIATELLI-PALMARINI, M., org. **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: O Debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. São Paulo, Cultrix, 1983. p.212-215.

_____. (1974) **Fazer e compreender**. São Paulo: Biblioteca de Melhoramentos, editora da USP, 1978.

_____. (1981) **O Possível e o Necessário: a evolução dos possíveis na criança**. Vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. (1983) **O Possível e o Necessário: a evolução do necessário na criança**. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. (1948) **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1980.

_____. (1964) **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 1964.

_____. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. **Bulletin of the Menninger Clinic**. 1962, 26 (3), 129-137. [traduzido para fins didáticos por Ana Lúcia S. Petty, 1990].

READER'S DIGEST. **Treinando seu cérebro**: centenas de jogos e passatempos para exercitar sua mente. Rio de Janeiro: Reader's Digest, 2002.

RODRIGUES, L. A. D. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira**: a busca da sintonia entre o ensinar e o aprender. 1999. 90p. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1999.

ROSSETTI, C. B. **Preferência Lúdica e Jogos de Regras**: um estudo com crianças e adolescentes. 2001. 176p. Tese de Doutorado em Psicologia - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2001.

ROUSSEAU J. J. (1762) **Emilio ou da educação**. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

RUBIN, J. e THOMPSON, I. **How to be a more successful language learner**. Massachusetts:, Heinle e Heinle Publishers, 1982.

SCHULZ, C. M. **Peanuts archive**. Originally Published on: 20-DEC-1970 Disponível em <<http://www.snoopy.com/comics/peanuts/archive/peanuts-20041219.html>>. Acessado em: 19 dez. 2004.

SIEGLER, R. e STERN, E. Conscious and Unconscious Strategy Discoveries: A Microgenetic Analysis. **Journal of Experimental Psychology**. V. 127(4), December, 1998. p. 377–397.

SCHILLER, F (1793) **A educação estética do homem**: numa série de cartas. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SISTO, F.F. [et al] org. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

TORRES, M. Z. **Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem de Adolescentes em Oficinas de Jogos**. 2001. 273p. Tese de Doutorado em Psicologia - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2001.

VERHOEVEN, L & VERMEER, A. Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. **Applied Psycholinguistics**, 23 (2002), 361–374

WALLON, H. (1963) **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 10, 1981.

ANEXOS

Anexo A. Exemplos de alguns jogos utilizados nas oficinas

1. Jogos de ‘Senha’

1.1. Exemplo de ficha da modalidade ‘abc’

Jogada	Proposta	Resultado
1	BCA	1
2	BAC	1
3	ACB	3

Quadro 17– Jogo ‘abc’

1.2 Exemplo de ficha da modalidade ‘palavra oculta’

gato	4
A L T A	1
M O Ç A	0
G A G O	3
S A P O	2

Quadro 18 – Jogo ‘palavra oculta’

2. Jogo de memória

2.1 Exemplo de Exercício de memória verbal

Jack Brandy, detetive particular (Reader’s Digest, 2002)

Jack Brady encostou seu Plymouth vermelho 1957 na calçada da esquina da rua 31 com a Avenida Principal e desligou o motor. Seu relógio marcava 9:54. Lá no alto, a janela de seu escritório (terceiro andar, segunda janela a partir da direita) estava acesa. Em dois minutos ele estava do lado de fora de uma porta de vidro opaco onde havia o letreiro: JACK BRADEY D. P., observando a silhueta de uma mulher. Ele entrou. “Desculpe”, disse, “mas este é o meu escritório”. A mulher – loira, 26 anos, olhos verdes – ergueu o rosto para fitá-lo. “Está desculpado”, respondeu, “mas da próxima vez pague o aluguel de um lugar mais espaçoso”. Brandy deixou-se cair em sua cadeira de carvalho, abriu a gaveta de baixo do lado esquerdo de sua escrivaninha de teça, tirou de dentro dela uma garafa e copos. Serviu, os dois

beberam. “Quer dizer então”, disse Jack, “que você está procurando o seu marido”. “Como sabe?”, perguntou ela. “Sou um detetive. Pode descrevê-lo?” “Um metro e oitenta, 30 anos. Visto pela última vez usando calça de algodão em tom castanho, camisa azul, gravata laranja, paletó esporte e um sorriso cínico”. Jack assentiu com um gesto. “Eu o vi por aqui”. Ela findou seu copo, ficou de pé e dirigiu-se para a porta. “Se o encontrar, diga-lhe que está atrasado para o jantar no Roxy’s”. Jack deu um sorriso cínico. “Direi. E muito grato pela visita, Sra. Brady.”

Perguntas:

1. Qual a cor, a marca e o ano do carro de Jack?
2. Qual a cor da camisa que ele estava usando?
3. Em que gaveta de sua escrivaninha estava a garrafa?
4. Qual o erro no letreiro da porta do escritório de Jack?
5. De que madeira era a cadeira dele?
6. O escritório ficava na esquina de quais ruas?
7. De que cor era o cabelo da mulher?
8. Quantos anos havia de diferença entre a idade dos dois?
9. O que fez a mulher antes de se levantar para ir embora?
10. Que tipo de calça ele estava usando?
11. Quando você percebeu que a mulher não era uma simples cliente?

Anexo B Ficha de observação

*	Ref	COMPORTAMENTOS INDICATIVOS DE APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS
	Mn1	Observa o jogo atentamente;
	Mn2	Questionado sobre procedimento, afirma ter associado o conteúdo a ser memorizado com outro já conhecido;
	Mn3	Repete um conteúdo novo em voz alta;
	Mn4	Escreve um conteúdo novo diversas vezes.
	Cg1	Jogadas demonstram análise da situação de jogo;
	Cg2	Jogadas demonstram dedução dos resultados;
	Cg3	Reconhece padrões que o ajudam a chegar ao resultado correto;
	Cg4	Jogadas indicam formulação hipóteses sobre o resultado;
	Cg5	Jogadas indicam teste de hipóteses sobre o resultado;
	Cg6	Jogadas indicam antecipação de resultados e pré-correção dos erros;
	Cg7	Jogadas indicam comparação de resultados;
	Cg8	Elimina resultados insatisfatórios;
	Cg9	Distingue o que a estrutura necessária torna impossível;
	Cg10	Pensa por exclusão, utilização de descarte;
	Cg11	Interpretação correta da situação de jogo;
	Cg12	Inter-relaciona informações de partidas/ jogadas anteriores;
	Cg13	Jogadas consideram informações previamente obtidas;
	Cg14	Organiza elementos em classes;
	Cg15	Relaciona classes de elementos;
	Cg16	Abstrai regras de funcionamento do jogo;
	Cg17	Generaliza descobertas de um jogo para outro;
	Cg18	Generaliza descobertas de um jogo a um jogo anterior;
	Cg19	Coordena esquemas;
	Cg20	Nas jogadas integra informações interdependentes;
	Cg21	Regula sua jogada de acordo com a resposta obtida;
	Cg22	Inferre regras e padrões pela consideração de possibilidades de respostas;
	Cg23	Deduz as possibilidades existentes;
	Cg24	Compara antecipadamente antes de escolher um procedimento.
	Cm1	Jogadas demonstram exploração de pistas contextuais;
	Cm2	Fala demonstra que jogador faz julgamentos orientados por inferências dirigidas pela consideração de possibilidades;
	Cm3	Fala demonstra relação de possibilidades e impossibilidades;
	Cm4	Parece buscar um entendimento global, e não específico;
	Cm5	Verifica a construção da frase;
	Cm6	Faz julgamentos subordinados às implicações das regras do jogo
	Mc1	Organiza o processo de aprendizagem;
	Mc2	Estabelece um horário adequado para estudo em casa;
	Mc3	Aumenta oportunidades de contato com o idioma;
	Mc4	Experimenta palavras e regras em outros contextos;
	Mc5	Verifica e especifica o que não foi entendido.
	A1	Demonstra sentimentos positivos quanto ao idioma;
	A2	Busca praticar atividades prazerosas relacionadas com o idioma;

* Preencher campo com S (sim); N (não) ou NP (não pertinente ao jogo)

	A3	Aceita os motivos que o levaram a aprender o idioma;
	A4	Estabelecer vínculo afetivo com as pessoas com as quais pratica o idioma.
	S1	Coopera com o outro;
	S2	Troca informações com o outro;
	S3	Dialoga;
	S4	Procura oportunidades de aumentar interação;
	S5	Coordena suas ações de acordo com as ações do outro.

Quadro 19 – Ficha de Observação

Anexo C. Modelo de ficha a ser preenchida pelo professor

Ficha do Aluno freqüentador das Oficinas de Jogos									
* Nome:				* Turma:					
* Professor (a):									
1. Notas sobre a performance quanto à expressão oral:									
2.. Considerações sobre motivos para dificuldades ou facilidades do aluno nessa habilidade:									
3. Notas sobre a performance quanto à compreensão auditiva:									
4. Considerações sobre motivos para dificuldades ou facilidades do aluno nessa habilidade:									
5. Notas sobre a performance quanto à compreensão de texto:									
6. Considerações sobre motivos para dificuldades ou facilidades do aluno nessa habilidade:									
7. Notas sobre a performance quanto à expressão escrita:									
8. Considerações sobre motivos para dificuldades ou facilidades do aluno nessa habilidade:									
9. Comentários pertinentes sobre esse aluno:									
10. Marque em que grau houve alteração na performance desse aluno em sala após sua freqüência às oficinas.				1	2	3	4	5	6
				Muito				Pouco	
11. Marque em que grau houve alteração na facilitação da aprendizagem da língua após freqüência às oficinas.				1	2	3	4	5	6
				Muito				Pouco	
12. Marque em que grau houve desenvolvimento de estratégias facilitadores de aprendizagem após freqüência às oficinas.				1	2	3	4	5	6
				Muito				Pouco	
13. Marque em que grau jogos podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua				1	2	3	4	5	6
				Muito				Pouco	

estrangeira.

*Tais campos cumprem a única função de auxílio na organização dos dados, após a qual serão substituídos por símbolos, não podendo ser utilizados de nenhuma forma para identificação de qualquer participante.

“Favor preencher uma ficha para cada aluno participante das oficinas de jogos, conforme a listagem abaixo, que deverá ser devolvida juntamente com as fichas preenchidas e não poderá ser copiada ou utilizada para quaisquer outros fins sem expressa autorização da pesquisadora e de todos os participantes envolvidos. Todos os campos deverão ser preenchidos. Caso não saiba informar motivos sobre dificuldades ou facilidades apresentadas pelo aluno em alguma habilidade, favor escrever ‘não saberia dizer’. É aconselhável que nas respostas onde há a opção de resposta ‘não saberia dizer’, esta só seja utilizada quando expresse a veracidade de sua opinião. Caso não haja espaço suficiente, ou se deseje acrescentar qualquer informação pertinente, utilize o verso da ficha”

Quadro 20 – Ficha do aluno freqüentador das oficinas de jogos

Anexo D. Modelo de Termo de Consentimento

Termo de consentimento para participação em projeto de pesquisa

“Concordo em participar do projeto de pesquisa abaixo discriminado, nos seguintes termos:

Projeto (Título): Desenvolvimento de estratégias cognitivas implicadas na aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto de oficinas de jogos.

Responsável: Sirley Trugilho da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Broetto Rossetti

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Programa de Pós-graduação em Psicologia

Justificativa e objetivo da pesquisa

Considerando que muitas pessoas podem ter problemas significativos no aprendizado de uma língua estrangeira não por fatores inerentes à mesma, mas por carecerem de instrumentos intelectuais – estratégias e processos – necessários para a construção desta aprendizagem, essa pesquisa tem por objetivo investigar se o desenvolvimento de estratégias e processos cognitivos implicados na aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser facilitado em um contexto de oficinas de jogos

Descrição dos procedimentos a que o participante será submetido

A responsável pelo projeto dirigirá uma série de oficinas onde os participantes jogarão jogos previamente selecionados, registrando em fita cassete cada partida realizada. Os dados coletados deverão ser utilizados somente para fins acadêmicos. Fica assegurado o anonimato e ausência de riscos.

Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de participação em congressos e publicação de artigos em periódicos especializados, contribuindo para a ampliação do corpo de conhecimentos que se tem produzido sobre essa questão. Espera-se que os participantes desenvolvam a partir das oficinas de jogos estratégias cognitivas que os auxiliem no aprendizado da língua estrangeira.

Identificação do participante

Nome: _____

RG: _____ Órgão Emissor: _____

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias”.

Participante

Sirley Trugilho da Silva

_____, _____ de _____ de 2003.

Anexo E. Tabelas sobre o uso das estratégias dos participantes, de acordo com a ficha de observação

Com relação ao emprego das estratégias, nas tabelas a seguir, (0) significa o não uso, (-) o não requerimento da aplicação pelo jogo utilizado, (1) a adoção durante momentos das partidas e (2) a aplicação adequada e constante durante a oficina.

1. Participante M

Tabela 4: Emprego de estratégias de M. no decorrer das oficinas

Estratégias	OF 01	OF 02	OF 03	OF 04	OF 05	OF 07	OF 08	TOTAL acumulado
Mn1	0	1	2	1	1		1	6
Mn2	-	-	-	-	-		-	
Mn3	-	-	-	-	-		-	
Mn4	-	-	-	-	-		-	
Cg1	1	1	2	2	0		1	7
Cg2	1	1	2	2	0		1	7
Cg3	2	2	2	2	0		1	9
Cg4	1	1	2	2	2		1	9
Cg5	0	1	2	2	2		1	8
Cg6	0	1	2	2	0		1	6
Cg7	1	1	2	2	0		1	7
Cg8	0	1	2	2	2		1	8
Cg9	1	1	2	2	2		1	9
Cg10	1	1	2	2	2		1	9
Cg11	1	1	2	2	0		1	7
Cg12	1	1	2	2	2		1	9
Cg13	1	1	2	2	2		2	10
Cg14	0	2	2	2	2		2	10
Cg15	0	2	2	2	2		1	9
Cg16	2	1	2	2	0		1	8
Cg17	2	2	2	2	2		1	11
Cg18	2	0	2	2	2		2	10
Cg19	0	1	2	2	-		1	6
Cg20	1	1	2	2	0		1	7
Cg21	1	1	2	2	2		1	9
Cg22	1	1	2	2	2		1	9
Cg23	1	1	2	2	2		1	9
Cg24	1	1	2	2	0		1	7

Cm1	1	1	2	2	2		1	9
Cm2	0	1	-	2	0		0	3
Cm3	0	0	-	2	0		0	2
Cm4	-	0	-	-	0		0	0
Cm5	-	-	-	-	-		-	
Cm6	1	1	2	2	0		1	7
Mc1	-	-	-	-	-		-	
Mc2	-	-	-	-	-		-	
Mc3	-	-	-	-	-		-	
Mc4	-	-	-	-	-		-	
Mc5	0	0	0	2	0		1	3
A1	2	-	-	-	-		-	2
A2	-	-	-	-	-		-	
A3	2	-	-	-	-		-	2
A4	-	-	-	-	-		-	
S1	2	1	-	2	0		0	5
S2	2	0	0	2	0		0	4
S3	2	0	0	2	0		0	4
S4	-	0	0	0	0		0	0
S5	1	1	0	0	-		-	2
TOTAL	35	33	54	65	31		31	

Tabela 5: Emprego de estratégias de W. no decorrer das oficinas

Estratégias	OF 01	OF 02	OF 03	OF 04	OF 05	OF 07	OF 08	TOTAL acumulado
Mn1	0	2	2	2	2	1	1	10
Mn2	-	-	-	-	-	-	-	
Mn3	-	-	-	-	-	-	-	
Mn4	-	-	-	-	-	-	-	
Cg1	0	2	2	1	1	1	1	8
Cg2	0	2	2	1	1	1	1	8
Cg3	1	2	2	1	1	1	1	9
Cg4	1	2	2	1	1	0	1	8
Cg5	1	2	2	1	1	0	1	8
Cg6	1	2	2	1	1	0	1	8
Cg7	1	2	2	1	1	1	1	9
Cg8	1	2	2	1	1	-	1	8
Cg9	1	2	2	1	1	1	1	9
Cg10	1	2	2	1	1	1	1	9
Cg11	1	2	2	1	1	1	1	9
Cg12	0	2	2	1	1	1	1	8

Cg1	2	2	2	1	2	2	2	13
Cg2	2	2	1	1	2	2	2	12
Cg3	1	2	0	1	2	2	2	10
Cg4	2	2	2	1	2	2	2	13
Cg5	2	2	2	1	2	2	2	13
Cg6	2	2	1	1	2	2	2	12
Cg7	2	2	1	1	2	2	2	12
Cg8	2	2	2	1	2	-	2	11
Cg9	2	2	2	1	2	2	2	13
Cg10	2	2	2	1	2	2	2	13
Cg11	2	2	0	1	2	2	2	11
Cg12	2	2	0	1	2	2	2	11
Cg13	2	2	0	1	2	2	2	11
Cg14	2	2	1	0	2	-	2	9
Cg15	2	2	1	0	2	-	2	9
Cg16	2	2	0	1	2	2	2	11
Cg17	2	2	0	1	2	2	2	11
Cg18	2	2	0	1	2	2	2	11
Cg19	1	2	0	1	2	-	2	8
Cg20	1	2	1	1	2	2	2	11
Cg21	2	2	2	1	2	2	2	13
Cg22	2	2	1	1	2	2	2	12
Cg23	2	2	0	1	2	2	2	11
Cg24	2	2	2	0	2	2	2	12
Cm1	2	2	1	1	2	2	2	12
Cm2	2	2	0	0	2	2	2	10
Cm3	2	2	0	0	2	2	2	10
Cm4	2	2	0	0	2	2	0	8
Cm5	-	-	-	-	-	-	-	
Cm6	1	2	0	0	2	2	2	9
Mc1	-	-	-	-	-	-	-	
Mc2	-	-	-	-	-	-	-	
Mc3	-	-	-	-	-	-	-	
Mc4	-	-	-	-	-	-	-	
Mc5	2	2	2	2	2	2	2	14
A1	-	-	-	-	-	-	-	
A2	-	-	-	-	-	-	-	
A3	-	-	-	-	-	-	-	
A4	-	-	-	-	-	-	-	
S1	2	2	0	0	-	0	0	4
S2	2	2	2	2	0	0	0	8

S3	2	2	2	2	0	0	2	10
S4	2	-	0	-	0	-	-	2
S5	2	2	2	-	0	2	-	8
TOTAL	68	70	34	29	62	56	62	

Anexo F. Gráficos comparativos da evolução de cada estratégia cognitiva entre os três participantes, de acordo com a ficha de observação

Gráfico 8: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 1

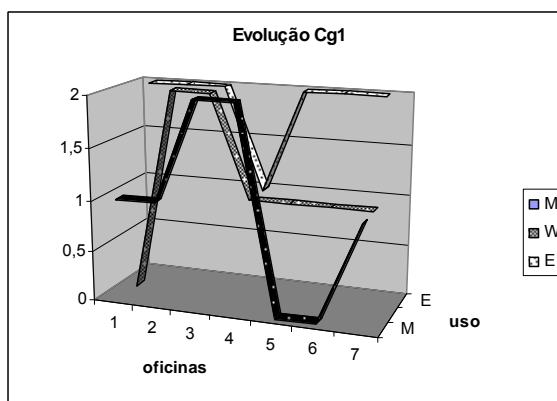


Gráfico 9: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 2

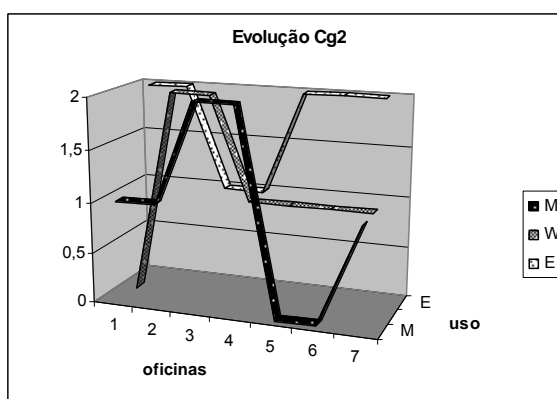


Gráfico 10: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 3

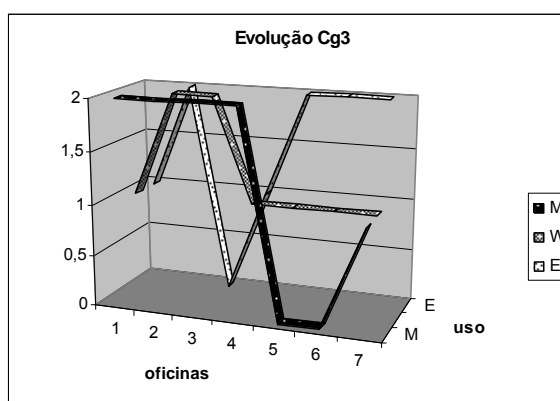


Gráfico 11: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 4

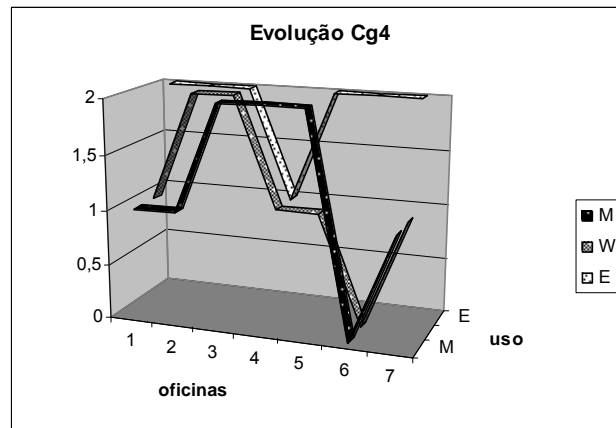


Gráfico 12: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 5

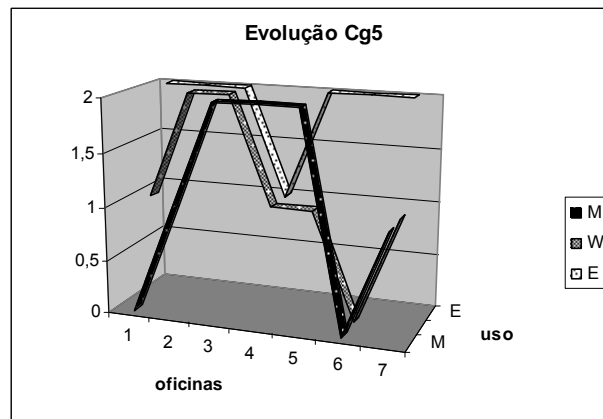


Gráfico 13: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 6

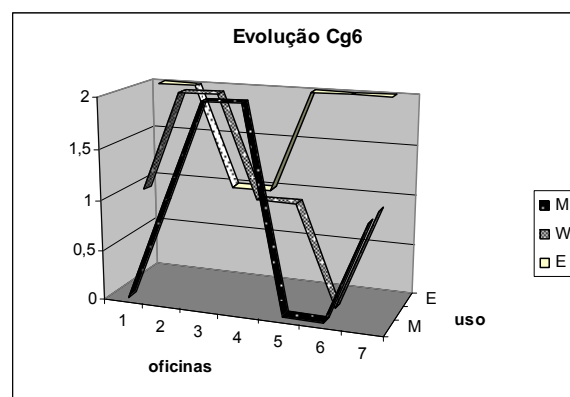


Gráfico 14: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 7

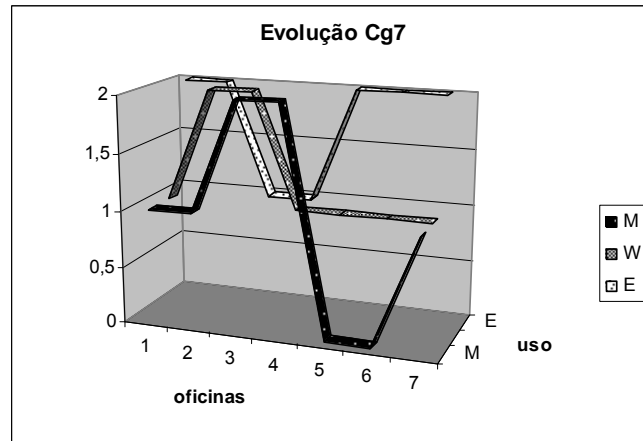


Gráfico 15: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 8

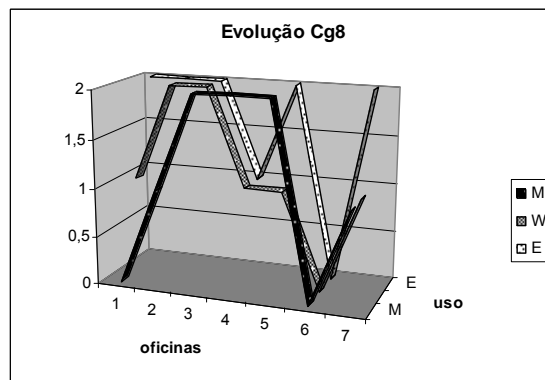


Gráfico 16: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 9

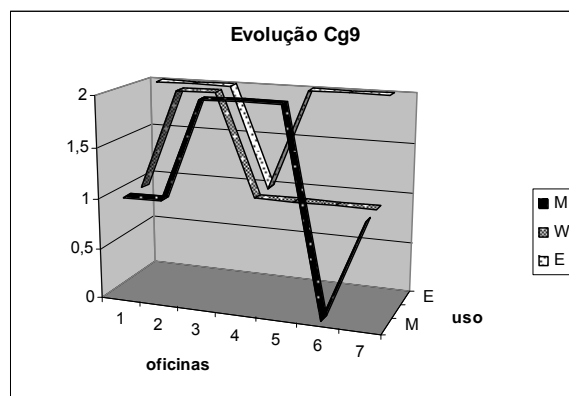


Gráfico 17: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 10

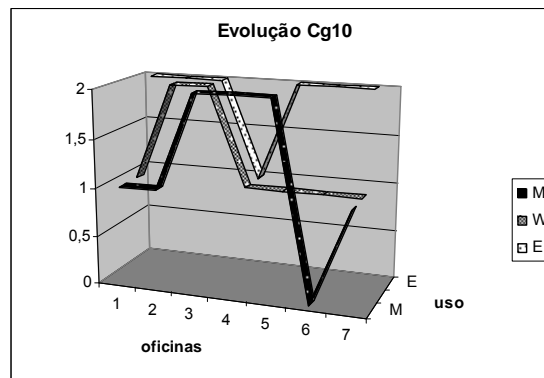


Gráfico 18: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 11

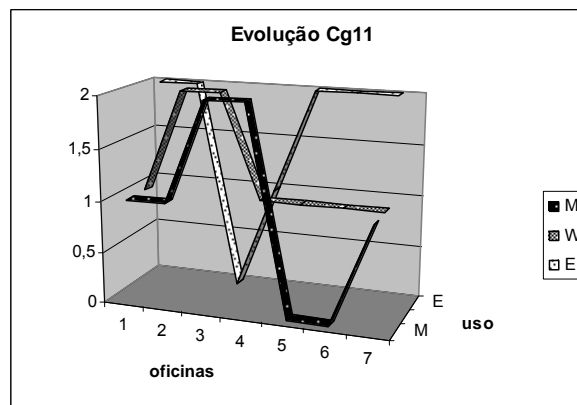


Gráfico 19: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 12

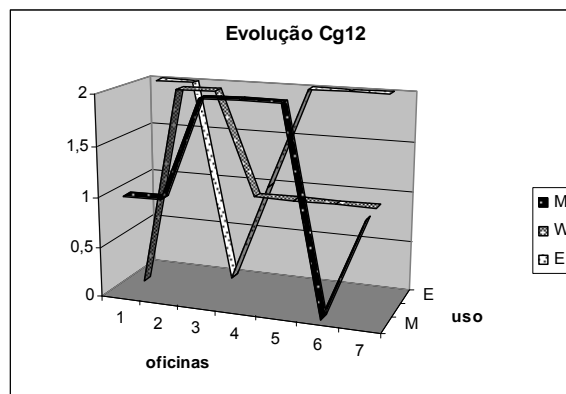


Gráfico 20: Evolução comparada da Estratégia Cognitiva 13

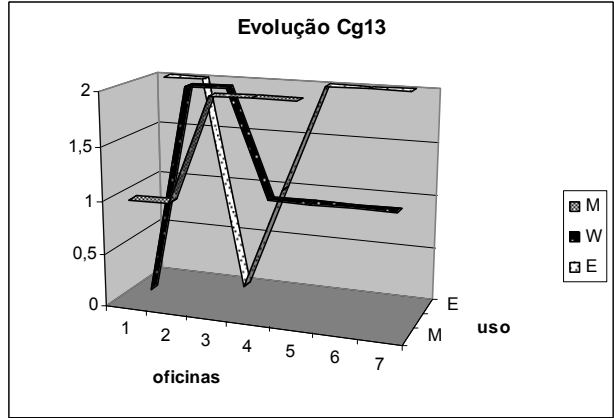


Gráfico 21: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 14

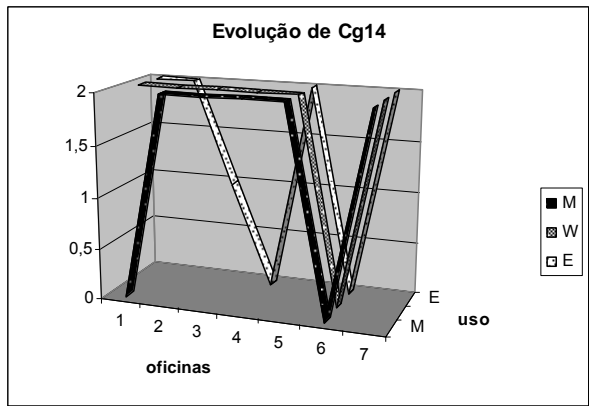


Gráfico 22: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 15

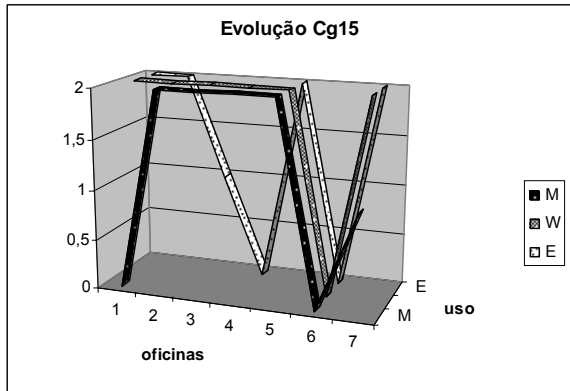


Gráfico 23: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 16

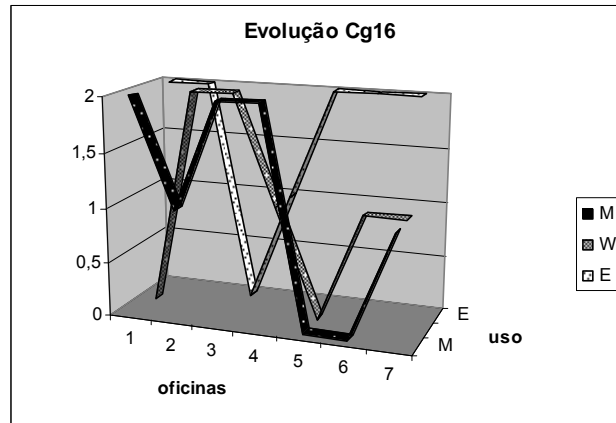


Gráfico 24: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 17

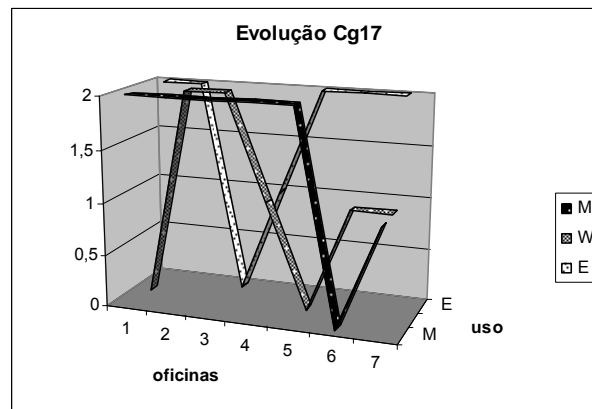


Gráfico 25: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 18

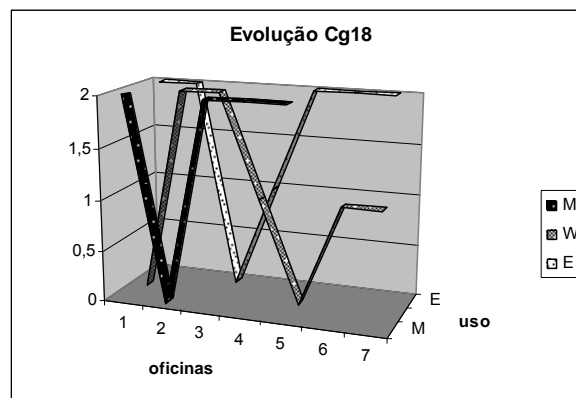


Gráfico 26: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 19

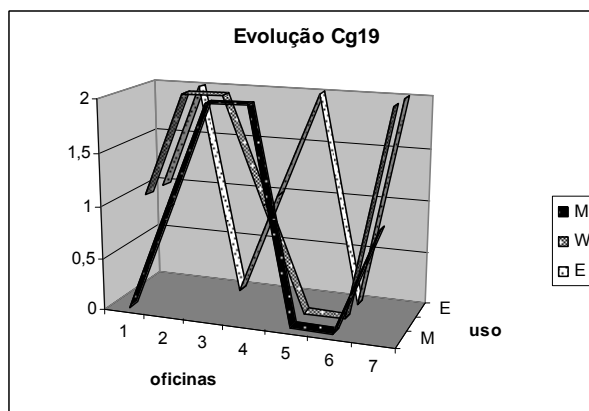


Gráfico 27: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 20

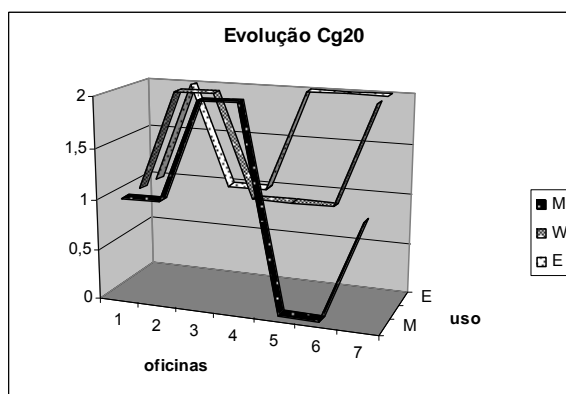


Gráfico 28: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 21

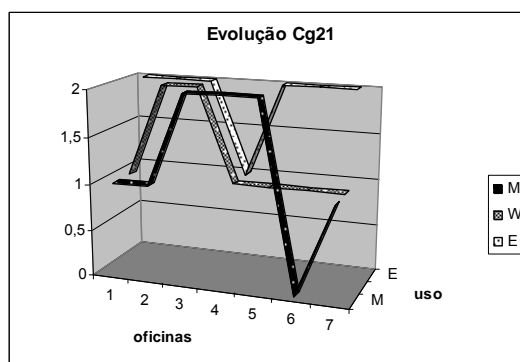


Gráfico 29: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 22

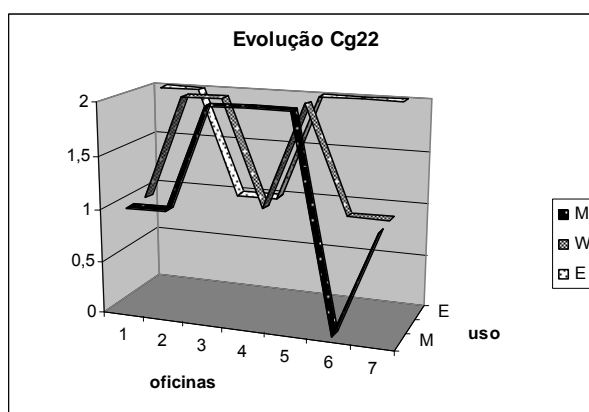


Gráfico 30: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 23

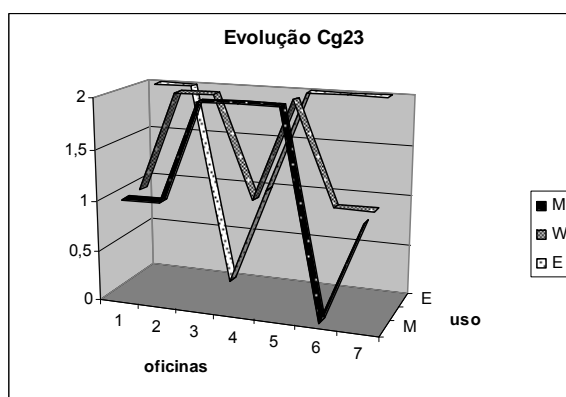
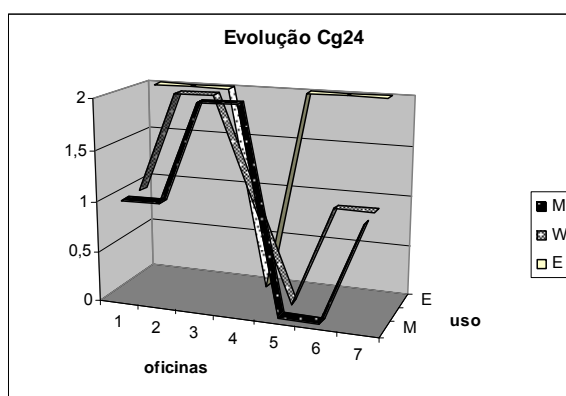


Gráfico 31: Evolução Comparada da Estratégia Cognitiva 24



Glossário

Abstração	É o meio pelo qual podemos relacionar as regularidades das coisas. Divide-se em Abstração empírica e Abstração reflexiva . Para Piaget, abstração empírica é “aquela que se sustenta sobre os objetos físicos ou sobre os aspectos materiais da própria ação como movimentos, pressões, etc...”. “A abstração reflexiva comporta sempre dois aspectos inseparáveis: de um lado a reflexão, ou seja, a projeção (como por um refletor) sobre um nível superior daquilo que é extraído de um nível inferior (por exemplo, da ação à representação), e de outro lado, uma reflexão enquanto ato mental de reconstrução e reorganização sobre o nível superior daquilo que é deste modo transferido do inferior” (PIAGET, 1997).
Acomodação	“É a atividade pela qual um organismo ou um esquema é modificado ou se transforma, tendo em vista se ajustar a um meio ou objeto. Nesse sentido, ela resulta forçosamente de uma atividade prévia ou de um princípio de assimilação desse meio ou desse objeto pelo organismo ou pelo esquema, atividade que não pode então se concluir sem uma tal acomodação” (PIAGET, 1997).
Assimilação	“É o processo pelo qual uma realidade exterior é integrada à um esquema” (PIAGET, 1997).
Conceituação	é a “ <i>passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos</i> ” (PIAGET, 1972/1977, p. 200).
Conteúdo manifesto	O conteúdo mental que aparece na consciência, o que é lembrado.
Consciente	Aquilo que é conhecido pelo indivíduo em um dado momento.
Competência lingüística	Conhecimento lingüístico mental.
Equilíbrio	“Em um sentido atual, preciso, de uma auto-regulagem, quer dizer, de uma seqüência de compensações ativas do indivíduo em resposta às perturbações exteriores e de uma regulação tanto retroativa (<i>feedback</i>) quanto antecipadora, constituindo um sistema permanente de tais compensações” (PIAGET, 1997).
Esquema	“A estrutura ou organização de ações tais que elas se transferem ou generalizam logo após a repetição desta ação em circunstância semelhantes ou análogas. Os esquemas de uma ação não são nem perceptíveis (percebemos uma ação particular mas não seu esquema) nem diretamente introspectivos e não temos consciência de suas implicações a não ser repetindo a ação e comparando sucessivamente seus resultados” (PIAGET, 1997).
Estratégia	Procedimento adotado para aumentar a chance de sucesso na execução de determinada tarefa.
Gramática universal	“[...] <i>um sistema completo de regras acessíveis ao recém nascido</i> ”.(CHOMSKY, 1975/1983, p. 165).
Generalização	Processo mental por meio do qual atribuímos as propriedades ou atributos abstraídos a outras classes de objetos ou situações.
Inconsciente	Processos mentais não acessíveis pela consciência.
Inconsciente cognitivo	“(...) <i>conjunto de estruturas e de funcionamentos ignorados pelo indivíduo, exceto em seus resultados</i> ” (PIAGET, 1972/1983, p. 227).
Insight	Processo de “iluminação”, consciência instantânea.

Performance linguística	Conhecimento lingüístico demonstrado pelo aluno.
Período crítico ou sensível	Período crítico ou sensível é um conceito biológico que afirma haver um período de tempo no qual alguns organismos estão predispostos a adquirir certos comportamentos ou habilidades, e passado o qual, este comportamento ou habilidade não se desenvolveria parcial ou totalmente.
Recalque	Algum conteúdo mental impedido de atingir a consciência.
Regulação	“As compensações parciais devidas às descentralizações que tendem a moderar as deformações inerentes a cada centralização. A regulação é engajada sobre a via da reversibilidade e constitui bem o intermediário entre a assimilação deformante (centralização) e a assimilação operatória” (PIAGET, 1997).
Sistema presentativo	Sistema cognitivo complementar fechado com esquemas e estruturas estáveis, cuja função é a compreensão do real (PIAGET, 1981/1985).
Sistema de procedimento	Sistema cognitivo complementar com esquemas e estruturas sempre em movimento, cuja função é ‘ter êxito’ para satisfazer necessidades por meio de invenções ou transferências de processos (PIAGET, 1981/1985).
Situações-problema	São obstáculos ou impasses formulados a partir do próprio jogo que permitem um maior domínio sobre o jogo, promovendo análise e questionamento (MACEDO, PASSOS e PETTY (2000).
Tomada de consciência	“(…) <i>consiste em fazer passar alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente (...) reconstrução no plano superior do que já está organizado, mas de outra maneira, no plano inferior</i> ” (PIAGET, 1972/1983, p. 230). “(…) <i>processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação</i> ” (PIAGET, 1972/1977, p. 204).