

JOGOS DE TABULEIRO – ALUNOS PRODUZEM A SUA AVALIAÇÃO

Board Games – Learners Produce Their Tests

Zenaide MOSCHIM-GIANINI (Fatec Araras, Araras/SP, Brasil)

RESUMO: *Este artigo apresenta os resultados de um experimento realizado com aprendizes adultos de inglês, na Fatec Mogi Mirim, em 2013, em busca de soluções para dois problemas encontrados nesse contexto de ensino: a dificuldade de avaliar a aquisição e a produção oral e o baixo envolvimento dos alunos com a própria aprendizagem. Os alunos produziram jogos de tabuleiros para revisão de conteúdos e utilizaram esses jogos como instrumento de avaliação oral de final de semestre. As sessões foram gravadas para posterior transcrição e análise dos dados. O estudo fundamenta-se nos conceitos de “autonomia do aprendiz” de Holec (1981), nas contribuições de Luoma (2005) sobre a avaliação da compreensão/produção oral, e na contribuição de Thornbury (2005) sobre o ensino da produção oral. Os resultados indicam uma melhora na relação entre alunos, um aumento da autoaprendizagem e revelam pontos para ajustes e melhoria da prática de ensino comunicativo, justificando a pesquisa.*

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da produção oral; ensino de produção oral; Autonomia do aprendiz.

ABSTRACT: *This article presents the results of an experiment carried out with adult learners of English at Fatec Mogi Mirim in 2013, aimed at solving two problems found in this teaching setting: the difficulty of evaluating oral acquisition and production and the low engagement of students with their own learning. The students produced board games to review class contents and used them as a tool to assess their speaking at the end of the term. The sessions were recorded for later transcription and analysis of the data. The study is based on the concepts of "learner autonomy" by Holec (1981), Luoma's (2005) contributions on the assessment of oral comprehension/production, and Thornbury's (2005) contribution to teaching oral production. The results indicate an improvement of rapport among students and an increase in self-learning apart from revealing points to adjust and hence, to improve the communicative teaching practice, justifying the research.*

KEYWORDS: Speaking assessment; Teaching speaking; Learner's autonomy.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir reporta uma experiência realizada na Fatec de Mogi Mirim “Arthur de Azevedo” que ocorreu com alunos de Inglês I, II e III do curso de Análise e

Desenvolvimento de Sistemas (ADS), turno da manhã, no primeiro semestre de 2013. Neste curso, a disciplina de inglês está organizada em 6 semestres de 40 horas/aula cada (denominadas Inglês I, II, III, IV, V e VI), perfazendo um total de 240 horas de estudo.

Ao término dessas horas de estudo, um aluno, se bem-sucedido, deve usar inglês para comunicação oral e escrita, em situações tanto da vida pessoal cotidiana quanto profissional na empresa. Conforme os princípios do Quadro Comum Europeu para ensino de línguas, a expectativa é que os estudantes tenham atingido no mínimo o nível A2, embora o desejável seja o nível B1.

A faixa etária desses alunos é ampla, está entre 18 e 40 anos, aproximadamente, sendo que os mais jovens concluíram o ensino médio e já prestaram vestibular, enquanto os mais velhos, de forma geral, estão trabalhando e almejam oportunidades melhores no campo profissional.

Quando ingressam no curso, eles são submetidos a um teste de nivelamento de inglês. Isso propicia que o primeiro módulo, de um total de seis (6), seja destinado apenas aos estudantes considerados iniciantes. Portanto, os alunos de Inglês I, II e III ainda estão nas fases iniciais de sua aprendizagem. Esses alunos tiveram aulas de inglês no ensino fundamental e médio e, normalmente, apresentam um conhecimento restrito. São listas lexicais como números de 1 a 10, cores e frases já incorporadas ao cotidiano que não chegam a ser reconhecidas por eles como conhecimento de inglês (como *hot dog*, *pop corn*, *Big Mac*, ou nomes de filmes, séries e músicas internacionais).

Como a língua inglesa tem sido pré-requisito tanto para o primeiro emprego quanto para vagas de estágio, devido à quantidade de indústrias multinacionais em todo o Estado de São Paulo, as ementas do curso recomendam ao menos três títulos de livros didáticos com enfoque em negócios e que, portanto, contemplem possíveis situações cotidianas utilizadas na vida profissional. Apesar disso, os professores podem e devem usar todos os tipos de materiais alternativos para alcançar os objetivos determinados pela ementa. Com essas turmas, a escolha foi por Mark Ibbotson et al, *CUP- Business Start-up*, Livro do aluno 1, para Inglês I, II e III (os três primeiros semestres).

Como as fases iniciais do curso de inglês demandam um grande esforço não só do aluno, mas também do professor, entende-se que aulas produtivas e com bom engajamento dos alunos possam aumentar as suas oportunidades de trabalho na região, já que testes e entrevistas em inglês constam nas rotinas mais corriqueiras dos serviços de seleção das empresas.

Essa pesquisa se justifica, portanto, tendo em vista tanto uma reflexão pedagógica sobre o ensino-aprendizagem em inglês quanto à sua eficácia no atendimento às demandas do mundo do trabalho em benefício dos alunos que não tiveram a oportunidade de aprender inglês em outros momentos da vida escolar.

2. O PROBLEMA

O curso de ADS na Fatec Mogi Mirim é oferecido nos turnos da manhã e da noite. Por ser uma faculdade pública e gratuita, cujos cursos têm a duração de três anos (ou seis semestres), atrai alunos que têm como objetivo principal ingressar no mercado de trabalho o mais rápido possível. Em razão disso, a demanda do vestibular para o turno da noite é sempre maior em relação ao turno da manhã. Aqueles que prestam para o período da manhã contam com a baixa concorrência e, tão logo possam, solicitam transferência para o período noturno. Isso significa ter turmas reduzidas no período da manhã, porém muitas vezes com uma demanda que não atende aos pré-requisitos mínimos para a aprendizagem de inglês em nível superior. O desafio também envolve o tempo reduzido de 02 horas/aula semanais, dificultando o alcance dos objetivos pedagógicos do curso. Com este cenário, apenas os alunos mais independentes obtêm sucesso.

As avaliações formais, escritas ou orais, também são momentos de grande estresse. Poucos alunos têm o hábito de estudar e limitam-se à releitura dos conteúdos do livro ou de *slides* ou fotocópias utilizadas pelos professores em sala de aula. Não se percebe, portanto, um envolvimento do aluno com os conteúdos ofertados e praticados em sala, principalmente no que está relacionado aos objetivos comunicativos.

Por outro lado, entretanto, constata-se através dos exames de nivelamento que o aprendizado de inglês de muitos alunos ocorreu pela internet e de maneira autônoma, ou seja, sem o auxílio de um professor. Os recursos mais motivadores para a aprendizagem são os jogos, principalmente os que exigem a comunicação *online*. Cursos, pagos ou não, blogs, sites, etc. também são outras formas comuns de aprendizagem.

A partir dessas observações, há a hipótese de que se os alunos mais independentes são motivados pelos jogos online, outros tipos de jogos poderiam ser trazidos para a sala de aula na tentativa de aumentar o engajamento deles na própria aprendizagem, e diminuir o estresse dos aprendizes com mais dificuldades.

3. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO - METODOLOGIA

Tendo em vista que o objetivo do curso, definido pelas suas ementas, visa prioritariamente à produção oral para fins comunicativos no ambiente profissional e social, Thornbury (2005, p.28) tornou-se uma das boas referências para o desenvolvimento deste trabalho, quando defende “a escassez de oportunidades para a prática é identificada como um importante fator contribuinte para o fracasso da produção oral”. O autor complementa afirmando que “prática” significa “não o ensino de gramática ou vocabulário, mas prática via interação em si”. Para Thornbury, esse fracasso gera baixa autoconfiança e muita ansiedade ao falar.

A tais conceitos pode-se ainda acrescentar é necessário entender como a produção oral ocorre em ambiente monolíngue de ensino de língua estrangeira, onde as interações tendem a ocorrer através de situações propostas, imaginadas e não em situação real de comunicação. O contrário disso seria um local de aprendizagem em que, por alguma

razão, normalmente um contexto multilíngue, houvesse a necessidade de produzir interações na língua alvo.

Ademais, em sala de aula, uma inversão pode ocorrer em que a linguagem oral seja mais usada pelo professor do que pelos alunos, muitas vezes pela ânsia do professor de criar um ambiente em que a língua alvo seja produzida o tempo todo.

Para lidar com esses problemas, os professores precisam refletir constantemente a sua prática e lançar mão de recursos para desenvolver tarefas adaptadas ao cotidiano dos alunos nas quais os aprendizes “precisem” falar, além de tentar reduzir os fatores geradores de ansiedade.

Quando trata das tarefas comunicativas Thornbury (2005, p. 79) postula que a prática sucessiva conduz a um conhecimento “automático” que gera fluência. Entende-se por fluência aqui, a capacidade de se comunicar, ainda que com a produção de erros. Preferi não traduzir a frase máxima do autor nesse capítulo para não sacrificar o seu sentido: “*Practice makes – if not perfect – at least, fluent*”. Dentre os tipos de tarefas comunicativas que o autor recomenda, destacam-se as tarefas com lacuna de informação, e três tipos de jogos: “*Blocking Games*”, “*Jigsaw Game*” e “*Guessing Game*”.

A produção oral é reconhecida como a habilidade linguística mais difícil de avaliar porque um ato de fala nunca é produzido isoladamente sem que seja perpassado por fatores psicológicos, sociológicos e emocionais entre tantos outros. É difícil definir as tarefas apropriadas e selecionar os instrumentos adequados e os critérios para uma avaliação objetiva.

Luoma (2005) fornece teorias e conceitos, discute questões cruciais para a avaliação da fala. A autora enfatiza a necessidade de professores e pesquisadores definirem o que desejam testar antes, e defende que os aprendizes devam previamente tomar conhecimento sobre o que será avaliado nos testes. Devido a essas observações, foi possível criar uma grade avaliativa simplificada para os apontamentos da produção dos alunos.

Holec (1981, p.3) traz referências sobre “a capacidade do aprendiz de assumir o comando da própria aprendizagem”, pois quando os alunos tomam consciência de que podem ser agentes da própria aprendizagem, sentem-se mais seguros e autoconfiantes. No entanto, não se trata de algo automático. Tomar para si a direção para o próprio conhecimento envolve o papel do professor, com o devido apoio pedagógico para ensinar o aluno a aprender de modo que ambos sejam colaboradores entre si. A partir dessas e outras ponderações, houve a proposta para desenvolver este projeto.

O experimento teve início com uma sessão de conscientização sobre os conteúdos abordados pelo livro texto. Era necessário que os alunos entendessem o objetivo comunicativo das lições, baseado em “funções comunicativas”, e reconhecessem que para a realização das funções haveria sempre um conjunto lexical específico, bem como uma estrutura gramatical ali implícita.

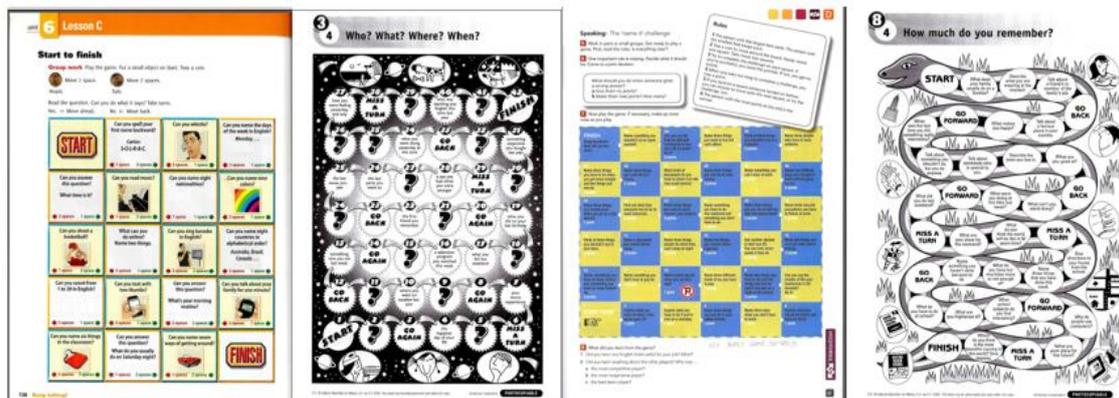
Quanto à questão fundamental dos jogos para o projeto, houve uma reflexão sobre as razões que deixavam os alunos ansiosos ou nervosos nas provas. As respostas variaram entre: (a) não ter estudado, (b) não saber o que estudar porque às vezes estudam um tópico

que não consta na prova, (c) o medo do “branco”, (d) cansaço e (e) o fator surpresa. Na sequência, como eles se sentiriam se eles pudessem preparar as próprias provas. As respostas foram na maioria jocosas, mas criou a oportunidade para que o projeto dos jogos fosse apresentado.

A partir daí, foi realizada uma sessão de jogos cujo objetivo era apresentar possíveis desenhos de tabuleiros e envolver os alunos em uma atividade em que a produção oral ocorresse de forma controlada, porém divertida. As sessões foram repetidas ao longo do semestre, com bom aproveitamento e motivação dos alunos.

Os jogos utilizados e selecionados partiram de diversas ideias: materiais colecionados, sugestões da professora, livros didáticos de editoras estrangeiras (a saber: *American File Starter*, *Review Files 1-7 – The Can you...? Game*; *American Inspiration I*, Unit 3.4 e Unit 7.1; *Business Result Elementary Unit 1 – The introductions game*; *Four Corners – Beginners - Unit 6, Lesson C- Keep Talking*).

Figura 1. Jogos utilizados como exemplos



Fonte: a autora

Além das sessões de jogos, os tabuleiros foram afixados nos murais para consulta.

3.1. As instruções

Uma vez apresentada a proposta de trabalho, ficou estabelecido que na semana subsequente os grupos se apresentariam e trariam o próprio cronograma de trabalho. Foram criadas equipes de até quatro alunos para produzir o tabuleiro com as perguntas e propostas, criar e escrever as regras bem como apresentar os acessórios necessários para a realização do jogo tais como cartas, pinos, fichas ou outros elementos.

Sobre as perguntas e propostas, deveriam contemplar tópicos das unidades 1 a 4, do livro didático, no Inglês I, unidades 1 a 8, no Inglês II e unidades 1 a 12, no Inglês III. Cada jogo deveria ter no mínimo uma questão/desafio por lição. As equipes poderiam pedir a correção das perguntas a qualquer momento ao longo do semestre para que os jogos fossem produzidos sem erros. E como o objetivo final seria a avaliação da produção oral, perguntas que gerassem respostas “sim” ou “não” deveriam ser evitadas de modo

que gerassem oportunidades de *speaking*. Os tabuleiros deveriam ser entregues impressos em papel A3.

Ainda na apresentação da proposta de trabalho, os alunos ficaram cientes de que os dados daquela experiência pedagógica fariam parte das reflexões sobre uma prática de ensino em inglês. Para tal objetivo ter sucesso, foi solicitado que eles gravassem tanto as reuniões nas quais estariam produzindo os jogos quanto a sessão final na qual estariam jogando, caso desejassem colaborar mais efetivamente. A avaliação oral, no entanto, não dependeria das gravações porque havia uma grade para correção específica para a professora. Essa grade foi enviada por e-mail esclarecendo os pontos que seriam avaliados.

Figura 2. Grade para correção

	1	2	3	4	5
Grammar					
Vocabulary					
Pronunciation					
Fluency					
<i>Communication</i>					

Fonte: a autora

Grammar: a correção gramatical (se fez a pergunta ou frase corretamente usou [do, does, is, are, presente, passado, futuro]).

Vocabulary: o uso variado do vocabulário aprendido e coerente com a pergunta.

Pronunciation: a pronúncia tem que ser clara de modo que se um estrangeiro estivesse ouvindo, entenderia. A entonação tem que ser interrogativa/afirmativa.

Fluency: é preciso se preparar, praticar várias vezes, não fazer de última hora e os diálogos serem cheios de longos silêncios.

Communication: capacidade de fazer as perguntas sem olhar no papel, saber o que está sendo perguntado e responder, ajudar o colega se ele não estiver conseguindo se expressar, reagir e comentar.

4. OS RESULTADOS

4.1. A formação dos grupos e a apresentação do cronograma

Dos 32 alunos matriculados turma de Inglês I, 8, deixaram a faculdade ou abandonaram a disciplina ao longo do semestre, os 28 restantes produziram 10 tabuleiros. Apenas 1 grupo se apresentou com 4 alunos, 3 grupos se apresentaram com 3 alunos cada, 10 alunos se apresentaram em dupla e 1 aluno, apresentou o tabuleiro sozinho, sem jogar. Justificou a tarefa individual porque os componentes do grupo decidiram tornar-se duplas.

Na turma de Inglês II, havia 19 matriculados e 1 aluno ouvinte. Desses, 4

evadiram-se do curso ou abandonaram a disciplina de inglês ao longo do semestre. Dos alunos restantes, 9 participaram do projeto, incluindo o aluno ouvinte. Os outros, afirmaram não dispor de tempo para produzir o jogo, não se identificar com os colegas a ponto de montarem um grupo e houve ainda a alegação de que a pontuação para realizar o trabalho não valia a pena.

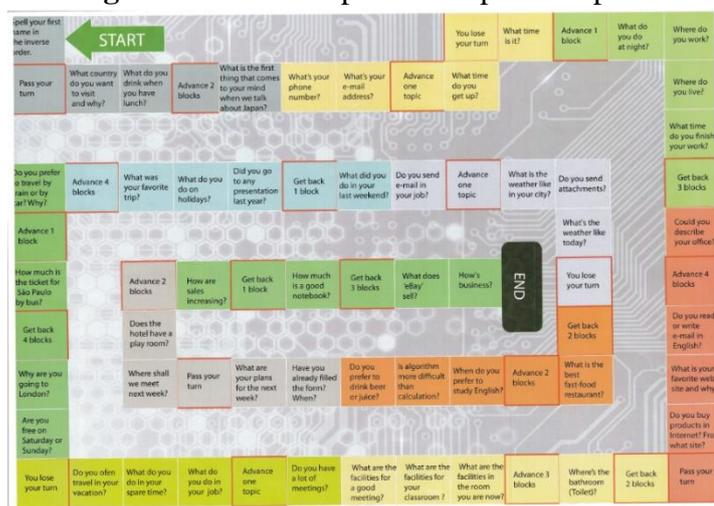
A turma de Inglês III tinha 13 matriculados e todos os alunos participaram do projeto, distribuídos em 2 grupos com três alunos, um grupo com quatro alunos e um grupo de 5 alunos, sendo que neste último, havia uma aluna que cursava Inglês II e Inglês III simultaneamente. Para facilitar a descrição, os grupos foram numerados de 1 a 17, sendo os grupos 1 a 10 são de Inglês I; os grupos 11 a 13, são de Inglês II e os grupos 14 a 17 são de Inglês III.

Nenhum dos grupos apresentou um cronograma de trabalho ou procurou ajuda para apresentar as perguntas/desafios que fariam parte do jogo. Apesar disso, em todas as semanas subsequentes, as instruções eram reforçadas e colocadas à disposição daqueles que precisassem de auxílio para compor o trabalho.

4.2. Os tabuleiros realizados – apresentação gráfica, regras e acessórios

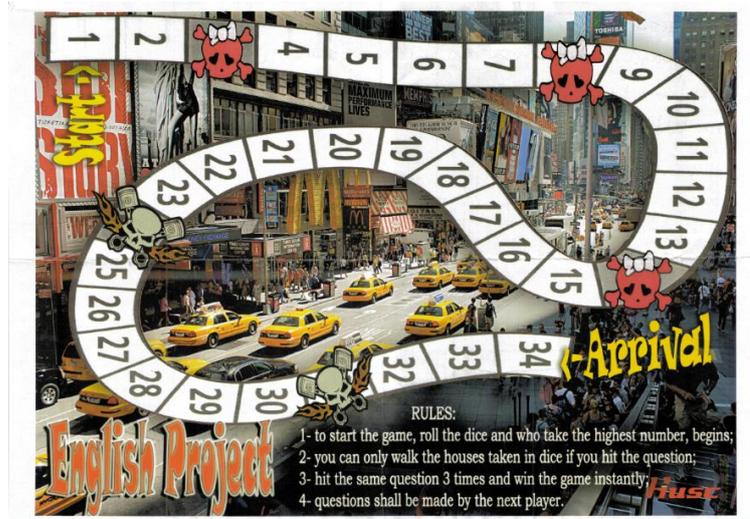
Mais da metade dos trabalhos (9 de 17) foram apresentados conforme o proposto, ou seja, impressos em papel A3 e, desses, 5 foram impressos em papel espesso e brilhante, o que denota uma preocupação com a apresentação gráfica e estética dos trabalhos.

Figura 3. Tabuleiro produzido pelo Grupo 15



Fonte: dados da pesquisa

Figura 4. Tabuleiro produzido pelo Grupo 17

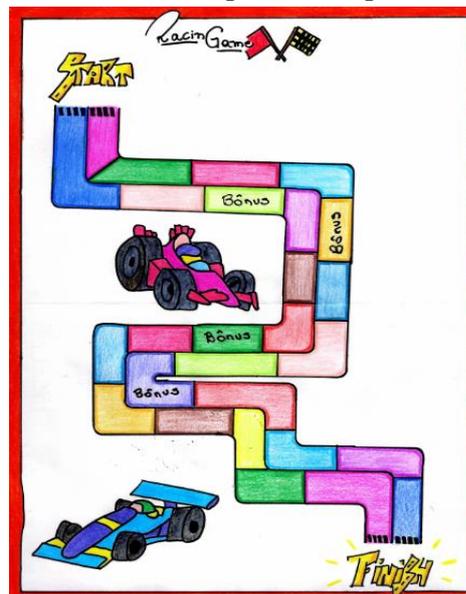


Fonte: dados da pesquisa

Verificou-se uma evolução na qualidade gráfica à medida que o curso progredia. Para exemplificar, dois dos trabalhos apresentados pela turma de Inglês I, 3 foram desenhados e pintados à mão e um outro foi criado a partir de colagens de folhas de revistas.

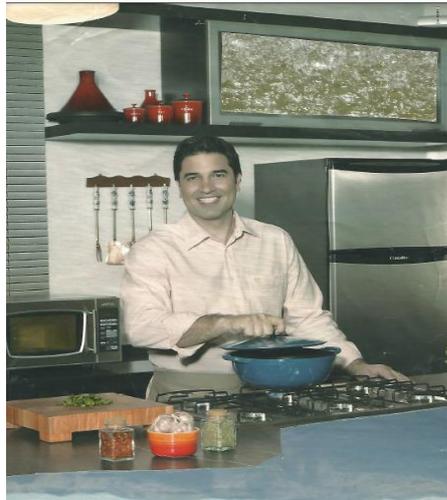
Ou seja, embora tenha havido uma preocupação estética, parece que os alunos não dispunham de conhecimento para desenhar os tabuleiros em computadores ou, talvez soubessem, mas não tivessem os equipamentos necessários. Os acessórios mais apresentados foram cartas, dados e pinos.

Figura 5. Tabuleiro produzido pelo Grupo 5



Fonte: dados da pesquisa

Figura 6. Tabuleiro produzido pelo Grupo 5



Fonte: dados da pesquisa

No que se refere às regras, 10 grupos apresentaram. A maioria eram claras e dessas, 8 foram escritas em inglês (Grupos 1, 2, 4, 8, 9, 14, 15, 17) e 2, em português (Grupos 3 e 7).

Algumas das regras parecem ter sido copiadas de jogos que os alunos já conheciam e somente replicaram nos trabalhos, pois apresentavam linguagem complexa à qual eles ainda não tinham sido expostos. Outras continham erros, mas deixavam claro que tinham sido produzidas pelo próprio grupo.

Embora não tenham apresentado as regras por escrito, os integrantes do Grupo 11 produziram o jogo não só no tabuleiro, mas também no computador. Um dos alunos programou o jogo em Linguagem C, uma linguagem de programação que faz parte da grade de disciplinas do curso de ADS e que eles estavam estudando naquele semestre. O jogo era composto de 60 perguntas/desafios que se repetiam aleatoriamente.

Tabela 1. Grupos e tarefas realizadas

TAREFAS	Cronograma	Perguntas para correção	Tabuleiro impresso em A3	Regras por escrito	Gravação da produção	Gravação da sessão final
GRUPOS						
1	X	X	✓	✓	✓	✓
2	X	X	X	✓	X	✓
3	X	X	✓	✓	✓	X
4	X	X	X	✓	✓	X
5	X	X	X	X	✓	X
6	X	X	X	X	X	✓
7	X	X	X	✓	X	✓
8	X	X	✓*	✓	X	X
9	X	X	X	✓	X	X
10	X	X	X	X	X	X

11	X	X	✓	X*	X	✓
12	X	X	✓	X	✓	X
13	X	X	✓	X	X	X
14	X	X	✓	✓	✓	X
15	X	X	✓	✓	✓	X
16	X	X	X	X	X	X
17	X	X	✓	✓	X	✓

Fonte: dados da pesquisa

4.3. As gravações da produção dos jogos

Os grupos 1, 3, 4, 5, 12 e 15 gravaram em áudio as reuniões ou parte das reuniões nas quais eles produziram os jogos. Dentre eles, os grupos 1, 12 e 15 foram os que se mostraram mais envolvidos com o trabalho. Eles trabalharam dentro da proposta de realizar o experimento em equipe de modo que todos contribuíssem com ideias e sugestões.

Em um trecho da gravação do grupo 12, foi possível verificar o entendimento ou o reconhecimento das práticas realizadas em sala de aula cuja proposta é ensinar inglês para comunicação com outros falantes de inglês, seja dentro ou fora do Brasil através do uso de funções da língua, neste caso “perguntar sobre horários” e “comprar uma passagem”. Na transcrição os alunos estão identificados pelas iniciais dos nomes.

P: Eu acho que seria interessante...bolar um tema para o jogo.

M: Ahhhhhnnnn

P: Um tema que seria legal que eu acho que poderia casar bem nas aulas era um tema de viagem.

M: Entendi...

P: A gente poderia fazer aí um tema de viagem ao redor do mundo. Eu acho que englobaria um número legal de perguntas e respostas e seria bem relacionado com o que a gente viu nas aulas.

M: Entendi. Aí a pergunta seria sobre horário, no aeroporto, comprar uma passagem ou um ticket de trem...”

O mesmo envolvimento não aconteceu com os alunos do Grupo 4, que pela fala abaixo, fica claro que o aluno “A” realizou individualmente e a reunião gravada foi apenas para apresentar a sua criação aos outros membros do grupo para que todos tomassem conhecimento antes da apresentação final.

A: “Deixa eu reler que faz um tempinho já que eu fiz.”

Não é novidade para os professores mais experientes que, muitas vezes, os trabalhos em grupos sejam realizados por apenas um aluno ou por uma parte do grupo que depois vão acrescentar os nomes de outros colegas. Nesse caso, tanto em inglês quanto em outras disciplinas, o prejuízo recai sobre a aprendizagem. Em inglês, porém,

isso parece mais sério, já que o resultado do trabalho do professor não fica apenas no papel, passa pelo corpo, pela voz do aluno.

Em uma parte da fala do Grupo 15, um aluno alerta os colegas sobre a qualidade das perguntas em razão da avaliação.

“A: A gente tem que pensar bem nas perguntas e respostas porque ela vai avaliar o jogo, ela também vai avaliar o que a gente vai estar falando”.

4.4. As gravações da apresentação dos jogos

Os grupos 1, 2, 6, 7, 11 e 17 se dispuseram a gravar a aula em que eles se apresentariam, 5 grupos, portanto. Como não havia sido produzido um roteiro de perguntas uniformes, ficou impossível levantar dados quantitativos. No entanto, algumas gravações trazem fatos e atitudes reveladores como o fragmento da conversa dos alunos do Grupo 1 transcrito abaixo.

“P: This is Claire. She from IBM.

N: OK

A: Incorrect.

P: Tá errado?

A: She's

N: Não, tanto faz. Tá vendo... (mostrando uma folha com as proposições corretas). She's ou She is...

A: Mas ele falou só She from IBM.

P: Tá bom... (risadas)”

A forma como este diálogo ocorre mostra uma das limitações do ensino de LE nas fases iniciais para grupos monolíngues. Embora os alunos estejam fazendo um grande esforço para produzirem a língua alvo, toda a negociação durante a prática é realizada em português. Como era um momento de avaliação, optou-se por não tentar limitar ou inibir essa prática porque poderia gerar desconforto e constrangimento.

Por outro lado, o esforço dos alunos nesse caso pode ser percebido em várias fases das gravações, mas nesse excerto, pode-se ler o aluno “A” utilizando a palavra “*incorrect*” para corrigir o colega. Ele, o aluno “A”, portava uma lista com todas as perguntas e respostas corretas que o auxiliava na correção.

Em outro trecho é possível confirmar a constância do uso de português durante o jogo, a estratégia de correção do aluno “A” o engajamento dos alunos na atividade e, apesar das dificuldades, o encorajamento promovido entre eles e a comemoração pelas pequenas conquistas.

“N: Agora eu jogo, vamos lá. She is from São Paulo.

A: Huum já não é isso aí...incorrect.

N: Is she from São Paulo?

A: Aeee!!! (Encorajamento). Tá certo prossegue o jogo. Continue. (em inglês).

Alguns comentários vêm diretamente ao encontro dos principais objetivos do experimento sendo um dos primeiros, possibilitar a revisão dos conteúdos fora da aula e aumentar a percepção que o aluno tem da sua capacidade de aprender autonomamente.

“K: O que eu achei mais legal nesse trabalho...que eu vejo por mim...assim... que não sou tão boa em inglês assim é que conforme você vai brincando, meio que você vai decorando, né?”

W: Aprendendo

K: Assim, porque você vai aprendendo porque uma pergunta, você tem que saber como você faz ela. Aí, o negócio de passar do presente para o passado, eu entendi tudo o que eu não estava entendendo antes, agora eu já sei tudo.

W: Foi isso que eu achei legal, que ficou um jeito divertido de você aprender.”

Apesar dos comentários empolgados da aluna “K” e do peso da avaliação oral em questão ser de 20% do total do semestre ao qual se somavam duas avaliações escritas com notas parciais de 35% e 45% no meio e fim do semestre, respectivamente, a aluna “K” foi reprovada no Inglês II. A sua reprovação causou uma experiência sofrida em ambas as partes: aluna e professora. Do ponto de vista da aluna, ela não entendeu como, apesar de ter aprendido tanto, não obteve suficiência para seguir para o próximo nível. Do ponto de vista pedagógico, apesar de se reconhecer o esforço da aluna, após ler e reler as suas duas provas escritas, de perceber deficiências, optou-se por uma decisão pedagogicamente difícil – a de reconhecer que a aluna não preenchia os requisitos necessários para participar da próxima etapa de estudo

Ao longo das apresentações, foi possível perceber dificuldades subjetivas e objetivas nesse processo de avaliação. Subjetivamente, houve dificuldade em oferecer aos alunos com resultados abaixo do desejado um feedback objetivo que não confundisse a produção desejada com o apreço pelo esforço do aluno. Isso pode ser notado claramente no fragmento da gravação do Grupo 6. Os alunos portavam uma folha com as perguntas em português e em inglês, contendo muitos erros, e durante a apresentação, leram as perguntas com a pronúncia que deixavam as frases impossíveis de serem compreendidas. Ao final do jogo, um dos alunos perguntou:

T: O que que você avaliou? O que você achou do...

Z: (riso nervoso) Eu achei bacana...eh...o trabalho de vocês...eh...lembrando que o objetivo final é avaliar o quanto vocês falam, né...esse era meu objetivo. Eu acho que...eh...pra vocês dois...eu percebo vocês dois...como dois alunos com dificuldade. Eu reconheço essas dificuldades e eu reconheço o esforço de vocês em aprender. “T” está fazendo curso, o “F” ficou mais dedicado este semestre, eu quero ajudá-los. Então aqui, foi uma forma de eu ajudá-los. A gente vai ter férias...eu quero que vocês estudem nas férias, para voltarem bem.

Nesta gravação, devido à tensão, a professora não reconhece nem a própria voz.

4.5. A linguagem usada

A maioria dos grupos dos jogos foram produzidos com perguntas que permitiam uma resposta minimamente elaborada (*WH questions*) conforme as orientações. Mas como foi mencionado, além dos objetivos comunicativos, os alunos também deveriam verificar vocabulário e gramática. Houve trabalhos em que certos tópicos de vocabulário surgiram de forma isolada, e outros de gramática, com regras explícitas e não contextualizadas em propostas como:

*Grupo 12: Pedro/talk a lot. - *negative past simple*

Grupo 13: Say the days of the week

Grupo 14: Comparatives Cheap...Fast...Big...; Superlatives: Good...Bad...

Grupo 17: Say two adverbs of frequency; Use "can" to indicate some possibility

Esse tipo de proposta pode ter ocorrido também pelo fato de os alunos terem buscado os conteúdos no livro onde em cada unidade consta seções de vocabulário e gramática.

Conforme comentado na seção 5.1, nenhum dos grupos apresentou as questões para correção antes da apresentação. Nem todos os trabalhos continham erros, mas uma análise revelou que os erros mais frequentes recaíram sobre o uso dos verbos auxiliares na formação das questões, ou melhor dizendo, o não uso, ou a substituição como nos exemplos abaixo.

Grupo 5: Where you live?

Grupo 7: What your like to eat?

Grupo 10: Where are you live in?

Grupo 11: They are your friends?

Grupo 16: Cars are faster than bicycle?

Grupo 17: You can say the whole alphabet?

Esses erros são comuns não só na produção em sala de aula, mas também nas provas por influência da língua materna.

Uma das preocupações em relação à essa prática é a de criar situações para que as interações não sejam sempre iniciadas pelo docente. Em todas as aulas, foram propostas atividades nas quais os alunos trabalhassem em pares ou em pequenos grupos de modo que todos possam perguntar e responder. Esses dados, portanto, mostram que é necessário inserir outras atividades que reforcem a produção correta desses itens básicos para que esses erros não se repitam nas próximas fases de aprendizagem.

5. CONCLUSÃO

Este projeto foi idealizado para ser essencialmente colaborativo, e muito do sucesso de um projeto desta natureza depende das instruções. Elas precisam ser claras, precisas e disponíveis em locais físico e virtual, para que qualquer membro participante do projeto possa conferir a qualquer momento.

Um projeto precisa ser dividido em etapas menores, para que as regras possam ser mais facilmente cumpridas e aferidas durante o processo. Este procedimento não foi adotado, e talvez pudesse ter evitado a questão da não-apresentação das perguntas para correção. O trabalho também poderia ter sido facilitado se houvesse um modelo (*template*) a ser seguido, acompanhado de uma grade de correção combinado com um cronograma afixado no mural da sala.

Para evitar o problema de um único aluno fazer toda a tarefa, ou a maior parte dela, é interessante atribuir tarefas específicas para cada membro do grupo. Deste modo, aqueles que dispõem de mais tempo, podem colaborar com as tarefas mais morosas, enquanto os mais ocupados se responsabilizam pelas partes mais simples, e não ficam apartados do trabalho.

A disponibilidade de tempo dos alunos é outro sério limitador quando se propõe uma atividade com projetos, ainda que seja de modo colaborativo. Nessas turmas, uma boa parte dos alunos trabalhava - alguns em turnos, o que restringia inclusive a comunicação via encontros *online*. Outra alegação de falta de tempo referia-se a outros afazeres escolares além dos de inglês. Ainda que nenhum professor goste de ter a sua disciplina preterida, é necessário admitir a opção dos alunos pelas disciplinas técnicas e específicas em detrimento daquelas básicas ou transversais.

Dentro dessas condições, o ideal seria realizar todo o trabalho em sala de aula, mas nesse caso, entra mais um limitador - a questão do número de horas disponíveis para que o professor atinja os objetivos de final de semestre. E, mesmo que houvesse tempo, a interação nesse tempo de produção em sala de aula ocorreria provavelmente em português, por mais que o professor tentasse conduzir tudo em inglês.

Apesar dos fatores restritivos em decorrência do contexto escolar, ou ocasionados pelas falhas de planejamento, o projeto pôde ser considerado bem-sucedido.

Os alunos mais envolvidos, e que conseguiram trabalhar como times, organizando por eles mesmos a distribuição das tarefas, aprenderam, confirmando a hipótese. O feedback desses alunos foi positivo e, além da aprendizagem, eles reportaram uma aproximação social entre eles. Em outras palavras, o projeto permitiu que os membros dos grupos se conhecessem melhor e descobrissem talentos e comportamentos que seriam úteis em parcerias futuras.

Não por acaso, os melhores resultados foram colhidos com os alunos dos grupos de Inglês III. Nesse estágio mais avançado de estudos na faculdade, eles se conhecem melhor, têm amadurecimento e conhecimento para organizar os seus estudos, além de objetivos mais concretos.

Isso leva a recomendar a não realização de projetos semelhantes com alunos dos dois primeiros semestres. Ao mesmo tempo, leva ao questionamento sobre como engajar os alunos desde os primeiros momentos de sua aprendizagem. Quando a experiência foi repetida em 2014 e 2016, ela foi trabalhada apenas com os alunos de Inglês III. Nesses anos posteriores, foram feitos outros ajustes, com relação às instruções, ao tempo, à distribuição de tarefas, conforme recomendado no início desta conclusão. No entanto, os dados para um futuro relatório não foram registrados.

Em suma, este não é um projeto terminado. Foram vários anos para que houvesse a coragem de publicá-lo, afinal refletir sobre a própria prática também significa expor as próprias dificuldades e hesitações, aceitar o julgamento entre os pares, revelar seu lado humano de profissional e de eterna aprendiz. E isso não é algo tão fácil. Para que esse projeto de jogos tenha maior robustez, será importante buscar mais fundamentação teórica, envolver outros professores parceiros para que o trabalho não seja solitário, prolifere e seja de fato algo colaborativo. A partir da brincadeira do jogo é possível, sim, aprender e contribuir para uma aprendizagem mais eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, H. G. 1997. Understanding rubrics. *Educational leadership*, **54.4**: 14-17.
- ASAD, E. M. M., HASSAN, R. B., SHERWANI, E. F. 2014. Instructional Models For Enhancing The Performance Of Students And Workforce During Educational Training. *Academy Arena*, **6.3**: 27-31.
- BENSON, P. & VOLLER, P. 2014. Autonomy and Independence in Language Learning. In: BREEN, M. P. (Ed.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Routledge.
- BORG, S., AL-BUSAIDI, S. 2012. Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Journal*, **12.7**: 1-45.
- COUNCIL, OF EUROPE. 2000. *European language portfolio (ELP): principles and guidelines*.
- GAER, S. 1998. Less teaching and more learning. *Focus on Basic Connecting Research & Practice*, **2**.
- HOLEC, H. 1979. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. Strasbourg: Council of Europe.
- KISHIMOTO, T. M. 1996. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez, São Paulo.
- KRAJKA, J. 2016. Using the Internet in ESL writing instruction. *The Internet TESL Journal*, **6.11**, 2000. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Krajka-WritingUsingNet>. Acesso em 15 jul. 2017.
- LITTLE, D. 2006. Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. *European Centre for Modern Languages (ECML, Hrsg.), Training teachers to use the European Language Portfolio*.
- LITTLE, D. & L. 1998. Dam. Learner autonomy: What and why? *The Language Teacher_Kyoto-JALT*, **22**: 7-8.
- LUOMA, S. 2005. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIRANDA, S. 2001. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. In: *Ciência Hoje*, **28**: 64-66.
- PRENSKY, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, **9.5**.

- REINDERS, H. 2010. Twenty Ideas for Using Mobile Phones in the Language Classroom. *English Teaching Forum*, **3**. UK.
- SCRIVENER, J. 2005. *Learning Teaching* (2nd Edition), Macmillan.
- VAN LIER, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Authenticity, Autonomy*. New York and London.
- VERHELST, N. *et al.* 2009. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.
- THANASOULAS, D. 2000. What is learner autonomy and how can it be fostered. *The Internet TESL Journal*, **6.11**: 37-48. Disponível em:
<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>. Acesso em 15 jul.2016.
- THORNBURY, S. 2005. *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson.