

PLAYING GAMES! UMA ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS MEDIADORAS UTILIZADAS POR ALUNOS EM JOGOS NAS AULAS DE INGLÊS

PLAYING GAMES! AN ANALYSIS OF MEDIATING STRATEGIES USED BY STUDENTS IN GAMES IN THE ENGLISH LANGUAGE

Marco Andre Franco de Araujo 1

Resumo: Este artigo relata e discute um estudo realizado em uma sala de aula de LE, buscando compreender quais estratégias mediadoras os alunos utilizam na solução de jogos colaborativos nas aulas de língua inglesa. Para isso, realizamos uma investigação qualitativa em que gravamos em áudios as interações ocorridas entre os alunos, observamos as aulas, entrevistamos os participantes e, após, analisamos as interações. As aulas envolviam atividades com jogos, onde os alunos interagiam com seus colegas e colaboravam para a realização das atividades. Nas interações, percebemos que os jogos facilitaram a aprendizagem dos alunos, que por sua vez, utilizaram a LE de maneira significativa, mesmo utilizando, também, constantemente a sua língua materna.

Palavras-chave: Interação; Jogos; Estratégias mediadoras.

Abstract: This paper reports and discusses a study conducted in an LE classroom, seeking to understand what mediating strategies students used in collaborative games in English language classes. For this, we carried out a qualitative investigation in which we recorded in audio the interactions that occurred among the students, observed the classes, interviewed the participants and, afterwards, analyzed the interactions. The classes involved activities with games, where the students interacted with other and collaborated to carry out the activities. In the interactions, we noticed that the games facilitated the learning of the students, who, in turn, used the LE significantly, even using their mother tongue.

Key-words: Interaction; Games; Mediating strategies.

Introdução

Em sala de aula de língua estrangeira, o professor pode se fazer valer do uso de jogos nas aulas, visto que a utilização desse instrumento didático pode propiciar aos alunos momentos de interação, de colaboração e, conseqüentemente, de momentos de aprendizagem significativa entre eles.

Por meio da utilização dos jogos como recurso didático, os alunos podem fazer uso de estratégias mediadoras enquanto jogam. Grosso modo, as estratégias mediadoras são ações tomadas pelos alunos a fim de facilitar a realização de atividades que porventura estiverem sendo conduzidas em sala de aula.

Assim, com este trabalho, pretendemos discutir a utilização dessas estratégias em sala de aula de língua estrangeira e, também, de que forma elas podem facilitar a realização de tarefas e proporcionar momentos de aprendizagem que sejam, de fato, significativas para os alunos.

A mediação em sala de aula e as estratégias mediadoras

Também conhecida como abordagem sociointeracionista, a teoria sociocultural permeia os estudos de Vygotsky e de seus colaboradores (LANTOLF, 2000; OLIVEIRA, 1998). Na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, muitos têm sido os trabalhos inspirados pelas ideias do teórico (BEHROOZIZAD; NAMBIAR; AMIR, 2014; BROOKS; DONATO, 1994; DALACORTE, 2005; FIGUEIREDO, 2001, 2003, 2005, 2006; FIGUEIREDO; LIMA 2013; FRAWLEY; LANTOLF, 1985; LANTOLF, 2000; MATUSOV, 2015; SABOTA, 2002; SILVA; FIGUEIREDO, 2015; THOMPSON, 2016; VIEIRA, 2015, entre outros).

Pautada na teoria sociocultural de Vygotsky, a mediação é um dos principais conceitos na sala de aula, visto que nos faz compreender de forma mais apropriada o funcionamento psicológico. Conforme nos esclarece Oliveira (1998, p. 24) “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo”.

Para diversos autores, a mediação é tida como aspecto fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo dos indivíduos, podendo, pois, ocorrer através de diversos instrumentos como, por exemplo, materiais, um sistema de símbolos como a língua e, também, o comportamento de outros indivíduos em situações de interação social (CÂNDIDO JUNIOR, 2004; OLIVEIRA, 1998; VYGOTSKY, 1998).

De acordo com Cândido Junior (2004, p. 26), a mediação é constituída por instrumentos socioculturais pelos quais as mudanças, resultantes dos processos sociais, ocorrem. As mudanças, desse modo, são frutos das relações interpessoais que se transformam em processos intrapessoais, por meio das internalizações.

Assim, as formas de mediação são vinculadas aos diversos contextos sociais. Em sala de aula de língua estrangeira, por exemplo, ela pode advir do professor, do material didático utilizado nas aulas, pelo discurso dos indivíduos como, também, pelas oportunidades de interação que podem ocorrer entre os alunos.

Dessa forma, em momentos de interação nas atividades realizadas nas aulas, os alunos podem, então, fazer o uso de estratégias mediadoras que, conforme esclarecem Villamil e Guerrero (1996) e Figueiredo (2003), são ações que facilitam a realização de tarefas. Elas incluem a utilização de recursos externos, fazer perguntas uns aos outros, uso de discurso privado, conversas sobre a língua alvo, o uso de mímicas, conversas sobre os procedimentos das atividades, a utilização da língua materna (LM), conforme veremos a seguir.

Ao realizar tarefas, os aprendizes podem fazer o uso de *recursos externos* como, por exemplo, usar dicionários e gramáticas, pedir ajuda para os colegas e para o professor, ou simplesmente recorrer a palavras que foram escritas no quadro (FIGUEIREDO, 2003).

Podem também *fazer perguntas* como forma de estruturas de apoio para a realização de tarefas, pedindo esclarecimentos ou dando e pedindo sugestões, por exemplo. (VILLAMIL; GUERRERO, 1996). Podem, ainda, *fazer uso de discurso privado*, que geralmente ocorre como uma forma ininteligível, quando o aluno direciona o seu discurso para ele mesmo e não para os outros.

As *conversas sobre a língua alvo* também são estratégias mediadoras, ao passo que essas discussões favorecem a aprendizagem dos alunos, podendo, assim, promover a interação entre

eles. Ainda podem *conversar sobre os procedimentos das tarefas*, que é uma estratégia que visa em como os alunos abordam as atividades propostas (BROOKS; DONATO, 1994).

A língua materna pode ser utilizada como estratégia mediadora, ao passo que os alunos, em momentos de interação, podem se valer da sua língua materna como forma de manutenção da interação com seu interlocutor como, também, os auxiliar em atividades e situações de comunicação com as quais ainda não estão familiarizados.

O estudo

Esse estudo se configura como um estudo de caso, pois investigamos uma turma de 7º ano do ensino fundamental ao realizar atividades que envolviam jogos (NUNAN, 1992) durante um semestre letivo, em uma escola pública na cidade de Goiânia. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas com os alunos e com a professora, notas de campo e gravações em áudio das interações entre os alunos, o que nos possibilitou a triangulação dos dados (MOREIRA; CALEFFE, 2008; NUNAN, 1992).

Nossas análises foram feitas por meio das interações que aconteceram durante a realização dos jogos, bem como das entrevistas realizadas pelos alunos e pela professora, e de suas percepções sobre a utilização dos jogos durante as aulas. A seguir, discutimos os nossos dados, levando em consideração as estratégias mediadoras que foram utilizadas pelos alunos durante a realização dos jogos.

Os resultados

Por meio da análise das interações entre os alunos que participaram deste estudo, notamos que os jogos se fizeram instrumentos de grande importância para o aprendizado e que promoveram situações interessantes de interação e que auxiliaram na aprendizagem dos alunos. As interações resultaram, também, na utilização de estratégias mediadoras, que, por sua vez, auxiliaram os alunos na execução dos objetivos propostos para os jogos. Em nosso estudo notamos a ocorrência das estratégias de uso de recursos externos, fazer perguntas e o uso da língua materna, conforme veremos a seguir.

Enquanto jogavam, os alunos se ajudavam através de perguntas que faziam uns aos outros e, também, perguntas que eram feitas para a professora (FIGUEIREDO, 2003; VILLAMIL; GUERRERO, 1996). A ocorrência desse tipo de estratégia em nossos dados se deu em muitos momentos. Vejamos o excerto.

- [01] Hedwig: O que é esse carinho tomando banho?
Bob: É quantas vezes você toma banho por dia, sei lá.
Zedd: O que você faz.
→ Bob: Professora! O que é esse aqui?
Professora: Você vai falar que ele está tomando banho.
Hedwig: Em inglês?
Professora: Sim.
Bob: Pode usar o *Google?* (risos).

Trecho
retirado de
um *Board
Game*

Essa interação ocorreu durante a realização de um *Board Game*, que revisava os conteúdos estudados pelos alunos sobre os tempos verbais *Simple Present* e *Present Continuous*, conforme observamos na figura 1. Assim, ao apresentar dificuldades os alunos se dirigiam à professora fazendo

perguntas sobre os tempos verbais ou sobre determinadas palavras e a professora solucionava essas dúvidas utilizando a língua materna dos seus alunos para dar instruções de como ele deve proceder na realização da atividade.

Dessa forma, podemos perceber que, no contexto de sala de aula, o professor tem um papel essencial em mediar o processo de aprendizagem e levar o aluno a realizar atividades. O professor provê para o aluno o auxílio do qual ele precisa para que realize o que foi proposto com sucesso, conforme nos apontam Wood, Brunner e Ross (1976).

START	 7:00	ROLL AGAIN	SHE ____ LIKE APPLE. (don't / doesn't)?	 8:00	I ____ LIKE BEANS. (don't / doesn't)?
Simple Present 3rd person ... ROUTINE					MISS A TURN
GO BACK TO START		WHAT IS SHE DOING? (DANCE)	ROLL AGAIN	WHAT IS HE DOING? (WORK)	

Figura 1 Jogo de tabuleiro com revisão de itens de tempos verbais

O próximo trecho de interação ocorreu durante a realização de um outro jogo de tabuleiro em que foi feita uma revisão de itens de vocabulário como, por exemplo, os dias da semana, como podemos perceber no excerto.

[02]

- Messi: Professora, agora essa aqui é que eu não entendo mesmo. *Count from* vinte e quatro to trinta?
- Professora: Pra você contar de vinte quatro até trinta.
- Miquelângelo: Em inglês.
- Paola: Como é que é vinte, *teacher*?
- Professora: Twenty.
- Paola: Twenty-one, twenty-two...

Trecho retirado de um *Board Game*

Ao analisarmos essa interação, percebemos o surgimento de dúvidas quanto ao que dever ser realizado por parte dos alunos Messi e Paola. Assim, encontram na professora o apoio necessário para concluírem a atividade. Messi pede auxílio para a professora ao surgir nele a **dúvida sobre o significado da expressão *Count from***, que por sua vez, esclarece o significado para o aluno. Já Paola não sabe dizer a palavra vinte em inglês e, então, recorre também à professora que esclarece a dúvida a aluna. Nesse sentido, conforme afirmam Figueiredo (2006) e Swain e Lapkin (1998), o professor tem papel de mediador nas atividades realizadas, pois, auxilia os alunos quando têm dúvidas sobre determinado assunto. Conforme podemos perceber, nossos dados sugerem que os alunos podem utilizar tudo aquilo que vai lhes auxiliar em momentos de dificuldade na produção da L2.

Outra estratégia recorrente em nossos dados foi a de uso de recursos externos, que foram utilizados quando os alunos sentiam dificuldades em jogar. Essas estratégias podem ser, por

exemplo, anotações no quadro negro, em seus cadernos, o uso do dicionário, gramáticas, livros.

No excerto 03 notamos a ocorrência desse tipo de estratégia. Aqui, os alunos jogavam um *Board Game* que revisava itens de vocabulários já ensinados pela professora da turma, conforme observamos na figura 2.

START	DAYS OF THE WEEK	MONTHS OF THE YEAR	COLORS	ANIMALS	ROLL AGAIN	OCCUPATIONS	MISS A TURN	SPELL YOUR NAME
								GO BACK 3 SPACES
MONTHS OF THE YEAR	GO BACK 5 SPACES	SAY 4 LETTERS FROM ALPHABET	SHE IS FROM ENGLAND. SHE IS...	GO BACK TO START	ANIMALS	GO BACK 3 SPACES	COUNT FROM 24 TO 30	SHE IS FROM FRANCE. SHE IS...

Figura 2 Jogo de tabuleiro com revisão de itens de vocabulário

- [03] Miquelângelo: Tirou *five*.
 Jhek: One, two, three, four, five.
 Messi: *Occupations?* Professora! Professora, o que é *occupations*?
 Professora: *Occupations?* Profissões.
 Miquelângelo: Qual é sua profissão!
 → Paola: Ok, ok... é... o dicionário, cadê?
 Miquelângelo: Fala qual tua profissão, em inglês.
 → Paola: Vamos pegar o *dictionary*.
 Messi: *Singer*. Mais fácil.
 Paola: *No. Yes. Me... no sabe* (risos).
 Messi: Vendedora. "Fessora"
 Professora: "Fessora"?
 Messi: *Teacher!* Como diz vendedora em inglês?
 Professora: Salesperson.
 Messi: Salesperson.
 Miquelângelo: Fala *salesperson. Teacher...*
 Paola: *Teacher... é...*
 Miquelângelo: Professora em inglês.

Trecho retirado de um *Board Game*

Nesse excerto, extraído de um *Board Game*, a aluna Paola recorreu ao uso do dicionário para sanar dúvidas em relação ao vocabulário que desconhecia. Nesse mesmo sentido, Messi recorreu à professora para saber como falaria a palavra *vendedora* em inglês, que logo em seguida, foi esclarecido pela professora. Os recursos externos, conforme afirmam Figueiredo (2003) e Villamil e Guerrero (1996), auxiliam os alunos quando se deparam com dificuldades para realizar uma tarefa.

A aluna Ana, por sua vez, no excerto 04, extraído do mesmo jogo do exemplo anterior, utilizou o seu caderno de inglês como recurso externo para lhe auxiliar, pois não sabia como dizer

os nomes de animais em inglês.

- [04] Carol: Mas tem que falar em inglês.
→ Ana: Aqui tem (apontando para seu caderno de anotações).
Peixe em inglês é *fish*.
Carol: Deixa eu ver o outro.
→ Ana: É *fish*. Agora fala outro. Eu tenho aqui no meu caderno de inglês. Olha que legal! Tudo em inglês.
Carol: Coelho.
Ana: É *rabbit*.
Carol: Rabbit, dog, cat, rabbit.
Ana: Fish.
Carol: Fish.

Trecho retirado de um *Board Game*

Ante o exposto através desses trechos de interações ocorridas nas aulas, nossos dados vão ao encontro dos resultados obtidos nos estudos de Sabota (2002). Para a autora, os alunos podem valer-se de qualquer material, ou seja, toda fonte de informação que se fizer presente, nos momentos em que estão engajados na realização de atividades.

Como notamos, os auxílios foram oriundos tanto do professor, dos cadernos dos próprios alunos, dos dicionários e, simplesmente, por meras anotações feitas no quadro pela professora. Dessa forma, os alunos fizeram uso de todos os recursos que lhes eram disponíveis, oferecendo apoio e apoiando-se nos colegas, na professora e observando tudo o que estava a sua volta. Resultados como esses também podem ser encontrados nos estudos de Figueiredo (2003) e Vilamill e Guerrero (1996) ao pesquisarem a colaboração no processo de revisão de textos.

Uma das estratégias mais recorrentes em nosso estudo foi a utilização da língua materna dos alunos nas aulas. A língua materna dos alunos foi usada em praticamente todas as interações ocorridas nas atividades. Dessa forma, observamos que a LM foi usada com diversos propósitos, tais como dar instruções sobre procedimentos dos jogos, esclarecer dúvidas surgidas nos alunos, ou simplesmente como forma de manter a interação entre os alunos durante a realização das atividades. Nesse sentido, o uso da língua materna em sala de aula dá suporte à aprendizagem da língua estrangeira de várias formas (ATKINSON, 1987; BROOKS; DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2001; HARBORD, 1992; MELLO, 2002).

Por meio das análises de nossos dados, notamos que o uso da LM em sala de aula de LE pode ter o mero objetivo de manutenção da interação entre os alunos enquanto realizam atividades. Conforme nos esclarecem Brooks e Donato (1994), a utilização da LM pelos alunos facilita a produção na L2 e permitem que os alunos iniciem e sustentem a interação durante a realização das atividades. Nos excertos 08 e 09, observamos como a interação é mantida através do uso da LM.

- [05] Paola: Professora. O que é *months of the year*.
Miquelângelo: A segunda. Olha aí a segunda.
Professora: Months of the year.
Miquelângelo: Uai, eu não sei (risos)
Paola: Gente! Meses!
Miquelângelo: É?
Paola: Meses do ano.
Miquelângelo: February, April, October.

Paola: Você está falando em...
 Miquelângelo: Inglês.
 Paola: *January, Fevereiro, February, March.*
 Miquelângelo: April.
 Paola: Maio.
 Miquelângelo: Maio. Eu esqueci como é que é Maio.
 Paola: May.
 Miquelângelo: É. É *May*.
 Paola: Ok! Ok! Sou eu.
 Miquelângelo: Aqui... Traduz.

Trecho retirado de um *Board Game*.

[06] Roberta: What is its size?
 Ana: Medium.
 Star: Ela pergunta, porque eu já perguntei. Pergunta.
 Carol: What is this?
 Ana: Responde. É o nome da roupa.
 Star: What is a skirt.
 Carol: Cadê a cor dessa roupa?
 Ana: Nossa, é só você olhar a cor.
 Roberta: Fala aí.
 Carol: What color is it?
 Star: Orange.
 Carol: What's its size?
 Star: Large.

Trecho retirado de um *Memory Game*.

Nos exemplos acima, notamos como a utilização da língua materna dos alunos foi de grande importância para manter a interação e o processo comunicativo entre eles. Assim, a língua materna dos alunos serviu como sustentadora da interação entre eles, visto que em diversos momentos nas interações se perguntavam acerca de dúvidas relacionadas a vocabulário que se fizeram necessárias durante as atividades. Dessa forma, ao fazer uso da LM, os alunos puderam esclarecer as dúvidas que tiveram, sem que a comunicação entre eles fosse interrompida.

Nas atividades em sala de aula os alunos também utilizaram a sua língua materna como forma de dar instruções sobre os procedimentos acerca da realização dos jogos. Villamil e Guerrero (1996) afirmam que a discussão ocorrida sobre os procedimentos de atividades é algo importante durante as interações, ao passo que dá oportunidades para que os alunos compreendam o que deve ser feito para a execução das atividades. Observemos o seguinte excerto, em que notamos o uso da LM como forma de esclarecimento de dúvidas sobre procedimentos do jogo.

[07] Hedwig: O que é isso?
 Bob: Professora o que é *What is he doing?*

- Professora: É o que ele está fazendo, essa pergunta.
Zedd: Jogando.
→ Professora: Aí você vai falar em inglês. E você vai responder usando esse verbo aí.
Bob: He is playing.

Trecho retirado de um *Board Game*.

Nesse trecho, notamos que, ao terem dúvidas quanto ao conteúdo do *Board Game*, o aluno Hedwig recorre à professora, utilizando sua LM, para saber o significado da pergunta *What is he doing?*, o que é esclarecido pela professora, que também utiliza a LM. Nesse sentido, conforme afirma Figueiredo (2003) e Brooks e Donato (1994), a LM nas aulas surgem como forma de manter a interação entre os alunos e como um meio para facilitar o entendimento sobre o que deve ser feito na atividade.

Ainda observamos que a professora deu constante auxílio para os seus alunos no processo de aprendizagem, conforme afirmam Figueiredo (2006) e Swain e Lapkin (1998), pois, em todos os excertos apresentados aqui, sempre estava sanando dúvidas dos alunos quanto a dificuldades no entendimento de como deveriam realizar as tarefas.

A língua materna foi utilizada em sala de aula também para esclarecer dúvidas sobre vocabulário e estruturas da língua que surgiram nos alunos no momento da realização das atividades. Nos exemplos a seguir, observamos que as informações são esclarecidas pela professora, que responde prontamente os alunos fazendo também o uso da língua materna.

No trecho abaixo, ao parar em uma casa do *Board Game* que continha a informação *Roll Again*, Messi ficou com dúvida sobre o que significava essa expressão. Vejamos o exemplo.

- [08] Paola: Roll again.
Miquelângelo: É um animal! É algum tipo de animal! Estou brincando.
Messi: Professora! O que é *roll again*?
→ Professora: Jogue de novo!
Messi: Jogue de novo! Professor tem que ser do lugar que está, né?
Paola: Jogar de novo.
Miquelângelo: É do lugar que está?
Professora: Sim.
Miquelângelo: Ah, tá.

Trecho retirado de um *Board Game*.

Nesse trecho de interação o aluno Messi pediu ajuda à professora para esclarecer sua dúvida em relação à tradução da expressão *Roll again*. Assim, a professora respondeu ao aluno, fazendo o uso da língua materna. Logo em seguida, em outro momento da interação, Miquelângelo fez o uso da língua materna para fazer novas perguntas para a professora, que também fez uso da língua materna como uma maneira de esclarecer as dúvidas dos alunos. Nesse mesmo sentido, observamos, no excerto 09, que a professora utiliza a LM dos alunos para dar esclarecimentos relacionados ao vocabulário do jogo que estava acontecendo.

- [09] Paola: *Go back to start.* Professora!
Miquelângelo: O que é *miss a turn*?
→ Professora: Perde a vez.
Miquelângelo: Perde a vez. Me dê!
Messi: Ih, perdeu a vez.

Trecho retirado
de um *Board
Game*.

Nesse caso, o aluno Miquelângelo caiu em uma casa do *Board Game* e, desconhecendo a expressão *Miss a turn*, perguntou a professora o que a expressão significava, utilizando sua língua materna. Conforme evidenciam os dados e de acordo com Figueiredo (2003) e Gibbons (2002), o uso da LM possibilitou à professora a oportunidade de esclarecer ao aluno a expressão que ele não sabia.

Por meio das interações, os alunos puderam ter momentos em que aprendiam juntos. Nesse sentido, no excerto a seguir, notamos a ajuda dada por um colega, utilizando a LM, para que o outro entendesse o que estava sendo dito em inglês.

- [10] Mathos: *Horse, cavalo, dog e cat.*
Messi: O que é *dog*?
→ Mathos: Cachorro.
Messi: Vai.
Bruna: Ah, não. De novo não.
Messi: Professora! *Teacher!* Vale falar as mesmas palavras?

Trecho retirado de
um *Board Game*

Ao analisarmos esse trecho de interação, notamos que Messi teve dúvida em relação a palavra *dog*, quando o colega disse os nomes dos quatro animais que deveriam ser ditos na atividade. Dessa forma, o aluno Mathos auxilia o colega esclarecendo a dúvida, utilizando o português. Ainda neste trecho, Messi também pede auxílio para a professora para esclarecer dúvidas sobre procedimentos da tarefa. O aluno quer saber, já que terá que dizer também nomes de animais, se ele pode repetir as mesmas palavras que foram ditas pelo outro colega. Esse excerto reafirma o que Atkinson (1987) e Mello (2002) dizem sobre o uso da LM. Para os autores, durante os momentos de interação, os alunos usam a língua materna para obter esclarecimentos sobre vocabulário, para que, assim, continuem a realização da tarefa, como também para favorecer a aprendizagem de LE.

Nesse sentido, os dados aqui apresentados demonstram que, através da interação obtida por meio dos jogos, os alunos podem construir o seu conhecimento em parceria com os colegas e, também, com o auxílio da professora, apoiando também na sua LM (ALLWRIGHT, 1984; FIGUEIREDO, 2003, 2006; GIBBONS, 2002).

Pudemos notar, por meio da análise dos dados aqui apresentados, que a língua materna dos alunos foi utilizada com diversos propósitos. O português nas aulas foi utilizado como forma de manutenção da interação na participação dos jogos, para pedir e dar esclarecimentos sobre vocabulário, estruturas da língua e sobre os procedimentos do jogo.

Em contrapartida, conforme nos sugere Mello (2002), mesmo tendo seus pontos positivos em relação à aprendizagem da língua estrangeira, devemos ter em mente que o uso da língua

materna pode restringir a utilização da L2 por parte do aluno, ao passo que a sala de aula pode ser um dos poucos lugares em que o aluno fará uso da língua inglesa.

Visto o que apresentamos nesses excertos, por meio da interação com os outros é que temos a possibilidade da construção do conhecimento, conforme esclarecer Allwright (1984). Assim, nossos dados corroboram as afirmações do autor, ao passo que, nas interações, os alunos tiveram oportunidades de fazer o uso daquilo que já sabem da língua, como também puderam aprender novas estruturas e novo vocabulário com os colegas (RIVERS, 1987; SWAIN, 1985; SWAIN; LAPKIN, 1998).

Considerações Finais

Ao utilizar os jogos como recurso didático em sala de aula, o professor pode proporcionar a seus alunos várias oportunidades de aprendizagem, tais como a repetição de vocabulário já estudado, estruturas da língua, coconstruir o seu conhecimento através das interações com os colegas, criar estratégias para se fazerem compreendidos e terem consciência da importância da utilização da língua nas aulas.

Assim, ao utilizar o lúdico em sala de aula o professor proporciona ao aluno contextos comunicativos rápidos e eficazes, fazendo com que a aprendizagem da língua seja algo prazeroso e eficaz. Assim, aprender uma língua estrangeira, então, tem para cada aprendiz um propósito diferente, e através de atividades lúdicas, como os jogos, farão os alunos ficarem motivados para aprender.

Ao que nossos dados sugerem, a aprendizagem aconteceu de maneira significativa para os alunos, visto que ao jogarem, utilizaram diversas estratégias que os auxiliaram na resolução das atividades e, dessa forma, os ajudaram a compreender e entender o idioma, auxiliando os seus colegas na aprendizagem da língua, conforme nos esclarece Rivers (1987) ao discutir a importância da interação na aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que os alunos podem aumentar seu conhecimento sobre a língua, através da expressão não só das próprias ideias do aprendiz, mas, também, da compreensão das ideias dos outros.

Referências

- ALLWRIGHT, D. L. The importance of interaction in the classroom language learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, 1984. p. 156-171.
- ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, v. 41, n. 4, 1987, p. 241-247.
- BEHROOZIZAD, S.; NAMBIAR, R. M. K.; AMIR, ZAINI. Sociocultural theory as an approach to aid EFL learners. *The Reading Matrix*, v. 14, n. 2, p. 217-226, 2014.
- BROOKS, F.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourses during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.
- CÂNDIDO JUNIOR, A. O processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa. 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- DALACORTE, M. C. F. A Participação dos aprendizes na interação em sala de aula. In: DALACORTE, M. C. F.; MELLO, H. A. B. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2005. p.39-62.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

_____. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

_____. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; LIMA, M. S. A pesquisa sobre a colaboração entre aprendizes de língua estrangeira em contextos presencial e virtual. In: ERHARDT, A. F. L. M. (Org.). *Ensino-Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 155-181.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.

GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth: Heinemann: 2002.

HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, v. 46, n. 4, 1992. p. 350-355.

LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

MATUSOV, E. Vygotsky's theory of human development and new approaches to education. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, v. 15, p. 316-321, 2015.

MELLO, H. A. B. de. *O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "Escola Bilíngue"*. 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998

RIVERS, W. M. *Interactive language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1987.

SABOTA, B. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q.; Teletandem language learning in a technological context of education: interactions between Brazilian and German students. *Delta*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 729-762, 2015.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. IN: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1985. p. 235-253

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p.320-337, 1998.

THOMPSON, I. The mediation of learning in the zone of proximal development through a co-constructed writing activity. *Research in the Teaching of English*, v. 47, n. 3, p. 247-276, 2013.

VIEIRA, P. F. M. D. *A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês*. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, p. 51-75, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, D.; BRUNNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

Recebido em 10 de janeiro de 2018.

Aceito em 15 de fevereiro de 2018.