

O ELEMENTO LÚDICO NO ENSINO DA PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA*

Ângela de Alencar Carvalho¹UECE Funcap

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende contribuir para a reflexão acerca de dois elementos que podem auxiliar o ensino/aprendizagem da pronúncia da língua inglesa: a *ludicidade* e a *consciência fonológica*.

Como professora de inglês em cursos livres há onze anos, durante os quais tenho sido, também, aprendiz de *italiano* e de *francês*, percebo que nós, professores, temos uma preocupação constante com o modo *correto* de se pronunciar os sons do novo código, seguindo regras e entonação apropriada. Curiosamente, tal preocupação não vem acompanhada do ensino sistemático de conceitos fonológicos, nem da aplicação de atividades que contribuam com o desenvolvimento da pronúncia do aluno. O que parece haver em excesso são exercícios de repetição de fonemas, palavras ou sentenças ou a correção imediata à fala do aluno.

Essa ausência de direcionamento sobre o *como* e o *quê* aprender gera uma sensação de desconforto nos alunos. Nós cobramos dos alunos uma pronúncia *correta* sem explicar o que isso possa ser e como (ou se) deve ser alcançada. Os alunos, por sua vez, não sabem como fazê-lo, pois, na maioria dos casos, não praticam a língua-alvo suficientemente em sala de aula e tampouco fora dela. Dessa forma, acabam sofrendo pressão externa (professor, colegas e avaliações) e interna (autocrítica).

Diante do exposto, propomos o jogo *Pronunciation Dominoes*², com vistas a assistir o professor de inglês (quicá de outras línguas estrangeiras) a trabalhar nos seus alunos a consciência dos sons da língua e como são produzidos, numa atmosfera livre das tensões e pressões dos testes orais. Portanto, o jogo ilustra o papel *instrumental* que a ludicidade tem nesse contexto.

Para fundamentar a pesquisa, baseamo-nos, principalmente, em Moskowitz (1978), Yozo (1996), Brown (2000), Jones (2002) e Leffa (2003).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O lúdico na sala de aula de língua estrangeira

Aprender uma língua estrangeira (LE) oferece inúmeras possibilidades de desenvolvimento pessoal ao aprendiz. Todavia, é uma tarefa que traz consigo responsabilidades e inquietações, pois durante o processo o aluno precisa mostrar-se, expondo suas habilidades e/ou suas fraquezas no aprendizado da língua. Desta maneira, aprender a produzir novos sons que não fazem parte do sistema fonológico da língua materna (LM) não pode ser considerada tarefa fácil, também não o é articular tais sons frente aos colegas e aos ouvidos atentos do professor. Talvez, para alguns, essas tarefas possam ser instigantes, mas outros alunos podem achá-las intimidadoras e frustrantes.

Por vezes, dependendo da personalidade do aprendiz, de suas experiências prévias com a língua, de seu estilo de aprendizagem, da resposta dos colegas e da reação do próprio

*Esta pesquisa nasceu do trabalho *Teaching pronunciation through games* escrito para a disciplina Fonética e Fonologia da Língua Inglesa do Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira – Inglês (2002-2003), ministrada pela Prof^a Dr^a Vera Lúcia Santiago Araújo. Após alguns testes e modificações optamos por publicá-lo como opção de material didático.

¹ Ângela de Alencar Carvalho é professora de língua inglesa, mestranda em Letras – Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e bolsista da FUNCAP.

² Nome provisório do jogo de pronúncia.

professor, pode haver um bloqueio na atenção, levando o aluno a desistir do seu projeto inicial. Portanto, o aspecto afetivo é essencial na aprendizagem da pronúncia de uma LE.

Brown (2000: 142-160) destaca alguns fatores da personalidade que concorrem diretamente para sucesso ou para o fracasso do aprendiz de línguas. São eles: a *auto-estima*, a *extroversão*, a *impulsividade*, a *empatia*, a *ansiedade* e a *inibição*. Segundo o autor, um aluno cuja auto-estima é alta, que não tem medo de se expressar, que aceita arriscar-se nas tentativas de comunicar-se na língua-alvo e que compreende a si e aos outros, tem grandes chances de se tornar um bom *falante* desta língua. Ao passo que, o principiante que se mostra ansioso, introvertido, inibido e apreensivo ao tentar falar a LE levanta barreiras que podem ser intransponíveis no futuro, atravancando seu aprendizado. Assim, a nossa tarefa primordial, como docentes, é trabalhar para que os fatores negativos sejam atenuados ou, quiçá, eliminados da atmosfera de sala de aula. Com efeito, conforme Lightbown e Spada (1993: 38-9), pesquisas indicam que fatores de personalidade estão intimamente relacionados à habilidade comunicativa do aprendiz. Conseqüentemente, estarão relacionados, também, à pronúncia. Reside nessa informação a necessidade de se falar em ensino humanista.

Moskowitz (1978), na obra *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, ressalta que professores devem compreender o aprendiz como um ser total, ou seja, *intelectualmente* e *emocionalmente*. A educação humanista deve ser divertida, permitindo ao aluno conhecer a si mesmo e ao outro, promovendo momentos de crescimento *intelectual* e *emocional*. A aula de LE parece ser o ambiente propício para esta filosofia, pois, segundo a autora, “Nós precisamos de um lugar na escola onde professores e alunos possam ser humanos, experimentem empatia, e aproveitem o tempo para compartilhar. Nós devemos estabelecer nossos objetivos em ensinar não só a língua-alvo, mas também a língua do *OKness*”³. É nesse ambiente que deve ser erigida a *consciência fonológica* do aprendiz.

Foi pensando na proposta de Moskowitz e observando alguns de jogos educativos existentes no mercado que optamos por mais uma adaptação do clássico jogo de dominó para o aplicá-lo ao ensino da pronúncia. Jogos auxiliam na descontração. Ao descontrair-se o aluno relaxa naturalmente, permitindo-se tentar produzir os sons que, de forma tensa, não conseguiria.

Conforme o dicionário *Novo Aurélio Século XXI* (1999), o vocábulo *jogo* originou-se do latim *jocu* que significa *gracejo*; *zombaria*. O dicionarista apresenta duas acepções para a palavra: a primeira diz ser o jogo uma “atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a *perda* ou o *ganho*” (grifo meu); a segunda definição diz que é uma *brincadeira*, um *passatempo*, um *divertimento*. É esta acepção que representa a essência do *Pronunciation Dominoes*: uma forma de aprender brincado.

Yozo (1999: 11-14) descreve o jogo como uma atividade anterior à Antiguidade e à cultura, sendo mais antiga do que qualquer organização social, pois é, também, parte do mundo animal. O autor afirma que o jogo oferece contentamento ao indivíduo que o joga, independentemente de sua classe social ou idade, pois sua *essência* é o *divertimento*. Para Yozo, os jogos são os melhores veículos de comunicação, principalmente os *jogos lúdicos*. Estes são, para o autor, os *verdadeiros jogos*, pois têm o poder de desfazer tensões provenientes do “excesso de responsabilidades” e do “ritmo estressante dos compromissos do dia-a-dia”. Tal atmosfera pode levar a uma aprendizagem mais significativa do conteúdo.

Partindo do exposto acima, entendemos que o adulto, também, possa beneficiar-se de uma atividade lúdica, já que, devido à rigidez que lhe é imposta pela rotina de vida, precisa reaprender a brincar, a descontrair-se, transferindo para o seu comportamento em sala de aula o que Yozo denomina *ordem lúdica*, isto é, “a interrupção temporária da vida real para jogar” que “permite ao indivíduo (adulto) libertar-se de suas *amarras* sociais, sem se preocupar com censuras ou críticas” (grifo do autor). Esta afirmação vai ao encontro das considerações tecidas anteriormente sobre o papel da afetividade na aprendizagem. Como se sabe, é salutar utilizar jogos em sala de aula, sobretudo quando se trata de desfazer tensões e ansiedade.

³ “We need a place in school where teachers and students can be human, get empathy, and take time to share. We must set our goals on teaching not only our target language, but also the language of “OKness”. (As traduções deste artigo são de minha responsabilidade)

A construção da consciência fonológica

Manter esta atmosfera de descontração e confiança entre os alunos é, certamente, um dos papéis mais importantes que o professor de línguas deve assumir. Contudo, além do aspecto emocional, há o conteúdo a ser aprendido. Pesquisas assinalam a necessidade de se inserir nos currículos os aspectos *segmentais* e *suprasegmentais* da língua-alvo, para que se gere nos aprendizes a *consciência fonológica*. Jones (2002), por exemplo, acredita que métodos para se ensinar pronúncia devam ser direcionados para esta conscientização.

Outros estudos sugerem que há pesquisadores, professores e alunos que acreditam na força da presença do sotaque nativo do falante ao utilizar a língua-alvo. Para eles, mostrar claramente os traços fonológicos da LM naquela pode ser sinal de identidade cultural (idem). Por outro lado, sabe-se que uma influência extremamente forte da LM pode causar problemas de compreensão que levam ao fracasso na comunicação ou a mal-entendidos. É importante, pois, colocar para o aluno a diferença entre um *falar identificado culturalmente* (ibidem) e aquele que parece incompreensível aos falantes nativos.

Outro aspecto a ser observado são as manifestações fonológicas da *interlíngua* na produção oral do aprendiz. Alguns profissionais parecem negligenciar os estágios de interlíngua⁴ (MCLAUGHLIN, 1987: 60) tão importantes para conscientizar o aluno de que sua produção oral transforma-se, passando por estágios diversos até que atinja o nível inteligível de fluência oral. Conforme pesquisas citadas por Jones, atividades que promovam esta conscientização e sensibilizem aprendizes sobre as diferenças entre os sistemas da LM e da língua-alvo, bem como dos estágios de interlíngua, são mais eficazes do que repetições em demasia e correções imediatas à fala do aluno. Vale salientar que pesquisas levadas a efeito por Jones e outros autores (1994) evidenciaram que a *conscientização fonológica* gera uma produção oral mais cuidada e que alunos expostos às regras e aos princípios fonológicos da língua-alvo tornaram-se aptos a avaliar sua própria habilidade oral, isto é, conquistaram mais autonomia.

O jogo: bases teóricas

A composição do jogo *Pronunciation Dominoes* nasceu da observação de três características do ensino da pronúncia em cursos livres: uma aparente negligência do ensino sistemático da pronúncia em inglês; a ausência do elemento lúdico baseado numa abordagem humanista favorável ao desenvolvimento da habilidade oral; a ausência de trabalho de conscientização fonológica nos alunos. Após algumas utilizações, o jogo foi readaptado conforme considerações de Leffa (2003) sobre produção de material didático. A respeito desse assunto, o autor propõe quatro momentos distintos e indissociáveis: *análise, desenvolvimento, implementação e avaliação*.

A *análise* deve partir das necessidades do aluno, do seu nível (o que já sabe), do que precisa aprender e do seu estilo de aprendizagem. Ao propor mais uma conversão do popular jogo de dominó em material didático, observamos, empiricamente, a fala docente sobre a dificuldade em ensinar e consolidar os fonemas representados graficamente pelo morfema de (-s) de 3ª pessoa do singular do presente simples e de plural. As perguntas mais frequentes dos professores são geralmente:

- 1 – Por que ensinar estes sons?
- 2 – Como fazer para que os alunos compreendam as variações de cada som?
- 3 – Como consolidar as regras?
- 4 – Como tornar as atividades de pronúncia comunicativas?

⁴ Ao aprender uma LE, o aprendiz desenvolve sistemas formulados a partir da sua exposição ao sistema da língua-alvo, estes sistemas não são estáticos, ao contrário, transformam-se à medida que o aprendiz também se desenvolve no aprendizado da LE. Reside aí a importância do erro como ponte para formação da consciência desses estágios e não como algo a ser evitado.

A razão de se ensinar os sons acima reside no desejo de contribuir para a *compreensão e produção* da língua-alvo. Como afirma Nobre-Oliveira (2003: 93), “Se os alunos não percebem a diferença entre os sons da LM e os sons da LE, eles, muito provavelmente, não fazem essa distinção no momento da produção oral”. Nesse sentido, aspectos suprasegmentais, como a entonação, devem ser ensinados, pois constituem parte fundamental da mensagem veiculada pelo falante e daquilo que compreende o ouvinte, pois são traços que definem o que é dito.

Outro elemento importante na adaptação do jogo foi o estudo sobre os estilos de aprendizagem – considerações que este relato certamente não abarcaria. Apresentamos apenas o posicionamento de Brown (2000:113) que os define como tendências ou preferências de um indivíduo que regem o seu modo de pensar, sentir ou agir, caracterizando-o. Estas variam de indivíduo para indivíduo, mas o seu conhecimento é crucial para o bom trabalho do professor. Para citar alguns estilos, temos a tolerância à ambigüidade, a preferência por *inputs* visuais ou auditivos e a preferência por atividades que envolvam movimento.

O segundo momento é o *desenvolvimento* do material, no qual estão presentes segundo Leffa (2003), a definição dos objetivos, da abordagem, do conceito, das atividades, dos recursos, bem como o ordenamento das atividades e a questão da motivação. O terceiro momento, a *implementação*, refere-se a quem aplicará o material e para quem este foi planejado. Finalmente, a *avaliação*, momento em que o material é testado. Diante do exposto, passaremos à descrição do jogo.

O jogo *Pronunciation Dominoes*

Pronunciation Dominoes é uma atividade para *praticar, fixar ou relembrar* as regras de pronúncia de sons da língua inglesa de forma *lúdica*. Este modelo visa à prática e à consolidação dos fonemas /s/, /z/ e /tʒ/, representados pelo morfema (–s) e suas variações.

Esta adaptação do jogo de dominó tem por objetivo principal auxiliar o professor no trabalho com os símbolos fonéticos de forma lúdica e relaxada. Ao jogar, o participante deverá ser capaz de:

- 1 – pronunciar os finais em *–ed* (ou *–s*) conforme as regras estudadas.
- 2 – identificar os fonemas correspondentes às terminações de *verbos* ou *substantivos* (que há nas peças).
- 3 – produzir pequenos diálogos.
- 4 – usar entonação e acentuação adequadas.

Para jogar é necessário, no mínimo, 2 alunos. Caso a Tuma seja numerosa, o professor poderá formar grupos de até 6 participantes. Para jogar, o aprendiz precisa conhecer, mesmo que superficialmente, as regras de pronúncia do morfema acima relacionado. Se estiver trabalhando os sons pela primeira vez, o professor não poderá prescindir do uso de um dicionário que apresente os símbolos fonéticos, preferencialmente dicionários que tragam o alfabeto fonético internacional (IPA), para que os alunos possam consultá-lo. Este procedimento permitirá o manuseio mais consciente dessa ferramenta de aprendizagem, além de proporcionar autonomia aos alunos. Neste trabalho, incluímos jogadas possíveis que poderão levar o leitor a compreender como o material funciona.

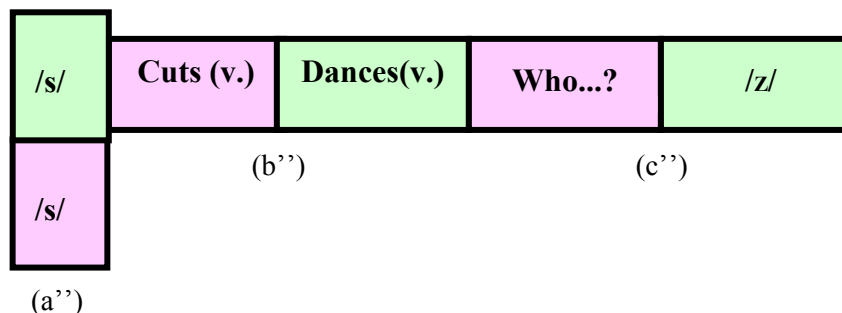
Regras do jogo

- 1 – Joga-se com 36 peças (*peça-fonema, peça-pergunta, peça-verbo e peça-mista*). Embaralham-se as peças (Ver anexo.) com a face dos sons, verbos e sentenças, voltada para baixo.
- 2 – Cada jogador recebe 6 peças (ou o número determinado pelo professor ou pelo número de alunos; pode-se deixar uma pilha de peças para comprarem durante a partida).

3 – O jogador que tiver um dos *carroções* com os fonemas / z /, / s /, / ɪz /, *nesta ordem* inicia a partida. Vejamos um exemplo na peça abaixo e logo em seguida, exemplos de jogadas possíveis.



O jogador 1 lança a *peça-fonema* (a) abaixo e pronuncia o som /s/. O jogador 2 lança a *peça-verbo* (b) e pronuncia o verbo *cuts*. O jogador 3 lança a *peça-mista* (c), formulando uma pergunta com a palavra interrogativa *Who...?*. Por exemplo, '*Who dances tango?*'. O jogador 2 elabora uma resposta, utilizando a forma *dances*: '*Sheryl does. She dances very well*'. Vejamos como ficaria a rodada:



Mas atenção:

- Quando a palavra não estiver flexionada, o aluno jogará a peça, pronunciando a palavra e flexionando-a em seguida, em voz alta, necessariamente, ou perderá sua vez.
- As *peças-fonema* e as *peças-pergunta* só poderão ser combinadas com as *peças-verbo* e *peças-substantivo*.
- As *peças-verbo* e as *peças-substantivo* poderão ser combinadas entre si, caso tenham o mesmo som final.

Desde a sua elaboração, em 2002, este jogo foi testado em várias turmas, todavia, sem a utilização de quaisquer instrumentos de pesquisa. Com o tempo, a observação do comportamento dos alunos ao jogarem, como também suas considerações sobre o material, resultou em uma reestruturação das regras de jogo. Assim, em 2005, quando optamos por publicá-lo, utilizamos questionários aplicados junto a professores e alunos.

METODOLOGIA

Utilizamos dois modelos de questionários como instrumentos de pesquisa (Ver anexo.). Um questionário direcionado aos professores e outro aos alunos. Os questionários foram aplicados em duas escolas de língua em Fortaleza e em um seminário bíblico onde são ministradas aulas de língua inglesa como LE.

Optamos por três escolas a fim de ter uma amostra diversificada quanto ao nível, à idade e ao objetivo dos alunos no curso. Esta escolha foi baseada em três critérios: acessibilidade, língua inglesa ensinada como LE e o mínimo conhecimento sobre os morfemas –ed e –s finais. Devido ao espaço, neste trabalho apresentamos apenas o modelo de jogo com o morfema –s de 3ª pessoa do singular e de plural. A acessibilidade foi crucial para que não houvesse empecilhos à realização da pesquisa. Era importante realizá-la em uma escola onde o inglês fosse ensinado como língua estrangeira. Finalmente, era importante para a pesquisa que os alunos conhecessem, mesmo de modo incipiente, os sons em questão.

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2005 quando o questionário dos professores foi aplicado junto a 5 professores em níveis diferentes, a saber, duas turmas de nível básico, duas de nível intermediário e uma de nível avançado. O questionário dos alunos foi

aplicado a 15 aprendizes que manifestaram vontade de participar da pesquisa. Vale salientar que os próprios professores explicaram as regras do jogo e aplicaram o questionário aos alunos após a atividade, pois era preciso testar, também, a clareza e a eficácia das instruções.

Assim, o questionário dos professores pretendeu identificar:

1. A avaliação da eficácia do jogo.
2. A receptividade dos alunos.
3. A clareza das regras.
4. O interesse pela pronúncia durante e após o jogo.
5. O resultado da aplicação do material.
6. A reutilização do jogo pelo professor.
7. As possíveis variações de jogo sugeridas pelos professores.

Já o questionário dos alunos foi elaborado com vistas a:

1. Obter opiniões sobre o jogo.
2. Saber se consideram ter aprendido com o material.
3. Descobrir se gostariam de jogá-lo novamente.
4. Descobrir se as regras estavam claras.
5. Coletar sugestões.

Na análise, identificamos os professores pela letra *P* seguida de um número arábico e os alunos, pela letra *A* seguida, igualmente, de um número arábico.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário dos professores

Dos cinco professores informantes, todos aplicaram o jogo, colheram as respostas dos alunos e entregaram os questionários respondidos. Sobre a eficácia do jogo, 2 professores (P1 e P2) avaliaram-no como um *bom* material didático, enquanto 3 (P3, P4 e P5) avaliaram-no como *excelente*. P1 e P2 avaliaram a receptividade dos alunos como *boa*, enquanto os demais, como *excelente*. Ao serem questionados sobre a clareza das regras, 100% responderam que estas são fáceis de seguir. Entretanto, P4 fez observações pertinentes que nos levaram a reescrever algumas instruções já presentes na seção *Regras do Jogo*:

“Achei-as fáceis, mas, mesmo assim, gostaria de que estas regras fossem mais detalhadas em formas de itens (...) mais precisas. Acho que a regra 3 deve ser dividida em 2 partes (por exemplo, “joga-se c/ 36 peças” deve ser o primeiro item. Já “inicia a partida...” deve ficar no item em que se encontra)”.

Os 5 informantes notaram o interesse dos alunos em tirar dúvidas de pronúncia *durante* o jogo, mas, apenas 1 respondeu que este interesse persistiu *após* a atividade. É curiosa a falta de interesse pelo assunto após o jogo, já que o resultado foi positivo em todos níveis (básico, intermediário e avançado) em que o material foi aplicado.

Ao serem questionados se utilizariam o jogo novamente como ferramenta de ensino, todos responderam que sim. P2, por exemplo, afirmou que o jogo “parece interessante e pode estimular a *interação e descoberta* de conteúdo”. P4, por seu turno, disse que o jogo “promove a *aprendizagem* da pronúncia de forma *interessante e descontraída*”, igualmente, manifestou-se P3 ao afirmar que usaria o jogo outras vezes por este ser “*eficaz e divertido*” (grifos meus). Vale lembrar que, apesar de termos incluído uma forma variante de jogar, esta não foi utilizada por nenhum dos professores o que não foi explicado por eles no questionário. Perguntamos se os professores fariam mudanças no jogo proposto. Apenas 1 professor (P1) não se manifestou. A tabela 1 traz as sugestões e opiniões expressas pelos participantes.

Tabela 1 – Sugestões e opiniões dos participantes

Professor	Sugestões/ Opiniões
P1	Não emitiu sugestão ou opinião
P2	“Material em formato menor e com maior espessura; cores diferentes para os três sons e verbos correspondentes; tábua de verbos categorizados para que os próprios alunos pudessem interagir sem o professor e saber se estavam certos – com um aluno mestre”.
P3	“É só um pouco <i>time-consuming</i> pelo número de cartas, mas pode ser diminuído (ex. cada aluno ter, só três, ao invés de 6 cartas) (...) Ensinar as palavras antes do jogo”.
P4	Ver comentário anterior sobre a reorganização das regras na página anterior.
P5	“Quatro alunos participaram ajudando os alunos que estavam jogando, de forma que a atividade ficou bastante participativa”.

O comentário de P2 procede, pois se refere ao material do qual o jogo é feito. Foram confeccionados três dominós (2 com as variações do –s final, 72 peças, e 1 com as variações do –ed final, 28 peças). As peças foram produzidas no computador, nas cores *azul e bege*, *amarelo e azul* e *verde e rosa*, aleatoriamente escolhidas, impressas em papel 40 kg, e cobertas com papel adesivo incolor. No entanto, a intenção é confeccionar o jogo em madeira, com 28 peças, como um dominó clássico, assim, seria espesso o bastante para ser utilizado; todavia, não acredito na mudança das cores dos sons, como sugere P2, pois, talvez, torne-se confuso para os alunos.

Já a segunda sugestão de P3 é válida, mas como o uso do dicionário pode ser um aliado no desenvolvimento da autonomia dos alunos durante o jogo, caberá ao professor discutir ou não o significado dos verbos e dos substantivos, por exemplo. Talvez possa ser uma nova variante ou, ainda, ser adicionada à observação da variante já proposta nas regras do jogo. Ainda sobre a sugestão de P3, o fato de ser ou não uma atividade longa depende menos do número de cartas do que do conhecimento das regras de pronúncia a serem trabalhadas. Isto é, mais uma vez, a decisão sobre o número de peças que cada aluno receberá pode ficar a critério do professor e dos alunos.

O questionário dos alunos

Ao analisar os dados, percebemos que a resposta dos alunos foi tão positiva quanto à resposta dos professores. Interessante notar que os 15 alunos participantes da pesquisa têm entre 12 e 61 anos e que a média de idade observada foi de 15 anos. Por essa razão, durante a análise, dividimos os participantes em dois grupos, a saber, o grupo mais adulto e o grupo mais jovem.

Segundo o critério idade, o jogo agradou a quase todos os informantes. Para os alunos entre 21 e 61 anos, 7 ao todo (A1 – A7), o jogo foi considerado: “legal”, “fácil e prático”, “interessante”, “bom”, “ótimo”, “dinâmico e divertido”. Para os alunos mais jovens, entre 13 e 16 anos (A8 – A14), o jogo foi considerado “interessante”, “bom”, e “instrutivo”. Contudo, para o informante mais jovem (A15), de 12 anos, o jogo foi “chato”, opinião comentada mais adiante.

Os alunos foram questionados se haviam aprendido ou revisado regras de pronúncia com o jogo. No grupo adulto, 4 informantes (A1, A2, A4 e A6) disseram ter *aprendido* com o jogo, enquanto 2 informantes (A3 e A7) afirmaram ter *revisado* aquilo que já conheciam e apenas 1 (A5) disse ter *revisado e aprendido* regras de pronúncia com a atividade. Os informantes mais jovens afirmaram ter aprendido com a atividade, exceto A15 para quem o jogo não proporcionou nem uma coisa nem outra.

Os alunos foram indagados se gostariam de jogar o *Pronunciation Dominoes* outra vez. 93% dos respondentes, isto é, 14 alunos, responderam que sim, com exceção de A15 que achou as instruções difíceis. Cremos que, talvez, o aluno tenha participado da atividade sem entender as regras do jogo tampouco as de pronúncia. Talvez, possa ter experimentado um sentimento de frustração durante a atividade que o fez achá-la sem graça e sem sentido. No entanto, quando indagado se era a favor da utilização de atividades como aquela em sala de aula, afirmou que estas ajudavam o tempo “a passar mais rápido”. A fala de A15 pode refletir várias insatisfações: com a atividade, com o assunto, com os colegas, com o professor, ou ainda, com a

aprendizagem da língua inglesa em si. Talvez, não esteja satisfeito em estudá-la, como comumente ocorre aos pré-adolescentes forçados a irem às escolas de línguas. Infelizmente, o instrumento não permitiu saber o porquê de A15 ter rechaçado o jogo.

Os demais alunos tiveram opiniões diversas sobre as instruções. 86% dos participantes consideraram-nas fáceis ou muito fáceis, mas A4, como A15, achou-as difíceis. Já 14 alunos disseram ser a favor da reutilização da atividade. De modo geral os alunos se manifestaram a favor do jogo e de atividades lúdicas em sala de aula como amostra a tabela 2.

Tabela 2 – Opiniões e sugestões dos alunos

Alunos	Opiniões	Sugestões
A1	“Aprende mais, tem mais interesse”.	-
A2	“Estimula o exercício mental do aluno e facilita a memorização”.	“Pesquisar mais sobre utilização de visuais, e jogos educativos para o aprendizado”.
A3	“É uma nova maneira para aprendermos inglês; é divertida”.	“O design pode ser melhorado”.
A4	“Ajuda a treinar a pronúncia”.	-
A5	“Interage e quebra o gelo”.	“Fazer outros jogos interativos”.
A6	“Dinamiza mais as aulas”.	“Gostei do jogo e gostaria demais jogos”.
A7	Quebra a rotina e ajuda os alunos a terem um pouco mais de contato”.	-
A8	“Jogos ajudam os alunos a compreenderem e aprenderem o inglês mais rápido”.	-
A9	São atividades como essa que levam o interesse do aluno a utilizar o raciocínio e a compreender mais rápido”	-
A10	“Aprende mais”.	-
A11	“Você pode aprender mais”.	“...jogar com mais pessoas para ficar competitivo”.
A12	“Ajuda os alunos na pronúncia”.	“...jogar com mais pessoas para ficar competitivo”.
A13	“Leva o aluno a aprender brincando, o que torna a aula mais atraente”.	“Inserir regras de pronúncia em algumas peças, induzindo o aluno a revê-las, já que terá de repeti-las em voz alta para os demais”.
A14	“Aprendemos o inglês brincando”.	-

Os respondentes perceberam no jogo proposto a presença da *aprendizagem*, de *brincadeira* e *diversão*, de *interação*, enfim, manifestações que corroboram o fato do *elemento lúdico* ter papel importante na aprendizagem e no estabelecimento da interação em sala de aula. Exemplificando, a palavra “contato” em A7, parece ser sinônimo de “interação entre os alunos”. Contudo, torna-se aparente que a *ludicidade* não é elemento freqüente nas aulas de inglês destes aprendizes, como expressam as palavras de A2, A5 e A6, acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o objetivo primeiro da elaboração do *Pronunciation Dominoes* tenha sido atingido, ou seja, assistir o professor de inglês a trabalhar com os símbolos fonéticos de *forma lúdica* e *livre de pressão*, e o resultado geral da pesquisa ter sido positivo para a *utilização do jogo* nas aulas de pronúncia, a pesquisa e o jogo em si têm limitações. Explicando melhor, os resultados obtidos de um universo pesquisado de 5 professores e 15 alunos não pode ser generalizado. Portanto, há que se testar o *Pronunciation Dominoes* com um número maior de sujeitos com vistas a verificar a recorrência desses resultados. Isto será feito no primeiro semestre de 2006, quando o jogo será testado com estudantes universitários do Curso de Letras da UECE.

Concluindo, é importante que haja mais pesquisas sobre o *ensino da pronúncia* aliado a *ludicidade* para que se confirmem (ou se refutem) os resultados obtidos por esta pesquisa. O que

precisamos ter sempre em mente, como professores de LE, é que a *emoção* permeia qualquer atividade humana, principalmente a expressão oral em outro idioma, sendo fundamental que a tentativa de expressão seja realizada em uma atmosfera amigável, onde o aluno sinta que o *erro* faz parte de um processo maior de amadurecimento lingüístico e que aprender pronúncia seja divertimento e não uma tarefa repleta de frustração.

Referências

- BROWN, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd ed. New York: Addison Wesley Longman.
- _____. (2001). *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall: New Jersey, p. 252-4; 283-6.
- JONES, R.H. (2002). Beyond 'listen and repeat': pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. In: RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. (orgs.) *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge University Press: Cambridge, p 178-187.
- LEFFA, V.J. (org.). (2003). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, p. 93-104.
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, p. 38-9
- McLAUGHLIN, B. (1983). *Theories of second language learning*. New York: Oxford University Press, p. 60-2.
- MOSKOWITZ, G. (1978). *Caring and Sharing in the foreign language Class*. Rowley, MA: Newbury House.
- NOBRE-OLIVEIRA, D. (2003). Produção de materiais para o ensino de pronúncia através de músicas. In: LEFFA, V.J. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, p. 93-104.
- YOZO, R.Y.K. (1996). *100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. 6ed. São Paulo: Agora.

ANEXOS

Questionário do professor

Escola: _____ Nível: _____

1. Como você avalia a eficácia do jogo?

() Excelente () Boa () Regular () Fraca

2. Como você avalia a receptividade dos alunos em relação ao jogo?

() Excelente () Boa () Regular () Fraca

3. As regras são claras e fáceis de seguir?

() Sim () Não

Caso sua resposta anterior tenha sido NÃO, liste as dificuldades que encontrou (ou que os alunos encontraram).

4. Você notou interesse dos alunos em tirar dúvidas sobre a pronúncia durante o jogo?

() Sim () Não

5. Você notou interesse dos alunos em tirar dúvidas após o jogo?

() Sim () Não

6. Você testou o jogo com que níveis?

7. Em que níveis o resultado foi positivo?

8. Em que níveis o resultado foi negativo?

9. Você usaria este jogo como ferramenta de ensino nas suas aulas?

() Sim () Não

Por quê?

10. Você usou a variante dada?

() Sim () Não

11. Que mudanças você faria neste jogo?

Questionário do aluno

Escola: _____ Nível: _____ Idade: _____

1. Na minha opinião o jogo é

2. Eu regras de pronúncia da língua inglesa.

() aprendi () revisei () nenhuma das respostas anteriores

3. Eu GOSTARIA / NÃO GOSTARIA de jogar este jogo novamente.

4. As regras são MUITO FÁCEIS / FÁCEIS / DIFÍCEIS / MUITO DIFÍCEIS de serem compreendidas.

5. Eu sou A FAVOR / CONTRA a utilização de atividades como esta em sala de aula porque

6. Minhas sugestões:

Exemplo de peças

/z/	/z/	→ Peça-fonema
Loves (v.)	What...?	
Prints (v.)	/ɪz/	→ Peças-mistas
Where...?	Who...?	→ Peça-pergunta
Walks (v.)	Churches (v.)	→ Peça-verbo