



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA

IZALFRAN AMARO DA SILVA FILHO

**O RPG NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA ORALIDADE
POR MEIO DA ABORDAGEM NEUROLINGUÍSTICA**

CAJAZEIRAS – PB
NOVEMBRO DE 2019

IZALFRAN AMARO DA SILVA FILHO

**O RPG NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA ORALIDADE
POR MEIO DA ABORDAGEM NEUROLINGUÍSTICA**

Monografia de Graduação apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Linha de pesquisa: Ensino de Língua Inglesa.
Orientadora: Prof^a. Ma. Luciana Parnaíba de Castro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB – 15/046
Cajazeiras - Paraíba

S586r Silva Filho, Izalfran Amaro da.
O RPG na sala de aula: uma proposta de ensino da oralidade por meio da abordagem neurolinguística / Izalfran Amaro da Silva Filho. - Cajazeiras, 2019.
54f. : il.
Bibliografia.

Orientador: Profa. Ma. Luciana Parnaíba de Castro.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2019.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Neurolinguística. 3. Oralidade. 4. Sequência didática. 5. PRG - Role - Playing Game. I. Castro, Luciana Parnaíba de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.111

IZALFRAN AMARO DA SILVA FILHO

**O RPG NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA ORALIDADE
POR MEIO DA ABORDAGEM NEUROLINGUÍSTICA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Aprovada em 10, de dezembro de 2019

Banca Examinadora

Luciana Parnaíba de Castro

Prof.^a M.^a Luciana Parnaíba de Castro - UFCG
Orientadora

Fabiane Gomes da Silva

Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva - UFCG
Examinador

Marcílio Garcia de Queiroga

Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga - UFCG
Examinador

Prof. Me. Elinaldo Menezes Braga - UFCG
Suplente

A minha mãe Maria Reginalda Almeida da
Silva e a meu pai Izalfran Amaro da Silva de
todo o meu coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. A ele eu atribuo essa conquista, pois devo dizer que nada disso seria possível se não fosse de Sua vontade. Por isso agradeço pelas orações e súplicas que foram atendidas e pelas dificuldades que com sua ajuda foram vencidas.

A meu pai por ter permanecido ao meu lado e, mesmo com todas as dificuldades, nunca se omitiu a me ajudar. A minha mãe por ser o exemplo de superação que levo comigo, me inspirando a ter garra e coragem nos momentos difíceis.

Agradeço aos meus irmãos mais novos a quem eu tenho um amor imenso e me motivaram a buscar ser um exemplo de que é possível escolher um caminho melhor: Alessandro, Junior, Vitória e Beatriz. Aos meus irmãos mais velhos: Edvan e Ionara, que me incentivaram emocionalmente com todo amor e carinho, por meio de suas palavras reconfortantes e espiritualmente me apontando para Deus e me lembrando da força da fé.

A Maria, minha madrasta, que sempre me deu muito apoio e incentivo para seguir sempre em frente.

Agradeço os familiares, que sempre me olharam com olhos encorajadores e me ajudaram como puderam nessa trajetória, que são minhas tias: Irisvânia, Iolanda, Lúzia, Regina; meus tios: Ronaldo, Cicero, Oriel e Josivan; minhas avós: Terezinha e Mariquinha; e a todos os outros que sempre estiveram de alguma forma por perto, dando uma palavra amiga.

A minha orientadora e professora, Luciana Parnaíba, pela paciência e dedicação nas orientações e por me ajudar a manter a calma, sempre otimista, me dizendo que tudo daria certo.

Agradeço a todos os meus professores de graduação, em especial: Fabione, Marcílio, Daise, Daniela, Francimar e Elinaldo. Obrigado por todo o conhecimento compartilhado.

Aos meus professores do fundamental, principalmente: Wepson, Maria Lima e Mara Raquel que contribuíram de forma fundamental para que eu decidisse pela vida acadêmica.

Ao meu grande amigo Geovane, que durante todo esse período, apesar da distância, sempre buscou estar por perto, me dando força e coragem, sempre lembrando de mim em suas orações.

Agradeço aos meus amigos com quem dividi aluguel por alguns meses e por quem tenho um carinho imenso: Raule e Francivelda. Aos meus amigos de sala com quem dividi inúmeros momentos de alegria: Lucas, João, Thamires, Ana Maria, Adriana, Juliana, Sidney, Fernando, Rafaela e Mirelly.

Aos meus amigos do quarto 5 da residência universitária com quem compartilhei o mesmo teto por mais de dois anos, pessoas que se tornaram muito especiais para mim e com

quem pude aprender muito: Lukas, Guilherme e Gean. Aos amigos do quarto 6 por quem eu carrego um carinho imenso e se tornaram uma extensão do quarto 5: George, Mateus, Odney e Marcelo.

Agradeço aos demais residentes e amigos que conheci aqui, no campos da UFCG, que são: Graziela, Jucilânia, Jerffeson, Iane, DJ, Aiane, Manoel, Geovane, José Mateus, Luiz, Antônio, Toinho, Damião, João Paulo, Denis, Dona Socorro, Adriana, Geisy, Seu Marcos, Samuel, Marcelo, Jaimes, Bruno, Anderson, Ticiano, Ana Carla, Paulo Kleber, Gislan, João Paulo, Marleide, Walber, Cicinho, Odoniel, Lucas, Diego e a todos os demais que sempre se mostraram respeitosos e amigáveis comigo, ganhando espaço no meu coração.

Por último, quero deixar um obrigado bastante especial para minha amiga de todos os dias, Dona Leide, que foi com quem eu dividi café da manhã todos os dias na residência desde sua chegada. Nesse período, foram muitas risadas trocadas e muito carinho também. Agradeço-a por tudo, a quem carinhosamente eu atribuo o título de minha segunda mãe.

RESUMO

O ensino de Língua Inglesa enfrenta diversos desafios no Brasil relacionados a fatores históricos, econômicos e sociais. Nesse contexto, prioriza-se o uso de estratégias de ensino tecnicistas, que por utilizarem o método gramatical, deixam de lado o desenvolvimento da oralidade, tornando o processo de ensino e aprendizagem da segunda língua (L2) uma experiência frustrante para o aluno. A oralidade é importante no desenvolvimento dos aprendizes, pois ela promove motivação, interação e ajuda a desenvolver as quatro habilidades comunicativas. A Abordagem Neurolinguística (NLA), que tem como intuito a aprendizagem da língua por meio da prática da oralidade, primando pelo desenvolvimento de uma gramática interna ao proporcionar a interação entre os alunos de forma autêntica e contextualizada. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é propor o uso do RPG (*Role-Playing Game*) para a prática da oralidade em aulas de línguas inglesa, enquanto um jogo que promove a interação e motivação para aprendizagem. Para isso, sugerimos a aplicação da NLA para trabalhar a oralidade em sala de aula, discutir a importância da oralidade nas aulas de língua inglesa e observar o uso do RPG no ensino de línguas. Este trabalho se constitui em uma pesquisa de natureza descritiva e propositiva, de cunho bibliográfico, que propõe o uso do RPG por intermédio de uma Sequência Didática Interativa (SDI) que pode ser aplicada ao ensino médio, abordando como arcabouço teórico os seguintes pesquisadores Aslén (1984), Silva (2008), Netten e Germain (2012), Gonçalves (2010), Balbino et al (2019), Consolo (2000), Deitos (2013), Silva e Calvo (2013), Schmit (2008), Farkaš (2018), Phillips (1993), Oliveira (2013), dentre outros. Esperamos que, por meio da sequência didática proposta neste trabalho, os alunos possam desenvolver conhecimentos linguísticos e culturais sobre a língua e capacidades de interação e comunicação. Assim, acreditamos que essa pesquisa pode contribuir significativamente para o ensino de línguas no âmbito da oralidade, proporcionando a compreensão de sua importância para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Palavras-chave: Neurolinguística. Ensino de Língua Inglesa. Oralidade. Sequência Didática Interativa. RPG.

ABSTRACT

English language teaching faces several challenges in Brazil related to historical, economic and social factors. In this context, priority is given to the use of technical teaching strategies that, by using the grammatical method, neglect the development of orality, making the teaching and learning process of the second language (L2) a frustrating experience for the student. Orality is important in the development of learners, as it promotes motivation, interaction and helps develop the four communicative skills. The Neurolinguistic Approach (NLA), which aims to learn the language through the practice of orality, striving for the development of an internal grammar by to provide interaction between students in an authentic and contextualized way. In this sense, the aim of this paper is to propose the use of RPG (Role-Playing Game) for the practice of orality in English language classes, as a game that promote the interaction and motivation to learning. To this end, we suggest applying the NLA to work with orality in the classroom, discussing the importance of orality in English language classes and observing the use of RPG in language teaching. This work is a descriptive and propositive research of bibliographic nature, which proposes the use of RPG through an Interactive Didactic Sequence (SDI) that can be applied in high-school, approaching as theoretical framework the following researchers Aslén (1984), Silva (2008), Netten and Germain (2012), Gonçalves (2010), Balbino et al (2019), Solace (2000), Deitos (2013), Silva and Calvo (2013), Schmit (2008), Farkaš (2018), Phillips (1993), Oliveira (2013), among others. We hope that through the didactic sequence proposed in this work, students will be able to develop linguistic and cultural knowledge about language and interaction and communication skills. Thus, we believe that this research can contribute significantly to the teaching of languages regarding orality, providing an understanding of its importance for the process of teaching and learning the English language.

Keywords: RPG. Interactive Didactic sequence. Neurolinguistic. Orality. English Language Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LAD	Dispositivo de Aquisição da Linguagem
D&D	<i>Dungeons and Dragons</i>
D20	Dado de 20 lados
EEG	<i>Electroencephalography</i>
FMRI	<i>Functional Magnetic Resonance Imaging</i>
L1	Língua materna
L2	Segunda língua
LE	Língua Estrangeira
MEG	<i>Magnetoencephalography</i>
NLA	Neurolinguistic approach
PET	<i>Posission Emission Tomography</i>
RPG	<i>Role-Playing Game</i>
SD	Sequência didática
SDI	Sequência didática interativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. NEUROLINGUÍSTICA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	13
1.1 DESCOBRINDO A NEUROLINGUÍSTICA.....	13
1.2 UM OLHAR SOBRE A BIMODALIDADE E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ..	18
1.3 A ABORDAGEM NEUROLINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS	20
2. ORALIDADE E ENSINO LÍNGUA INGLESA.....	28
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.....	28
2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA ORALIDADE.....	31
2.3 MOTIVAÇÃO E O ENSINO DA ORALIDADE	32
3. UMA PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM O USO DO RPG PARA O ENSINO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLÊSA....	36
3.1 RPG E O ENSINO DE LÍNGUAS	36
3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa vem passando por diversos desafios para promover a aprendizagem da disciplina no Brasil. Esses desafios estão relacionados a fatores históricos, econômicos e sociais, como por exemplo, salas de aulas numerosas, professores com pouca qualificação, baixa carga horária da disciplina e falta de recursos na escola, que dificultam um ensino que aborde as quatro habilidades comunicativas. Com isso, o ensino de Língua Estrangeira (LE) acaba priorizando o uso de estratégias de ensino tecnicistas, que promovem o uso do método de gramática e tradução e acabam deixando de lado o desenvolvimento da oralidade em sala de aula. Consequentemente, esse formato de ensino tem tornado o processo de aprendizagem em uma experiência frustrante para os estudantes, já que, apesar dos seus esforços, eles não conseguem atingir a capacidade de se comunicar na língua-alvo.

A oralidade é importante no desenvolvimento dos aprendizes, pois ela promove motivação, interação e ajuda a desenvolver as quatro habilidades comunicativas, se constituindo em um fator de fundamental importância para desenvolver as habilidades dos discentes com práticas comunicativas que se aproximam do uso real da língua, fatores que podem ser encontrados a partir da perspectiva de ensino da Abordagem Neurolinguística (NLA)¹.

A NLA tem como intuito a aprendizagem da língua por meio da prática da oralidade, primando pelo desenvolvimento de uma gramática interna, a partir do uso frequente da LE em sala de aula. Para isso, ela aborda o ensino de forma que o foco está voltado para a mensagem ao invés do conteúdo, proporcionando a interação entre os alunos de forma autêntica e contextualizada.

O RPG (*Role-Playing Game*) pode ser um instrumento para abordar o ensino de Língua Inglesa por meio da NLA, já que ele apresenta diversos aspectos importantes que são reafirmados pela abordagem em questão. Já tendo mostrado a sua eficácia em pesquisas que se relacionam à terapia, ele permite que o professor desenvolva atividades motivadoras e interativas em sala de aula, permitindo o desenvolvimento da língua em situações autênticas criadas pelos alunos.

O objetivo deste trabalho é propor o uso do RPG para a prática da oralidade em aulas de língua inglesa. Para isso, buscamos propor o uso da NLA como forma de trabalhar a oralidade em sala de aula, discutir a importância da oralidade nas aulas de Língua Inglesa e observar o uso do RPG no ensino de línguas.

¹*Neurolinguistic Approach* (NETTEN; GERMAIN, 2007)

Essa pesquisa se constitui em um estudo bibliográfico de natureza descritiva e propositiva, pois ela utiliza diferentes fontes, buscando analisar e correlacionar aspectos que envolvem fatos ou fenômenos, na tentativa de explicá-los (HEERDT, 2007). Dessa forma, por meio de revisão da literatura, propomos uma sequência didática, utilizando a fundamentação teórica como base. Assim, iremos propor uma sequência didática para o ensino de Língua Inglesa por meio do uso do RPG que pode ser aplicada no ensino médio.

Este trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro, “Neurolinguística: uma nova perspectiva para o ensino da Língua Inglesa”, tem por objetivo apresentar uma breve contextualização sobre a neurolinguística, mostrar a sua relação com o ensino de línguas e introduzir a NLA, apoiando-nos nos pensamentos de Aslén (1984), Silva (2008) e Netten e Germain (2012). O segundo capítulo, “Oralidade e ensino de Língua Inglesa”, busca expor um breve percurso histórico do ensino da oralidade no Brasil, apresentando os desafios e limitações impostos por documentos oficiais (PCN, LDB e BNCC); relatar o papel do professor no ensino de línguas; e discutir a relação entre motivação e oralidade; para isso, serão considerados os pensamentos de Gonçalves (2010), Balbino et al (2019), Consolo (2000), Deitos (2013), Silva e Calvo (2013). No último capítulo, “Uma proposta de uma Sequência Didática Interativa com o uso do RPG para o ensino de Língua Inglesa”, temos o objetivo de discorrer sobre a importância do jogo RPG para a educação e propor uma sequência didática que usa o RPG como ferramenta para o ensino de línguas através da perspectiva da NLA, para tanto abordamos as ideias dos seguintes teóricos: Schmit (2008), Farkaš (2018), Phillips (1993) e Oliveira (2013).

Acreditamos que essa pesquisa pode contribuir de forma significativa para o ensino de Língua Inglesa, principalmente no âmbito da oralidade, proporcionando a compreensão de sua importância para o processo de ensino e aprendizagem da LE. Dessa maneira, esperamos que ela ajude os professores na compreensão da importância de desenvolver aulas que se distanciem do modelo tradicional de ensino e possibilite o uso da língua, tornando possível o processo de aquisição da L2.

1. NEUROLINGUÍSTICA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo serão abordadas questões relacionadas à Abordagem Neurolinguística. Em um primeiro momento, apresentaremos uma breve definição da neurolinguística e discorreremos sobre pesquisas que foram importantes para o seu desenvolvimento desde a sua formação. Em seguida, faremos algumas explicações sobre a relação entre a neurolinguística e o ensino de línguas, levando em consideração a teoria da bimodalidade cerebral. Por fim, trataremos da Abordagem Neurolinguística, buscando explicar as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e o seu funcionamento por meio das ideias de Netten e Germain (2012).

1.1 DESCOBRINDO A NEUROLINGUÍSTICA

No século XXI, a sociedade vem se desenvolvendo cada vez mais. É perceptível que parte da responsabilidade desse crescimento vem dos avanços tecnológicos, que têm possibilitado melhorias no mundo da ciência, proporcionando aos pesquisadores explorar saberes ainda mais profundos. Um exemplo dos avanços propiciados por essa nova era da informação é a Neurolinguística.

A neurolinguística é vista como um ramo da Neurociência, uma área de estudo que busca compreender o funcionamento do sistema nervoso no cérebro e para isso se apropria de outras áreas para explicá-lo (VENTURA, 2010). Nesse sentido, ela apresenta uma natureza interdisciplinar, por compartilhar informações com outras ciências que se dedicam ao estudo da mente (BAMBINI, 2012). Por esse ponto de vista, França (2012) relata que ela pode se dividir em dois campos de pesquisa, que são: déficits da linguagem e aquisição e processamento da linguagem. O primeiro tem a ver com pesquisas relacionadas a lesões cerebrais que geram complicações nas atividades cognitivas correspondentes à fala e o segundo está ligado às relações entre o comportamento humano e o cérebro, área de estudo que o nosso trabalho pretende explorar.

Nessa perspectiva, a neurolinguística é uma ciência que tem por intuito estudar a linguagem e a comunicação e o seu processamento no cérebro (ALSÉN, 1984), tendo como objetivo compreender e explicar quais são as bases neurais para o uso e o conhecimento da linguagem pelos seres humanos (BAMBINI, 2012). Dessa forma, ela busca compreender como o tecido biológico do cérebro (substância branca, substância cinzenta e líquido

cefalorraquidiano) auxilia nas atividades cognitivas que estão relacionadas à linguagem (KEMMERER, 2014). Portanto, para o seu estudo são levados em consideração aspectos que estão relacionados à fisiologia do cérebro humano e conhecimentos sobre a linguagem, influenciados pela teoria da Gramática Gerativa do linguista Noam Chomsky (1997). Assim, pensar em neurolinguística implica em estabelecer uma relação entre as teorias neurológicas/neurofisiológicas e as teorias linguísticas (ALSÉN,1984), o que pode ser observado durante o seu desenvolvimento.

O termo neurolinguística foi consolidado em meados do século XIX pelo cientista francês Paul Broca (1824-1880), através da sua teoria criada pela observação dos sintomas de um paciente, Leborgne, que sofreu de um Acidente Vascular Cerebral (AVC) no lado esquerdo do cérebro e teve o lado direito do corpo comprometido. Por conta do AVC, Leborgne conseguia compreender a linguagem, porém ele não falava corretamente. Após a morte do paciente, Broca fez uma necrópsia para tentar identificar qual o problema relacionado à deficiência em sua fala e encontrou uma lesão em uma parte do cérebro que é chamada de terceira circunvolução do lobo frontal esquerdo. Mais tarde, ele teve outros pacientes que apresentavam um quadro bastante similar ao que já foi mencionado, por esse motivo pensou em fazer o mesmo procedimento que havia feito com o primeiro. Dessa forma, percebendo que todos apresentaram uma lesão no mesmo local, ele deduziu que aquela área seria responsável pela articulação da fala, ficando conhecida como Área de Broca. (FRANÇA, 2018).

A partir desses dados, Aslén (1984 p. 17) relata que Broca levantou duas hipóteses a respeito do cérebro e da linguagem, as quais sugeriam que “1. era possível localizar funções psicológicas nas convoluções cerebrais” e “2. Os sintomas linguísticos eram causados por meio de lesões no lado esquerdo do cérebro e, conseqüentemente, a linguagem era lateralizada, o que era uma surpresa”².

Hoje, já sabemos que não é correto afirmar que a linguagem está localizada exclusivamente no hemisfério esquerdo do cérebro, pois já existem pesquisas mais recentes (SILVA, 2008) que mostram um pouco da relação complexa que é estabelecida entre os dois hemisférios cerebrais para o processamento da linguagem como um todo. Contudo, as pesquisas de Broca tiveram papel fundamental para o desenvolvimento desse ramo de estudos, dando

² Essa e as demais traduções são de nossa autoria:

1. that it was possible to localize psychological functions in brain convolutions.
2. that linguistic symptoms were caused by lesions in the left hemisphere and that consequently language was lateralized, which was totally unexpected.

maior visão à relação linguagem e cérebro, por meio da análise dos déficits de linguagem dos pacientes.

Por conseguinte, Broca e seus seguidores eram chamados de localistas, pois eles acreditavam no princípio de que as funções elevadas do cérebro em suas diferentes formas estavam localizadas em diferentes centros do cérebro, principalmente no córtex (ASLÉN, 1984). Nesse sentido, eles defendiam a ideia de que cada parte do cérebro era responsável por desempenhar uma função, que correspondia a uma das nossas capacidades enquanto seres humanos, e que cada uma dessas partes deveria funcionar como um sistema. Consequentemente, se uma pessoa apresentasse um déficit na função designada de linguagem, eles diziam que ela tinha uma lesão no sistema responsável pela linguagem.

Ao longo dos séculos XIX e XX, surgiram outras visões sobre a relação linguagem-cérebro que contribuíram para o desenvolvimento da neurolinguística, que serão explicadas brevemente a seguir. Dentre essas visões, podemos destacar: associacionista/conectivista, evolucionária/hierárquica, holística e localização dinâmica de função.

A teoria associacionista ou conectivista foi desenvolvida por Theodor Meynert (1885-1968). Em sua visão, as funções mais elevadas dependem da conexão entre diferentes sistemas (ALSÉN, 1984). Ou seja, ele acreditava que, para o desempenho de uma função ou capacidade humana que apresentasse maior complexidade na sua realização, sobretudo as de maior complexidade, exigiam conexões entre as diferentes áreas do cérebro responsáveis por funções específicas. O neurologista Carl Wernicke (1848-1905) foi um dos maiores representantes desse pensamento, por conta da sua teoria sobre as relações entre as funções linguísticas e estruturas cerebrais.

Ainda no século XIX, o cientista inglês Herbert Spencer (1820-1903) introduziu as ideias evolucionistas à neurolinguística. Para ele, quando uma associação era repetida várias vezes ela modificava o sistema nervoso e a modificação seria hereditária, passando de geração em geração (ALSÉN, 1984). As ideias de Spencer foram suficientes para influenciar pesquisadores da época, como por exemplo John Hughlings Jackson (1835-1911) estudioso do cognitivismo. No século XX, a visão holística passou a ganhar espaço nas pesquisas envolvendo o cérebro e a linguagem. Por essa perspectiva, a *atividade simbólica* é o principal processo mental e, quando há a redução de funções que realizam essas atividades, elas resultam em dano no cérebro (ALSÉN, 1984). Ou seja, à medida em que se perde a capacidade de realizar alguma dessas atividades simbólicas, que são formas de como o cérebro processa as suas informações, o indivíduo sinaliza a existência de dano cerebral. Um dos maiores representantes dessa teoria era o neurologista francês Pierre de Marie (1853-1940).

No início do século XX, surgiu a teoria da localização dinâmica de função. Ivan Pavlov (1849-1936) foi um dos representantes dessa escola, junto a Vygotsky (1896-1934). De acordo com o primeiro, uma estrutura isolada e fixa no cérebro não poderia lidar com uma função complexa, pois esse comportamento surgia com o desenvolvimento do sistema dinâmico ao longo do crescimento do indivíduo (PAVLOV, 1949 apud ASLÉN, 1984). Pavlov explica que essa função, que poderia ser a própria linguagem, não poderia ser controlada por meio de apenas uma outra estrutura localizada em um lugar fixo no cérebro que não se relacionasse com outras partes para permitir o seu funcionamento, mas que, conforme o indivíduo vai se desenvolvendo, o sistema dinâmico também se desenvolve e atividades mais complexas se tornam mais possíveis de serem realizadas. O que ele acreditava era que havia conexões que se ligavam entre si e estavam em diferentes lugares do cérebro.

Vygotsky (1970 apud ASLÉN, 1984), por outro lado, acreditava que as funções seriam atividades complexas pelas quais o organismo inteiro se adaptava a fazer o determinado exercício. Nesse sentido, o autor vai de encontro com as ideias de Pavlov, ao pensar as funções ou atividades complexas como processadas em lugares diferentes que estabelecem uma conexão entre si, além disso, enquanto Pavlov acreditava que elas surgem durante o nosso desenvolvimento, Vygotsky (2000) argumentava que nos adaptamos a elas. Quer dizer, enquanto uma é vista como algo inato, a outra é vista como adquirida socialmente.

Além das visões mencionadas acima, que permitiram o desenvolvimento da neurolinguística, a psicolinguística também contribuiu para esse crescimento. Através da teoria da gramática gerativa (CHOMSKY, 1997), que compartilhava da ideia de que nascemos com um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD)³, que nos permite aprender nossa língua de forma rápida enquanto crianças, Chomsky contribuiu para o surgimento da psicolinguística e chamou a atenção da linguística com a ideia de que para compreender a linguagem era preciso a compreensão da psicologia cognitiva, proporcionando o caminho para uma visão biológica da linguagem. Mais tarde, a neurolinguística e outras ciências passaram a permear esse conhecimento, proveniente das relações entre a linguística e a psicolinguística. Isso possibilitou a comprovação de que o cérebro tem uma arquitetura específica, que se apresenta de forma distinta para as diferentes competências (SCLIAR-CABRAL, 1997).

No final do século XX, os avanços tecnológicos marcaram um novo momento no campo da neurociência, no qual se tornaram possíveis pesquisas com o cérebro saudável por meio da utilização de técnicas de avaliação não invasivas (FRANÇA, 2018). Dessa forma, duas técnicas

³ *Language Aquisition Advice* (ASLÉN, 1984).

eram aplicadas para poder obter informações sobre o local do processamento da linguagem no cérebro normal, a hemodinâmica e a eletromagnética. A hemodinâmica pode ser dividida em dois tipos: PET (*Posission Emission Tomography*) e FMRI (*Functional Magnetic Resonance Imaging*). Esses procedimentos localizam o processamento da atividade cerebral por meio da localização do aumento da movimentação do fluxo sanguíneo na área em que o esforço acontece. A técnica eletromagnética também pode ser encontrada em duas formas, EEG (*Electroencephalography*) e MEG (*Magnetoencephalography*). Ambas conseguem obter informações do cérebro por meio da percepção de sinais elétricos que podem ser sentidos no escalpo, couro cabeludo, pelas máquinas de cada procedimento.

As duas técnicas apresentadas têm sido de grande utilidade para perceber as atividades cerebrais, no entanto, dependendo do objetivo, uma pode ser mais eficaz que a outra. No caso do PET e FMRI, eles são considerados interessantes para localizar funções em locais específicos no cérebro já que eles contêm uma boa resolução espacial, porém baixa resolução temporal. Já o EEG e o MEG apresentam boa resolução temporal e má resolução espacial, sendo mais interessantes para identificar atividades cognitivas da linguagem.

Mesmo com todos esses avanços que a neurolinguística tem alcançado na busca de compreender a relação cérebro-linguagem, ainda há muito a ser percorrido. Por esse ponto de vista, compreendemos que ela vem aprimorando, cada vez mais, os seus conhecimentos relacionados à representação da linguagem no cérebro, porém, apesar de ser possível por meio das técnicas de investigação avançadas identificar o local de determinadas atividades cerebrais da linguagem, ainda não se conseguiu atingir total entendimento sobre como a linguagem se organiza no nosso cérebro. Isso acontece porque esse modelo de organização que tentam estabelecer para a linguagem está o tempo inteiro se modificando, tendo as redes cerebrais, com diferenças no envolvimento regional e relativa a ordem de recrutamento de específicas subfunções da linguagem, um papel de destaque nessas mudanças, de forma que se deixa de enfatizar a tentativa de representação de áreas isoladas específicas (BAMBINI, 2012). No entanto, a busca por compreender a linguagem e sua aquisição, de forma mais clara, continua e, ao longo dessa jornada, a neurolinguística vai deixando suas marcas através de contribuições em diferentes áreas, dentre elas, a que será estudada neste trabalho que se relaciona com a aprendizagem e ensino da LE.

1.2 UM OLHAR SOBRE A BIMODALIDADE E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Ao pensar no ensino de línguas, a neurolinguística tem ajudado a esclarecer o funcionamento desse processo por meio de pesquisas relacionadas à compreensão da aquisição de uma L2. Nessa perspectiva, ela vem desmistificando muito do que foi pressuposto em relação à linguagem e sua aquisição e como os sujeitos se desenvolvem nesse plano. Dessa forma, trabalharemos nesse momento algumas ideias relacionadas à linguagem, sua representação no cérebro e como ela é aprendida.

Para explicar esses conceitos, a neurolinguística tem trabalhado com algumas ideias centrais. Dentre essas ideias, ela aborda a teoria denominada de bimodalidade cerebral (SILVA, 2008). O conceito de bimodalidade envolve o pensamento de que os dois lados do cérebro participam da compreensão e produção da linguagem, e, embora apresentem funções diferentes, essas funções se complementam. Ao considerarmos essa teoria, acabamos deixando de lado o pensamento de que a linguagem está localizada apenas no lado esquerdo do cérebro, ideia influenciada pela teoria de Broca, já mencionada anteriormente.

Segundo Silva (2008), os dois lados do cérebro participam dessa função complexa que é a linguagem de forma que eles se complementam. Segundo o autor, o lado esquerdo é responsável pelo processamento das ideias que envolvem um espaço de tempo mais curto, de tal forma que chegam a ser quase simultâneas. Por isso, ele permite ao ser humano a percepção de informações que são minuciosas e detalhadas, assumindo uma função analítica da linguagem. O lado direito é responsável pelo processamento de informações globais, que dependem de mais de um sentido para serem processadas. Assim, no hemisfério direito, as informações são processadas de maneira que ele não consegue fazer a distinção dos detalhes, porém, percebe o todo que é formado pela junção deles, apresentando uma função sintética da linguagem. Dessa forma, de acordo com Silva (2018), podemos atribuir ao lado esquerdo do cérebro a compreensão da parte denotativa, lógica e sintática da linguagem, enquanto o direito comportaria habilidades relacionadas a aspectos conotativos e contextuais dos estímulos linguísticos. Com base nessa afirmação, para a compreensão da linguagem, além de conhecimentos relacionados ao funcionamento da língua, como estrutura e significado superficial que as palavras carregam, também é preciso a interpretação do contexto socio-comunicativo no qual a situação linguística acontece.

A teoria da bimodalidade necessita admitir três hipóteses, que são: a hemisfericidade cerebral, a neuroplasticidade cerebral e o ponto crítico (SILVA, 2018). A hipótese relacionada à hemisfericidade cerebral diz respeito a avaliação do papel que os dois lados do cérebro

apresentam na aprendizagem da língua, reavaliando sua função na compreensão da linguagem, que por muito tempo foi atribuído apenas ao lado esquerdo (SILVA, 2018). Essa ideia deve ser ultrapassada por consequência da função do lado direito do cérebro, já mencionado acima, para a compreensão da linguagem.

A neuroplasticidade é a capacidade que o sistema nervoso tem de se modificar a partir de padrões de experiências (HAASE & LACERDA, 2004). Isso implica na capacidade neural para realizar uma função por meio de caminhos diferentes, rearranjando as suas estruturas para a sua execução. Nesse sentido, Silva (2018) expõe que estudos sobre a neuroplasticidade permitiram compreender que crianças e adultos apresentam uma capacidade de plasticidade cerebral diferente. Por meio desses estudos, a partir de áreas lesionadas no cérebro correspondentes à área da linguagem, verificou-se que crianças lesionadas nesses locais tinham funções linguísticas do hemisfério dominante transferidas para o outro hemisfério (não dominante) de forma mais fácil que os adultos (SILVA, 2018). Dessa forma, adultos teriam mais dificuldade para aprender uma LE, à medida que eles têm a sua plasticidade cerebral reduzida ao longo do seu desenvolvimento.

A teoria do ponto crítico estabelece uma idade em que estamos mais sensíveis para aprender uma língua de forma mais fácil e natural que, de acordo com Fabro (2001 apud NERGIS, 2011), por meio de testes feitos com neuroimagem, seria até os sete anos de vida, ideia que vem sendo contestada por outros pesquisadores. Pallier (2007 apud NERGIS, 2011) explica que a teoria do ponto crítico pode ser um mito, pois, segundo o autor, existem exemplos de imigrantes que perderam o contato com sua língua de origem e esqueceram como se falava a primeira língua na infância. Apesar das contradições envolvendo essa teoria, ela vem nos mostrar que um dos pontos importantes que caracterizam as crianças de até sete anos como excelentes aprendizes diz respeito à capacidade que eles apresentam em imitar (SILVA, 2008).

Dentro desse processo de aquisição da linguagem por crianças com menos de sete anos, Fabro (2001 apud NERGIS 2011) explica que estão envolvidas tanto a memória declarativa quanto a processual, enquanto em crianças de idade mais avançada, após a idade sensível, a memória declarativa é a que está mais presente. Segundo Mourão e Faria (2015), a memória declarativa (explícita) e não declarativa (processual/implícita) são tipos de memória de longo prazo, sendo a declarativa aquela que está acessível na nossa mente e que podemos manifestar, por exemplo, por meio de palavras, e a não declarativa aquela que não temos acesso e que é manifestada por meio de ações. Assim, enquanto uma se constitui em uma memória consciente a outra é inconsciente.

De acordo com Mourão e Faria (2015), quando a aprendizagem da L2 acontece depois da idade mais sensível em um contexto formal, a memória declarativa é mais utilizada nesse processo do que a processual. Isso ocorre porque a aprendizagem nessa situação proposta envolve a consciência do aprendiz sobre a aprendizagem. Assim, eles sugerem que a memória processual seria a melhor para a aprendizagem de uma L2, por ela ser caracterizada como uma memória inconsciente, permitindo o uso automático de suas informações.

Sobre essa perspectiva, Paradis (1989 Apud NERGIS 2011) relata que a aprendizagem da segunda língua em um contexto formal e em um contexto informal são representadas de maneira diferente no nosso cérebro, pois enquanto a primeira utiliza principalmente a memória declarativa para a aprendizagem da L2, a segunda utiliza tanto a memória explícita quanto a implícita, por utilizar um processo de aprendizagem mais natural e similar à aquisição da língua materna (L1).

Portanto, compreender a bimodalidade é uma tarefa importante para o ensino de uma L2, pois permite refletir o ensino em relação aos dois hemisférios cerebrais, admitindo os conhecimentos linguísticos e contextuais para sua aprendizagem. É visto que, todos nós temos a capacidades de aprender uma L2, no entanto essa capacidade pode se modificar de acordo com os nossos padrões de experiência e, essa forma de se adaptar, a plasticidade cerebral, se apresenta de forma mais rígida nos adultos. Nesse contexto, o ensino de línguas se torna mais eficaz quando fazemos uso da memória implícita ou processual, pois nos permite aprender a língua por meio de situações que recriem circunstâncias reais de seu uso.

1.3 A ABORDAGEM NEUROLINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

O ensino de línguas tem assumido várias perspectivas diferentes durante a história. Dentre essas, o modelo mais criticado é o modelo de ensino que se utiliza do método gramática e tradução (BROWN, 2007). Com o avanço nas pesquisas na área e o surgimento de novas possibilidades para o ensino de línguas, começaram a aparecer as limitações sobre esse método, requerendo melhorias nas metodologias de ensino para promover um ambiente motivador que leve os aprendizes a desenvolverem a comunicação na língua-alvo. Com a exploração do cérebro em pesquisas relacionadas ao campo da neurolinguística, essa ideia parece estar mais possível de se concretizar.

O método gramática e tradução, conhecido por ser utilizado como uma forma de ensino tradicional de línguas, é de fato um dos mais criticados dentre as abordagens já pensadas, principalmente quando o assunto é a capacidade dos estudantes de se comunicarem. Ele se

caracteriza por instruir os discentes a se aterem às formas da língua. Essa forma de aprender línguas se constituía na aprendizagem da L2 por meio da tradução de textos clássicos escritos em latim e grego (BROWN, 2007).

Nos dias de hoje, esse método de ensino ainda é fortemente utilizado nas escolas, sendo um dos responsáveis por transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência frustrante. Isso se deve pelo fato dos educandos, por mais que estudem, não conseguirem atingir o seu objetivo, que é a capacidade de se comunicar em LE. Dessa forma, começam a se sentir desmotivados quanto a aprender e a falar outra língua (BROWN, 2007). Por conta dessas dificuldades, na tentativa de alcançar aprendizagem de forma que os alunos fossem capazes de se comunicar, outros métodos começaram a ser desenvolvidos, dentre eles, podem ser destacados o Método Direto, o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa, que serão explicados a seguir.

No século XIX, surge o método direto, que tinha por objetivo a aprendizagem da L2 de forma natural (BROWN, 2007). O idioma era ensinado totalmente na língua-alvo, sendo proibido o uso da L1 em sala de aula. Segundo Brown (2007), o método fez muito sucesso, porém não apresentava efeitos positivos com relação ao ensino em escolas públicas. Alguns dos motivos eram o tempo reduzido das aulas e o número de alunos, além disso, suas bases teóricas eram fracas. Por conta disso, o método gramatical volta a se popularizar.

No século XX, com a Segunda Guerra Mundial, surge o método audiolingual, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem do idioma de forma rápida. Ele se caracterizava pelo uso de práticas orais na língua, como exercícios de pronúncia, repetição de *drills*⁴ e práticas de conversação (BROWN, 2007). O método audiolingual se tornou bastante popular e ficou conhecido como uma verdadeira revolução no ensino de línguas para a sua época. No entanto, com o passar do tempo, pesquisas começaram a perceber o papel da afetividade na aprendizagem e, com essa mudança de perspectiva, surge a abordagem comunicativa.

A origem da abordagem comunicativa data por volta dos anos 1970. O foco dessa abordagem era o ensino da língua por meio da interação oral na língua-alvo, considerando os aspectos afetivos do estudante no processo de aprendizagem. Dessa forma, para que o sucesso no processo de ensino e aprendizagem acontecesse, situações que fizessem os alunos se sentirem ameaçados deveriam ser evitadas, tais como as correções de erros, que eram constantes nas outras abordagens, no entanto a abordagem comunicativa também apresentava dificuldades

⁴ Padrões de fala praticados exaustivamente pelos estudantes a pedido de um professor nas aulas de língua, com o intuito que eles gravem a informação. Seu uso é característico do método gramatical. (BROWN, 2012).

quanto ao ensino e aprendizagem de LE. Assim, após o surgimento desses métodos, que consistiam em uma busca frequente de corrigir os erros dos alunos, o ensino de língua começa a caminhar para uma era pós métodos, que coloca o professor para refletir os seus conhecimentos sobre aprendizagem de línguas e escolher a abordagem adequada para a sua sala de aula (BROWN, 2007). Assim, novos métodos e formas de se abordar o ensino de línguas em sala de aula continuam a surgir, porém é papel do professor observar a sua sala de aula enquanto ambiente dinâmico e desenvolver a sua abordagem para facilitar a aprendizagem dos alunos.

A neurolinguística vem proporcionando aos estudiosos da linguagem cada vez mais recursos para a compreensão do seu funcionamento no cérebro humano. Um grande exemplo desses recursos é a compreensão da bimodalidade cerebral. Além disso, ela também tenta esclarecer a memória no processo de aquisição da linguagem, apresentando modificações sobre a visão do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

É nesse contexto que dois pesquisadores na área, Netten e Germain (2012), introduzem uma nova perspectiva para se ensinar uma L2, a abordagem neurolinguística. Para isso, eles desenvolveram seus estudos a partir da observação de duas metodologias utilizadas para o ensino de francês no Canadá, método fundamental e método de imersão⁵. Os estudiosos perceberam que existia uma grande diferença nos resultados obtidos entre os dois métodos, que estava relacionada à metodologia de ensino, e explicaram os fatores responsáveis por essa diferença com base nos achados da neurolinguística, chegando ao desenvolvimento de um novo paradigma para o ensino de línguas (NETTEN; GERMAIN, 2012).

O método de ensino percebido como mais eficaz para a aprendizagem da L2 de forma que os aprendizes fossem capazes de se comunicar foi o de imersão, pois, enquanto o método fundamental focava em ensinar a língua por meio de conteúdos que estavam vinculados a conhecimentos metalinguísticos sobre sua forma, o método de imersão utilizava do maior contato possível com a língua-alvo, permitindo aos estudantes praticar a comunicação na L2. Além de tudo, as aulas que utilizavam o método de imersão apresentavam diferenças significativas em relação a carga horária a qual os estudantes eram expostos à L2, a capacidade de deixar os alunos mais motivados para a aprendizagem, a promoção de interação em sala de aula e a contextualização das aulas. Além de todos esses fatores mencionados acima, uma das diferenças fundamentais percebidas pelos dois autores para a conceitualização dessa nova abordagem estava relacionada à visão sobre gramática interna e externa e o seu papel na

⁵ Core French and French immersion (NETTEN e GERMAIN, 2012)

aquisição da L2. Dito isso, pensemos nas ideias que essa abordagem defende e o seu funcionamento.

Pensando em uma abordagem que fosse capaz de desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, Netten e Germain (2012, p. 93) desenvolveram cinco princípios⁶, apresentados a seguir:

A criação da competência implícita – aquisição de uma gramática interna; primar pelo desenvolvimento oral – uso de uma pedagogia baseada no letramento; foco no significado ao invés da forma – uso de uma pedagogia baseada em um projeto; autenticidade da linguagem e situações de comunicação – criação de situações comunicativas autênticas na sala de aula; estratégias de ensino interativas.

Primeiramente, a gramática externa e interna são dois fatores a serem revistos para atingir o objetivo da comunicação, tratados de forma diferente pela neurolinguística. A gramática externa diz respeito aos conhecimentos explícitos do aprendiz sobre a língua, ou seja, conhecimentos relacionados à sintaxe, lógica e aos significados das palavras, sendo eles conhecimentos que o aprendiz pode expressar verbalmente e recorrer mentalmente aos mesmos. Ele se constitui em uma informação consciente. A gramática interna é a competência implícita que o educando desenvolve sobre a L2, se constituindo na capacidade de utilizar, de fazer uso automático, dos conhecimentos explícitos da língua. Esse, por ser um processo que o aprendiz não consegue explicar as habilidades adquiridas verbalmente ou ter consciência de como ou quando ele as automatizou, é visto como um processo inconsciente.

É importante lembrar que, apesar de Dekaiser (2007 apud NERGIS, 2011) ter proporcionado uma ideia que mostra existir uma relação entre a memória explícita e implícita, nas palavras de Netten e Germain (2012) as duas não se relacionam. Isso se deve por uma se constituir em um conhecimento e a outra em uma capacidade. Dessa forma, no processo de aprendizagem de uma L2, a capacidade de se comunicar dos aprendizes diz respeito a equação: **competência implícita + conhecimentos explícitos = comunicação** (NETTEN; GERMAIN, 2012). Por esse pensamento, os autores diziam que a comunicação era resultado do desenvolvimento de uma gramática interna da língua, sendo essa uma consequência da frequência com que os estudantes utilizavam suas estruturas, as quais seriam absorvidas de

⁶ creation of implicit competence – acquisition of an internal grammar; primacy of oral development – use of a literacy-based pedagogy; focus on meaning rather than form – use of a Project-based pedagogy; authenticity of language and communication situations- creation of authentic communicative situations in the classroom; interactive teaching strategies (NETTEN; GERMAIN, 2012).

forma inconsciente para que, só então, eles pudessem as reconhecer de forma explícita e construísssem nesse processo a sua gramática externa.

Aulas que permitam a criação de uma gramática interna exigem algumas implicações pedagógicas que devem ser pensadas, no tocante ao currículo escolar e às estratégias que os professores utilizam para conduzir suas aulas. Quanto ao currículo, as aulas devem apresentar menos vocabulário e estruturas e ter mais interação. Para isso, segundo os conceituadores de tal abordagem, cada unidade trabalhará com funções comunicativas, que podem ser até três ou quatro. Essas, por sua vez, devem ser apresentadas oralmente e separadas em diferentes situações de maneira autêntica para que possa proporcionar uma pequena conversação em sala de aula (NETTEN; GERMAIN, 2012).

Em relação às estratégias de ensino, deve-se seguir os seguintes procedimentos, respectivamente: 1- criar frases, 2- repetição da frase pelos estudantes, 3- perguntas de estudantes para outros estudantes, 4- perguntas simultâneas entre pares de estudantes, 5- pergunta individual feita pelo professor para um estudante, 6- repetição do processo 4 com um par diferente e 7- repetição do processo 5 sobre as respostas do novo par (NETTEN; GERMAIN, 2012).

No primeiro momento, o professor deve criar uma sentença, levando em consideração que ela deve conter uma função comunicativa para que os alunos possam repetir. Em seguida, ele deve fazer perguntas que proporcionem respostas adaptadas e pessoais sobre os discentes, fazendo com que eles compreendam como responder a essa função. No terceiro passo, o docente deve orientá-los a fazerem perguntas a diferentes estudantes de acordo com o modelo que foi dado por ele, para que possam compreender como fazer perguntas. No quarto procedimento, os alunos deverão trabalhar em pares, fazendo perguntas simultâneas de um para o outro com o objetivo de comunicar uma mensagem pessoal. No quinto momento, os estudantes serão perguntados sobre as respostas dadas pelos seus pares no procedimento anterior pelo professor, para que eles possam reutilizar as estruturas em formas diferentes. No sexto momento, os alunos devem repetir o procedimento quatro, porém com outro parceiro, para que eles utilizem as estruturas novamente de outra maneira. Por último, o professor irá repetir o procedimento cinco, nesse caso, sobre as perguntas do seu novo parceiro, objetivando que os discentes possam reutilizar novamente o modelo dado e criem caminhos para desenvolverem a fala.

Essa forma de apresentar o conhecimento para os alunos permite que eles possam desenvolver, de forma mais eficaz, uma gramática interna. Isso se deve pelo fato de os estudantes poderem utilizar e reutilizar várias vezes os modelos dados pelo professor,

conduzindo-os a diferentes usos da mesma estrutura, mesmo que com pequenas mudanças para atingir a compreensão de determinada função e ser capaz de utilizá-la verbalmente.

Outro princípio para o desenvolvimento da comunicação, já mencionado, é pensar uma pedagogia baseada no letramento. Segundo Netten e Germain (2012), pensar em uma perspectiva de letramento para o ensino de línguas implica pensar nos seus fundamentos e natureza enquanto habilidades. Assim, a aprendizagem da língua é vista como o desenvolvimento de hábitos e não de conhecimentos linguísticos sobre ela.

Para aplicar essas ideias na escola, o currículo e as estratégias de ensino deverão sofrer algumas alterações. Nesse caso, o currículo deverá focar o ensino a partir da oralidade e em seguida, serão introduzidas respectivamente questões relacionadas ao *reading e writing*. Com isso, os alunos desenvolvem a capacidade de falar sobre determinado tema e com o apoio do vocabulário e estruturas aprendidas eles aprendem a ler sobre o mesmo, para que, logo após, possam utilizar essas habilidades na escrita. É importante observar que as estruturas em todos os passos apresentados sempre seguem a ideia de promover, várias vezes, a reutilização das estruturas estudadas. Sobre as estratégias de ensino, essas devem apresentar foco maior na aprendizagem oral, sendo intensificada antes de abordar o *reading e writing*. Por último, as correções são importantes nessas duas últimas etapas e constituem-se como o momento em que o professor corrige os erros de pronúncia e escrita dos alunos, pois, nessa etapa, a gramática interna dos discentes sobre aspectos da devida unidade já deverá estar construída.

Construir uma pedagogia baseada em um projeto também se constitui parte do objetivo de fazer com que a sala de aula atinja a comunicação. Segundo Netten e Germain (2012), por meio da construção de um projeto, as aulas podem ficar mais interativas e significativas para os alunos. Dessa maneira, o professor deve criar um currículo que seja formado por três a quatro miniprojetos, os quais, cada um, focam nas funções comunicativas que foram aprendidas por meio do miniprojeto anterior. Conseqüentemente, os alunos irão perceber a continuidade do conteúdo e interagir mais pela reutilização das estruturas que eles já aprenderam, dando a oportunidade de que eles percebam a importância das mesmas para a continuidade das aulas e as suas possibilidades de uso em diferentes contextos.

Ao relacionar o ensino de LE com metodologias tradicionais, os autores afirmam que o motivo dos discentes não conseguirem se comunicar é justamente o foco que há nesses métodos sobre o desenvolvimento da gramática externa, em que as aulas se constituem no estudo das normas da língua e na memorização de vocabulário. Além disso, as aulas são apresentadas fora de contexto, o que, segundo estudos relacionados à neurolinguística, não é o suficiente para o desenvolvimento da aprendizagem efetiva (SILVA, 2008).

É pensando nisso que a NLA prima que o ensino da L2 deve ser contextualizado, de forma que ele possa proporcionar ao aprendiz uma experiência que seja próxima da que ele utilizará a língua em um contexto real (NETTEN; GERMAIN, 2013). Dessa maneira, o professor deve ministrar a aula de forma que a linguagem seja trabalhada levando em consideração as diferentes formas que essas determinadas estruturas possam ser utilizadas em um contexto real, ao invés de usar em suas aulas apenas estruturas descontextualizadas e incompletas, dificultando a associação do estudante do conhecimento adquirido com a situação em que ele pode ser utilizado.

Para o desenvolvimento de uma gramática interna é importante que o professor promova um espaço em que os alunos tenham a oportunidade de serem autênticos. Segundo Paradis (2004, apud NETTEN; GERMAIN, 2012) é necessário o envolvimento de vários centros cerebrais para que a aprendizagem da linguagem realmente ocorra. A linguagem é uma atividade complexa e, como mencionado anteriormente, o seu funcionamento está vinculado a mais de um lado do cérebro, que por sua vez estabelecem tipos de conexões diferentes, porém que se complementam. Por essa perspectiva, Netten e Germain (2012) afirmam que a autenticidade é uma das formas pela qual se pode envolver esses outros centros cerebrais no processo de aquisição da L2.

Para isso, o professor, novamente, deverá se preocupar com alterações pedagógicas. De acordo com os autores da NLA, quanto ao currículo, os professores devem criar unidades sobre temas de interesse dos alunos, levando em consideração o uso de funções comunicativas e o preparo de um espaço para diálogos autênticos. Quanto às estratégias de ensino, o professor não deve pedir para os estudantes repetirem estruturas que não sejam verdadeiras para eles. Consequentemente, pedir para uma estudante repetir um modelo como *“I’m wearing a pink skirt”* quando ela está vestindo um jeans não deve ser considerado.

Por último, a abordagem apresenta o princípio da interação. Na NLA os alunos devem interagir de forma mais efetiva em sala de aula, cabendo ao professor falar menos e oportunizar aos discentes praticar mais. Segundo Netten e Germain, a interação é importante para o contexto da aprendizagem, pois, por meio dela, os alunos podem vivenciar uma experiência de aprendizagem mais próxima ao contexto real de comunicação interagindo com o professor e, principalmente, uns com os outros. Essa perspectiva pode ser reforçada pela ideia de Vygotsky (2000) em que a aquisição da linguagem acontece por meio da interação social.

Para desenvolver aulas que promovam um ambiente comunicativo com mais eficácia, os professores devem estar sempre atentos a esses princípios. Consequentemente, ele poderá

desenvolver aulas que sairão do padrão tradicional de ensino e que irão favorecer a motivação dos alunos para interagirem dentro de um ambiente contextualizado.

Assim, o professor poderá resolver problemas que são muito frequentes em uma sala de aula de ensino tradicional. Como já mencionado anteriormente, a aprendizagem fora de contexto e focada na explicação sobre a língua pode gerar o sentimento de desânimo nos alunos, tornando-os frustrados pela dificuldade de se comunicar na L2. No entanto, ao seguir os princípios da NLA, o docente proporciona ao aluno romper com essa perspectiva e transformar a habilidade comunicativa um fato possível.

2. ORALIDADE E ENSINO LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo iremos discutir a oralidade e o ensino de Língua Inglesa, levando em consideração os desafios para a sua abordagem em sala de aula, de maneira que introduziremos brevemente o papel do professor no ensino da L2, finalizando por meio de algumas discussões sobre a relação entre oralidade e motivação.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Ensinar uma LE não é tarefa fácil, principalmente se pensarmos nos desafios que o campo vivencia desde a sua implementação no Brasil e, quando se trata do ensino da oralidade, as dificuldades parecem ganhar uma proporção maior. O domínio da língua pelos professores que a lecionam é um dos problemas que se inserem nessa realidade. No entanto, existem outros fatores que contribuem para esse quadro que a disciplina de Língua Inglesa sofre no país. Esses fatores, que serão discutidos ao longo deste capítulo, estão relacionados às questões históricas, sociais e econômicas que dificultam a prática docente. Em virtude desses desafios, tem se observado que a oralidade, enquanto componente das quatro habilidades⁷ a serem desenvolvidas na aprendizagem de uma língua, não tem sido trabalhada em sala de aula ou, quando aparece, tem pouca participação nas abordagens escolhidas pelos professores (BALBINO et al , 2019) o que, de acordo com as novas perspectivas de ensino, pode dificultar a aprendizagem da língua, refletindo na formação de estudantes frustrados pela baixa competência de seu uso em práticas comunicativas (BROWN, 2007).

Antes de continuarmos, vejamos brevemente como o termo oralidade será abordado neste capítulo. Gonçalves (2010) sugere que a oralidade é compreendida como a manifestação do pensamento de um indivíduo em uma determinada situação, na qual ele utiliza um código verbal e comportamental que é partilhado pelos interlocutores na busca de estabelecer uma interação. Através desse pensamento, o autor apresenta a sua visão mediante uma perspectiva linguística, na qual a oralidade é pensada por meio da compreensão da linguagem, língua e fala. Dessa maneira, ela toma uma forma mais abrangente, indo além de sua concepção de apenas execução da fala, permitindo relacioná-la com os traços prosódicos da língua, que participam da compreensão da fala, e com a ideia de língua enquanto produto social (VIGOTSKY, 2000). Ao

⁷ *listening, speaking, reading e writting* (BROWN, 2007).

acreditarmos que essas duas relações são importantes para se trabalhar a abordagem de ensino proposta neste trabalho, pensaremos oralidade levando em consideração essa definição.

Nas aulas de língua inglesa, vemos a oralidade enquanto todo o uso da língua utilizada pelo professor ou aluno (DEITOS, 2013). Assim, refletiremos sobre a abordagem utilizada pelo professor no que se refere a oralidade nas aulas de LE, levando em consideração como ele faz uso e cria situações oportunas para que os alunos possam interagir por meio dela. Conseqüentemente, essa perspectiva nos permite discutir os desafios e limitações que o ensino da L2 encontra, principalmente nas escolas públicas.

Os desafios do ensino de Língua Inglesa não são recentes, já que esses são frequentes desde a instituição da disciplina no país. Em 1961, foi publicada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases), documento que apresentava o ensino de línguas vivas como opcional. Em 1971, a segunda versão da lei apresentava ganhos e perdas para o ensino de Língua Inglesa. Ela seria ministrada nas escolas, porém, com a carga horária reduzida, não seria obrigatória, se legitimando como *disciplina acréscimo* que poderia ser implementada na grade curricular da escola, dependendo de suas condições. Já no ano de 1996, a LDB vigente torna obrigatório o ensino de língua estrangeira, porém, em uma perspectiva de ensino instrumental, desfavorecendo o uso de práticas orais no ensino de Língua Inglesa. Em 1999, essa perspectiva de ensino é reforçada com a implementação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), criados em 1998 para complementar a LDB e indicar os objetivos da disciplina, apresentando uma série de questões que dificultam a implementação de práticas orais nas escolas públicas e que, por sua vez, limitam a prática docente do professor de LE. Esse pensamento pode ser observado por meio da seguinte afirmação

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país [...] (BRASIL, 1998, p. 21).

Por meio dessa afirmação, os PCNs, reconhecendo as limitações relacionadas ao ensino de línguas no Brasil, acabam priorizando a aprendizagem da língua por meio de uma perspectiva instrumental, de forma que não há prática da oralidade em sala de aula. Pensando nisso, na busca de viabilizar uma aprendizagem mais rápida e atingível da língua, de acordo com os PCNs, passamos a ensinar a língua por meio das estratégias de leitura para o desenvolvimento da capacidade de leitura e compreensão de textos na língua-alvo pelos

aprendizes (SOUZA, 2015). No entanto, essa metodologia não parece ter apresentado resultados satisfatórios, pois, se pensarmos no retrato das escolas públicas brasileiras, a habilidade com a língua inglesa, mesmo na modalidade de leitura, não parece atingir um nível razoável de compreensão pelos alunos.

Essa perspectiva de ensino, sugerida pelos PCNs, em que o ensino de línguas segue o modelo do ensino de inglês em uma perspectiva instrumental e que deve priorizar a habilidade de leitura, resulta no impedimento de tais parâmetros atingirem outros de seus objetivos para o ensino de LE, os quais só seriam alcançados por meio do uso da oralidade, como afirma Balbino et al (2019, p. 4)

Os PCNs argumentam que o ensino da Língua Estrangeira Moderna, Língua Inglesa, deve ter uma perspectiva interdisciplinar e relacionada a contextos reais. Para que isso ocorra, a interação e a relação com a sociedade é imprescindível. Das quatro habilidades – ler, escrever, falar e ouvir – a oralidade se torna principal foco para que a comunicação e interação ocorram.

Nesse sentido, a oralidade aparece como uma proposta para que haja interação e comunicação na sala de aula, proporcionando aos aprendizes o uso da língua de forma real e concreta, tornando a aprendizagem mais significativa.

A comunicação, nos PCNs (2006), deve levar em conta as competências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica) como fatores importantes para o seu processo de ensino-aprendizagem, sendo elas trabalhadas de maneira interligada e interrelacionada (BALBINO et al, 2019). Por esse pensamento, as aulas de língua, por meio do foco no desenvolvimento da habilidade da fala, permitem ao professor trabalhar a língua de forma mais ampla pois, a partir dessa habilidade, eles podem envolver as outras habilidades comunicativas de forma integrada. Essa integração pode ser observada, por exemplo, na BNCC⁸ (MALLMANN, 2018), documento que tem por intuito orientar o processo de ensino no país, obteve a sua primeira versão no ano de 2015, porém, só foi finalizada em 2016. A BNCC reforça a perspectiva sobre um ensino de línguas pautado em uma preocupação com as transformações que a sociedade tem passado, considerando o processo de globalização que tem influenciado as diferentes formas de relação no mundo inteiro. Nesse sentido, a BNCC explica o seu caráter formativo, argumentando sobre a necessidade de revermos as “relações entre língua, território e cultura, ao passo que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial” (BRASIL, 2019, p. 241). Desse modo, para contemplar essa visão “sociopolítica da língua”, dentre diferentes visões, ela aborda o ensino de Língua Inglesa como

⁸ Base Nacional Comum Curricular

língua franca⁹. Com isso, percebe-se, além da valorização da disciplina, uma atenção maior para sua modalidade oral, já que o ensino da LE como língua franca promove a possibilidade do estudo de ideias mais abrangentes sobre a língua e valoriza a compreensão de traços linguísticos que comumente são usados na fala, não devendo esses serem tratados como exceção e, sim, estudados como parte integrante da língua (MALLMANN, 2018).

Trabalhar sob o olhar dessa perspectiva de ensino implica ao professor de Língua Inglesa rever os conceitos relacionados à identidade do falante da língua. Nesse sentido, segundo a BNCC (2019, p. 241)

a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (...).

O texto acima introduz a ideia proveniente desse mundo em que vivemos, cada vez mais globalizado, em que as relações estão mais próximas e a língua inglesa aparece como mediadora desse processo de interação. Por esse modelo, o inglês deixa de ser visto como inglês “britânico” ou “americano” – culturas predominantes – e passa a pertencer a uma comunidade mundial de falantes da língua. Dessa maneira, o inglês falado deixa de ter em vista um padrão advindo de culturas hegemônicas e se torna plural, no sentido de que cada povo falante da língua carrega a sua identidade enquanto falante. Essa ideia tem um efeito conscientizador sobre o ensino da oralidade, já que muitos professores acreditam que falar bem inglês é falar como um nativo da língua (MALATÉR, 2006).

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA ORALIDADE

Nessa perspectiva, nos deparamos com outro desafio que dificulta o ensino da oralidade na disciplina de Língua Inglesa, que diz respeito ao fato de os professores se sentirem despreparados para falar a L2 e, por isso, mostrarem insegurança para trabalhar a oralidade (CONSOLO, 2000). Essa realidade pode ser observada nas escolas públicas brasileiras, onde professores que não dominam a língua ou que, muitas vezes, não são da área de LE ministram a disciplina, tornando mais difícil o uso da oralidade na língua-alvo em sala de aula. Por

⁹Língua Franca é uma língua utilizada para fins de comunicação por todo mundo, dessa forma ela não pertence a um país específico, mas se torna propriedade global, de maneira que ela é livre para que qualquer falante *mundial* a utilize a partir da perspectiva de sua cultura (JORDÃO, 2014).

consequência, essas dificuldades desencadeiam outros problemas no ensino de línguas, dentre eles está o uso de uma perspectiva de ensino tradicional, em que as aulas são dedicadas ao estudo de estruturas gramaticais e à memorização de vocabulário. Segundo Brown (2007), essa forma de ensino correspondente ao método gramatical ainda tem forte presença nas instituições de ensino por não necessitar de grande especialização por parte do professor. A oralidade apenas aparece, quando aparece, em atividades de leitura feitas por meio da repetição de frases ou palavras descontextualizadas, sendo as aulas ministradas, a maior parte do tempo, na língua de partida.

Segundo Consolo (2000, p. 10) “a competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo constitui um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor de língua estrangeira”. Portanto, faz-se necessário que o professor apresente habilidades comunicativas na língua que ensina, para que ele seja visto como uma referência do uso da oralidade para os discentes e os encorajem a entrar em situações de uso da língua em sua modalidade oral. Por consequência, ele deve pensar no planejamento de sua prática, de forma que ele possibilite a comunicação e interação oral nas atividades propostas, para que ele possa fazer uso em sala de aula da principal característica que difere o professor de línguas dos outros professores, que é ser bilingue (SILVA; CALVO, 2013). Portanto, o professor de línguas deve ser consciente de que a habilidade de falar a língua-alvo é o mínimo que se espera dele.

2.3 MOTIVAÇÃO E O ENSINO DA ORALIDADE

Ao pensarmos na relevância da fala em sala de aula, Silva e Calvo (2013) afirmam que não há como nós, enquanto professores, ignorarmos a importância de sua aprendizagem pelos discentes, já que ela se constitui na forma de comunicação mais utilizada pelos grupos sociais. Os autores ainda expõem que os alunos se sentem desmotivados para a aprendizagem da língua devido à falta de domínio da habilidade oral da L2, mesmo após muitos anos de estudo. Essa ideia nos leva a refletir sobre o desafio da motivação no ensino de Língua Inglesa.

A falta de motivação dos alunos para aprender a L2 é um empecilho para o desenvolvimento da oralidade nas aulas de Língua Inglesa. Pensando nisso, compreender a motivação e sua influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas se faz necessário para o desenvolvimento de atividades que possam proporcionar aos alunos ferramentas para conduzi-los ao sucesso na aprendizagem da língua-alvo. Dessa forma, Garner (2006, p. 2) afirma que:

Não é possível dar uma definição simples de motivação, embora seja possível listar muitas características do indivíduo motivado. Por exemplo, o indivíduo motivado é direcionado à meta, é esforçado, é persistente, é atento, tem desejos, demonstra afeto positivo, é estimulado, tem expectativas, demonstra autoconfiança (auto eficácia), e tem razões (motivos).¹⁰

Por meio desse pensamento, podemos perceber que, apesar da dificuldade de definição de motivação, existem várias características que são atribuídas a ela, que nos permite perceber se há motivação no indivíduo para a realização de uma atividade, podendo essa, por sua vez, se manifestar por meio de um desejo pessoal ou mesmo de um estímulo externo. Nesse sentido, Harmer (2010) afirma que existe uma distinção aceita pelas pesquisas que envolvem motivação, que está relacionada à origem do seu estímulo no indivíduo, podendo ela ser extrínseca ou intrínseca. O autor define a motivação extrínseca como sendo quaisquer fatores externos ao indivíduo que o deixa disposto para a realização de uma atividade, como por exemplo passar em uma prova, obter uma recompensa profissional, fazer uma viagem de trabalho, dentre outros.

No caso da motivação intrínseca, Harmer (2010) aponta que ela surge a partir de fatores internos ao indivíduo, a exemplo, o desejo de aprender uma língua para assistir sua série preferida sem legenda. Por meio desse pensamento, compreendemos que a motivação pode ser atingida de duas formas, que relacionam o mundo externo e interno com a disposição do sujeito para realização de uma ação. Assim sendo, em sala de aula, a motivação extrínseca é responsabilidade do professor, pois conhecendo a turma, ao preparar suas aulas, ele deve levar em consideração atividades que despertem o interesse dos discentes para a sua realização. No entanto, a motivação intrínseca apresenta uma complexidade maior, dependendo do sujeito e dos seus interesses oportunizarem, ou não, o seu desenvolvimento (SOUZA et al, 2017).

Ao relacionar a motivação com o ensino de Língua Inglesa, Nunan (1999, p. 232 apud DEITOS, 2013, p. 51) afirma que “a motivação é a junção dos esforços e da vontade de chegar ao objetivo almejado junto à língua estrangeira juntamente com as atitudes tomadas por esse aprendiz”. Nesse sentido, a ideia do autor reafirma o pensamento de que o papel da aprendizagem da língua pelo aluno não é responsabilidade apenas do professor, sendo o interesse do discente um fator importante para se atingir o objetivo desejado (BROWN, 2007). Consolo (2000) discorre sobre o conceito de motivação de Gardner e Lambert (1972) no qual

¹⁰ It really isn't possible to give a simple definition of motivation, though one can list many characteristics of the motivated individual. For example, the motivated individual is goal directed, expends effort, is persistent, is attentive, has desires (wants), exhibits positive affect, is aroused, has expectancies, demonstrates self-confidence (self-efficacy), and has reasons (motives).

eles explicam a ideia de motivação integrativa e motivação instrumental, relatando que a motivação para falar uma L2 pode surgir pelo desejo pessoal do estudante de falar outra língua ou por meio de uma necessidade profissional.

Através do que foi exposto acima, pesquisas indicam que a relação entre a motivação e a oralidade pode contribuir para a melhor aprendizagem de uma língua estrangeira (SOUZA *et al*, 2017; DEITOS, 2013). Deitos (2013) afirma que atividades que envolvem a comunicação de forma contextualizada tornam as aulas mais significativas para os discentes, permitindo que eles se sintam mais motivados no processo de ensino aprendizagem da L2. Souza et al (2017) reafirmam o pensamento de Deitos (2013), por meio da ideia de que colocar os alunos em uma situação comunicativa dentro de um contexto linguístico, no qual eles percebem a necessidade da utilização da língua, promove a motivação para que eles participem das aulas e percebam o conhecimento sobre a língua de forma significativa. Por esse ângulo, podemos compreender que levar o uso da oralidade para a sala de aula é importante para manter os alunos motivados no processo de aprendizagem da língua inglesa e que, para isso, o professor deve relacionar os temas estudados em sala de aula à realidade dos alunos, permitindo que os discentes encontrem sentido no uso real da língua em sala de aula.

Portanto, O uso da oralidade em sala de aula, por sua vez, torna os alunos mais motivados para aprender a língua, encorajando-os no desenvolvimento de práticas comunicativas, que são essenciais no processo de aquisição da LE. Para isso, o professor deve abordar metodologias de ensino que façam uso da oralidade, de maneira que permita a aproximação do aluno com situações de uso real da língua para atingir a aprendizagem.

Dessa forma, apesar dos desafios aqui apresentados para o ensino da oralidade, ela se faz necessária no contexto atual de ensino. Acreditamos que estudar a língua por meio da oralidade é fundamental para o desenvolvimento dos discentes, pois a aprendizagem acontece de forma mais rápida e contextualizada, tornando as aulas mais significativas e prazerosas para os alunos, possibilitando que eles se sintam mais motivados para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a oralidade mantém os alunos motivados para a aprendizagem da língua inglesa, por meio de aulas que promovam interação entre os educandos e sejam pertinentes a eles e às suas possibilidades de uso cotidiano da língua. Ao professor cabe o papel de se ater ao planejamento de suas aulas, para que as prepare de maneira que ele possa promover o espaço para interação. Contudo, mesmo com as contraposições apresentadas pelos PCNs, que relacionam problemas históricos, sociais e econômicos com o ensino de LE, sendo utilizadas para justificar o uso de abordagens que seguem uma perspectiva instrumental de ensino, é necessário que, enquanto professores, possamos pensar no contexto social atual para conduzir

os nossos educandos no processo de desenvolvimento das habilidades necessárias para que se formem cidadãos críticos, reflexivos e capacitados para viver em uma sociedade contemporânea, na qual as limitações para o contato com o língua estrangeira não parecem ser as mesmas.

3. UMA PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM O USO DO RPG PARA O ENSINO DA ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA INGLÊSA

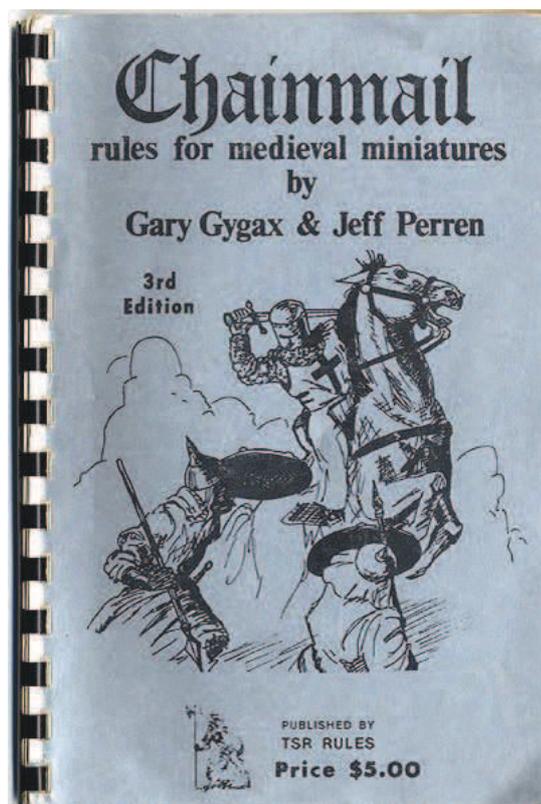
Este capítulo tem como objetivo introduzir o jogo RPG e mostrar a suas contribuições para o processo de ensino e aprendizado da disciplina de Língua Inglesa, por proporcionar a realização de práticas interativas em LE, propiciando o desenvolvimento da oralidade. Além disso, o capítulo apresenta uma proposta de sequência didática interativa, que utiliza a metodologia da NLA para abordar o RPG em sala de aula, com o intuito de apresentar uma maneira viável para trabalhar a oralidade em escolas públicas.

3.1 RPG E O ENSINO DE LÍNGUAS

O surgimento do RPG (*Role-Playing Game*) data por volta de 1970, sendo, segundo Schmit (2008), bastante influenciado por jogos de guerra, que ganharam bastante popularidade nos Estados Unidos nos anos 1950. Mackay (2001, p. 14 apud SCHMIT, 2008), apresenta alguns jogos que ele julga terem influenciado o surgimento da primeira versão do jogo de RPG, dentre eles estão *Kriegspiel* (1811), *Strategos* (1880), *Little Wars* (1913) *The Fletcher Pratt Naval War Game* (1940), *Tactics* (1953), *Gettysburg* (1958), *Diplomacy* (1961) e *Chainmail* (1971). O jogo de guerra em miniatura *Chainmail* (figura 1), criado por Gygax e Jake Perren, pode ser considerado, de fato, como o primeiro jogo de RPG, por ter a intenção de simular combates medievais e apresentar elementos de fantasia, embora a primeira versão do jogo de RPG moderno, mais próximo ao que conhecemos hoje, somente surgiu com a criação de *Dungeons and Dragons* (D&D, figura 2)¹¹ em 1974 (FARKAŠ, 2018).

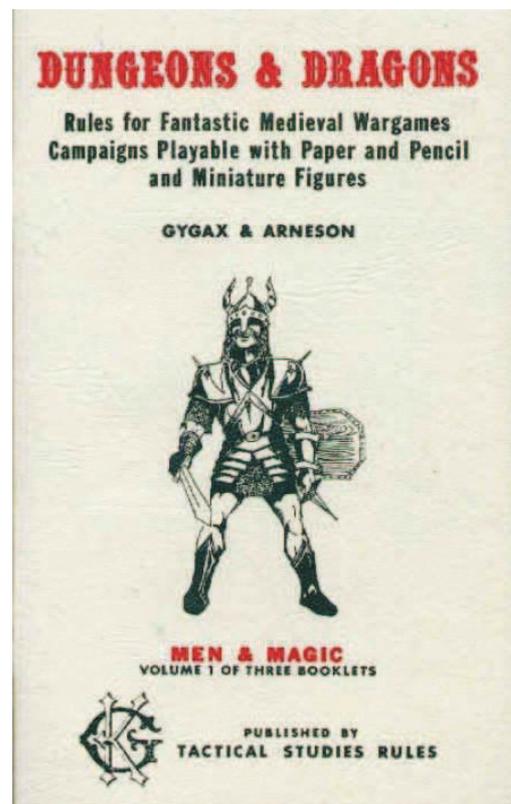
¹¹ *Dungeons and Dragons*, criado em 1970 pelo americano Gary Gygax (1938-2008), é considerado o primeiro RPG de fantasia, narrado em um mundo de espadas e feitiarias com histórias centradas em fantasias, explorações e resolução de problemas que acontecem no mundo subterrâneo de Dungeons. O jogo se tornou bastante popular em sua trajetória e passou a influenciar o surgimento não só de novos jogos, mas de outras séries animadas como *Caverna do Dragão*.

Figura 1: Livro de regras para o jogo *Chainmail*



Fonte: Pontos de experiência

Figura 2: 1ª edição do livro de regras de D&D



Fonte: Pontos de experiência

D&D, por sua vez, se popularizou e deu início a uma sucessão de atualizações do jogo e a criação de outros jogos, que o mantiveram como ponto de partida. Nessa lógica, filmes também serviram de inspiração para a criação de RPGs. Além de D&D, outros jogos de RPG bastante populares são *Pathfinder*, *Call of Cthulhu*, *Warhammer*, *GURPS*, *Shadowrun*, *Star Wars*, *Star Trek*, *World of Warcraft*, dentre outros (FARKAŠ, 2018). Assim, o jogo apresenta bastante variedade de cenários, cada um com suas possibilidades, permitindo aos adeptos, ou aos que desejam começar a jogar, diferentes formas de interação.

Quanto à sua definição, Quijano (2010) argumenta que RPGs são jogos que apresentam um mestre, que usa um manual com um conjunto de regras (sistema), utilizadas para guiar as interações entre os personagens no jogo. Essas interações podem acontecer por meio da descrição oral ou encenação da situação proposta pelo narrador, de forma que o cenário escolhido também pode variar, sendo ele um lugar fictício ou real. Assim, os jogadores podem jogar em um cenário baseado em fantasias, em ficção científica, na modernidade, em um período histórico, em uma história alternativa ou, até mesmo, na vida cotidiana (FARKAŠ, 2018). Quanto ao objetivo do jogo, Schmit (2008), afirma que ele tem a intenção de contar uma história, sendo ela resultado da interação dos personagens, que são heróis. Pensando nisso,

mesmo o narrador criando previamente o roteiro dos possíveis acontecimentos na narrativa, essa não depende só de seus pensamentos para ser tecida, mas, sobretudo, das decisões dos demais jogadores. Ainda sobre seu objetivo, Farkaš (2018) afirma que o jogo tem como meta a promoção do entretenimento dos jogadores. Por isso, mesmo existindo um sistema de regras que devem ser seguidas, se necessário, para garantir a diversão dos participantes, essas regras podem ser quebradas. De acordo com o que afirma Phillips (1993), o RPG não tem ganhadores, já que é um jogo cooperativo. Dessa forma, o resultado do jogo é fruto da contribuição de todos.

A partir disso, podemos definir o jogo de RPG enquanto uma narrativa dinâmica, contada inicialmente a partir da perspectiva de um narrador (o mestre), que apresenta as situações a serem vivenciadas aos demais jogadores, os quais, ao interagir com a história por meio de suas decisões, dão continuidade ao enredo, o objetivo do jogo é a diversão dos seus participantes, de forma que não exista apenas um ganhador, pois o resultado da história é fruto da ação de todos. Por essa ótica, existem diversos tipos de RPG, que se encontram nas seguintes categorias: RPG de mesa, *live action*, aventura solo, RPG eletrônico e *Massively Multiplayer Online Roleplaying Games* (MMORGS). No entanto, iremos abordar como foco do nosso estudo apenas o RPG de mesa.

De acordo com Phillips (1993), RPGs de mesa são jogos brincados ao redor de uma mesa, com lápis, papel e dados, exigindo bastante da imaginação dos integrantes. Ele explica que os participantes são divididos em dois tipos: o mestre e os jogadores. O primeiro tem a função de criar o cenário e explicar as situações de interação para os outros, que usam um personagem para interagirem entre si e com os personagens coadjuvantes (interpretados pelo mestre) em situações colocadas pelo mestre. Segundo o autor, a interação que acontece no jogo, entre o personagem e o mestre, é responsável por decidir o rumo da história, à medida que o mestre determina as situações a serem vivenciadas e os personagens decidem quais serão as suas ações diante delas. Essas ações são frequentemente julgadas pelo mestre como válidas ou não e, para isso, ele geralmente utiliza dados, que podem apresentar uma variedade de lados, sendo o modelo D20¹², presente no sistema de D&D, o mais utilizado (SCHMIT, 2008). Cada jogador apresenta alguns atributos, que ficam na mesa normalmente na forma de uma ficha para orientá-lo em suas ações e se relacionam com suas capacidades e habilidades, podendo ser melhorados ao longo das partidas (SCHMIT, 2008). Esses atributos exibem uma pontuação, que é levada em consideração junto aos valores do(s) dado(s) para determinar o sucesso ou não de suas ações (FARKAŠ, 2018). Pensando nisso e em outros acontecimentos que podem surgir no jogo

¹² Dado com vinte lados

através da interação entre os personagens, que a caneta e o papel são utilizados, com o intuito de que os jogadores possam anotar informações importantes durante as partidas, pois é necessário que eles recordem esses acontecimentos para o melhor funcionamento do jogo. As partidas podem durar uma ou mais seções, que podem ser o cumprimento de uma missão dada pelo mestre aos personagens, que podem estar envolvidos na mesma missão ou em missões diferentes, sendo o cumprimento delas o resultado do jogo.

O RPG é bastante marcado por provocar a interação e a imaginação dos participantes, assim, Farkaš (2018) expõe que ele tem mostrado efeitos positivos em diferentes áreas como educação, terapia, psicologia, sociologia, lazer e outros. Nesse sentido, o autor cita alguns problemas em que pesquisas relacionam o RPG à recuperação ou melhora deles, por exemplo, pessoas com espectro do autismo, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), adultos encarcerados, assim como pessoas que têm déficit de aprendizagem ou são superdotadas. No entanto, neste trabalho, ressaltaremos as vantagens que essa ferramenta pode trazer para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade.

Nesse sentido, Reed (2018) argumenta que o RPG de mesa, por conta dos seus elementos de interação e da história que é narrada, pode ser uma ferramenta valiosa para a aquisição de uma segunda língua, pela sua capacidade de atrair os jogadores a se manterem engajados de forma cognitiva e linguística no jogo. Segundo o autor, por meio desse engajamento, os participantes têm oportunidade de facilitar a quantidade de *outputs*¹³ produzidos na LE de forma cognitiva e significativa. Nessa perspectiva, Farkaš (2018) argumenta que o RPG consiste em uma atividade que depende da comunicação para poder acontecer, pois os participantes precisam estar se comunicando a todo momento para construir a narrativa. Ainda segundo Farkaš (2018), todos acontecimentos do jogo são, primeiramente, escutados, processados mentalmente e, logo em seguida, verbalizados. Isso faz do processo de interação no jogo similar às conversações que praticamos no nosso dia-a-dia.

Por ser um jogo altamente adaptável, o professor pode facilmente transformar o RPG em um instrumento para aquisição da linguagem, tornando esse processo de aquisição em parte do jogo (PHILLIPS, 1993). O professor pode moldar a história de acordo com as necessidades de sua sala de aula, seja por meio da escolha do cenário para o jogo ou por meio da linguagem que deverá ser utilizada, e ainda ele pode mesclar o jogo de forma que os alunos possam fazer uso tanto do português quanto do inglês, caso em que ele pode priorizar o uso em inglês de funções

¹³ A informação expressa pelo sujeito (ZHANG,2009)

linguísticas que foram trabalhadas em sala de aula. O educador pode fazer a escolha de um sistema como o D&D ou outro, se preferir, para utilizar em sala, o que torna o jogo um pouco mais complexo, ou criar um jogo básico (PHILLIPS, 1993), no qual ele mesmo e os alunos podem desenvolver as regras. Nesse sentido, segundo a pesquisa de Phillips (1993), os estudantes que desenvolvem a sua própria aventura se tornam mais criativos e no futuro poderão ser melhores pensadores e escritores, o que ocorre por conta da lógica interna do jogo que exige um equilíbrio entre a cooperação de todos, de forma que todos os participantes devem dar a sua contribuição para o desenvolvimento da história. Nesse contexto, os discentes ainda podem aprender sobre resolução de problemas, liderança e sobrevivência (TOLES-PATKIN, 1986 apud PHILLIPS, 1993).

Portanto, o RPG é um jogo que apresenta efeitos positivos em diferentes áreas de pesquisa e, dentre elas, está a educação. No contexto escolar, ele traz a oportunidade de o discente desenvolver habilidades de socialização, por meio da interação que frequentemente acontece no jogo, a criatividade e outros fatores. Quanto ao ensino de Língua Inglesa, ele oportuniza o professor trabalhar a comunicação, fator já mencionado como frequentemente esquecido, ou que apresenta desafios para ser desenvolvido na sala de aula do ensino regular. Assim, podemos concluir que o RPG se constitui em uma atividade viável para buscar desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem de uma LE, proporcionando aos discentes a aquisição da língua de forma divertida e prazerosa.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA

O surgimento da sequência didática (SD) se deu por volta dos anos 80 na França e tinha por objetivo o ensino da língua materna (OLIVEIRA, 2013). Segundo Oliveira (2013), ela foi desenvolvida com o propósito de melhorar o ensino de francês, que ensinava separadamente cada uma das categorias gramaticais, não estabelecendo conexões entre elas. No Brasil, a SD chega na década de 1990, juntamente com a publicação dos PCNs em 1992 e, assim como na língua francesa, ela era utilizada no ensino da língua materna, contudo, se atendo para os estudos de textos e diferentes gêneros textuais e discursivos (OLIVEIRA, 2013). Atualmente, podemos perceber que a SD é vista em diferentes áreas de ensino e é aplicada de diferentes formas, no entanto, geralmente, segue os seguintes passos: a escolha do tema, o levantamento de questionamentos para a problematização do assunto, o planejamento do conteúdo, a definição dos objetivos a serem atingidos e a delimitação da sequência de atividades (OLIVEIRA, 2013). Por essa lógica, trabalhar com a SD implica o uso de uma série de

atividades, conectadas entre si por um eixo temático, que serve de suporte para o planejamento do conteúdo que será abordado pelo professor. Assim, Oliveira (2013) expõe que uma SD

é um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Oliveira (2013) mostra a SD como uma sequência de atividades a serem utilizadas, que devem apresentar um planejamento prévio e estabelecer conexões entre si, de maneira que cada aula possa dar continuidade às outras, deixando clara essa ligação. Dessa maneira, os conteúdos podem ser trabalhados de forma integrada, proporcionando aos discentes uma melhor compreensão dos conhecimentos construídos durante o desenvolvimento das atividades, o que favorece o processo de ensino-aprendizagem. Assim, podemos concluir que a SD consiste em uma série de atividades, planejadas previamente, que se relacionam a um tema, julgado como oportuno pelo professor, para trabalhar determinado conteúdo, e devem ser organizadas de maneira que mantenham ligações umas com as outras para atingir a melhor compreensão do assunto estudado pelos alunos em sala de aula.

Nessa perspectiva, Oliveira (2013) propõe um modelo de sequência didática interativa (SDI), modelo que será empregado neste trabalho. Assim, segundo a autora

A sequência didática interativa é uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associados de forma interativa com teoria (s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes. (OLIVEIRA, 2013, p. 43)

De acordo com a autora, nesse modelo de SD, em um primeiro momento, é desenvolvida uma série de atividades que proporcionam aos alunos chegarem a um conceito único do tema que será estudado, para que depois o professor possa dar início à explicação, seguindo uma metodologia embasada nas teorias da aprendizagem. Dessa maneira, o professor, após seguir os primeiros passos relacionados à conceitualização do tema, tem a liberdade para escolher, de acordo com o tema pensado, a teoria ou metodologia que pode proporcionar a melhor compreensão dos discentes, permitindo maior flexibilidade para trabalhar o assunto com a sua sala de aula.

Nesse sentido, por meio das ideias da autora, a SDI é dividida em três momentos que seguem os seguintes passos:

a) Conceitualização

- Em um pedaço de papel os alunos deverão tentar definir o tema.
- Formação de pequenos grupos, os quais terão que sintetizar a ideia de seus integrantes em apenas uma frase.
- Cada grupo deve eleger um líder, os líderes de cada grupo deverão se juntar para formarem outro grupo e, esse novo grupo, deverá sintetizar as frases das demais equipes em apenas uma frase, que representará as ideias de todos os membros, chegando assim a um conceito único do tema em questão.

b) Metodologia

- O professor escolherá uma teoria, metodologia ou proposta pedagógica para proceder a aula. A aula deve acontecer de forma oral, de maneira que o professor possa interagir a todo momento com os alunos, por meio de diálogos, sendo possível o uso de ferramentas que auxiliem no processo de compreensão dos discentes, como por exemplo, slides, imagens, documentários, vídeos etc.

c) Atividade

- Ao final, o educador deve propor uma atividade que aborde o que foi estudado durante a sequência didática para o fechamento do tema.

Esse modelo de SD permite que o professor tenha maior flexibilidade para trabalhar os conteúdos na sala de aula, além de que, por possibilitar ao professor a escolha da teoria da aprendizagem que ele irá utilizar para desenvolver o conteúdo, ele é passível de adaptação para os diferentes contextos de sala de aula que o professor poderá enfrentar. Assim, podemos compreender a sequência didática interativa como um instrumento eficiente para o docente, por permitir que ele trabalhe os conteúdos de forma integrada, amplie as possibilidades do professor quanto ao tema a ser trabalhado e se adapte aos diferentes contextos de ensino.

Nesse sentido, visando os benefícios do uso da SDI, iremos propor uma SD para uma aula de língua inglesa com o tema *Halloween*, para o ensino médio, com duração de 10 aulas. O conteúdo a ser trabalhado na sequência será *describing things*. O objetivo geral da aula é que os alunos possam compreender o *Halloween*. A escolha desse tema foi feita devido ao *Halloween* conter personagens que são comuns em certos jogos de RPG, apresentar uma atmosfera de fantasia que pode se assemelhar ao RPG e por ser um feriado da cultura inglesa que é bastante conhecido no Brasil, permitindo aos alunos maior proximidade com o tema, de forma que venha

a contribuir para o melhor desenvolvimento das etapas do jogo. Quanto aos objetivos específicos, espera-se que eles sejam capazes de aprender o vocabulário relacionado ao tema; descrever lugares, objetos e personagens do *Halloween* oralmente; e interagir em grupo de forma ativa.

É importante refletir acerca do uso da língua inglesa durante a sequência didática, pois, ao levar em consideração o nível de inglês dos alunos do ensino regular brasileiro, é interessante que, para o melhor funcionamento das atividades aqui propostas, especialmente do jogo de RPG, os alunos possam participar de aulas híbridas, de modo que eles utilizem as duas línguas, o português e o inglês. É preciso pensar em não criar um ambiente que reprima os alunos, principalmente, quando o intuito é promover a comunicação que, para acontecer, necessita de um ambiente que permita que os discentes se sintam à vontade para interagir de forma espontânea. O papel do professor, apresentado nessa SD, é de encorajador, convidando a todos para participarem dos momentos de interação e mostrando a importância da oralidade na aquisição da LE. Assim, mesmo o uso da língua sendo de extrema importância para desenvolver a aquisição da língua pelos discentes, o professor não deve obrigar os alunos a falarem quando não se sentirem confortáveis, porém deve encorajá-los, de maneira que eles possam se sentir motivados a participar das atividades propostas.

Para iniciar a falar da SDI, para melhor visualização das etapas e procedimentos que devem ser seguidos pelo professor, apresentamos a seguir uma tabela ilustrando a organização da atividade.

ETAPA	PROCEDIMENTO	MÉTODO	PRINCÍPIOS DA NLP UTILIZADOS	DURAÇÃO
1. Apresentação	- Exposição do Jogo RPG	- <i>Brainstorm</i> - Vídeos - Divisão de grupos		2 aulas
2. Conceitualização do tema	- Círculo hermenêutico	- Conceito individual - Conceito do grupo - Conceito da turma		1 aula
3. Interação Oral	- Uso dos 5 princípios da Abordagem Neurolinguística	- Desenvolvimento de uma gramática interna por meio da interação de forma autêntica na língua-alvo	Aquisição de uma gramática interna, foco no desenvolvimento oral, foco no significado, autenticidade da linguagem e situações de comunicação, estratégia de ensino interativa.	2 aulas
4. Leitura	- Reforço das funções linguísticas e vocabulário estudados na etapa anterior	- Correção de erros relacionados à pronúncia das palavras	foco no significado, autenticidade da linguagem e situações de comunicação, estratégia de ensino interativa.	1 aula
5. Escrita	- Reforço das funções linguísticas e vocabulário estudados nas etapas anteriores	- Correção de erros relacionados à escrita	foco no significado, autenticidade da linguagem e situações de comunicação, estratégia de ensino interativa.	1 aula
6. Organização para RPG	- Divisão em grupos	- Consolidação dos personagens - Acompanhamento dos narradores pelo professor		1 aula
7. RPG	- Uso híbrido da língua: português e inglês	- Priorização do uso em inglês das funções linguísticas estudadas na etapa de interação oral.	Foco no desenvolvimento oral, foco no significado, autenticidade da linguagem e situações de comunicação, estratégia de ensino interativa	2 aulas

Na primeira etapa, a apresentação do jogo de RPG, o professor fará um *brainstorm*¹⁴ na forma de mapa mental para buscar compreender o que os alunos já sabem do jogo. Após o *brainstorm*, o educador passará dois vídeos de curta duração mostrando pessoas jogando RPG, o primeiro com brasileiros e o segundo com americanos. Após a apresentação, pedirá para que

¹⁴ Tempestade de ideias é uma técnica utilizada para permitir que as pessoas consigam expor o máximo de seus pensamentos relacionados a um determinado tema. Na sala de aula, ela é frequentemente utilizada como forma de observar os conhecimentos prévios que os alunos já sobre um tema escolhido.

os alunos, a partir do que viram, citem as características e fatores observados para jogar RPG, as quais o educador irá enumerar no quadro. Em seguida, o professor deverá discorrer um pouco sobre cada uma delas, se detendo mais sobre a explicação a respeito do papel do mestre e dos personagens. Logo após, ele deverá anunciar que escolherá alguns estudantes para serem os mestres, os quais deverão apresentar maior afinidade com a língua inglesa, e, com isso, dará início a divisão da turma, de maneira que cada mestre fique com um grupo de no máximo 6 alunos. Então, o docente deverá se reunir com os mestres para orientá-los sobre como deverão desenvolver as suas narrativas. Os demais alunos-jogadores, após o professor anunciar que o tema do jogo será sobre *Halloween*, deverão se reunir em grupo para decidirem quais serão os seus personagens. Essa atividade terá a duração de duas aulas, totalizando 90 min.

No segundo momento, o professor dará início à atividade de conceitualização do tema, que acontecerá em três etapas. Na primeira etapa, o docente entregará um pedaço de papel a cada aluno, onde eles deverão tentar definir o *Halloween*. Na segunda, os alunos deverão se juntar nos grupos e sintetizar a ideia de seus integrantes em apenas uma frase. Na terceira etapa, os alunos que haviam sido elegidos como narradores de cada grupo deverão se juntar para formar outro grupo que deverá sintetizar as frases das demais equipes em apenas uma frase, que representará as ideias de todos os membros, chegando assim a um conceito único do tema em questão. Logo após a conceitualização do tema, será a aplicação da metodologia.

A metodologia escolhida será de acordo com os princípios da NLA, utilizada com o intuito de desenvolver a habilidade comunicativa dos alunos. Para isso, as aulas seguirão os cinco princípios da abordagem pensados por Netten e Germain (2012) introduzidos no primeiro capítulo deste trabalho, promovendo o máximo de prática possível dos estudantes na língua-alvo de forma autêntica, para que os discentes possam desenvolver uma gramática interna. Dessa forma, as quatro habilidades deverão ser desenvolvidas em três etapas: interação oral, leitura e escrita, sendo a primeira etapa priorizada.

Na primeira etapa, o professor irá desenvolver o conteúdo relacionado a função linguística *describing things*. Ao utilizar uma função linguística, ele permite que os alunos desenvolvam a compreensão da mensagem que está sendo transmitida ao invés da forma. O vocabulário que ele irá trabalhar está relacionado ao tema *Halloween* e suas descrições, possibilitando ao professor desenvolver questões relacionadas a adjetivos, demonstrativos e possessivos, além dos tempos verbais presente simples e presente contínuo. Pensando nisso, o educador mostrará imagens relacionadas a personagens, símbolos e aspectos sobre o *Halloween* que poderão ser apresentadas em slides ou, caso a escola não disponha desse recurso, impressas e, a partir dessas

imagens, deverá desenvolver a interação de acordo com os seguintes passos da NLA mostrados no quadro a seguir:

1. Professor cria frase: Is this a witch? Yes, this is a witch.
2. Alunos repetem a frase: Is this a witch? Yes, this is a witch.
3. Alunos perguntam para outros alunos: Aluno 1 - Is this a witch? / Aluno 2- Yes, this is a witch.
4. Alunos perguntam simultaneamente a frase criada pelo professor: Aluno 1 - Is this a witch? / Aluno 2 - Yes, this is a witch. Aluno 2 is this a witch? / Aluno 1 - Yes, this is a witch. (observação: o professor pode pedir para que os alunos escolham outro objeto ou personagem contidos nas imagens para que apliquem a função linguística apresentada por ele).
5. Professor pergunta para um estudante sobre a resposta do seu parceiro: Professor -What did he (she) answer to you? / Aluno: This is a witch. (a resposta deve ser o objeto ou personagem que o aluno parceiro tenha escolhido).
6. Repetição do processo 4 com alunos diferentes
7. Repetição do processo 5 com aluno diferente.

Apresentar o conteúdo dessa forma, de acordo com a abordagem em questão, implica no desenvolvimento de uma gramática interna, pois, mesmo sem conhecer as estruturas a princípio, o uso repetitivo das mesmas permite que eles as armazenem em sua memória inconscientemente e, com o passar do tempo, consigam naturalizar esse conhecimento, tornando-os em conhecimento explícito, e sejam capazes de se comunicar em língua inglesa.

Na segunda etapa, os alunos deverão desenvolver atividades relacionadas à habilidade de leitura. Para isso, o professor dividirá os alunos em seus respectivos grupos de origem, junto com os seus mestres, e, no momento seguinte, introduzirá a leitura do livro *The History of Halloween* escrito por Kith e Sarah Kortemartin. O livro apresenta um tamanho pequeno, se dividindo em 16 páginas que contam a história do *Halloween* e alguns dos seus outros aspectos. No entanto, por conta do tempo, os alunos deverão fazer a leitura apenas dos tópicos das páginas 1 a 8 na sala (*A fun and Scary Holiday, The Celts: Samhain, The Beginnings of Halloween e Costumes and Trick-or-Treating*), ficando a leitura das demais páginas por conta de sua curiosidade. O professor deverá dizer que os mestres podem aproveitar para observar partes da história que eles acham interessantes para levarem para as suas narrativas, devendo fazer suas anotações. A leitura deverá ser feita de forma que todos os alunos do grupo participem, assim cada um poderá fazer a leitura de um trecho do livro, porém a compreensão deve acontecer de forma colaborativa. Para ajudar, cada grupo poderá utilizar um celular, que será nomeado de *dictionary*, no qual os discentes poderão pesquisar as palavras desconhecidas. O professor deverá circular pela sala para ajudar os alunos, quando preciso, e fazer as devidas correções, que, de acordo com a NLA, são importantes nesse momento, pois os alunos nessa fase já deverão ter uma gramática interna construída. Além disso, é importante que seja destacado o

caráter de reforço que a atividade de leitura tem sobre as estruturas estudadas na fase de interação oral, permitindo que o aluno mais uma vez possa percebê-las e reutilizá-las.

Após a atividade de leitura, o professor seguirá com uma pequena explicação gramatical, de forma que, durante a sequência, esse conteúdo seja trabalhado em dois grupos: adjetivos, demonstrativos e presente simples; e possessivos e presente contínuo.

Para finalizar, ao concluir a explicação gramatical, o professor deverá seguir com uma atividade de escrita, que, mais uma vez, deve reforçar as estruturas já aprendidas na primeira aula de interação oral. Nesse momento, os alunos deverão se manter nos grupos para que eles possam realizar a atividade de forma colaborativa. O professor entregará e continuará o processo de observação, ajudando se necessário.

Com a conclusão das explanações linguísticas por parte do professor, o docente dará início aos preparativos finais para o jogo de RPG. Nesse momento, os alunos deverão estar em seus grupos, para definir as características de seus personagens. Enquanto os jogadores estarão reunidos em seus grupos, os mestres deverão formar um grupo junto ao professor, que irá ver o andamento das narrativas e orientá-los sobre como devem narrar os seus roteiros. É interessante ressaltar que, como mencionado anteriormente, eles poderão fazer uso da narrativa estudada para se inspirarem na construção da história. Essa atividade terá duração de duas aulas, sendo ela o processo final para o jogo de RPG.

Na última aula, os alunos deverão jogar o RPG. Nesse sentido, eles deverão retornar aos seus grupos e sentar-se ao redor de uma mesa, ou, caso não haja, eles podem sentar-se no chão da sala. Para jogar, eles precisarão utilizar lápis, papel, dados e um celular. O papel deverá conter as informações do personagem dos alunos, correspondente às suas características. Os dados deverão ser utilizados quando o mestre achar pertinente, para julgar as ações de um participante, sendo o sistema de pontos para comprovar a validade ou não de suas ações determinado pelo grupo, de maneira que eles decidam, ainda no início, quais os valores necessários para que uma tarefa seja possível, ou não, de ser realizada por um jogador no jogo. Durante a interação, os participantes podem utilizar o lápis e o papel para escreverem informações importantes do jogo ou podem utilizá-los para escreverem alguma sentença em inglês antes de pronunciá-las. O celular deverá funcionar como *dictionary*, que os participantes deverão utilizar para pesquisar o significado de palavras ou suas pronúncias quando for realmente necessário. Cada grupo deverá seguir o roteiro criado pelo seu narrador. Deve-se salientar que, como o jogo será usado como instrumento de avaliação, o professor precisa deixar claro que o esforço para utilizar o conhecimento na língua relacionado aos conteúdos estudados durante a SD será avaliado. Assim, o papel do professor é o de auxiliar os discentes nas

possíveis dúvidas com relação ao vocabulário e pronúncia das palavras, além de dar dicas para melhorar o andamento do jogo, quando perceber que há a necessidade. Essa etapa tem sua importância na metodologia à medida que permite aos alunos reforçarem os conhecimentos linguísticos aprendidos durante a SDI reutilizando-os, principal fator para aprendizagem da língua de acordo com a NLA, em uma situação de interação que permita a expressão autêntica dos seus participantes. Assim, a duração dessa etapa será de quatro aulas.

A seguir, mostraremos a sugestão de um cronograma para a realização das atividades para facilitar a compreensão e visualização de como ocorreram os procedimentos da SDI.

	FEVEREIRO								Março	
	1ºsem.		2ºsem.		3ºsem.		4º sem.		5ºsem.	
Apresentação do RPG	X	X								
Conceitualização do Tema			X							
Interação oral				X	X					
Leitura						X				
Escrita							X			
Organização para RPG								X		
RPG									X	X

O cronograma proposto é apenas ilustrativo, já que as datas podem ser alteradas de acordo com a escola. Ele apresenta a sequência de atividades da SDI dispostas em duas aulas semanais que deverão ocorrer ao longo de cinco semanas, constituindo-se em total de 10 aulas. Por meio do cronograma podemos observar a ênfase da SD dada à oralidade e à interação, que se constituem em dois momentos principais da atividade, o primeiro durante as explanações linguísticas na etapa de interação oral e o segunda no momento do RPG.

Contudo, o intuito dessa sequência didática é proporcionar aos discentes a oportunidade de praticar a oralidade dentro da perspectiva da NLA, de forma que eles possam, por meio da prática constante, desenvolver a sua gramática interna e dar os seus primeiros passos no caminho para a fluência na língua. Nesse sentido, o uso do jogo de RPG possibilita aos discentes a aprendizagem de forma divertida, contribuindo para os aspectos motivacionais da aprendizagem. Assim, por meio dessa atividade, espera-se que os alunos possam se desenvolver de forma criativa e prazerosa, mesmo com todas as adversidades do ensino de línguas no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública apresenta bastante dificuldade para a aprendizagem da língua inglesa. Os currículos escolares não dispõem de tempo ou recursos que possam permitir o desenvolvimento de boas práticas em sala de aula. Além disso, é perceptível a presença de profissionais que não dominam a língua em sua modalidade oral ministrando a disciplina, o que, muitas vezes, acontece por carências de professores na área. Com isso, o ensino de línguas por meio de métodos tradicionais acaba vigorando, deixando de lado o ensino da oralidade.

A oralidade, enquanto parte das habilidades comunicativas, é indispensável no processo de desenvolvimento da comunicação na língua estrangeira (LE) pelo aluno. Utilizar práticas orais em sala deixa os alunos motivados para participarem das aulas e permite a interação entre eles. Além disso, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira eficaz é preciso que o professor possa proporcionar aulas que gerem interações orais que se aproximem do uso real da língua, propiciando que os discentes façam uso dela de maneira autêntica.

A neurolinguística apresenta contribuições importantes para o processo de aprendizagem de língua inglesa que favorecem a perspectiva de que o ensino de língua por meio de práticas comunicativas se torna mais efetivo. Dessa forma, propiciar o ensino de línguas por meio da NLA pode ser eficaz, à medida que ela propõe o uso contínuo da língua em sala de aula, o foco no conteúdo ao invés da forma e situações de interações autênticas, desenvolvendo a competência implícita do uso da língua.

Nesse sentido, aplicar o *Role-Playing Game* (RPG) como ferramenta de suporte para uso da NLA em sala de aula apresenta pontos positivos para a aprendizagem de língua inglesa promovendo a interação, criatividade, motivação e outros aspectos. O jogo pode despertar o interesse dos alunos para participar das interações durante a sua aplicação, sendo altamente adaptável, de modo que permita ao professor e aos educandos criarem o seu próprio jogo e decidirem as suas regras.

Nesse contexto, esse trabalho propõe uma atividade que utiliza a sequência didática interativa (SDI) e o RPG que, para sua aplicação em sala de aula, será levado em consideração a utilização do tema *Halloween* que será trabalhado por meio da NLA. Desse modo, as aulas foram desenvolvidas de forma a promover o uso contínuo da prática na língua-alvo para que os discentes construíssem conhecimentos básico de comunicação na língua para participarem de forma interativa na atividade do RPG. Assim, essa sequência deve seguir os seguintes passos para a sua aplicação: apresentação do RPG, conceitualização do tema, interação oral, leitura, escrita e Atividade do RPG.

Por meio das reflexões feitas nesse trabalho, podemos concluir que o uso do RPG para a prática da oralidade em aulas de Língua Inglesa, se constitui em uma tarefa viável. É visto que, mesmo diante dos desafios que o professor encontra nas escolas públicas para o ensino da oralidade, para utilizar o RPG o professor não precisa de muitos recursos, além de que ele pode facilmente adaptar a atividade a situação da sua sala de aula. Assim, ao interagirem no jogo, os alunos podem aprender a língua de forma divertida e prazerosa, de maneira que eles podem estimular o desenvolvimento, além das habilidades comunicativas, de sua criatividade.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir para o ensino de línguas no âmbito da oralidade, mostrando a sua importância, enquanto componente das quatro habilidades comunicativas e permitindo aos professores verem o RPG como uma ferramenta interessante para o desenvolvimento dos discentes em sala de aula.

Contudo, apesar dos benefícios esperados pelo uso da metodologia apresentada nessa pesquisa, o trabalho do professor não se torna uma tarefa mais fácil. O profissional deve apresentar um bom planejamento para que a SDI ocorra bem, já que ele deve contar com os imprevistos que podem vir a surgir durante o desenvolvimento das aulas, além disso ele deve apresentar uma boa compreensão da L2 para que consiga ministrar as suas aulas por meio da proposta da NLA, que prega o uso constante da LE em sala de aula. Dessa forma, pensando nas discussões levantadas nesse trabalho e nos desafios do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, além de uma metodologias eficiente de ensino, é preciso os profissionais sejam capacitados para aplicá-las, tornando possível o desenvolvimento das quatro habilidades, principalmente da oralidade, de maneira que o ensino de Língua Inglesa no Brasil supere a aprendizagem de estruturas isoladas e descontextualizadas e avance para o estudo a partir da oralidade, de forma interativa e prazerosa, possibilitando o real desenvolvimento desta habilidade comunicativa.

REFERÊNCIAS

AHLSÉN, Elisabeth. **Introduction to Neurolinguistics**. Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1984.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v.3, n.1, p. 322-334, 2013.

BALBINO, F. P.; SILVA, J. P. G.; SILVA, M. G. **Análise do uso da oralidade nas aulas de língua inglesa do ensino médio**. Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/57206bdb0d02a7b1cac4320335562030.pdf. Acesso em: 30 de set. de 2019.

BAMBINI, V. Neurolinguistics. In: ÖSTMAN, Jan-Ola & VERSCHUEREN, Jef. (Ed.). **Handbook of Pragmatics**. Holanda: John Benjamins Publishing Company, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Volume 1**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. São Francisco: Pearson Longman, 2007.

CHOMSKY, Noam. Language and problems of knowledge. **Teorema**. v. 15, n.2, p.5-33, 1997.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de estudos universitários**. v. 26, n. 1, p. 59-68, 2000.

CORRÊA, Tamires Huguenin. “To be or not to be”? Uma análise da prática da oralidade nas aulas de Língua Inglesa das escolas públicas do estado de Minas Gerais: realidade ou utopia? **Percursos Linguísticos**. v. 7, n. 14, p. 295-313, 2017.

DEITOS, G. L. Uma reflexão sobre o fator motivacional no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa para o professor em formação. **Revista X**. v. 2, n.1, p. 49-57, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 95 – 128, 2004.

FARKAŠ, Josip. **Teaching English using Tabletop Role Playing Games**. Osijek: Strossmayer University of Osijek, 2018.

FRANÇA, Aniela Improta. **Introduction to Neurolinguistics**. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: <http://www.ucd.ie/artspgs/langimp/RelatorioEvelin2004.pdf>. Acesso em: 21 de ago. de 2019.

FRANÇA, Aniela Improta. **Neurolinguística**. [1 março, 2018]. Rio de Janeiro: ABRALIM. Abralim. Entrevista concedida a Thiago Motta.

GARDNER, R. C. & W. E. LAMBERT. **Attitudes and motivation in second language learning**. Massachusetts: Newbury House, 1972.

GARDNER, Robert C. **Motivation and second language acquisition 1**. Disponível em: http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

GONÇALVES, Célia Maria Salvado Salsinha. **O Ensino da Língua Estrangeira numa Perspectiva Prática da Oralidade**. Portugal: Universidade da Beira interior, 2010.

GRANT, Joana. **Ensinar língua na língua: perfis de oralidade e uso da língua estrangeira (inglês) na sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 4. ed. Cambridge: Pearson Longman, 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? **RBLA**. v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KEMMERER, D. Neurolinguistics: mind, brain, and language. In: Allan, K. (Ed.). **The Routledge Handbook of Linguistics**. New York: Routledge, 2014.

KORTEMARTIN, K. E KORTEMARTIN, S. **The History of Halloween**. Disponível em: https://www.sps186.org/downloads/basic/716789/raz_lx27_historyofhalloween_clr.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

LAMB FENNER, A. e CORBARI, C. C. **Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em língua inglesa**. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Coordenadas/ALGUMAS%20REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20O%20ENSINO%20DE%20GRAM%C3%81TICA%20EM%20L%C3%8DNGUA%20INGLESA.pdf. Acesso em: 19 de set. de 2019.

MALATÉ, L. S. de O. **A competência oral em inglês sob o olhar de futuros professores**. disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2440/A%20COMPET%C3%8ANCIA%20ORAL%20EM%20INGL%C3%8AS%20SOB%20O%20OLHAR%20DE%20FUTUROS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 out. 2019.

MALLMANN, Mariana Taís. **A BNCC na prática: o ensino de Língua Inglesa pautado por projetos pedagógicos**. Lajeado: UNIVATES, 2018.

MOURÃO JÚNIOR, C. A.; FARIA, N. C. Memória. **Psychology/psicologia reflexão e crítica**. v.28, n. 4. p: 780-788. 2015.

NERGIS, Aysegül. To what extent does neurolinguistics embody EFL teaching methods? **Elsevier**. v.1, p. 143-147, 2011.

NETTEN, J. e GERMAIN. C. A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neurolinguistic approach. **Neuroeducation**. v. 1, n. 1, p: 85- 114, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

PHILLIPS, Brian David. **Role-playing games in the English as a foreign language classroom**. China: Department of English National Chengchi university, 1993.

Pontos de experiências. Disponível em: <http://www.pontosdeexperiencia.com.br/2014/03/resenha-chainmail-as-regras-de.html>. Acesso em: 20 de dez. 2019.

Pontos de experiências. Disponível em: <http://www.pontosdeexperiencia.com.br/2014/02/uma-breve-explicacao-sobre-diversas.html>. Acesso em: 20 de dez. 2019.

QUIJANO-CRUZ, Johansen. English Dungeons and Dragons: Tabletop Role Playing Game in the ESL Classroom. **PRTESOS-GRAM**. p. 9-11, 2010.

REED, Jacob. The Potential Affordance of Tabletop Role Playing Games. **The language and media learning research center annual report**. v.1, n. 2017, p. 157-169, 2018.

SCHMIT, Wagner. **RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos**. Londrina: UEL, 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Psicolinguística e Neurolinguística. **Cad. Est. Ling.**, Campinas: 37-48, 1997.

SILVA, A.; DUQUE, L. V. e SILVA, S. P. **O uso de podcasts no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa**. Rio de Janeiro: PUC, 2012.

SILVA, Rafael Ferreira da. A relação entre a contextualização e a neurolinguística no ensino. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 115-128, 2008.

SILVA, Salete da e CALVO, Luciana Cabrini Simões. **Oralidade em Língua Inglesa na escola pública: desafio para ser discutido e enfrentado**. Paraná: PDE, 2013.

SOUZA, Francisco Edilson de. **Inglês Instrumental**. Cuiabá: UFMT, 2015.

SOUZA, I. M. A. *at al.* A motivação por meio da oralidade no aprendizado da língua inglesa. **Revista Eletrônica Extensão & Sociedade - PROEX/UFRN**. v. 8, n.1, p. 107- 112, 2017.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O Conceito de Motivação na Psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v. 7, n. 1, p. 119-132, 2005.

VENTURA, D. F. Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo, vol. 26, n. especial, pp. 123-129, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotsky; tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZHANG, Shumei. The role of input, interaction and output in the development of oral fluency. **English Language Teaching**. v. 2, n. 4, p. 91-100, 2009.