

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

ÂNGELA TREVISOL GONÇALVES

**O LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ITALIANO LE:
TEORIA E PRÁTICA**

PORTO ALEGRE

2018

ÂNGELA TREVISOL GONÇALVES

**O LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ITALIANO LE:
TEORIA E PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Italiana – pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Norci Schroeder.

PORTO ALEGRE

2018

ÂNGELA TREVISOL GONÇALVES

**O LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ITALIANO LE:
TEORIA E PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Italiana – pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Norci Schroeder.

Apresentado em 8 de janeiro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Cláudia Mendonça Scheeren – UFRGS

Profª Drª Rosa Maria de Oliveira Graça – UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Gonçalves, Ângela Trevisol
O lúdico no ensino e aprendizagem de italiano LE:
teoria e prática / Ângela Trevisol Gonçalves. -- 2018.
48 f.
Orientador: Daniela Norci Schroeder.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa
e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Italiana e
Literatura de Língua Italiana, Porto Alegre, BR-RS,
2018.

1. Lúdico. 2. Ludicidade. 3. Ensino e
aprendizagem. 4. Italiano. 5. Língua estrangeira. I.
Schroeder, Daniela Norci, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, que sempre se orgulhou da profissão que escolhi seguir e que me ensinou a ler e a escrever.

À minha mãe, por ser a minha inspiração, por me mostrar o mundo dos livros e por ter me dado todo o suporte, tanto econômico quanto emocional, durante esses seis anos de curso.

Aos meus amigos e companheiros de profissão, Guilherme Ramires, Fabiana Candido, Nalim Barbosa e Luísa Chini, com os quais aprendi a planejar e ministrar aulas, mas, sobretudo a ser uma pessoa melhor.

Às amigas, Laura Gabriel, Tamara Santos, Juliana Peixoto e Jussana Daguerre, pelas conversas, pelo carinho e pela amizade sincera.

Ao Gabriel Talian, por estar cinco desses seis anos de curso ao meu lado, me apoiando e auxiliando sempre que preciso.

Ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), pela oportunidade de entrar em sala de aula durante o curso e enriquecer a minha formação como professora ao compartilhar experiências e saberes com alunos, professores e colegas.

Aos professores do Instituto Estadual Professora Gema Angelina Belia, por acolherem minha colega e eu nos nossos dois estágios de língua portuguesa.

Ao Colégio de Aplicação da UFRGS, pela oportunidade de promover oficinas de italiano que me inspiraram para a escrita deste trabalho.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aos professores do curso de Letras, em especial às professoras do setor de italiano, por serem exemplos de profissionais e de seres humanos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Daniela Norci Schroeder, por todos os ensinamentos, pelo carinho e por acreditar em mim e no meu potencial.

Aos meus queridos alunos dos estágios e do PIBID, por tudo o que representam para mim e pelos adultos maravilhosos que se tornarão um dia. Sem eles este trabalho não existiria.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de mostrar a importância do lúdico no ensino de italiano como língua estrangeira. Para tanto, utilizo como base a teoria sociocultural de Vygotsky (1984 *apud* OLIVEIRA, 2010) que considera que a aprendizagem é um processo desenvolvido por meio da interação e enxerga a língua como uma ferramenta social e cultural. Para abordar o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, uso como referências os princípios de conhecimento prévio e contexto, tratados nos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (2009) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998). Para discutir a relevância do lúdico, discorro sobre a questão do prazer como fonte primária de motivação, trazida por Balboni (1994), de modo a justificar o ensino baseado nesta metodologia. Por fim, com a intenção de compreender o lúdico e os conceitos que o permeiam, exponho as definições de Luckesi (2014) sobre lúdico e ludicidade, as concepções de *jogo educativo* apresentadas por Kishimoto (2008 *apud* RAU, 2011), as vantagens de um ensino que leve em conta o jogo, descritas por Baccin (2007) e os conceitos de brincadeira, jogo e dinâmica, propostos por outros autores. Ao longo do trabalho e principalmente no último capítulo, como uma forma de ilustrar a teoria apresentada, relato atividades que foram postas em prática em duas oficinas de italiano ministradas por mim durante o ano de 2017 no Colégio de Aplicação da UFRGS para as disciplinas de Estágio de Docência em Língua Italiana I e II.

Palavras-chave: Lúdico. Ludicidade. Ensino e aprendizagem. Italiano. Língua estrangeira.

RIASSUNTO

Il presente lavoro si propone di mostrare l'importanza del gioco nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. A tal proposito, uso come base la teoria socioculturale di Vygotsky (1984 *apud* OLIVEIRA, 2010) che ritiene che l'apprendimento sia un processo sviluppato attraverso l'interazione e considera la lingua come uno strumento sociale e culturale. Per affrontare l'argomento dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere, utilizzo come riferimento i principi di conoscenza del mondo e contesto, trattati nei *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (2009) e nei *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998). Per discutere la rilevanza del ludico, discorro sulla questione del piacere come fonte primaria di motivazione, proposta da Balboni (1994), al fine di giustificare l'insegnamento basato su questa metodologia. Infine, con l'intenzione di capire il ludico e i concetti che lo permeano, porto le definizioni di Luckesi (2014) sul ludico e la ludicità, i concetti di *gioco educativo* presentati da Kishimoto (2008 *apud* RAU, 2011), i vantaggi di una formazione che tenga conto del ludico, descritti da Baccin (2007) e i concetti di gioco e dinamica, proposti da altri autori. In tutto il lavoro e principalmente nell'ultimo capitolo, per illustrare la teoria presentata, porto le attività che sono state realizzate in due workshop di italiano ministrati da me e svolti durante l'anno di 2017 nel Colégio de Aplicação da UFRGS per le materie di Tirocinio di Lingua Italiana I e II.

Parole chiave: Ludico. Ludicità. Insegnamento e apprendimento. Italiano. Lingua straniera.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desvendando mapas.....	31
Figura 2: Mapas e objetos.....	32
Figura 3: <i>Gioco della memória</i>	32
Figura 4: Roleta	33
Figura 5: <i>Twister</i> (Alfas)	34
Figura 6: <i>Twister</i> (Amora).....	34
Figura 7: Dados das ações	34
Figura 8: Crianças jogando.....	34
Figura 9: <i>I tre porcellini</i>	35
Figura 10: <i>Scopri lo sport</i>	36
Figura 11: Pizzas de E.V.A	38
Figura 12: <i>Pizza Margherita</i>	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	10
2.1 TEORIA SOCIOCULTURAL	12
2.2 CONHECIMENTO PRÉVIO E CONTEXTO.....	14
3 BRINCAR É COISA SÉRIA	18
3.1 MOTIVAÇÃO.....	19
3.2 O LÚDICO E SEUS CONCEITOS	22
3.3 LUDICIDADE E ENSINO DE ITALIANO	25
4 EXPERIÊNCIAS COM A LUDICIDADE	30
4.1 C'ERA UNA VOLTA	30
4.2 COS'È L'ITALIA	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
ANEXOS	45
ANEXO A – <i>Pinocchio</i>	46
ANEXO B – <i>Le strisce di Lupo Alberto</i>	47
ANEXO C – <i>Volevo Un Gatto Nero</i>	48

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar os estágios de língua italiana, deparei-me com algumas dificuldades: como ensinar italiano para crianças muito pequenas que, em alguns casos, ainda não haviam sido alfabetizadas ou estavam em processo de alfabetização? Como ensinar uma língua estrangeira para turmas de adolescentes inquietos, cheios de energia e com os hormônios a flor da pele?

Durante a preparação das aulas de italiano em formato de oficina para alunos do primeiro, segundo, sexto e sétimo anos do ensino fundamental, minhas colegas, Nalim Barbosa Pinto, Luísa Chini, e eu descobrimos a resposta para as perguntas acima, enxergando o lúdico como uma importante ferramenta para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

A partir dessas experiências, resolvi mergulhar mais profundamente no lúdico buscando refletir sobre nossas práticas. Desta forma, em meu trabalho, além de utilizar conceitos teóricos, relato as experiências vivenciadas nas oficinas: *C'era una volta...* (2017/1) e *Cos'è l'Italia?* (2017/2) realizadas no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS sob a orientação da Profa. Dra. Daniela Norci Schroeder.

No capítulo “Italiano como língua estrangeira”, trato do ensino e aprendizagem da língua italiana e abro uma discussão sobre o ponto de vista formativo da língua. Para introduzir a metodologia lúdica, utilizo a teoria sociocultural de Vygotsky (1984 apud OLIVEIRA, 2010), que considera a interação fundamental para a aprendizagem e a língua inerente à cultura. Além disso, defendo a importância de se conhecer o público com o qual lidaremos, levando em conta sempre o conhecimento prévio e a realidade dos alunos. No capítulo “Brincar é coisa séria!”, abordo a questão do prazer como a fonte de motivação mais eficaz para a aquisição de uma língua estrangeira pensando no público alvo da minha análise: crianças e pré-adolescentes. A seguir, exponho a definição de lúdico, jogo, brincadeira e dinâmica, por alguns autores, dentre os quais destaco Kishimoto (2008 apud RAU, 2011), bem como a diferença entre lúdico e ludicidade (LUCKESI, 2014). No último capítulo, “Experiências com a ludicidade”, relato algumas atividades que foram propostas nas duas oficinas de língua italiana realizadas no CAp com o objetivo de mostrar como a teoria pode ser aplicada na prática.

2 ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sempre que eu era questionada sobre a língua estrangeira que escolhi estudar na graduação, era comum a minha resposta ser seguida pela pergunta: Por que o italiano? É interessante perceber que com os colegas que estudavam inglês, espanhol ou até mesmo francês, isso dificilmente acontecia. Se alguém diz que estuda inglês, por exemplo, dificilmente será questionado sobre a importância ou a validade desse estudo. Parando para pensar sobre essa pergunta que tanto me faziam, percebi que a utilidade da língua era o que inquietava as pessoas.

Em seu livro *A utilidade do inútil* (2016), o escritor Nuccio Ordine trata dos saberes ditos humanísticos que, em uma sociedade que só valoriza o que produz lucro, são considerados inúteis. Segundo o autor, do ponto de vista utilitário, “um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte.” (ORDINE, 2016, p. 12). Foi então que eu percebi o porquê de tantas perguntas: o italiano é uma língua inútil.

Antes que me atirem pedras, digo que esta frase não é minha, mas do linguista italiano Paolo Balboni. Em sua obra *Didattica dell'italiano a stranieri* (Didática do italiano para estrangeiros), Balboni (1994) nos traz que “A frase ‘italiano é uma língua inútil’ é uma síntese da oposição entre a dimensão formativa e a dimensão utilitária [...]” (p. 20, tradução minha). Sob uma perspectiva utilitarista, ou seja, pragmática ou instrumental, o italiano pode parecer realmente inútil. É só parar para refletir sobre a quantidade de autores italianos, tanto de literatura quanto de teoria literária ou de linguística, que são lidos durante o curso de Letras no currículo da licenciatura em língua portuguesa. Lembro-me de termos falado brevemente sobre a *Divina Comédia* de Dante Alighieri durante a disciplina de leituras orientadas. Somado a isso, sabemos que a procura pelo italiano é muito mais restrita que a procura por línguas como o inglês e o espanhol, por exemplo, que já fazem parte da vida dos estudantes nas escolas, nas provas de vestibular, nos concursos, nos textos teóricos da faculdade e, por que não citar, nos jogos de videogame e nos programas de televisão. Parece difícil querer competir com essas línguas do ponto de vista utilitário. Entretanto, se pensarmos sob o ponto de vista formativo, o italiano apresenta uma utilidade indiscutível.

Segundo Balboni (1994), quando falamos em utilidade formativa do italiano enquanto língua “[...] nos referimos à contribuição que o aprendizado desta língua pode dar à *culturalização* da pessoa, à sua *socialização* e à sua *autopromoção*.” (p. 21, tradução

minha). A *autopromoção* se refere ao desenvolvimento pessoal do estudante, enquanto a *socialização* tem a ver com a relação deste com o outro. A *culturalização*, por sua vez, é a potencialidade do sujeito de estabelecer conexões entre o seu e os outros ambientes culturais. Isso significa que, antes de compreender uma nova cultura, é necessário conhecer a si próprio e a cultura em que se está inserido.

Outra questão que me inquietou nos últimos anos do meu curso, principalmente na medida em que eu cursava a disciplina de Didática da Língua Italiana e se aproximava a época de fazer os Estágios de Docência, foi “Onde e para quem ensinar italiano?”. Após todos os conhecimentos que eu e minhas colegas adquirimos nas aulas de Didática, surgiu a oportunidade de promovermos oficinas de italiano no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS. Neste colégio, os alunos são divididos por projetos. No ensino fundamental, temos os projetos: Unifas ou simplesmente Alfas (do primeiro ao quinto ano), Amora (sexto e sétimo ano) e Pixel (oitavo e nono ano). No primeiro semestre, nossa oficina foi realizada com os Alfas, eram dez alunos do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental, cinco de cada turma. No segundo semestre a oficina foi realizada com grupos de alunos das turmas do projeto Amora, duas de sexto e uma de sétimo ano, totalizando quatorze alunos. Foi um total de dez encontros em cada oficina.

A experiência de dar aulas no CAp foi muito importante para minha formação enquanto professora iniciante de língua estrangeira, pois, como o italiano não está no currículo escolar, nossos estágios de língua por vezes são abertos à comunidade em geral. A possibilidade de levar o italiano para a sala de aula de uma escola pública, mesmo que durante poucos encontros, foi fundamental para experienciar o ensino com crianças e adolescentes, o que por vezes foi desafiador e cansativo, mas imensamente gratificante. Ao refletirmos sobre nosso trabalho nas oficinas, minhas colegas de estágio e eu percebemos o quanto exercitamos a nossa paciência e a nossa tolerância no decorrer do desenvolvimento das aulas. Além disso, aprendemos muito com os alunos e utilizo em meu trabalho o termo *ensino e aprendizagem*, pois acredito nas palavras de Freire quando diz que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. **Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.**” (FREIRE, 2017, p. 25, grifos meus).

A partir do trabalho que realizamos nas oficinas, percebi o verdadeiro sentido do conceito de utilidade formativa trazido por Balboni (1994). Tudo o que aprendemos sobre a língua e sobre a cultura nunca será perda de tempo, bem pelo contrário, é uma nova maneira de enxergarmos o mundo e as relações humanas. É muito recompensador perceber que os

alunos modificaram o modo de pensar sobre a Itália durante as oficinas, descobrindo que esse país não é feito apenas de pizza, mas de muitos outros elementos que formam a sua identidade cultural. Sendo assim, ensinar o italiano é muito mais do que ensinar uma língua, é auxiliar na construção de cidadãos que valorizem novas culturas.

2.1 TEORIA SOCIOCULTURAL

Através das reflexões de Paolo Balboni, entende-se que ensinar uma língua sob um viés formativo tem como pressuposto a relação que o sujeito tem consigo mesmo e com sua própria cultura e com o outro e com a cultura que ainda desconhece, ou seja, aprender uma língua é mais do que saber pronunciar e escrever de modo correto as palavras desse idioma, é compreender que ela é indissociável da cultura e que, para ter consciência de si mesmo, é preciso ter consciência da existência do outro e vice-versa.

Em seu livro *A formação Social da Mente* (1989), o psicólogo Lev Vygotsky supõe que a linguagem verbal surgiu a partir da necessidade que os seres humanos tinham de expressar e compartilhar seus sentimentos e emoções. Desta forma, criaram uma maneira de partilhar o que sentiam atribuindo valores e significados aos sons que foram ratificados pelo grupo social e cultura as quais pertenciam (*apud* ROCHA; BASSO, 2008). A partir disso, é possível concluir que a linguagem foi criada pela necessidade do ser humano de interagir com o outro.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) que se ocupam da língua estrangeira também declaram que o uso da língua é uma atividade que envolve cultura e interação:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. (BRASIL, 1998, p. 27).

Entre as várias abordagens utilizadas para o ensino de língua estrangeira, a teoria Sociocultural de Vygotsky tem despertado grande interesse entre professores, pois estabelece relações entre língua, cultura e interação e é conhecida também como teoria sociointeracionista. Para Vygotsky:

[...] a interação pela linguagem, entendida aqui como mais do que um código, mas como expressão do pensamento, sendo, portanto, construídos ambos socialmente pela mediação do outro - o professor ou o amigo que tem um maior domínio tanto linguístico quanto de experiência de mundo - é a responsável por toda a aprendizagem acontecida. (ROCHA; BASSO, 2008, p. 125).

De acordo com essa teoria, a aprendizagem, ao contrário dos fatores inatos, “é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas.” (OLIVEIRA, 2010, p. 59). Para compreendermos melhor a importância que Vygotsky dá à interação social para a aprendizagem, é essencial entendermos o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**.

Quando uma criança é capaz de realizar tarefas sozinha, como amarrar o cadarço dos sapatos, montar um quebra-cabeça, vestir-se, etc. essa capacidade é denominada por Vygotsky de **nível de desenvolvimento real**. Existem também algumas tarefas que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas é capaz de realizá-las com a ajuda de um adulto ou de alguém mais experiente. Essa capacidade de realizar tarefas com as instruções ou através da observação do outro é denominada de **nível de desenvolvimento potencial**. É a partir dos conceitos de nível de desenvolvimento **real** e **potencial** que Vygotsky define a ZDP como a distância entre esses dois níveis, ou seja, a ZDP refere-se ao caminho que o indivíduo percorrerá para desenvolver as funções que ainda estão em processo de amadurecimento. Vygotsky compara essas funções ainda não amadurecidas com “brotos” ou “flores” do desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010). Portanto, sobre o processo de ensino e aprendizagem, a escola deve levar em conta o nível de desenvolvimento real do indivíduo, que pode ser entendido aqui também como conhecimento prévio, para, então, trabalhar conteúdos novos e estimular a ZDP.

A teoria Sociocultural contribui para o ensino e aprendizagem de língua visto que considera a aprendizagem como um processo coletivo, e desta forma, entende o ensino como uma maneira de propiciar esse processo, permitindo que os alunos interajam entre si para construir conhecimentos. O papel do professor é o de tomar como ponto de partida os conhecimentos que o aluno já traz consigo, com relação a um determinado conteúdo, e como ponto de chegada os objetivos de ensino que estabelecerá de acordo com o contexto no qual os alunos estão inseridos:

Será muito diferente ensinar, por exemplo, a distinção entre aves e mamíferos para crianças que vivem na zona rural, em contato direto e constante com os animais, e para crianças que vivem em cidades e conhecem animais por vias muito mais

indiretas. Mas, nos dois casos a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir do seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. (OLIVEIRA, 2010, p. 64).

2.2 CONHECIMENTO PRÉVIO E CONTEXTO

Planejar aulas sempre será um desafio, principalmente quando nos deparamos com um público com o qual nunca tivemos contato direto no contexto de sala de aula. Foi assim que iniciamos nosso primeiro estágio de italiano: trabalhando com crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, com idades entre seis e oito anos. Como não tivemos a oportunidade de observar os pequenos antes de colocar a nossa oficina em prática, e, nenhuma de nós havia trabalhado com crianças em estágio inicial de alfabetização, foram necessárias várias conversas até chegarmos a uma ideia em comum. De início, havíamos escolhido trabalhar com os Alfas enxergando nessa oportunidade uma experiência nova e enriquecedora, pois, como dentro do currículo de nosso curso não estudamos ou abordamos teóricos sobre o ensino para crianças, seria uma forma de entrar em contato com o público infantil através da orientação da professora de estágio e das demais professoras de língua estrangeira do colégio, sendo assim, não estaríamos sozinhas nessa grande aventura.

Acostumada a planejar aulas de língua portuguesa, sempre me baseei nos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (2009) e muito do que li em suas páginas foi fundamental para que pudéssemos planejar nossas aulas de língua estrangeira. A princípio tínhamos as seguintes informações sobre as crianças: eram crianças em fase de alfabetização, algumas já escreviam e liam, outras, porém, ainda não haviam aprendido a ler e a escrever. Estávamos, então, diante do seguinte obstáculo: como ensinar uma língua estrangeira se algumas das crianças não sabiam ler e escrever?

Refletindo sobre isso, sabiamente Freire nos propõe que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1989, p. 9).

As crianças, apesar de serem iniciantes no mundo da palavra escrita, utilizam a língua materna de forma eficaz e espontânea, ou seja, todos nós aprendemos uma língua mesmo sem sabermos ainda da existência de letras, sílabas e fonemas. Usamos a língua para nos comunicarmos e agirmos no mundo. Foi então que decidimos fazer o que os próprios *Referenciais Curriculares* tanto enfatizam: iniciar valorizando sempre o conhecimento prévio dos alunos, porque:

Diante de qualquer texto oral ou escrito ou de qualquer situação, as pessoas tentam fazer relações com o que já conhecem para assim atribuir sentido ao que estão lendo, ouvindo, vivendo. Isso significa que a compreensão é uma construção a partir de um ponto de vista e com determinado objetivo, que pode (ou não) coincidir com o propósito original do texto (que foi formulado a partir de um determinado contexto de produção e pode ser usado em outro completamente diferente).

(RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.141).

O conhecimento prévio se refere a toda a carga histórica que o aluno carrega consigo, ou seja, todos os saberes e informações que guarda em sua mente a partir de experiências que já viveu, tudo o que é oriundo da sua realidade. Sobre o propósito de um texto, tomamos como exemplo um livro de histórias infantis que, inicialmente, pode ter sido escrito com um intuito moralizante ou apenas com a finalidade do entretenimento. A leitura desse gênero em sala de aula pode modificar seu propósito inicial e ampliá-lo, no nosso caso, tornando o ensino da língua estrangeira significativa para as crianças.

Assim como os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) também reconhecem a importância do conhecimento prévio para a aprendizagem e, neste caso, especificamente da língua estrangeira:

[...] para o aluno de Língua Estrangeira, a ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo, principalmente se não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita na qual estiver envolvido. Por exemplo, a dificuldade para entender a fala de alguém sobre um assunto que desconheça pode ser maior se o aluno tiver problemas com o vocabulário usado e/ou com a sintaxe. Por outro lado, essa dificuldade será diminuída se o assunto já for do conhecimento do aluno. Além disso, não é comum vincular-se a práticas interacionais orais e escritas que não sejam significativas e motivadoras para o engajamento discursivo. (BRASIL, 1998, p. 30).

Pensando nisso, resolvemos partir de algo muito comum ao universo infantil: os contos de fada. Foi assim que nasceu a oficina *C'era una volta...* que em italiano significa: “Era uma vez”. Para essa oficina, escolhemos três histórias: Branca de neve, Os três porquinhos e, como não poderia faltar, Pinóquio, um clássico do escritor italiano Carlo Collodi.

É interessante ressaltar que todas as atividades escritas foram feitas com letras em caixa alta e muitas foram pensadas para trabalhar a motricidade dos alunos, como atividades de colorir, de colagem e de dobradura.

O objetivo do projeto era fazer com que, ao final de cada um dos três blocos em que as aulas foram divididas, os alunos ouvissem e interpretassem textos lidos totalmente em língua italiana. Para que esse objetivo fosse atingido, foi necessário partir do que já era conhecimento para que as crianças pudessem estabelecer relações entre palavras em italiano e em português. Ao longo das aulas eram apresentados diversos vocabulários referentes e pertinentes às histórias. Para as histórias “Branca de neve” e “Os três porquinhos”, por exemplo, foi necessário introduzir os números, já que se tratava de três porquinhos e sete anões.

Na segunda oficina de italiano que ministramos, com alunos do projeto Amora, não estávamos mais diante de crianças, mas sim de pré-adolescentes cheios de energia. Inicialmente levamos algumas curiosidades sobre a Itália e o mapa da península para fazer uma introdução às regiões. Ao contrário dos pequenos, os alunos dessa oficina eram muito inquietos e era muito difícil que se concentrassem nas atividades. A ideia de que já estavam “crescidos” fazia com que muitos testassem nossa autoridade como professoras e percebemos neles uma grande valorização dos amigos e do grupo, era difícil separá-los em determinados momentos para realizar certas atividades. Além disso, era comum que uns defendessem os outros no caso de chamarmos a atenção deles.

A fase da pré-adolescência é repleta de mudanças físicas e psicológicas. Diante disso, o grupo, para o adolescente, representa uma forma de se reconhecer, pois, marcado por constantes mudanças hormonais, corporais e comportamentais, “a sensação de ser/estar diferente o leva a procurar por identificação com pessoas que tenham os mesmos problemas, os mesmos gostos e que sejam da mesma faixa etária, pois isso lhe traz a ideia de refúgio, de abrigo, de não estar mais só.” (ROCHA; BASSO, 2008, p. 129).

Pensando novamente em partir daquilo que os alunos já conheciam e do que eles sentiam real interesse em aprender, tivemos uma conversa ao final da nossa primeira aula e perguntamos o que gostariam de trabalhar nos próximos encontros. Esse diálogo foi indispensável para prosseguirmos com as próximas atividades da oficina. Os alunos demonstraram interesse pelas comidas típicas da Itália, pela moda, por esportes e pelo cinema italiano. A partir do que os alunos nos relataram, começamos a planejar as aulas sempre criando atividades lúdicas ou utilizando outras que já haviam sido realizadas em oficinas anteriores.

Tão importante quanto a valorização do conhecimento prévio dos alunos é o entendimento do “contexto” no qual estão inseridos. Em seu artigo *O eclipse do lúdico*, Maheu (2007) relata algumas observações de aulas feitas por ela em escolas da Bahia. Em um destes relatos, uma professora de uma turma de primeira série utiliza um livro didático que traz um texto sobre comidas italianas presentes no cardápio dos paulistas, região de onde provém a maioria dos manuais didáticos. Um dos alunos diz nunca ter comido uma pizza na vida. Segundo a autora, estes manuais, por serem produzidos majoritariamente no Sul e Sudeste de nosso país, fazem menção à realidade sociocultural dessas regiões. Se o professor não estabelecer a ponte com a realidade dos alunos e não conseguir valorizar a culinária local, neste caso a riquíssima culinária baiana, estará ensinando de forma descontextualizada.

Ensinar de modo contextualizado “é a construção de conhecimento que tenha significado e relevância. Nesse sentido, é preciso tornar o conteúdo relevante aos alunos, para que eles possam fazer uso desse conhecimento para interferir no seu meio.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 43).

A partir de todas as considerações a respeito de língua e cultura e sobre o papel essencial da interação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, reconheço o valor da atividade lúdica como uma forma de propiciar a interação e tornar o aprendizado significativo e contextualizado. Sendo assim, o próximo capítulo se ocupará de expor conceitos básicos do lúdico e da ludicidade, estabelecendo relações entre atividades lúdicas e outro elemento fundamental para a aprendizagem, a motivação.

3 BRINCAR É COISA SÉRIA!

A brincadeira e o jogo são comumente encarados apenas como passatempos em contraste com o ensino tradicional, visto como algo sério e disciplinado. O brincar é muitas vezes reservado ao recreio e aos momentos de descontração em sala de aula. Contudo, existe uma gama diversa de livros que tratam do lúdico mostrando como ele pode ser utilizado como uma verdadeira ferramenta de ensino e não apenas como uma “recompensa” após um longo período de estudo.

Atualmente a literatura especializada na área não trata apenas do ensino para crianças, mas enxerga também a importância do lúdico no ensino para jovens e adultos. O estudo da ludicidade desmistifica o caráter de que a brincadeira é o contrário da seriedade. Rau (2011) reforça que, na realidade, brincar é coisa séria e envolve uma atitude por parte do professor. Portanto, o lúdico na educação não é como uma receita de bolo e tampouco pode ser encarado como uma ação pronta e acabada a ser encontrada nas páginas de um livro. Ele requer estudo, organização de objetivos, seleção de materiais e escolha de jogos, brincadeiras e dinâmicas sempre com um olhar sobre os interesses e as necessidades dos alunos. Logo, trabalhar com o lúdico é uma tarefa de observação, convivência e constante transformação, tanto do professor quanto do aluno, pois “quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma mais prazerosa.” (SANTOS 1997, p. 14 *apud* RAU, 2011, p. 28).

Ao iniciarmos nossos estágios de língua italiana, minhas colegas e eu priorizamos o uso de jogos, brincadeiras e dinâmicas em nossos planejamentos de aula porque percebemos que essas atividades motivavam os alunos e faziam com que a aprendizagem se desse de forma espontânea e prazerosa. Ao jogar ou brincar, o aluno interage com os demais, aprende a competir, estimula a sua concentração, constrói conhecimento e, ao mesmo tempo, se diverte.

Como pudemos perceber, a ludicidade envolve uma atitude de observação por parte do professor, que precisa entender o contexto em que seus alunos estão inseridos, o perfil desses estudantes e as suas necessidades para a escolha e a preparação de suas atividades em sala de aula. Contudo, o caráter lúdico das atividades é determinado pelo comportamento e recepção dessas pelos educandos, ou seja, se não envolverem prazer, interação e construção de conhecimento, elas não podem ser consideradas lúdicas.

3.1 MOTIVAÇÃO

A criança entra na escola como quem entra num ambiente mágico. Os livros, a merenda, a quadra de esportes, as salas de aula, os colegas, os professores, tudo é motivo para excitação e alegria. Estar na escola é prazeroso, pois nela se faz amizades, se vive experiências diversas e se aprende os tão almejados ler e escrever. As letras e os números que representavam antes meros símbolos que apenas adultos entendiam, começam a fazer sentido através das brincadeiras, das canções de roda, dos desenhos, dos contos de fada.

Enquanto vamos crescendo, o interesse pela escola se modifica. Por vezes, os exercícios sem sentido e descontextualizados dos manuais didáticos em geral tomam o lugar da criatividade e da autoria. As atividades mecânicas e repetitivas em sala de aula ocasionam um *eclipse* no lúdico, como indica Maheu (2007). Crescer nesse contexto significa uma ruptura com aquela escola que despertava diferentes sensações e prazeres. Consequentemente, não há mais lugar para o jogo ou para a brincadeira. “Brincar? Brincar é coisa de criança!” “Aprender é coisa séria!”.

Como pudemos perceber, o que faz da escola um lugar acolhedor e agradável para a criança é a motivação que esse ambiente proporciona a ela. Dinâmicas escolares que não lhe despertem prazer e não lhe permitam ser ativa em seu processo de aprendizagem podem diminuir significativamente a sua motivação ou até mesmo extingui-la. Por outro lado, o aluno motivado, seja pela eminente diversão, seja pela curiosidade em relação ao novo, ou seja, ao idioma diferente e à cultura do país, é um aluno que tem desejo de aprender.

A motivação está intimamente ligada aos nossos desejos, porém, como somos seres complexos e diferenciados, nossos desejos também são. Portanto, com a motivação não poderia ser diferente. Balboni (1994) nos traz três fontes primárias da motivação: *dever, necessidade e prazer*. A primeira fonte é o *dever*. O autor desconsidera essa fonte, pois se trata de uma “falsa” motivação, já que está ligada à *obrigação* e não à *formação* do aluno. Se estuda para passar no exame, se estuda para passar de ano, se estuda muitas vezes por medo, mas nunca por motivação própria. Desta forma, o aluno dito obediente, que não questiona, não expõe suas opiniões, está sempre em silêncio, mas que sempre faz todas as atividades propostas pelo professor, pode estar aprendendo apenas pelo dever, sem que essa aprendizagem o modifique de forma profunda. A motivação baseada no dever na realidade é um *fazer* pelo dever.

A segunda fonte de motivação está relacionada à *necessidade* do aprendiz, porém, a perspectiva comunicativa considera apenas as necessidades futuras, desconsiderando as necessidades que o autor chama de formativas e atuais. As necessidades futuras são aquelas relacionadas ao uso prático da língua na vida cotidiana, ou seja: essas expressões serão usadas para comprar um *biglietto* (bilhete/passagem) para pegar o trem, como nos traz como exemplo o autor. Por outro lado, as necessidades formativas estão relacionadas à cultura, aos costumes, à geografia, à história da Itália e a tantos outros aspectos que serão necessários dentro das relações sociais do indivíduo, pois tão importante quanto saber comprar a passagem do trem é ter a sensibilidade de entender a Itália que se vê da sua janela, ou então viajaremos como simples “pacotes no vagão do correio” (BALBONI, 1994, p. 77). As necessidades atuais, por sua vez, são as que abrangem necessidades do estudante:

“[...] trabalhar com textos de nível adequado, ser exposto a mais variedades de italiano, não entediar-se, ser respeitado no próprio ritmo de aquisição, ser guiado e não arrastado ao longo do percurso didático.” (BALBONI, 1994, p. 77, tradução minha). Portanto, essas necessidades estão ligadas à relação aluno-professor e também retomam a questão da importância do contexto e do conhecimento prévio para ensino de língua.

A motivação baseada na necessidade é eficaz quando pensamos em aulas de língua para jovens e adultos, pois, para ambos, compreender a noção de futuro e se projetar nele já é natural. Para uma criança ou para um pré-adolescente, porém, essa noção não é clara ou pode parecer confusa, e a explicação é simples: as projeções de futuro de uma criança estão no plano da imaginação e não da necessidade. Balboni (1994) nos mostra que, embora existam exemplos em alguns manuais de algumas atividades de simulação, como a de comprar um passagem para o trem, elas não são convenientes para essa faixa etária. Nenhuma criança ou pré-adolescente viajaria para a Itália sem um acompanhante adulto, ou seja, aprender como pegar um trem ou como comprar um passaporte seria um saber descontextualizado, partindo da ideia de que essas ações seriam realizadas por um adulto.

A última fonte de motivação é o *prazer*. Esta é a fonte mais eficaz de motivação e não tem restrições, ou seja, adultos, jovens e crianças podem ser motivados pelo prazer. Esta pode derivar de outras variadas fontes: o prazer de aprender, o prazer de superar desafios, o prazer da variedade (que se relaciona à curiosidade pela Itália e pela sua diversidade), o prazer de sistematizar e de compreender e o prazer do jogo (BALBONI, 1994).

Se pensarmos de um modo geral, o *prazer do jogo* envolve o prazer de superar desafios, (visto que muitos jogos desafiam os alunos de diversas formas) o prazer da variedade (quando a atividade lúdica traz aspectos da cultura italiana) e o prazer de aprender a língua enquanto se joga.

Devemos considerar que, ao mesmo tempo em que a motivação depende das atividades realizadas em aula, ela também é resultado da recepção dessas pelos alunos. Por isso, a motivação é uma construção diária e, sem ela, a aprendizagem não será completa.

Como já reforçado anteriormente, o professor precisa conhecer seus alunos para que possa planejar suas aulas. Neste caso, tratando-se da ludicidade, sabemos que sempre vão existir, nos diversos grupos com os quais teremos contato, aqueles favoráveis a jogos e brincadeiras, e aqueles que não se sentirão confortáveis realizando essas atividades. Se as atividades envolverem a exposição dos alunos, como no caso de peças de teatro, fazer uma mímica ou falar em voz alta, por exemplo, alguns poderão se sentir inibidos. Por isso é preciso que conheçamos a personalidade desses alunos, ou o resultado pode não ser o desejado (FERNÁNDEZ; CALLEGARI; RINALDI, 2012, p. 16). Apesar disso, é impossível prever a recepção de uma atividade antes que ela seja posta em prática. Isso porque “a ludicidade tem como característica lidar com as emoções e por isso traz a tona sentimentos de medo, ansiedade e frustração.” (RAU, 2011, p. 28). Sendo assim, os jogos e as dinâmicas terão uma resposta positiva ou negativa dependendo do comportamento de seus participantes.

Quantas vezes nos deparamos com pessoas que ficam extremamente nervosas ou até mesmo brigam por terem perdido um jogo, seja um jogo de futebol ou um simples jogo de cartas? A competitividade excessiva e a falta de controle emocional influenciam muito no desenrolar de uma atividade lúdica, pois “nem sempre estamos prontos para jogar; haverá dificuldades cognitivas, motoras, afetivas e sociais.” (RAU, 2011, p. 34).

Na oficina que ministramos com os pequenos, tivemos algumas experiências que acredito que sejam interessantes de relatar. Em uma delas, ao prepararmos os alunos para interpretarem teatralmente a história da *Biancaneve* (Branca de Neve), foram distribuídos aleatoriamente alguns figurinos para as crianças. Uma das meninas da turma simplesmente se isolou de todos e chorou, pois queria muito ter sido a personagem principal. No íntimo da criança, participar da peça era algo que esperava muito e, saber que não seria o personagem que queria fez com que se sentisse frustrada. Em outro episódio, jogamos o “jogo do mico”, adaptado para essa aula como *Gioco del*

lupo cattivo (jogo do lobo mau), que consistia em um jogo de cartas com casais de animais de mesma espécie em que o *lupo cattivo* era a única carta que não tinha par. Ao final do jogo, quem ficasse com essa carta deveria pagar uma prenda. Uma das crianças pegou a carta do *lupo* e os colegas, ao verem a carta, começaram a rir alto e a gritar apontando para ela. A criança, assustada e envergonhada se isolou em um canto da sala e se negou a continuar a brincadeira. Com isso não vimos mais o porquê de continuar a jogar e resolvemos conversar com todos os alunos sobre respeitar uns aos outros, pois cada um deles tinha uma maneira de lidar com as situações. Acredito que, o problema, muitas vezes, não seja o jogo em si, mas a forma como lidamos com ele. Se percebermos que jogar um determinado jogo suscitou a competição exagerada entre os colegas ou até mesmo o desrespeito entre eles, não devemos negar o jogo ou evitá-lo para sempre. O diálogo é importantíssimo nestas situações. O ambiente escolar, além de propiciar o aprendizado científico, também deve se ocupar de apresentar aos alunos valores que serão exigidos em suas vidas fora da escola.

3.2 O LÚDICO E SEUS CONCEITOS

Segundo o vocabulário online da *Treccani*, o lúdico se refere ao jogar e ao jogo, especialmente se tratando de seu aspecto livre e alegre, desvinculado de regras. A enciclopédia também traz a ideia da atividade na qual prevalece a livre elaboração da fantasia, como nas manifestações artísticas da infância.

Em italiano a palavra que expressa a ideia de jogar e de brincar é a mesma: *giocare*. O jogo e a brincadeira também são designados pela mesma palavra: *gioco*. Em português usamos os termos brincadeira e jogo com significados distintos, embora possuam características comuns entre si, como por exemplo, o caráter prazeroso de ambos.

Para Kishimoto (1994, *apud* RAU, 2011), autora e estudiosa da ludicidade, a brincadeira é uma atividade espontânea da criança, sozinha ou em grupo. Quando a criança toma consciência dos objetos e posições sociais ocupados pelos adultos, surge a brincadeira. Ao observarmos crianças brincando, é comum notarmos que elas imitam as falas e os gestos dos adultos, trazendo suas experiências cotidianas para a brincadeira, como por exemplo, quando as crianças, ao brincarem de boneca, reproduzem uma frase que sempre ouvem de seus pais: “Escove bem os seus dentes!” ou “Você precisa comer

todos os legumes!”. Segundo Freud, “todas as brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: o desejo de crescer e fazer o que as pessoas crescidas fazem.” (1920, p. 28 *apud* HORN et al, 2014, p. 20).

Nessa perspectiva, o brincar permite à criança a expressão de sentimentos e de relações que estabelece com pessoas com as quais convive. A imitação de diferentes papéis garante que a criança possa experimentar atitudes que, se fossem realizadas de verdade, a colocaria em risco, como por exemplo: cozinhar, dirigir, consertar algo, etc. (RAU, 2011).

Como a criança ainda é muito imatura para desenvolver certas atividades, é na brincadeira que enfrenta essa frustração. Se ela quer cozinhar como a mãe cozinha, por exemplo, passa a imitá-la fazendo comidinha para suas bonecas, e aí surge o termo *faz de conta*. O faz de conta permite que a criança vá além do que pode fazer cotidianamente. Quando brinca de ser médico, professor, pai, mãe, ela experimenta novas posições e novos lugares de trocas sociais (VIEIRA; CARVALHO; MARTINS, 2005).

Mas não é somente de faz de conta que sobrevive a brincadeira. Kishimoto, (2008 *apud* RAU, 2011) destaca quatro tipos de brincadeiras na ação lúdica da criança: as brincadeiras educativas, que se caracterizam pelos fins pedagógicos; as brincadeiras tradicionais, que são aquelas passadas de geração em geração como a amarelinha, o pião, as parlendas, etc; as de faz de conta, que se relacionam com a imaginação da criança, além de representarem o mundo social no qual está inserida como a família e a escola; e as de construção que, literalmente, se referem à construção de algo, como por exemplo, os jogos de tijolinhos, que são montados e desmontados para construir prédios, casas e cenários para as brincadeiras.

O lúdico se manifesta por meio do brinquedo, da brincadeira e também do jogo. O jogo possui características fundamentais que o diferenciam da brincadeira. Tanto adultos quanto crianças sabem, mesmo que inconscientemente, o que é um jogo e o que é uma brincadeira. Deste modo, dizemos: *Jogar xadrez* e não *brincar de xadrez* e *brincar de polícia e ladrão* ao invés de *jogar polícia e ladrão*.

Para Huizinga:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’. (HUIZINGA, 2004, *apud* FERNÁNDEZ; CALLEGARI; RINALDI, 2012, p. 17).

O jogo, além de um conjunto de regras, pode ser entendido como objeto. Eu posso dizer que tenho um *jogo de xadrez* em casa ou posso procurar em uma loja por um *jogo de detetive*. O vocábulo jogo, neste sentido, é usado para denominar o material que o compõe. Por sua vez, o termo brinquedo possui seu equivalente em italiano: *giocattolo*.

Vygotsky também se ocupa do estudo da brincadeira do faz de conta. Segundo o psicólogo, ao contrário do que se pensa, apesar da brincadeira ser uma atividade livre, não significa que não seja regida por determinadas regras. Em uma brincadeira de “escolinha”, por exemplo, teremos o professor e os alunos, bem como ao brincarem de “ônibus”, as crianças farão os papéis de motorista e passageiros, ou seja, as atividades desenvolvidas correspondem àquelas que ocorrem na vida real (OLIVEIRA, 2010). Podemos concluir, então, que tanto a brincadeira quanto o jogo são regidos por determinadas regras, enquanto o jogo tem como característica a competição, a brincadeira permite que a criança experimente papéis sociais diversos.

Além dos jogos e das brincadeiras, é interessante destacar as dinâmicas como constituintes do lúdico. O psicólogo alemão Kurt Lewin, em 1945, criou o termo *dinâmica de grupo*, definindo dinâmica como “conjunto de forças sociais, intelectuais e morais que produzem atividades e mudanças em uma esfera específica.” (MAILHOT, 1991 *apud* RAU, 2011, p. 173). Segundo Mailhot, nas dinâmicas de grupo são utilizados recursos como músicas, filmes, histórias e fábulas, e observam-se etapas de aquecimento, relaxamento, abertura e fechamento.

A grande diferença entre jogos, brincadeiras e dinâmicas é que, enquanto as primeiras são atividades voluntárias e escolhidas livremente, as dinâmicas são atividades dirigidas, ou melhor, mediadas por um facilitador. O papel do facilitador é o de coordenar a atividade além de facilitar a comunicação e a integração do grupo. Rau (2011) classifica a dinâmica como um jogo, contudo, enquanto as dinâmicas têm objetivos e propósitos claros, os jogos e as brincadeiras são caracterizados pela espontaneidade e improdutividade e não necessitam de um mediador.

3.3 LUDICIDADE E ENSINO DE ITALIANO

Se o jogo e a brincadeira têm como uma de suas características principais a livre escolha e como fim apenas a diversão e o prazer, como utilizá-los como ferramentas de ensino e aprendizagem?

Kishimoto (2008, *apud* RAU, 2011) responde a essa questão defendendo que, o jogo, dentro do conceito de ludicidade, pode ter duas funções: a primeira é a *função lúdica*, quando o jogo é escolhido voluntariamente pela criança e a segunda é a *função educacional*, quando ele é usado para desenvolver os saberes e os conhecimentos do sujeito. Para a autora, o equilíbrio entre essas duas funções seria o objetivo do *jogo educativo*.

A ludicidade se refere à qualidade do que é lúdico e, para que exista ludicidade, é necessária a característica primordial do lúdico: o prazer. O jogo educativo, ao lado da *função educacional*, que vai estabelecer objetivos em relação ao ensino e aprendizagem, não poderá negar a *função lúdica*, que envolve o prazer de jogar e a interação entre sujeitos. Se pararmos para refletir sobre nossas vidas, perceberemos que, além de trabalharmos e estudarmos, tarefas que são consideradas “produtivas”, também nos ocupamos de tarefas que visam ao nosso lazer e à nossa diversão, como por exemplo, ir ao teatro e ao cinema, passear em parques, praticar esportes, sair para dançar e etc. Todas essas atividades são consideradas lúdicas. Isso ocorre porque a ludicidade faz parte da vida do ser humano e sem ela, não haveria arte, dança, música e tudo o que faz parte da nossa cultura, mas que, muitas vezes, é considerado inútil. Segundo Ordine (2016), “Há saberes que têm um fim em si mesmos e que - exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial - podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade.” (p. 9).

Nas palavras de Kishimoto (2008):

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre e que engloba muita significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 2008, *apud* RAU 2011, p. 37).

Sendo o lúdico um instrumento importante pelo seu caráter social e cultural, o que ele nos traz de contribuições especificamente para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira?

Em sua obra *Giocando s'impara*, Baccin (2007) traz uma compilação de jogos e atividades lúdicas para o ensino de língua italiana para adultos. Na introdução, a autora elenca atitudes que favorecem a aquisição da língua estrangeira ao utilizar estratégias lúdicas, dentre as quais destaco:

- o envolvimento total do aluno na atividade;
- a memorização de estruturas comunicativas;
- o redimensionamento do valor do erro.

O jogo permite que o aluno se envolva completamente nas atividades, pois alguns jogos requerem que ele movimente seu corpo, elabore estratégias, use a sua criatividade, e, em todos esses processos, que envolvem corpo e mente, o aluno deixa transparecer dificuldades, medos, frustrações, mas também potencialidades, talentos e habilidades. Isso acontece, pois, como discutimos no capítulo sobre motivação, a ludicidade tem como característica lidar com as emoções do sujeito. Desta forma, ao utilizar o jogo educativo, o professor passa a conhecer melhor o seu aluno e permite a autonomia deste em relação a ele.

A melhor forma de memorizar estruturas comunicativas é utilizando-as com o propósito que têm, a comunicação. Quantas vezes já ouvimos alguém dizer que aprendeu uma língua estrangeira escutando uma música, jogando videogame ou outros jogos, conversando e brincando com amigos que falavam aquela língua, etc. Mas como é possível aprender uma língua estrangeira desta forma? Motivado pelo prazer de jogar, brincar ou ouvir uma música, o sujeito busca, ao aprender a língua, a significação para as atividades que gosta de fazer. Consequentemente, a necessidade de compreender a letra da música, de entender o funcionamento e os comandos de um jogo e de interagir e se comunicar com pessoas com as quais estabelece laços afetivos faz com que o sujeito aprenda a língua de forma espontânea e com objetivos claros, embora normalmente ele não faça essa reflexão, pois seu aprendizado se dá com o uso efetivo da língua. Portanto, nos jogos educativos, o aluno encontra significação no aprendizado da língua e sua motivação é baseada no prazer de jogar.

Sobre o redimensionamento do valor do erro, Baccin (2007, p. 14) nos mostra que: “o erro, sob o aspecto lúdico, perde a sua característica desmotivadora, pois não é

mais encarado como fracasso. Ao ser detectado, permite a reavaliação da estrutura, conceito ou função e o aluno será estimulado a buscar a forma correta para ‘continuar o jogo’.”

Depois de elencarmos as contribuições que o lúdico traz para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, podemos nos perguntar se é possível que alguma atividade lúdica não seja produtiva em determinado contexto e com determinados alunos. Como discutido no capítulo sobre conhecimento prévio e contexto, tudo depende da recepção dessa atividade. Mas se a atividade lúdica envolve prazer, como ela pode não agradar alguém? Na realidade, como nos esclarece Luckesi (2014), uma atividade, por si, não pode ser considerada lúdica ou “não-lúdica”, mas pode ser ou não dependendo do estado de ânimo dos participantes envolvidos, assim como das circunstâncias em que participam dela. Portanto, não é suficiente estudar e buscar respostas para o que ocorre com o outro em livros, é preciso aprender experimentando, pois o lúdico tem a ver com experiências pessoais e vivências. É imprescindível que o educador compreenda o outro, ou seja, tenha sensibilidade de observar seus alunos e empatia para respeitar seus limites.

Analisando atividades lúdicas ou “não-lúdicas”, veio-me à memória a primeira aula da oficina *C’era una volta...* Para esta aula levamos um mapa da Itália e, para introduzir a história do Pinóquio, resolvemos ensinar um origami de *grillo parlante* (grilo falante). A ideia era que os alunos fizessem grilos pequenos de papel colorido verde e que nós fizéssemos um grilo em tamanho grande que serviria para que eles pegassem no momento que quisessem falar algo para os colegas, ou seja, cada um teria sua vez de falar. Inicialmente a atividade nos pareceu muito divertida, porém, como as crianças eram pequenas e ainda não tinham a motricidade fina totalmente desenvolvida, o origami se mostrou muito difícil para a maioria delas. Depois de alguns minutos tentando fazer a dobradura e não conseguindo, alguns alunos se sentiram frustrados e cansados da atividade, alguns pediam para que nós fizéssemos a dobradura por eles e outros se recusaram a continuar a dobradura dizendo ser muito difícil. Então, terminado o origami, pedimos que eles sentassem em seus lugares e desenhassem olhos, boca e decorassem os grilos como quisessem. Nesta parte da atividade todos ficaram animados e nos mostravam, contentes, seus grilos prontos. Portanto, a atividade que nós acreditávamos ser lúdica, no contexto em que estávamos, se tornou frustrante, cansativa e, melhor dizendo, inadequada para a faixa-etária dos nossos alunos. É importante que o professor perceba que nem tudo o que é planejado alcançará os resultados esperados por

ele. Desta forma, é necessário ter a humildade e a sensibilidade de perceber que, na maioria das vezes, a atividade não funcionou, pois não se adequou ao seu público alvo. Isso também ocorre, pois:

a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia. (LUCKESI, 2014, p. 17).

Segundo Luckesi (2014), a ludicidade está presente em todas as fases de nossas vidas, “é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas”. (p. 18). Isso significa que a ludicidade não tem a ver somente com brincadeiras e jogos, mas com qualquer atividade que, como diz o autor, “faça nossos olhos brilharem”. A atividade lúdica, por sua vez, pertence ao domínio externo ao sujeito. Quando preparamos uma atividade, por exemplo, podemos chamá-la inicialmente de lúdica, principalmente se ela for um jogo ou uma dinâmica, por exemplo, mas a ludicidade se manifestará somente no momento em que essa atividade for aplicada em sala de aula. Apesar disso, como a ludicidade é um estado interno, sempre existirá aquele aluno que, mesmo não se sentindo à vontade com aquela atividade, participará dela pelo fato dos outros colegas estarem envolvidos. Para Baccin (2007):

Ao escolher o jogo como estratégia didática, o professor deverá considerar, além dos objetivos que deseja atingir, o grupo de alunos envolvido. [...] O respeito pelo aluno deve nortear a escolha de atividades. Cabe ao professor avaliar se o grupo de alunos aceitará a atividade sem constrangimentos e, se ele próprio, terá prazer na aplicação da estratégia. (BACCIN, 2007, p. 14-15).

Por isso é importante que os professores estabeleçam um diálogo com seus alunos. Somente assim conseguirão compreender por que algumas atividades não deram certo e como proceder nas próximas vezes. Lembro-me de que, durante uma aula da mesma oficina que relatei o caso do origami, os alunos estavam muito agitados, então fizemos um círculo com todos sentados no chão e cada aluno falou o que estava achando da oficina. Foi muito gratificante ouvir dos alunos coisas como: “eu gosto muito da oficina, porque a gente brinca e aprende italiano também”.

Baccin (2007) nos lembra de que “a atmosfera da sala de aula é fruto de uma combinação de pessoas que muda constantemente. Atividades lúdicas que são bem aceitas em um grupo podem ser rejeitadas por outro.” (p. 15). Diante disso, é importante que, ao final de uma atividade, o professor faça uma avaliação dela a partir da recepção

de seus alunos, mas não só a observação da atividade é suficiente, pois, como salientou Luckesi, as atividades lúdicas são externas e podem ser observadas, mas a ludicidade é interior ao sujeito que participa da atividade. Sendo assim, é fundamental dar voz ao aluno para que ele possa manifestar seus sentimentos em relação às atividades propostas. O que os alunos acharam da atividade que acabamos de fazer? Alguém ficou incomodado com ela? Poderíamos fazer de outra forma? O professor, assim como o aluno também é um aprendiz, pois, se não existem receitas prontas para dar aulas, é necessário sempre criar e recriar formas de ensinar e aprender.

4 EXPERIÊNCIAS COM A LUDICIDADE

Neste capítulo trago algumas atividades lúdicas que foram realizadas nas oficinas *C'era una volta* e *Cos'è l'Italia*, ambas ministradas por mim e pelas minhas colegas Luísa Chini e Nalim Barbosa no Colégio de Aplicação da UFRGS sob a orientação da professora Daniela Norci Schroeder. Uso o termo jogo educativo para as atividades lúdicas que visam a competição ou o desafio entre colegas ou consigo mesmo. Denomino de atividades lúdicas todos os jogos educativos, dinâmicas, brincadeiras de roda, interpretações de teatro entre outras atividades realizadas nas oficinas e que suscitaram a ludicidade naqueles que participaram delas, por isso intitulei o capítulo de “Experiências com a ludicidade”.

Todos os materiais utilizados nas atividades foram confeccionados por mim, por minhas parceiras de estágio e por outros colegas que fizeram essa disciplina. Algumas atividades requereram a confecção de cartas, tabuleiros, fantoches, figurinos entre outros, o que de início pode parecer muito trabalhoso para o professor que trabalha com muitas turmas e não tem tempo para se dedicar a isso. Entretanto é importante ressaltar que os materiais poderão ser aproveitados diversas vezes, como no caso de jogos da memória que foram utilizados em várias oficinas tornando-se parte de um acervo de materiais disponível para todos os alunos que quiserem usufruir dele. Além disso, o professor poderá confeccionar esses materiais com a contribuição de seus alunos. Desta forma, além de participar do jogo, o aluno se envolverá no processo de criação dele, o que permitirá que ele tenha autonomia em relação ao seu processo de aprendizagem.

Os dois subcapítulos a seguir foram intitulados com os nomes das oficinas de italiano que ministrei. Para cada um deles selecionei algumas atividades lúdicas dentre as várias que foram desenvolvidas e postas em prática durante as aulas.

4.1 C'ERA UNA VOLTA

Na oficina *C'era una volta...*, realizada com os pequenos, trabalhamos com diferentes vocabulários como números, cores, partes do corpo humano, animais e pequenos diálogos. Para que o aprendizado tivesse significado para os alunos, usamos as histórias infantis como meio de valorizar o seu conhecimento prévio e, desta forma, introduzir o novo, neste caso, a língua italiana. Nosso objetivo era ensinar o idioma de forma agradável, dinâmica e prazerosa, portanto, sempre partimos do pressuposto de

respeitar o equilíbrio entre a função educativa e a função lúdica das atividades que preparamos.

Em um primeiro momento achamos relevante levar o mapa da Itália para que as crianças pudessem tomar conhecimento do local geográfico onde a língua que estavam aprendendo é falada. Assim foi realizada a atividade: Desvendando o Mapa.



Figura 1: Desvendando o Mapa

Além do mapa, levamos alguns objetos e figuras que representam artistas, pessoas influentes, obras de arte e pontos turísticos que fazem parte da Itália. A cada objeto ou figura que era mostrada, perguntávamos aos alunos se já haviam visto ou ouvido falar sobre eles e deixávamos que partilhassem seus conhecimentos. A atividade envolveu todos os alunos, uns demonstravam curiosidade sobre o assunto e queriam colaborar com o que sabiam sobre, - como foi o caso de um dos alunos que, com a réplica em miniatura do Coliseu nas mãos, disse que já havia visto aquele monumento em filmes e que ele havia sido arena de lutas entre gladiadores - outras crianças procuravam os nomes das cidades relativas aos objetos no mapa e havia aqueles que queriam muito manusear os objetos.



Figura 2: Mapa e objetos

No decorrer das aulas fizemos atividades para retomar os vocabulários que já havíamos estudado. Para retomar as partes do corpo humano e os nomes dos animais utilizamos o *Gioco della memoria* (jogo da memória) e todos os alunos tinham a sua vez de jogar. Como este é um jogo que já existe e é conhecido por todos, ele não perde a sua essência lúdica e se torna um jogo educativo a partir do objetivo que estabelecemos: a fixação dos vocabulários aprendidos em aulas anteriores. Este jogo é muito versátil, pois pode ser utilizado no estudo ou na revisão de vários conteúdos, desde o vocabulário até aspectos gramaticais. Além disso, o aluno é desafiado de duas formas: pelo conhecimento da nova língua e pela memorização da posição das cartas.



Figura 3: *Gioco della memoria*

Outro jogo que propusemos aos alunos, não tão conhecido quanto o jogo da memória, mas tão divertido quanto, foi o *Twister*, que consiste em um tapete com pequenos círculos coloridos dispostos em fileiras e em uma roleta onde constam o nome

dessas cores e também as opções: pé direito, pé esquerdo, mão direita e mão esquerda. Para jogar, os alunos se dividiram em duplas. Uma das crianças da dupla girava a roleta e a outra fazia no tapete o que fosse apontado pelo ponteiro. Para que o jogo se tornasse educativo, utilizamos a roleta do jogo a nosso favor. Desta maneira, o nome das cores, das partes do corpo e das opções esquerda e direita foram escritos em italiano.

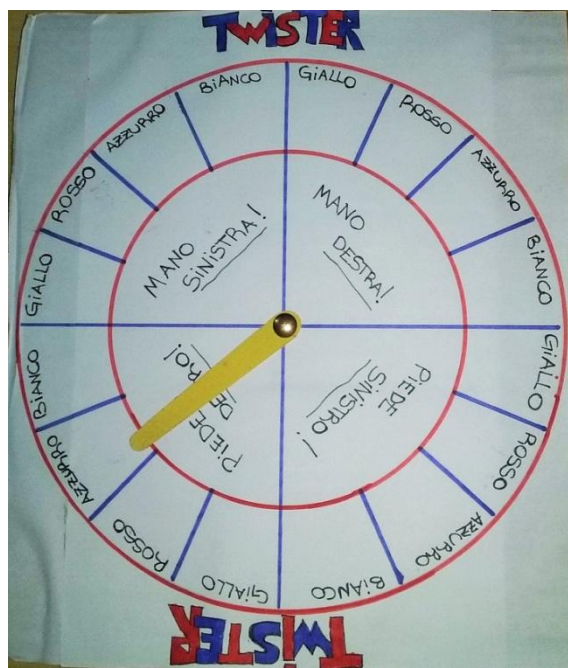


Figura 4: Roleta

O jogo também é uma forma de movimentar o corpo, pois, como sabemos, os alunos permanecem muitas horas sentados em suas classes, o que torna as aulas muito monótonas. O *Twister* fez tanto sucesso com as crianças que foi utilizado também com os adolescentes da outra oficina que se divertiram muito e não queriam mais parar de jogar.



Figura 5: *Twister* (Alfas)



Figura 6: *Twister* (Amora)

Além dos jogos já mencionados, criamos um jogo para que os alunos aprendessem alguns verbos de ação e para introduzirmos o nome de seis cores. Distribuímos pares de crachás coloridos para as crianças. Pedimos para que aquelas que tivessem o crachá da mesma cor formassem duplas. Desta forma, cada dupla representava uma cor. Depois disso, apresentamos dois dados: um com o nome das cores escritos em italiano e outro com alguns verbos como *cantare*, *ballare*, *saltare* (Cantar, dançar, pular) também em italiano e com uma imagem para auxiliá-los na compreensão. Para jogar, cada dupla lançava, na sua vez, os dois dados. A cor que caísse no dado das cores correspondia à dupla de alunos que teriam de realizar a atividade proposta pelo verbo que caísse no dado das ações.

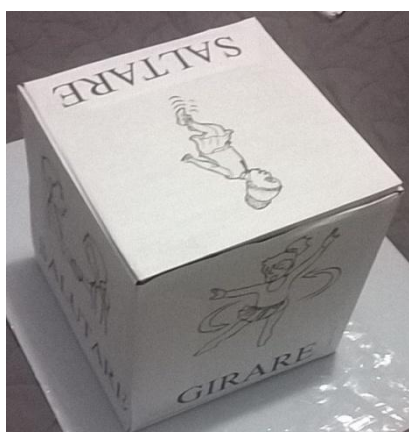


Figura 7: Dado das ações



Figura 8: Crianças jogando

Durante a oficina percebemos que as crianças gostavam muito de atividades para colorir e nada melhor para ensinar as cores como as usando. Como estávamos introduzindo os personagens da história infantil *Pinocchio* (Pinóquio), fiz uma atividade que consistia em um mosaico preto e branco com pequenos símbolos em algumas de suas partes (ANEXO A). Escrevemos no quadro os símbolos e, do lado, a cor correspondente a cada um deles escrita em italiano. Após colorir os espaços marcados pelos símbolos com as diferentes cores escritas no quadro, a figura do *Pinocchio* se revelava.

A oficina *C'era una volta* tinha como um dos seus objetivos a compreensão de histórias infantis lidas em língua italiana. Para que isso fosse possível, além dos vocabulários já citados e trabalhados com as crianças, percebemos que a melhor maneira de atribuir significado à leitura seria transformando-a em representação, o que estimulou a interação através das encenações feitas pelos pequenos. Um exemplo foi a encenação da história *I tre porcellini* (Os três porquinhos), na qual três alunos representaram os porquinhos, uma aluna fez o papel de lobo e as outras crianças foram as paredes e o telhado das casas.



Figura 9: *I tre porcellini*

Fizemos alguns elementos cenográficos como as paredes das casas e os telhados, além de tiaras de orelhinhas e os focinhos dos porcos e do lobo mau. Enquanto narrávamos a história, os alunos representavam as cenas. Foi uma atividade muito

divertida e que necessitou da cooperação de todos, pois os alunos precisavam de concentração para saberem a sua vez de participar das cenas e respeitar a vez dos outros.

4.2 COS'È L'ITALIA?

Na oficina *Cos'è l'Italia?*, trabalhamos vários tipos de vocabulários com o objetivo da leitura de pequenos textos como tirinhas, receitas e canções.

Na primeira aula, os alunos manifestaram o interesse por esportes, comidas típicas, cinema e moda. Então pensamos em um modo de levar textos para aula sem que ela se tornasse monótona e criamos um jogo chamado *Scopri lo sport* (Descobre o esporte). Para essa atividade levamos os alunos em uma sala grande e espaçosa e eles formaram duplas. Cada dupla fez a leitura de um texto sobre um determinado esporte. As palavras referentes aos instrumentos e equipamentos utilizados em cada esporte estavam escritos em italiano e, através da leitura eles deveriam descobrir do que se tratavam. Após a leitura, os alunos foram à caça desses equipamentos e instrumentos que, na realidade, eram cartões com imagens e palavras que confeccionamos e espalhamos por toda a sala. Depois que todas as duplas encontraram os elementos relativos aos seus esportes, deveriam apresentá-los para a turma.



Figura 10: *Scopri lo sport*

Quando praticamos esportes, movimentamos o nosso corpo e utilizamos especificamente algumas partes dele. Então encontramos mais uma forma de introduzir um novo vocabulário: levamos tiras de E.V.A adesivadas que continham o nome das partes do corpo escritas em italiano. Pedimos que as duplas, além de apresentarem seus respectivos esportes para a turma, colocassem as tiras nas suas próprias partes do corpo de acordo com aquelas partes que cada esporte requer para ser praticado. A dupla que apresentou o *Calcio* (futebol), por exemplo, fixou as tiras no joelho, no peito, na cabeça, nos pés e etc. Como as tiras eram adesivadas, era possível visualizar a parte do corpo do colega e o seu nome em italiano. Essas tiras de E.V.A foram confeccionadas por outros alunos que já haviam feito a disciplina de Estágio.

Como dito anteriormente, os alunos haviam manifestado o interesse pelo cinema, mas seria difícil e cansativo para eles compreenderem um filme longo todo falado em língua italiana. Então resolvemos levar um vídeo de um personagem de histórias em quadrinhos muito conhecido na Itália, o *Lupo Alberto*. O vídeo era composto de histórias curtas. Desta forma, ao final de cada história, pausávamos o vídeo para conversarmos sobre elas. Foi interessante perceber como os alunos compreendiam as histórias com o auxílio das imagens e também faziam comparações entre as palavras em italiano e as do espanhol, língua aprendida na escola, ou seja, buscavam na língua estrangeira que já conheciam, o suporte para a compreensão da outra língua. Antes de assistirem ao vídeo, fizemos uma atividade de leitura de pequenas tirinhas (*Strisce*) do *Lupo Alberto* (ANEXO B), além de trabalharmos o vocabulário relativo aos animais, já que todos os personagens eram animais.

Queríamos utilizar músicas italianas em nossas aulas e encontramos na canção *Volevo un gatto nero* (ANEXO C) uma forma de retomar tudo o que havíamos trabalhado até então, como as cores e o animais e trabalhar com um gênero textual que os alunos gostavam muito. Além de lermos e ouvirmos a letra da canção juntos, fizemos mais um jogo durante a aula. Organizamos os alunos em um círculo de cadeiras e um deles tomou em mãos um pequeno gato de pelúcia. Enquanto o gato passava de mão em mão, a canção tocava e, quando ela era pausada, quem ficasse com o gato deveria responder a um pergunta. Fizemos várias charadinhas em italiano de fácil compreensão e que tinham relação com o que já havíamos visto em aulas anteriores. No início do jogo, ninguém queria ficar com gato, mas com o desenrolar da atividade, todos quiseram pegar o gato para poder responder a algumas das perguntas.

Para iniciarmos o trabalho sobre comidas típicas italianas, introduzimos o vocabulário dos alimentos e falamos sobre a alimentação dos italianos. Para a primeira atividade relativa a esse assunto, levamos alguns pratinhos de plástico e várias figuras de alimentos impressas e recortadas. Cada aluno deveria escolher um dos alimentos e colocar em um dos dois pratos. Um deles representaria uma refeição de almoço tipicamente brasileira e o outro, tipicamente italiana. Desta forma os alunos resgataram a própria cultura para, depois, compreender a cultura italiana. Um dos alimentos, a figura de um pão, foi deixada para o final, pois os alunos não sabiam muito bem onde colocá-la. Finalizada a atividade, explicamos que o pão sempre fica na mesa dos italianos independentemente da refeição. Então uma das alunas disse: “Agora entendo por que no interior eles comem tanto pão”, neste caso a aluna tinha ascendência italiana e alguns de seus familiares moravam no interior do estado.

Com o conhecimento que já tinham sobre os alimentos e também sobre as cores (utilizamos o *Twister*, já mencionado, e fizemos outras atividades para trabalhar esse vocabulário), os alunos leram a história da pizza *Margherita*, que explicava a escolha dos ingredientes que representavam as cores da bandeira da Itália: o vermelho do tomate, o branco da *mozzarella* e o verde do manjericão. Ao final da leitura, criaram suas próprias pizzas utilizando E.V.A e lembraram o vocabulário dos alimentos trabalhado criando etiquetas que foram anexadas às fatias de pizza com os ingredientes escritos em italiano.



Figura 11: Pizzas de E.V.A

Para finalizar da melhor forma a nossa oficina, resolvemos levar os alunos ao refeitório para fazermos a famosa *pizza Margherita*. Fizemos seis pizzas. Enquanto

colocávamos o molho de tomate, os alunos distribuíam as fatias de mussarela e as folhas de manjericão. Após termos degustado as pizzas, assistimos a um vídeo em desenho animado da receita da pizza e os alunos receberam as partes da receita recortadas e embaralhadas de modo que deveriam prestar atenção no vídeo para conseguir ordenar a receita.



Figura 12: *Pizza Margherita*

Nas últimas aulas da oficina os alunos estavam muito agitados e acreditamos que tenha sido pelo fato de estarmos no final do ano letivo e todos já estavam um pouco cansados de permanecer horas dentro da sala de aula. A aula realizada no refeitório foi uma forma de explorarmos a escola e mostrar aos alunos que podemos aprender de diversas formas e em diversos ambientes. Percebemos que o fato de termos nos deslocado para o outro local já suscitou a curiosidade nos alunos em relação às atividades que faríamos lá.

A partir das atividades relatadas neste capítulo é possível considerar a importância dos conceitos teóricos relacionados à interação, ao jogo educativo e à motivação baseada no prazer propostos respectivamente por Vygotsky (1984), Kishimoto (2008) e Balboni (1994). Todas as atividades lúdicas descritas tinham como intenção um aprendizado que se desenvolvesse através da construção de conhecimento coletivo e considerando a relevância do prazer como fonte de motivação para o ensino e aprendizagem da língua italiana. Para que isso fosse possível, buscamos sempre

valorizar o conhecimento prévio de nossos alunos e considerar o contexto das turmas com as quais trabalhamos. A metodologia lúdica tem como característica a estimulação de várias habilidades e como nos afirma Baccin (2007), no jogo, o aluno se envolve totalmente, com o corpo e a mente. Desta forma, concluo que o lúdico é a forma mais divertida e prazerosa de aprender através do contato com o outro e, ao mesmo tempo, é uma forma de despertar a curiosidade, aguçar a imaginação, instigar a criatividade e reforçar a autonomia do aluno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das minhas experiências durante as oficinas de italiano que ministrei para as disciplinas de Estágio de Docência em Língua Italiana I e II, surgiu a motivação para a realização deste trabalho. Juntamente com minhas colegas de estágio, descobri no lúdico a resposta para os questionamentos referentes à forma de ensinar uma língua estrangeira para crianças e pré-adolescentes. Portanto, a docência despertou em mim a vontade de refletir sobre as nossas práticas. O processo de escrita deste trabalho e a busca por estudiosos da ludicidade me permitiram defender a eficácia da metodologia lúdica. Ao longo das leituras teóricas, compreendi melhor o público com o qual trabalhei e entendi por que algumas de nossas atividades não tiveram resultados tão satisfatórios quanto os esperados por nós. Com base nas reflexões de Luckesi (2014), concluí que a ludicidade, como experiência interna do sujeito, é sentida e vivenciada por cada um de diferentes maneiras.

A teoria Sociocultural foi uma das bases para o meu estudo, pois considera o papel central da interação no processo de aprendizagem. Os conceitos de níveis de desenvolvimento real e potencial e zona de desenvolvimento proximal, referentes a essa teoria, me fizeram reconhecer a importância dos princípios de conhecimento prévio e contexto para o planejamento de aulas. Estes princípios reforçam a relevância de se recuperar os conhecimentos trazidos pelo aluno para, então, introduzir conteúdos novos, o que é discutido também por Balboni (1994) como *culturalização*, ou seja, a potencialidade do sujeito de estabelecer conexões entre o seu e os outros ambientes culturais. Baccin (2007) também julga que levar em conta o contexto seja imprescindível para o ensino quando se refere à sala de aula como uma combinação de pessoas que muda constantemente e que, por isso, precisa de um planejamento que leve em conta as suas necessidades e os objetivos que devem atender a elas.

Com a intenção de investigar as motivações dos alunos a respeito da aprendizagem da língua estrangeira, apresentei as fontes primárias de motivação descritas por Balboni (1994) e discorri brevemente sobre a motivação baseada no prazer e, especialmente, no *prazer do jogo*, como a fonte de motivação mais eficaz para o público alvo da minha reflexão.

Mergulhando mais profundamente no lúdico, encontrei em Kishimoto (2008 *apud* RAU, 2011) o conceito de *Jogo educativo*, que trata do equilíbrio entre as funções lúdica e educativa nos jogos e nas atividades lúdicas. Ao longo dos capítulos e

principalmente no último, relatei algumas atividades que foram realizadas nas oficinas de italiano como uma maneira de ilustrar e exemplificar os termos e os conceitos da teoria referida.

Foi muito prazeroso relembrar as aulas que Nalim, Luísa e eu planejamos e preparamos juntas a fim de mostrar que as teorias foram aplicadas e tiveram resultados gratificantes. Através do trabalho no Colégio de Aplicação da UFRGS, pudemos colocar em prática todos os conhecimentos que construímos durante o curso de Letras e aprendemos ainda mais com os alunos. Acredito que tenhamos deixado uma “sementinha” da cultura e da língua italiana em cada um deles e espero que tenham boas lembranças de nós.

Por fim, desejo que esse trabalho contribua com a formação de alunos e professores de língua estrangeira e sirva como material de consulta para aqueles que acreditam no lúdico como uma verdadeira ferramenta de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACCIN, Paola Giustina. **Giocando s'impára**: giochi didattici e attività ludiche per l'insegnamento della lingua italiana per adulti. São Paulo: Humanitas, 2007.

BALBONI, Paolo E. **Didattica dell'italiano a stranieri**. Roma: Bonacci, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; CALLEGARI, Marília Vasques; RINALDI, Simone. **Atividades lúdicas para a aula de língua estrangeira- Espanhol**: Considerações teóricas e propostas didáticas. São Paulo: IBEP, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do Brincar** – 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador v. 3, n. 2, p. 13-23, jul/dez. 2014. Disponível em <<https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>> Acesso em 6 dezembro 2017.

MAHEU, Cristina d'Ávila, Organizadora. **Educação e ludicidade**: ensaios 04/- Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto.; Tradução Luiz Carlos Bombassaro. –1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica (Série Dimensões da Educação) 2.ed. Curitiba: Ibepex, 2011.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. **Referenciais curriculares:** lições do Rio Grande. Volume I. Porto Alegre, 2009.

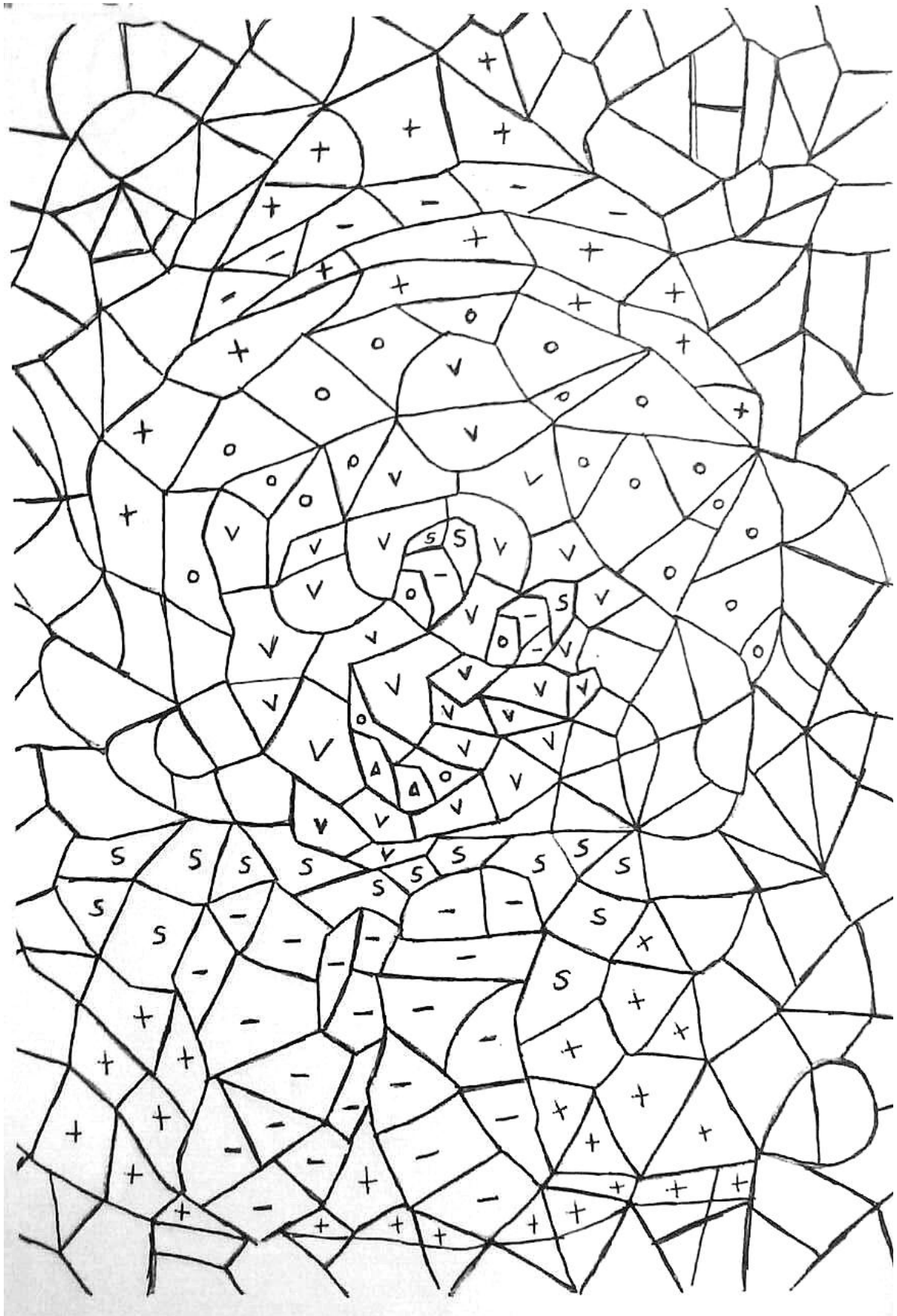
ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** Reflexões para professores e formadores.

TRECCANI. La cultura italiana. Vocabolario. Disponível em
< <http://www.treccani.it/vocabolario/ludico/> > Acesso em: 14 nov. 2017.

VIERIA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. Concepções do brincar na psicologia. In: CARVALHO, Alysson *et al.* (org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. P: 29-50.

ANEXOS

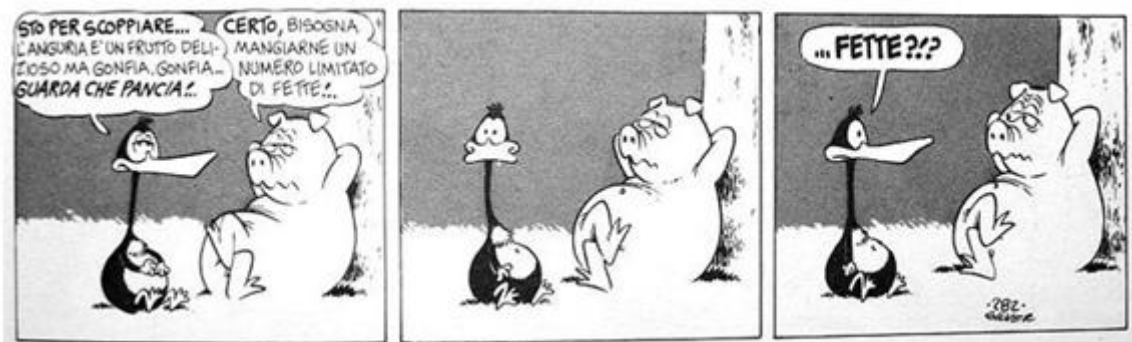
ANEXO A – Pinocchio



ANEXO B – Le strisce di Lupo Alberto



Fonte: <<http://www.slumberland.it/contenuto.php?id=3034>>



Fonte: <<https://www.pinterest.jp/pin/350225308497771775/>>



Fonte: <<http://www.fumettologica.it/2014/01/lupo-alberto-compie-40-anni-intervista-a-silver/>>



Fonte: <<http://www.ehilabeppe.com/ieri.html>>

ANEXO C – *Volevo Un Gatto Nero***Volevo Un Gatto Nero****Zecchino D'oro**

Un cocodrillo vero,
 Un vero alligatore
 Ti ho detto che l'avevo
 E l'avrei dato e te.
 Ma i patti erano chiari:
 Il cocodrillo a te
 E tu dovevi dare
 Un gatto nero a me.
 Volevo un gatto nero, nero, nero,
 Mi hai dato un gatto bianco
 Ed io non ci sto più.
 Volevo un gatto nero, nero, nero,
 Siccome sei un bugiardo
 Con te non gioco più.
 Non era una giraffa
 Di plastica o di stoffa:
 Ma una in carne ed ossa
 E l'avrei data e te.
 Ma i patti erano chiari:
 Una giraffa a te
 E tu dovevi dare
 Un gatto nero a me.
 Volevo un gatto nero, nero, nero,
 Mi hai dato un gatto bianco
 Ed io non ci sto più.
 Volevo un gatto nero, nero, nero,
 Siccome sei un bugiardo

Con te non gioco più.
 Un elefante indiano
 Con tutto il baldacchino:
 L'avevo nel giardino
 E l'avrei dato e te.
 Ma i patti erano chiari:
 Un elefante a te
 E tu dovevi dare
 Un gatto nero a me.
 Volevo un gatto nero, nero, nero,
 Mi hai dato un gatto bianco
 Ed io non ci sto più.
 Volevo un gatto nero, nero, nero,
 Siccome sei un bugiardo
 Con te non gioco più.
 I patti erano chiari:
 L'intero zoo per te
 E tu dovevi dare
 Un gatto nero a me.
 Volevo un gatto nero, nero, nero,
 Invece è un gatto bianco
 Quello che hai dato a me.
 Volevo un gatto nero,
 Ma insomma nero o bianco
 Il gatto me lo tengo
 E non do niente a te.