

## O ENSINO/ APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE DINÂMICAS

BORGES, Priscila<sup>1</sup>  
GALLARDO, Barbara Cristina<sup>2</sup>

**Resumo** - Este artigo apresenta propostas de dinâmicas para grandes grupos no ensino de idiomas, na disciplina de língua inglesa das escolas regulares. Parte da hipótese de que as dinâmicas não são utilizadas como recurso motivador e estratégico, principalmente em escolas públicas. Com isso, tem o objetivo de propor atividades que incentivem a inclusão de atividades dinâmicas nas aulas de língua inglesa na escola, que evitem a concentração das aulas nos livros didáticos, exercícios no quadro, vistos no caderno, e assim por diante. A teoria que embasa este estudo é a teoria construtiva que tem como eixo principal as cinco hipóteses de ensino/aprendizado de língua estrangeira desenvolvidas por Krashen (1982). Dentre as causas constatadas para a não utilização de dinâmicas nas aulas de inglês observou-se a falta de recursos e materiais necessários para a elaboração de aulas práticas, que integrem a escola ao mundo externo do aluno. Partimos do princípio de que aprender uma língua estrangeira é adquirir uma competência comunicativa, sociocultural e discursiva em outro idioma, o que significa ir além do conhecimento léxico, gramatical, morfológico e sintático, envolvendo cultura, entendimento de rotinas sociais, costumes da fala e tratamento. De acordo com as novas tendências de ensino, não é possível desenvolver um trabalho que não leve em conta esses aspectos. A metodologia usada é de caráter interpretativista e conta com os instrumentos de análise: *entrevistas* feitas com professores de escolas públicas e de idiomas, *questionários* feitos com os alunos e *observação* de aulas. A partir dos dados coletados, o estudo sugere a utilização de algumas dinâmicas apropriadas à realidade encontrada nas escolas de Tangará da Serra-MT e municípios circunvizinhos. Esta sugestão tem o intuito de integrar as atividades da escola às práticas cotidianas dos alunos.

**Palavras-chave:** Dinâmicas, recursos, ensino, aprendizagem.

### Introdução

A disciplina de Língua Inglesa é ministrada nas escolas brasileiras desde a 5ª série do Ensino Fundamental. Essa prática se repete pelos demais anos do Fundamental e continua durante os três anos de Ensino Médio. São, no total, sete anos de estudo desse idioma para quem vive no contexto globalizado do 3º milênio. Se contabilizarmos duas aulas semanais para cada série, teremos ao final de cada ano um montante de 80 aulas de inglês a cada série estudada. Ao

---

<sup>1</sup> Graduada pela Universidade Estadual de Mato Grosso, especialista em Língua Inglesa, pela FIJ- Faculdade Integrada de Jacarepaguá- RJ, - Unemat, Profa. de Língua Estrangeira/ Inglês, efetiva pelo Estado de Mato Grosso. E-mail: pri\_borges2005@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora de Língua Inglesa na Unemat, *Campus* de Tangará da Serra, MT. Mestre em Letras pela UFSC e Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Membro do grupo de pesquisa *Linguagem, Tecnologia e Pós-sociedade/humanidade*. E-mail: barbaracaicara@gmail.com.

final dos sete anos serão 560 aulas. E o que realmente se aprende ao final de tanto trabalho e esforço por parte de professores e estudantes?

É preciso rever a forma como se ensina inglês nas redes pública e particular de ensino de nosso país. Nota-se que em escolas de idiomas, a Língua Inglesa (doravante LI) é ensinada de uma forma mais dinâmica e divertida, despertando o interesse e a motivação em aprender um novo idioma, neste caso, o inglês; nas escolas públicas, a situação é diferente, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Um dos motivos que contribuem para esse fato pode ser a falta de tempo da maioria dos professores da escola pública para preparação de uma aula dinâmica, acarretando assim, na desmotivação acerca da LI. A preocupação existe e demonstra que os professores, os coordenadores e as pessoas envolvidas no processo de ensino de línguas tanto no segmento público quanto no privado já estão sintonizados quanto à necessidade de mudanças que efetivamente transformem esses sete anos em um ensino produtivo e de qualidade para estudantes. As mobilizações neste sentido ainda são isoladas, muitas vezes fruto apenas do esforço individual de alguns grupos ou professores, que não chegam a atingir as redes de ensino de uma forma mais ampla e decisiva. Nossa experiência como alunas e posteriormente como professoras de inglês nos faz sugerir que o fator *motivação* tenha estreita ligação com o desejo e o despertar de interesse dos estudantes.

Muito se fala em motivação, mas pouco se fala sobre como podemos despertar esse sentimento em crianças e jovens que ainda não tem muita clareza sobre a função da escola em suas vidas. A esse respeito, recorreremos à reflexão de Morin (2000, *apud* OCEM-LEs, 2006), que afirma que “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (p. 88). Nesse sentido, compreendemos que de nada adiantará a reforma nas práticas de sala de aula se não houver uma mudança na concepção de educação por parte de professores, alunos e de toda sociedade.

Há diversos tipos de interesse quanto ao aprendizado da LI. Há pessoas que querem aprender uma segunda língua apenas por status, outras possuem o interesse de entender músicas, filmes, etc., outras para se comunicar, outras querem aprender o idioma para leitura de jogos na Internet, ou ainda, para se tornar um cidadão mais *culto*. Há ainda pessoas que não têm interesse em aprender outro idioma, por exemplo, porque não relacionam ao seu cotidiano os benefícios de ordem cultural e social em ser fluente em outro código linguístico. Os interesses surgem de acordo com as comunidades de prática à qual pertencemos, ou as que gostaríamos de pertencer, embora muitas vezes as pessoas ignorem esses fatos. Oportunizar a construção dessa relação é uma importante função da escola. Acreditamos que os professores

precisam trabalhar com os estudantes primeiro o *por quê* de cada um, tendo em mente o aspecto inclusão/exclusão (OCEM, 2006), e a partir daí, incentivar o seu aprendizado de forma contextualizada e condizente com a faixa etária e realidade dos estudantes.

Na seção a seguir, apresentamos um breve histórico da tradição no ensino de línguas no Brasil e o desencaixe desse modelo quando contrastado com as teorias de aprendizagem de primeira e segunda língua.

### **O Ensino de Línguas no Brasil: Inglês para Inglês ver**

As teorias mais recentes de ensino e aprendizagem de LI apontam que o ensino deve se pautar, entre outros tópicos, na análise das várias culturas falantes desta língua, no incentivo à crítica e compreensão das relações de poder<sup>3</sup> constituídas na/pela linguagem, de modo a contribuir para o desenvolvimento moral e intelectual do aprendiz. Sugerimos que muitos professores não querem mudar (ou não se animam a mudar) porque sabem das dificuldades do país no que tange a organização educacional e da tradição de modelos antigos de ensino de LI que toma conta das escolas. Por isso, passam anos e anos ensinando a gramática da língua-alvo, totalmente descontextualizada e de forma mecânica. Segundo as OCEM - LEs (2006),

Na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem. É justamente em função de codificar, fixar a língua que a gramática está intimamente ligada a um conceito homogêneo de linguagem. Trata-se de um conceito que não tolera variações e contextualizações, promovendo-se como sistema único, correto e abstrato (p.107).

Na atualidade, o ensino de uma língua por meio de sua gramática salienta o caráter meramente mecânico do funcionamento da linguagem e apaga as características sociais que tornam a língua a manifestação materializada do pensamento. O objetivo do ensino como prática social é o de desenvolver uma competência comunicativa, sociocultural e discursiva em outro idioma, e, assim, ir além do conhecimento léxico, gramatical, morfológico e sintático da língua. Essa prática envolve cultura, entendimento de rotinas sociais, costumes da fala e tratamento. Nos dias atuais, não é possível admitir um ensino que não leve em conta esses aspectos.

Recorremos ao conceito de ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento), desenvolvido por Vygotsky (1998) para salientar que nesse processo, o aprendizado de uma língua estrangeira

---

<sup>3</sup> Dentre eles, Holliday (2011), Kramsch (2012) e, no Brasil, Cox e Assis Peterson (2007, 2008).

ocorre na interação do aprendiz com o professor. O conhecimento consolidado do aprendiz entra em contato com o novo conhecimento apresentado pelo professor. Este auxilia na integração do novo (desenvolvimento potencial ou proximal) ao que o aprendiz consegue fazer de maneira autônoma (desenvolvimento real). Acreditamos que a consciência deste processo é de fundamental importância para o entendimento da dinâmica do ensino/aprendizagem de línguas. É na interação com o outro (com um par mais capaz), através da linguagem, que surgem novos conhecimentos, sendo então, através da mediação dos pares e da linguagem, que o desenvolvimento real de agora se transforma em desenvolvimento potencial e vice-versa.

Este princípio é relevante para nosso trabalho, na medida em que entendemos que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (doravante LE) deve ocorrer através de interações sociais significativas, ou seja, propositadas e mediadas pela linguagem. O ensino de regras e normas gramaticais promove a consciência estrutural da língua, mas desconsidera sua função interacional e comunicativa. Esta situação nos leva a inferir que a LE pode ser incorporada ao repertório do aprendiz, levando-se em conta o princípio da ZPD, todavia com o status de uma ciência exata. Neste caso, o aprendiz aprende a, por exemplo, contar até 100, ou ainda, conjugar o verbo *to be*, mas é incapaz de relacionar os números à idade das pessoas (dizer *'I'm 17'*, por exemplo) ou apresentar-se em inglês (*'Hi, I'm Maria'*), mesmo tendo o domínio da conjugação do verbo *ser* e *estar* na LI.

Segundo Moita Lopes (1996), mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo aprendem a LI atualmente. Ela é falada como primeira língua por 375 milhões e como segunda língua por 750 milhões de pessoas. É interessante notar que o número de pessoas que usam o inglês como segunda língua é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma. O fato de a LI ser uma LE<sup>4</sup> no Brasil dificulta seu uso oral diário, mas não impede, por exemplo, a comunicação em tempo real com pessoas do mundo todo, através da Internet. Esta, todavia, parece ser uma prática distante no letramento escolar.

Por outro lado, a consolidação do primeiro método de ensino de LI, no século XVIII - o método *gramática-tradução* - começou adequando-se ao modo de ensino das línguas clássicas iniciado no século XVI. Em muitas escolas, este método continua a ser usado até os dias de hoje, ignorando, por exemplo, as diferentes situações históricas que já na primeira metade do século XX exigiam uma ênfase maior na habilidade oral. Na realização desta pesquisa, observamos que o método *gramática-tradução* usado nos dias de hoje apresenta algumas

---

<sup>4</sup> Uma língua é considerada estrangeira quando ela não é falada cotidianamente pelos habitantes de um país.

modificações negativas e distorcidas, se comparado ao modelo adaptado de ensino de leitura de textos clássicos. O ensino de vocabulário descontextualizado e de frases soltas e sem um referencial são exemplos dessa prática. Com isso, o objetivo de capacitar o sujeito a ler textos em LE não acontece, conforme apontam as pesquisas em sala de aula<sup>5</sup>.

Atualmente, a disciplina de inglês na escola regular tem como função o desenvolvimento do cidadão crítico. Assim, sugere o enfoque em questões que façam os alunos refletir sobre sua cultura e sobre sua língua, através do conhecimento da cultura e língua de outros povos. O desenvolvimento da competência linguística deverá ser uma consequência desse percurso, assim como o caminho inverso será bem-vindo na escola de idiomas. Sugerimos que o uso de dinâmicas na sala de aula de línguas pode auxiliar neste percurso, pois tem o poder de ativar interesses na participação da aula e incentivar discussões sobre os mais diversos assuntos que fizerem parte de sua realidade. Por entender que a escola de idiomas e a escola média têm diferentes funções, pretendemos unir as atividades desenvolvidas nas escolas de idiomas com a proposta da escola média, sem ferir os propósitos da escola. Acreditamos que a união desses objetivos poderá produzir uma nova realidade para o ensino de LEs no Brasil. O objetivo não é o de impor a abordagem comunicativa, já que há características positivas e negativas em todos os métodos desenvolvidos, mas o de desenvolver dinâmicas condizentes com a faixa etária e intelectual dos aprendizes no ensino da leitura, escrita e oralidade. Nesse sentido, as OCEM - LEs (2006)

têm retomado a reflexão sobre a função educacional do ensino de idiomas estrangeiros nas escolas regulares, enfatizando as noções de valores e cidadania. Direcionando o ensino para a formação de indivíduos através de propostas que colaborem para o desenvolvimento de uma consciência social por parte dos alunos, fornecendo uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo para deixá-los dispostos para conhecimentos (p. 90).

Sugerimos que o uso de dinâmicas em salas numerosas pode, a princípio, despertar a função social da LI, e a partir daí, promover a consciência social da linguagem, aliada a outros recursos pedagógicos. Dentre esses recursos, apontamos o incentivo ao uso da LI em situações mais autênticas de comunicação em práticas não escolares, como por exemplo, a Comunicação Transnacional Mediada por Computador (GALLARDO, 2011).

De acordo com Brown (1994), “a motivação deve partir do aluno, mas para que ele se sinta motivado a aprender uma segunda língua o professor deve criar o ambiente perfeito” (p.

---

<sup>5</sup> Algumas delas estão na coletânea organizada por Coracini (1995).

160), ou seja, é preciso que o professor esteja disposto a ensinar com a ânsia de que se aluno aprenda e que veja as aulas de LE com “outros olhos”, assim, passa a ter vontade de aprender e automaticamente torna-se um aluno motivado e motivante. Ensinar é um processo no qual que se transmite através de palavras, gestos, e atividades diferentes, ou seja, é uma transmissão de conhecimentos. O professor de uma LE deve ter ciência de fatores culturais tais como: crenças, valores, comportamentos e costumes para preparar o aluno a lidar com tudo aquilo que é diferente em sua natureza, mas que faz parte de sua cultura, fazendo assim, com que seja singular e interessante. Os educadores, principalmente os professores de LE, devem buscar um atrativo para suas aulas, a fim propor alternativas que busquem eliminar o caráter monótono o qual ela é muitas vezes conhecida, e de desenvolver a criticidade através do aprendizado da LE e de tudo que a permeia. Perin (2003, p.116) afirma que professoras trabalham e convivem com o desinteresse demonstrado sem rodeios pelos alunos, o que lhes causa certa frustração. Esse desinteresse demonstrado por alguns dos membros da comunidade escolar convive em descompasso com o esforço para ensinar de alguns professores e as suas próprias expectativas de aprendizagem por parte dos alunos. O autor afirma ainda que além da carência de docentes com formação adequada, “a escassez de material didático e a sua adequação para a realidade regional, em relação ao conteúdo sociocultural, ou alto custo desses materiais agravaram a situação do ensino de língua estrangeira na escola regular” (*Ibid.*).

### **As Hipóteses de Krashen e as Técnicas de Motivação Possíveis em Salas Numerosas**

Sabemos que ninguém motiva ninguém, mas acreditamos que na escola pública, o professor precisará buscar meios que despertem a motivação dos alunos, pois, frequentar a escola não é opção da criança e do adolescente. A motivação escolar é um tema complexo, e por isso merece estudos que esclareçam fatores que levam ao fracasso do ensino/aprendizado de uma segunda língua, e que favoreçam a inclusão de temas, dinâmicas e estratégias de ensino na sala de aula a fim de sanar e/ou de observar as reações dos alunos diante a novas experiências de aprendizagem e contribuir para sua autonomia fora da sala de aula (FREIRE, 1996). Amorim (1998) explica que o simples uso de uma técnica não é um procedimento formativo, nem tem um caráter pedagógico. Para isso, é preciso que seja organizada a partir de temas específicos e com objetivos concretos. As dinâmicas precisam estar amarradas aos diversos objetivos, e deve contar com material de apoio, tais como TV, vídeo, som, papel, tinta, mapas, etc., ou seja, materiais que fazem parte no contexto do cotidiano dos alunos. Outros recursos mais específicos de sala de aula são o retroprojeter, figuras e cartazes. O uso de material para representação da

realidade é importante para a transposição do conteúdo de sala de aula para as práticas do cotidiano.

Como base teórica para a aplicação das dinâmicas em salas de aula numerosas, este estudo baseou-se nas cinco hipóteses sobre ensino e aprendizado da LE desenvolvida por Krashen (1982 *apud* Lightbrown e Spada, 1993). São elas:

### **A hipótese de aquisição/aprendizado**

De acordo com Krashen, há duas maneiras de se aprender uma LE: através de aquisição ou de aprendizado. A aquisição acontece quando engrenamos principalmente em uma segunda língua em um ambiente informal, sem dar atenção nenhuma à forma. para forma-lá. Já o aprendizado se dá através do ensino formal de regras sobre a língua. Acreditamos que as dinâmicas proporcionam uma atmosfera propícia para a aquisição da LE, pois o aprendiz se ocupa mais no desempenho da atividade do que com as regras gramaticais da língua. Podemos sugerir que a hora da dinâmica é encarada como um momento de relaxamento e entrosamento com a língua.

### **A hipótese de monitoramento**

Krashen argumenta que quando ocorre o aprendizado, o sistema adquirido age fazendo com que o falante se corrija e pense sobre o que irá falar, policiando-se. Ele ainda especifica que há três condições necessárias para que o aprendiz se torne monitor de seu aprendizado: tempo suficiente foco na forma, e conhecimento das regras. Quando os alunos estão desenvolvendo seu aprendizado em uma dinâmica, é mais provável que eles se preocupem mais com a informação que irão fornecer do que com as regras da língua, pois geralmente as dinâmicas têm esse objetivo, uma vez que são extensamente usadas pelo método comunicativo.

### **A hipótese da ordem natural**

Esta hipótese coloca que adquirimos as regras da língua em ordem previsível – algumas regras são adquiridas cedo enquanto outras são adquiridas mais tarde e que a ordem natural de assimilação é independente da ordem na qual as regras tenham sido ensinadas. Assim, no caso do uso de dinâmicas, o aprendiz poderá adquirir regras não importando se são fáceis ou difíceis,

mas sim o quão influente aquela dinâmica será naquele momento de seu aprendizado e na sua disposição.

### **A hipótese do insumo**

Krashen diz que os aprendizes conseguem compreender a língua-alvo se o insumo apresentado for um pouco além do conhecimento dessa língua. As dinâmicas podem ajudar porque na maioria das vezes as regras não são totalmente compreensíveis, mas a motivação e a informalidade da atividade podem contribuir para a sua compreensão e conseqüentemente para a assimilação do conteúdo a ser apresentado.

### **A hipótese do filtro afetivo**

Segundo Krashen, um aprendiz que está tenso, bravo, ansioso ou entediado não absorverá o que está aprendendo tão bem quanto se estivesse relaxado. Para que ocorra o aprendizado, o aprendiz precisa estar bem e em um ambiente que favoreça o seu bem-estar. Neste caso, podemos inferir que o uso de dinâmicas no aprendizado de uma língua, só vai favorecer essa condição.

Há ainda de se ter uma preocupação com o tempo e com a seqüência da atividade, que precisa ter início, meio e fim. Apresentamos a seguir, três técnicas sugeridas por Amorim (1998) para as aulas de LEs:

### **Técnica quebra gelo**

Esta técnica é usada para aliviar as tensões do grupo, quebrar a seriedade e aproximar as pessoas. Com ela, espera-se que as experiências de criança sejam resgatadas por meio do incentivo a brincadeiras que incentivam o movimento e a descontração. A dinâmica do nome, por exemplo, propõe uma aproximação entre os interlocutores que não se conhecem e, por isso, pode ser usada no primeiro dia de aula. Em círculo, sentados ou de pé, os participantes vão um a um ao centro da roda falam seu nome completo, juntamente com um gesto qualquer. Em seguida, todos devem dizer o nome da pessoa e repetir o gesto feito por ela. No restante da aula, o gesto deverá ser repetido toda vez que o nome da pessoa for mencionado.

## **Técnica de apresentação**

Esta técnica está voltada à prática de perguntas pessoais, tais como, nome, idade, lugar de origem, hobbies, atividades favoritas, etc. Para que não haja tumulto na realização desta dinâmica em grandes grupos, o espaço precisa ser estudado com atenção antes da sua realização. A organização de duplas, trios ou pequenos grupos também deverá ser explicada e praticada anteriormente para que os participantes se concentrem no que estão dizendo e ouvindo na hora da dinâmica. As perguntas podem ser praticadas, por exemplo, em voz alta entre alunos/aluno ou alunos-professor. É interessante que um tempo seja estipulado para que os participantes não se percam na atividade, pelo menos no momento da prática.

## **Técnica de capacitação**

Esta técnica é eficaz para a revisão de práticas de conversação, para percepção do contexto e dos interlocutores. Propõe-se a discussão de temas de interesse dos participantes e, a partir daí, o desenvolvimento das competências comunicativa, sociocultural e estratégica. Por exemplo, a leitura e discussão de passagens bíblicas, de sistemas de governo, avaliação de filmes, etc. Os participantes devem ter um nível intermediário de inglês para a eficácia desta técnica. É preciso conhecer os interesses da turma e também buscar material compatível com a faixa etária e nível intelectual dos alunos. A discussão poderá ser dividida em leitura de trechos, perguntas direcionadas, discussão entre grupos, elaboração de perguntas e respostas entre participantes, apresentação de conclusões de pares, etc. Essas atividades auxiliam no desenvolvimento da capacidade de adequar o contexto de acordo com os enunciados de um texto (GALVÃO, 2004).

## **Metodologia**

A metodologia utilizada neste estudo é de caráter interpretativista e contou com entrevistas feitas com professores de escolas públicas e de idiomas, questionários feitos com os alunos e observação de aulas. Fizemos duas entrevistas com duas professoras que atuam nas redes pública e privada de ensino; dois alunos de escolas de idiomas e dois da escola média; observação de quatro aulas de LI (duas no ensino fundamental e duas no médio) – duas em duas escolas públicas e duas em duas escolas privadas.

Este estudo é classificado dentro dos pressupostos da pesquisa-ação, uma vez que “além de compreender, visa intervir na situação com vistas a modificá-la” (SEVERINO, 2007, p. 120).

Com o objetivo de se ter uma visão mais geral do que está acontecendo nas escolas públicas em Tangará da Serra e municípios circunvizinhos, mais especificamente, se os professores usam dinâmicas nas aulas de LI, elaboramos perguntas abertas e fechadas tanto para as entrevistas feitas com as professoras quanto para os questionários respondidos pelos alunos. Foi a partir dos dados coletados, que sugerimos a utilização das técnicas apresentadas, levando em conta sua aplicabilidade e a realidade observada.

### **Análise dos Dados**

A dinâmica das aulas de inglês que observamos sugere que muitas vezes os alunos se desmotivam por acharem a aula de LE entediante e por não gostarem da língua que estão aprendendo. Esse ‘não gostar’ pareceu ter surgido da incompreensão tanto da língua quanto dos motivos para aprendê-la. A análise das entrevistas e dos questionários mostrou que alunos e professores participantes deste estudo sentem-se desmotivados por acharem a LI difícil. Nesse sentido, os alunos reclamaram que o conteúdo das aulas era chato e expuseram suas dificuldades na compreensão do funcionamento desta língua. Este fator pareceu contribuir para o desinteresse na disciplina, bem como para a atitude de se estudar por obrigação ou para se obter melhores resultados em exames, provas, vestibulares, e ainda para a entrada no mercado de trabalho, o qual exige ao menos o nível básico da LI.

Embora tenha que se estudar a língua por muitos dos fatores citados acima, ainda nos deparamos com a total falta de interesse e valorização perante a sociedade e até mesmo do sistema de ensino de nosso país, uma vez que se prioriza o ensino de outras disciplinas na escola, tais como física, química, matemática, etc. Essas disciplinas são importantes para a formação do aluno, assim como o conhecimento de outras formas de organização do pensamento também o são. Todavia, a discrepância entre a carga horária das disciplinas de LE e as outras disciplinas sugere que estejamos a beira da “extinção” da LE de escolas públicas e privadas. O resultado é que os professores não têm tempo para desenvolver a parte da aula destinada à produção do conteúdo apresentado. Esta seria a parte da aula que o aluno produz o que aprendeu nas fases de apresentação e na prática. Ademais, a quantidade de alunos em sala de aula aliado à falta de planejamento de dinâmicas para grandes grupos influenciam na inviabilização do desenvolvimento da prática e produção de fala em LE.

A análise da observação das aulas mostrou que os alunos não se envolveram nas aulas e não houve construção de sentidos na língua-alvo. Em duas das aulas observadas, a forma de se ensinar e aprender bem como a interação entre alunos e professores não tiveram relação com

o assunto da aula. Nas outras duas, a interação foi direcionada pelas regras apresentadas no livro didático. Não houve transposição para o contexto dos alunos. Os conteúdos apresentados nas aulas foram baseados nas informações contidas no livro didático.

Estamos cientes de que o uso de dinâmicas não resolve, mas pode trazer um significado novo ao que se ensina e aprende. Acreditamos que o professor que atua na sala de aula é a pessoa indicada para pensar em sugestões e alternativas que proporcionem um maior interesse e uma melhora na relação do aluno com o aprendizado de uma LE.

### **Considerações Finais**

Este estudo foi idealizado na tentativa de propor formas mais calorosas de se aprender uma LE e que, ao mesmo tempo, pudessem envolver os alunos na construção do aprendizado. Como exemplo reproduzimos três dinâmicas sugeridas por Amorim (1998), como introdução a formas de interagir e vivenciar uma LE. Salientamos que o uso de técnicas pode trazer bons resultados quando conectada a uma teoria de aprendizado adequada aos alunos e suas práticas escolas e não escolares, ou seja, a uma situação de pesquisa de práticas na sala de aula e envolvimento com os alunos. No caso deste artigo, nos baseamos nas hipóteses de Krashen que levam em conta a motivação e a aquisição versus o aprendizado de uma LE. Com base na constatação de que atualmente o ensino de LI acontece de forma mecânica e previsível, propusemos o uso de dinâmicas para pequenos e grande grupos, nas escolas públicas e privadas. Acreditamos que o professor que atua na sala de aula é a pessoa indicada para pensar em sugestões e alternativas que proporcionem um maior interesse e uma melhora na relação do aluno com o aprendizado. Nesse sentido, a figura do professor-pesquisador da sua prática é primordial para a educação de línguas do na atualidade.

### **TEACHING / LEARNING OF THE ENGLISH LANGUAGE THROUGH DYNAMICS**

**Abstract** - This article is about the use of methodologies that favors motivating activities for large groups in English language classes in regular schools. The hypothesis which is taken into account is that these kinds of activities are not used as strategic resources, mainly in public schools. The aim is propose activities that motivate the inclusion of dynamic activities in English classes, in a way that avoid the concentration on didactic books, and the checking written work that is usually done mechanically. The theory we follow in this study is the constructive theory guided by the five hypotheses of second language acquisition developed by Krashen (1982). Amongst the evidenced causes for the lack of use of dynamic strategies are:

the lack of resources and materials for the elaboration of them and the lack of resources that contribute for the integration of the school and the discipline with the learner's external world of experience. Our beliefs follow the idea that learning a foreign language is to acquire communicative, sociocultural and discursive abilities in another language; it means to go beyond the lexical, grammatical, morphologic and syntactic knowledge, and to involve culture, non verbal strategies in the learning/teaching process. According to the new trends of education, it is not possible to admit such work that does not take these aspects in account. The methodology is based on interpretativist research, which includes analysis of interviews with teachers from public schools and foreign language centers, questionnaires with the students from public and private schools and classes observation. Taking into consideration the theoretical background, the study suggests the use of dynamics for big groups in public and private schools in Tangará da Serra-MT and surrounding towns in an attempt to connect school activities with daily practices.

**Keywords:** Dynamics, resources, education, learning.

## Referências

AMORIN, Vanessa. **Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira**. Santa Cruz: Ed. Pe. Reus, 1998.

BROWN, H, Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 3<sup>rd</sup> Ed. Eglewood Clifs, N.J: Pritice-Hall, inc, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias: Conhecimento de Línguas Estrangeiras**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 18 Jul. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GALLARDO, Bárbara Cristina. Potenciais nas redes sociais na Web para o aprendizado de letramentos digitais, língua e cultura inglesas. In: ARAÚJO, J.C.; CARVALHO LIMA, S.; DIEB, M. **Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 267-285.

GALVÃO, Sônia Lauria. **Os fatores que influenciam nas atividades de leitura em Língua Inglesa: uma perspectiva discursiva**. Feira de Santana: Sitientibus, 2004. Disponível em: <[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/os\\_fatores\\_que\\_influenciam.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/os_fatores_que_influenciam.pdf)>. Acesso em: 20 Jul. 2010.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. M. **How languages are learned**. Oxford: OUP,1993.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

PERIN, Jussara Olivo Rosa. **Ensino/ aprendizagem de Inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico.** Maringá. Acta Scientiarum, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23o ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 4 de maio de 2019

Aprovado em: 20 de junho de 2019