


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

FLÁVIA MIRIANE MONTEIRO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE**  
**LÍNGUA INGLESA NO PIBID:** reflexões sobre o  
uso de jogos lúdico-didáticos



ARARAQUARA – S.P.  
2020

FLÁVIA MIRIANE MONTEIRO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA NO PIBID:** reflexões sobre o  
uso de jogos lúdico-didáticos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestra em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino /  
Aprendizagem de línguas.**

**Orientadora: Prof. Dra. Ana Cristina  
Biondo Salomão**

ARARAQUARA – S.P.  
2020

Monteiro, Flávia Miriane

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
INGLESA NO PIBID: reflexões sobre o uso de jogos lúdico-  
didáticos / Flávia Miriane Monteiro — 2020  
125 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua  
Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)

Orientador: Ana Cristina Biondo Salomão

1. Pibid. 2. Professores em formação. 3. Jogos lúdico  
didáticos. I. Título.

FLÁVIA MIRIANE MONTEIRO

# **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO PIBID:** reflexões sobre o uso de jogos lúdico-didáticos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino /  
Aprendizagem de Línguas

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cristina  
Biondo Salomão

Data da defesa: 27/04/2020

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão  
UNESP - Araraquara

---

**Membro Titular:** Prof. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques  
UNESP - Araraquara

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Patrícia Fabiana Bedran  
UNESP – São José do Rio Preto

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que apesar de todas as adversidades sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos.

## AGRADECIMENTOS

O ingresso em um Programa de Mestrado, sua construção, trajetória e redação da dissertação são, com certeza, um conjunto de ações que dependem de muito empenho, dedicação, motivação da mestrandia e sem dúvida nenhuma, muito encorajamento por parte de outras pessoas. Pensando nisso, este espaço será utilizado para agradecer à estas pessoas que de forma direta ou indireta foram imprescindíveis em minha caminhada.

Àquele que me criou e me dá o presente de acordar todas as manhãs...

À Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, minha orientadora, que desde o começo me acolheu e “abraçou” o meu projeto mesmo não sendo ele conectado à sua área de pesquisa e permitiu que eu prosseguisse com minha tão grande vontade de trabalhar com jogos e, pacientemente me aconselhou, me deu prazos, dicas por inúmeros encontros e reuniões. Agradeço infinitamente por me ouvir (sempre) e me ensinar tanto e com tanto profissionalismo e paciência!

A todos os docentes da FCLAr das disciplinas que cursei, por me proporcionarem tanto aprendizado em minha vida acadêmica.

Aos supervisores do PIBID, Eva e Reinivaldo, que me permitiram compartilhar de suas experiências como profissionais e me fizeram crescer ainda mais como professora.

A todos os bolsistas do PIBID, que aceitaram prontamente participar de minha pesquisa e se empenharam em me ajudar. Muito obrigada!

À minha mãe, que por várias vezes me acompanhou em minhas idas à Araraquara para que eu não viajasse sozinha e me aguardou por várias horas nos bancos da UNESP ou quando me aguardava com o jantar quentinho depois de um longo dia de trabalho e estudo.

Ao meu pai, que mesmo não estando mais entre nós com certeza está olhando por mim com orgulho por mais essa conquista, mesmo não entendendo muito bem o que é um Mestrado, como humildemente me dizia.

À minha irmã, que mesmo distante dividiu por mensagens e telefonemas minhas angústias e inquietações.

Ao meu marido, Paulo, que sem sombra de dúvidas foi o meu maior apoiador nesta etapa de minha caminhada (e de muitas outras) e também por me acalmar nos

momentos de desespero e me amparar nos períodos de dúvidas. Muito obrigada por tudo, amo você!

A todos os meus amigos, mas em especial minhas irmãs de coração Kátia e Rosecler, que sempre me apoiaram, auxiliaram e principalmente abriram seus ouvidos e corações para meus desabafos e anseios durante nossas conversas e taças de vinho. Não poderia deixar de citar meu colega de trabalho, Wesley, o mais divertido, e, também conselheiro acerca de trabalhos científicos e ouvinte de dúvidas e reclamações.

A todos, que de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

“Só existem dois dias no ano que nada pode ser feito. Um se chama ontem e o outro se chama amanhã, portanto hoje é o dia certo para amar, acreditar, fazer e principalmente viver”.

Dalai Lama



## RESUMO

Na era da comunicação, o estudo do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa tem aberto um leque de possibilidades para que pesquisas possam trazer enriquecimento ao rol de atividades na rotina de profissionais da área. Considerando a utilização de diferentes estratégias no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, o enfoque deste trabalho foi investigar como a utilização de jogos lúdico-didáticos é compreendida por professores em formação bolsistas do PIBID em sua prática docente. Para tanto, foram selecionadas três teorias para sustentá-la: jogos lúdico-didáticos no ensino de língua inglesa, formação de professores de línguas e a teoria do sociointeracionismo de Vygotsky no processo ensino-aprendizagem. Jogo é um tema bastante abordado na literatura da educação em suas mais diversas áreas: pedagógica (BROUGÈRE, 1998, KISHIMOTO, 2007, 2008; TEIXEIRA, 2010), infantil (KISHIMOTO, 1994), matemática (CORBALÁN, 1994) e, neste trabalho, possui um enfoque voltado para sua utilização no ensino-aprendizagem de língua inglesa. O PIBID é utilizado como contexto de pesquisa incluindo a participação de professores em formação, bolsistas do projeto, e a compreensão que eles têm perante a utilização de jogos lúdico-didáticos em suas rotinas diárias de trabalho. A investigação de cunho qualitativo se apoia na seguinte pergunta de pesquisa: Como professores em formação veem o uso de jogos lúdico-didáticos em sala de aula? Para sua elaboração, a pesquisa foi composta por uma oficina teórico-didática oferecida pela pesquisadora, semanalmente durante quatro meses e envolvendo a participação de doze bolsistas do PIBID e dois supervisores. Nas oficinas, buscou-se apresentar e discutir diversos temas voltados ao conceito de jogos e suas características no ensino de línguas, como o conceito de inteligências múltiplas, os canais de comunicação o conceito de criatividade para a sala de aula, principalmente inseridos no contexto do sistema de educação básica público no Estado de São Paulo. Os dados foram coletados nas oficinas por meio de gravações em áudio e também por meio de diários reflexivos redigidos pelos participantes das oficinas, questionários organizados pela pesquisadora e respondidos pelos mesmos participantes. A análise dos dados foi realizada por meio da categorização de elementos recorrentes nos diferentes instrumentos de coleta de dados e da triangulação das informações obtidas pela pesquisadora. As categorias mais frequentes nos diferentes instrumentos foram desinteresse dos alunos, jogos como forma de motivação, jogos como ampliação de vocabulário e estímulo à competição. Os resultados trazem reflexões para a área de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores no que tange à utilização de jogos lúdico-didáticos nas aulas de língua inglesa, apontando para a necessidade de se refletir juntamente com os professores em formação sobre a inserção desse tipo de atividade no planejamento de ensino, suas possibilidades didáticas e sua relação com a motivação dos alunos para a aprendizagem.

**Palavras – chave:** Formação de professores de línguas. Jogos lúdico-didáticos. PIBID.

## ABSTRACT

In the age of communication, the study of the teaching-learning process of the English language has opened up a range of possibilities for research to bring enrichment to the list of activities in the routine of professionals in the field. Considering the use of different strategies in the teaching-learning process of the English language, the focus of this work is to investigate how the use of ludic-didactic games is understood by student-teachers within the PIBID Program in their teaching practice. To do so, three theories were selected to support it: ludic-didactic games in the teaching of the English language, language teacher education and Vygotsky's sociocultural theory. Game in education is a widely addressed topic in the literature in its most diverse areas: pedagogical (BROUGÈRE, 1998, KISHIMOTO, 2007, 2008; TEIXEIRA, 2010), children (KISHIMOTO, 1994), mathematics (CORBALÀN, 1994) and, this work has a focus on its use in teaching and learning the English language. PIBID is the research context, including the participation of teachers in training and the understanding they have regarding the use of games in their teaching practice. This qualitative investigation is based on the following research question: How do teachers in training see the use of playful-didactic games in the classroom? The research consisted of a theoretical-didactic workshop offered by the researcher, which took place weekly for four months and involved the participation of twelve PIBID student-teachers and two supervisors. The workshops sought to present and discuss various topics related to the concept of games and their characteristics in language teaching, such as the concept of multiple intelligences, communication channels, the concept of creativity for the classroom, especially connected to the context of the public basic education system in the State of São Paulo. Data were collected in the workshops through audio recordings and also through reflective journals written by the workshop participants, questionnaires organized by the researcher and answered by the same participants. Data analysis was performed by categorizing recurring elements in different data collection instruments and by triangulating the information obtained by the researcher. The most frequent categories in the different instruments were students' lack of interest, games as a form of motivation, games as vocabulary expansion, and stimulus for competition. The results bring reflections to the area of language teaching and learning and teacher education with regard to the use of playful-didactic games in English language classes, pointing to the need to reflect together with teachers in training about the insertion of this type of activity in teaching planning, its didactic possibilities and its relationship with students' motivation for learning.

**Keywords:** Language teacher education. Ludic-didactic games. PIBID.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Número de instituições participantes do PIBID em 2019	23
<b>Figura 2</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	32
<b>Figura 3</b>	Os principais componentes da estrutura de Dörnyei (2001) da prática motivacional de ensino de língua estrangeira em sala de aula	48

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Exemplos de pesquisas realizadas envolvendo o PIBID.	21
<b>Quadro 2</b>	Funções e atribuições dos participantes dos projetos do PIBID	25
<b>Quadro 3</b>	Cronograma de aulas – setembro, outubro e novembro de 2018: Jogos lúdico-didáticos e pibidianos	52

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Escolas Estaduais de Araraquara conveniadas ao PIBID / FCLAR	55
-----------------	--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>FCLAR</b>	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
<b>ID</b>	Iniciação à Docência
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	15
1.1 Motivação pessoal para a realização da pesquisa	18
2 OBJETIVO	20
3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID	20
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
4.1 Jogos lúdico-didáticos	26
4.2 O sociointeracionismo de Vygotsky	31
4.3 Ensino- aprendizagem de línguas no século XXI	33
4.4 Motivação no ensino-aprendizagem de línguas	38
4.4.1 Teorias de motivação	40
4.4.1.1 Teoria Behaviorista	40
4.4.1.2 Teoria Cognitiva	41
4.4.1.3 Teoria Construtivista	42
4.4.2 Orientações instrumental e integrada ao aprendiz	43
4.4.3 Motivação intrínseca e extrínseca	44
4.4.4 Estratégias de motivação	45
5 METODOLOGIA	48
5.1 Natureza da pesquisa	48
5.2 Contexto da pesquisa e participantes	50
5.3 Instrumentos de coleta de dados	57
5.3.1 Questionários	57
5.3.2 Gravações de áudio das oficinas sobre jogos	58
5.3.3 Diários reflexivos	58
5.3.4 Planos de aula e jogos organizados pelos pibidianos	59
5.3.5 Entrevistas	59
5.4 Procedimento de análise dos dados	60
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
6.1 Jogos como forma de aumentar o interesse dos alunos	61
6.2 Jogos como forma de motivação	66
6.3 Jogos como ampliação e aquisição de vocabulário	73

6.4 Jogos como estímulo à competição	78
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	89
APÊNDICE A – TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	90
APÊNDICE B – Questionário inicial	92
APÊNDICE C – Exemplo de transcrição	94
APÊNDICE D – Exemplos de diários reflexivos	98
APÊNDICE E – Exemplos de jogos lúdico-didáticos	102
APÊNDICE F – Exemplos de planos de aula dos pibidianos	105



## 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O interesse pelo estudo e aprendizado de línguas estrangeiras tem sido caracterizado por diversas razões: adultos buscam um diferencial para inserirem-se no mercado de trabalho, ascensão da carreira profissional ou oportunidade de viagem ao exterior e, para isso, precisam comunicar-se em outra língua; os adolescentes possuem outras expectativas: aprender as músicas da banda que estão nas paradas de sucesso, realizar intercâmbios, viajar com os amigos ou com a família; e por fim, crianças que muitas vezes são matriculadas em escolas de línguas pelos pais desde muito pequenas para estudar outro idioma. Devido a essa necessidade, o inglês é uma língua de destaque no mercado internacional e o seu domínio tem sido cada vez mais importante. Com isso, diferentes metodologias e ferramentas têm sido desenvolvidas em prol do processo ensino-aprendizagem para os mais diferentes públicos: crianças, adolescentes e adultos.

Desta forma, acredito que a introdução de jogos lúdico-didáticos na sala de aula seja uma estratégia na metodologia de ensino de língua inglesa, pois, pode criar uma conexão positiva entre alunos e professor. A ludicidade pode ser introduzida no cronograma de aulas através de jogos que estejam conectados ao conteúdo abordado e enriquecer este processo de forma mais divertida e envolvente. A partir desse viés de possível interação entre aluno-aluno e aluno-professor proporcionado pelos jogos lúdico-didáticos, decidi apoiar-me na análise e investigação de como professores em formação compreendem a utilização dos mesmos no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa. Para isso, o presente trabalho busca embasamento nos temas ensino-aprendizagem de língua inglesa, jogos lúdico-didáticos e sociointeracionismo de Vygotsky, e os conecta à atuação de professores em pré-serviço do PIBID.

O processo ensino-aprendizagem de língua inglesa tem interessado pesquisadores e sido tema de diversos estudos, alguns envolvendo práticas pedagógicas, outros, tecnologia ou atuação de professores, como por exemplo, LENARTOVIC, Tiago (Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa), BRITO, Norma Bezerra (O professor de inglês como explicador gramatical: um estudo discursivo-interacional em sala de aula), GARCIA, Telma de Souza. (Uma proposta de comunicação em língua estrangeira (inglês) em escola pública), e a presente pesquisa analisou uma das vertentes do elo entre alunos do ensino fundamental dos anos finais da escola pública e professores em formação do PIBID.

A teoria do sociointeracionismo de Vygotsky foi escolhida por afirmar que o ser humano tem seu desenvolvimento e aprendizagem ligados às suas relações com o meio e com outras pessoas em seu entorno. De acordo com o próprio autor, “o ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social”. (Vygotsky, 2000). No ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, existem indivíduos com diferentes histórias, conhecimentos e inteligências, portanto através da sociointeração podem construir juntos, novas experiências, descobrir novas possibilidades, bem como desenvolver o espírito de solidariedade, do trabalho em equipe, do respeito mútuo e aprender a lidar com as adversidades do dia-a-dia de um grupo de indivíduos que dividem o mesmo espaço por um determinado período de tempo. Segundo Rego (1997),

Vygotsky considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sociointeracionista. (REGO, 1997, p. 93)

Para corroborar a teoria de que o ser humano constrói conhecimento por meio de da interação com o outro temos mais uma peça-chave neste processo: o professor, que inserido neste contexto como mediador no processo ensino-aprendizagem, tendo a função de motivar, ensinar, cooperar, escutar, compreender e criar situações que colaborem para esta construção de conhecimento.

Para esta investigação, o grupo de professores escolhidos para contribuir com a pesquisa são alunos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), programa este caracterizado por uma ação do Ministério da Educação, que visa fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciaturas preparando-os para a formação docente (BRASIL, 2018). Sabe-se que a formação de docentes responsáveis com sua atuação e competentes na inter-relação teoria/prática é de suma importância para o avanço necessário no panorama atual da nossa educação. Nesse contexto, esse

programa é de extrema relevância para professores em formação, pois estar em contato com a sala de aula e seus alunos durante a graduação gera um acumulado de competências e habilidades para o professor em formação, pressupondo que o mesmo já aprenda a fazer as necessárias conexões entre conteúdo e prática antes de finalizar a sua graduação e mais, cria um elo entre escola e universidade, trazendo vários pontos positivos para ambos.

Para a realização de conexões entre conteúdo e prática, o professor em formação precisa estabelecer relações entre o seu aprendizado diário do curso de graduação, dos livros e das teorias com o conhecimento construído na prática através do contato com os alunos, com outros professores, com materiais e assim ter a oportunidade de refletir sobre sua ação, selecionar o que será utilizado e as atividades que serão propostas. Desse modo, ele começa a fazer suas primeiras experimentações e reflexões sobre sua prática pedagógica e, assim poderá perceber que este ciclo é sempre contínuo.

Nesse sentido, o presente trabalho almeja apresentar a este professor em formação a possibilidade de inclusão de ludicidade em sua rotina de aulas de forma a enriquecer sua visão de ensino-aprendizagem de línguas por meio de jogos. Acreditando que o lúdico precisa ser estudado e seus vieses explorados durante o período de formação de graduandos em licenciatura, vemos sua inserção como uma possibilidade de enriquecimento no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa para ser incorporado na criação e adequação de atividades cotidianas na vida dos futuros professores.

Os jogos foram escolhidos para fazer parte deste trabalho porque ludicidade na sala de aula pode tornar o aprendizado mais leve e descontraído, pois como afirma Àries “assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos” (1981, p.112) e também Brougère “O jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino” (1998, p. 80). Atualmente, o lúdico é uma ferramenta que pode criar novos caminhos no ensino da língua inglesa, uma vez que pode abrir um rol de possibilidades diversificado para motivar os alunos na aprendizagem. Segundo Vygotsky (1977, p.22), “é na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar”.

Partindo deste pressuposto, o enfoque deste trabalho é compreender como professores em formação inicial, bolsistas do PIBID, veem o uso de jogos e fazem uso desse conhecimento em seu planejamento de aulas. Na próxima seção, apresentarei o objetivo do presente trabalho.

### **1.1 Motivação pessoal para a realização da pesquisa**

Jogos sempre me atraíram muito quando criança e adolescente e os mesmos foram muito presentes nessas fases da minha vida: jogos de tabuleiro (damas, ludo, trilha), jogos de cartas (vinte e um, “burro bebe água”), jogos da memória, jogos de adivinhação, entre outros. Todos eram utilizados por mim e meu grupo de amigos (primos, vizinhos) em nossas brincadeiras de rua. Na escola, alguns eram inseridos pelos professores: nas aulas de inglês, por exemplo, jogos de mímica eram utilizados para compreensão do significado e memorização de verbos de ação; nas aulas de história o professor após uma explicação colocava papéis com diversas datas ou temas onde após sortearmos um, tínhamos que falar a referência daquela data ou discorrer sobre o tema sorteado.

Durante o curso de graduação não sabia exatamente sobre o que pesquisar em meu trabalho de conclusão de curso. Depois de várias possibilidades e conversando com minha orientadora, fui informada sobre a possibilidade de relacionar jogos e língua inglesa. Neste momento tudo começou a fazer sentido: conectar um tema que para mim é tão caro e me remetia a uma memória afetiva agradável, ao meu campo de investigação seria a receita ideal para desenvolvimento de meu trabalho de conclusão de curso da graduação.

Posteriormente, em minha atuação como professora de inglês em diferentes escolas de língua inglesa pude experienciar a sensação de atuar como educadora e em especial, a última instituição em que atuei, proporcionou-me desenvolvimentos linguístico e preparo de aulas, mas, principalmente me fez colocar em prática muitas coisas das quais eu havia lido nas teorias sobre os jogos no processo ensino-aprendizagem. A utilização de jogos lúdico-didáticos era muito presente e incentivada na metodologia proposta pela instituição. Saliento que estes jogos eram bastante explorados no processo ensino-aprendizagem, com turmas de diferentes níveis (básico,

intermediário e avançado) e também diferentes faixas etárias (crianças, adolescentes e adultos).

Tudo isso me chamou atenção não apenas pela forte utilização dos jogos em si, mas pela percepção desse recurso ser de grande importância na metodologia da escola, ou seja, seu uso era bastante incentivado para gerar o envolvimento e interação dos alunos durante as aulas. Foi a partir daí que percebi que, no decorrer do período de graduação, fosse ele em aulas teóricas ou práticas (estágios) não havia sido comentada e/ou estudada e, principalmente, vivenciada essa alternativa de ludicidade, mais especificamente jogos lúdico-didáticos, atrelada ao trabalho docente.

Essa experiência diária e imersão no mundo dos jogos despertou-me a possibilidade de investigar mais profundamente como eles influenciavam o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Foi a partir daí que criei meu projeto inicial de pesquisa para o mestrado que, à priori, era sobre a utilização dos jogos no aprendizado de gramática voltado para adultos.

Em reuniões com minha orientadora, expus quais eram os meus questionamentos e interesses e ela foi me ajudando, me indicando diferentes tipos de leituras até que me apresentou o projeto do PIBID, no qual estava engajada e, foi quando pensamos na viabilidade de um projeto que estudasse como alunos em processo de formação compreendiam o lúdico incorporado às aulas de língua inglesa. A partir daí realmente me encantei pela ideia: poder descobrir formalmente como professores em formação percebem a utilização dos jogos, conhecer diferentes percepções, trocar experiências e quem sabe até poder ajudar outros colegas de profissão no início de suas carreiras.

Com o projeto decidido, sempre sob a supervisão de minha orientadora, comecei a me inteirar sobre tudo aquilo que o mestrado exigiria de mim: créditos, regulamentos, documentos, mais especificamente as leituras sobre a definição de metodologia e suas vertentes, fundamentação teórica, compreensão de como se determina e analisa os dados, enfim, toda a organização estrutural do texto escrito.

Dentre essas pesquisas, busquei informações mais específicas sobre o PIBID, pois este seria o contexto no qual minha pesquisa seria realizada, bem como sua estrutura, organização, objetivos e características, dados que serão mais detalhados após o objetivo deste trabalho. Na próxima seção apresento o objetivo desta pesquisa.

## **2. OBJETIVO**

A presente pesquisa pretende verificar de que maneira jogos lúdico-didáticos são vistos por professores de língua inglesa em formação no contexto do PIBID.

Para isso, coloco a seguinte pergunta de pesquisa:

*Como professores em formação bolsistas do PIBID veem o uso de jogos lúdico-didáticos em sala de aula?*

Na próxima seção, apresento o resultado da pesquisa sobre o programa (PIBID) e sua amplitude dentro da rede nacional de ensino.

## **3. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

Esta seção dedica-se a apresentar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, ou seja, expor suas características, objetivos, benefícios de sua parceria com a universidade, bem como as vantagens da criação de oportunidades para os alunos de graduação dos cursos de licenciatura que tenham interesse em participar do programa como bolsistas em diversos projetos acadêmicos.

O PIBID foi criado no ano de 2010 (Portaria Nº - 72, de 09 de abril de 2010) com base na Lei nº 11.502/2007, de 11 de julho de 2007 que atribuem à CAPES a indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica. (Diário Oficial da União – seção 1, nº 68, 12 de abril de 2010, p.26). O Programa propõe uma parceria entre universidade e escola buscando engajar professores ainda em formação inicial visando à possibilidade de prática docente ainda em seu período de graduação, objetivando estimular a carreira profissional de diversos alunos espalhados em várias áreas de conhecimento.

O programa tem como um de seus pressupostos a criação de um elo entre universidade e escola pública da rede básica, eliminando distâncias entre os diferentes níveis do sistema educacional de ensino, isto é, permitindo-se uma maior aproximação entre professores do ensino superior e professores da rede básica de ensino, professores em formação e professores já atuantes, quebrando assim o paradigma de que escola e universidade são instituições distantes e independentes. E, mais, podemos assim pensar

a escola básica como instituição também formadora de profissionais da educação e seus professores também (co)responsáveis por um graduando em formação, desde que, inserida neste programa, ela participe ativamente nos projetos proporcionados pelo Programa.

O PIBID surgiu para enriquecer o currículo e desenvolvimento dos professores ainda em fase de formação, pois propicia a esse aluno “experimentar” a rotina de um professor ainda durante seu período de graduação, tendo a possibilidade de troca de ideias, experiências com outros colegas de profissão mais experientes.

As principais características do Programa de acordo com a CAPES são:

- É desenvolvido por docentes da Universidade (coordenador institucional, coordenadores de gestão educacional, coordenadores de área e colaboradores), licenciandos da Universidade (bolsistas de iniciação a docência e voluntários) e professores da Educação Básica (supervisores de bolsistas);
- São concedidas bolsas aos integrantes dos subprojetos e no repasse de recursos financeiros para custear as despesas referentes às suas atividades; e
- São desenvolvidas, em parceria com as escolas, ações curriculares e extracurriculares que consideram: as demandas das escolas, a parceria colaborativa e a necessidade de formação de professores com boa qualidade.

É importante enfatizar que o PIBID pode contribuir com todos os componentes curriculares das escolas (português, matemática, inglês, química, etc), ou seja, projetos podem ser desenvolvidos envolvendo estudantes de licenciatura em diferentes campos de estudos. O quadro 1 traz alguns exemplos de pesquisas que foram desenvolvidas e, que tiveram como objeto de estudo projetos envolvendo o PIBID.

Quadro 1: Exemplos de pesquisas realizadas envolvendo o PIBID

<b>TÍTULO DA PESQUISA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática.	Douglas Da Silva Tinti	01/08/2012
Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP	Gerson Dos Santos Correia	01/11/2012
O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina	Enio de Lorena Stanzani	01/12/2012

Um Olhar Situado sobre a Ecologia de Saberes no PIBID: Multiletramento e Formação de Professores de Língua Inglesa	Themis Rondao Barbosa	20/11/2015
O pibid de língua inglesa da Uneb: educação continuada, evasão e relação universidade x escola	Ana Carolina Brito de Carvalho Leitão	20/12/2017
Política de permanência e fomento à formação docente: o Pibid nos cursos de licenciaturas na UFRN (2009 a 2018)	Ana Paula de Araujo Tavares	25/02/2019
Contribuições do Pibid-história Ufac à formação do docente: saberes e experiências	Maria Rosana Lopes do Nascimento	27/09/2019

Fonte: Catálogo de teses da CAPES.

O quadro anterior foi organizado e incluído nesta pesquisa com o objetivo de demonstrar como as pesquisas relacionadas ao PIBID acontecem em diferentes Universidades, Estados do país e em diversos âmbitos: disciplinas diversas, formação de professores, relação universidade e escola, processo formativo, etc.

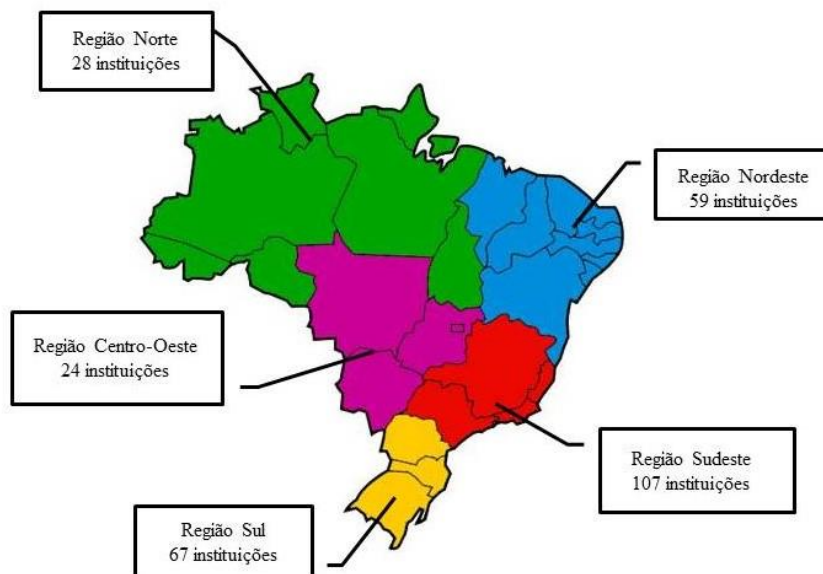
Para a realização de cada projeto, o PIBID tem como uma de suas premissas a obrigação de envolver diversos profissionais da área educacional: docentes da Universidade, coordenadores, professores da educação básica e licenciandos e isso pode trazer benefícios para todos, levando-se em consideração o empenho de toda a equipe, tais como descoberta de novas possibilidades para o processo ensino-aprendizagem, criação de novos trabalhos, cooperação, desenvolvimento de estratégias e possibilidade de crescimento profissional.

É necessário que levemos em consideração o ganho que o aluno das escolas de rede pública tem com todo esse movimento, pois eles têm a oportunidade de participar de projetos diferenciados dentro de suas próprias escolas, muitas vezes com um número de alunos reduzido na turma o que permite uma maior atenção do professor, alunos realmente interessados naquele conteúdo abordado.

Apresenta-se na figura 1 os números que caracterizam o Programa. De acordo com o site da CAPES/MEC, 285 instituições de ensino participantes do programa em todas as regiões brasileiras no ano de 2019, assim sendo:



Figura 1: Número de instituições participantes do PIBID em 2019.



Fonte: Capes, 2019 (Adaptação feita pela autora)

Além de todas as instituições participantes distribuídas por todo o país, existe também o projeto “Pibid Diversidade” que objetiva o aperfeiçoamento de professores para trabalhar em escolas indígenas e do campo e possuem, na atualidade, 29 instituições.

Esses números acima citados podem nos mostrar o quanto este projeto é abrangente e tem raízes em praticamente todos os estados brasileiros. Segundo a CAPES (2019), o PIBID visa:

- I - Contribuir para a formação de excelência e qualidade social dos licenciandos com a colaboração da escola de educação básica;
  - II - Ampliar as possibilidades de inserção do licenciando na realidade escolar;
  - III - Favorecer a articulação teoria e prática;
  - IV - Conscientizar o licenciando-bolsista quanto à importância da sua contribuição para a superação de problemas e desafios da escola de educação básica;
  - V - Contribuir para a formação dos licenciandos com a colaboração da escola de educação básica;
  - VI - Favorecer a formação continuada dos professores atuantes nas escolas parceiras;
  - VII- Ampliar a atuação e articulação entre a universidade e as escolas da rede pública de ensino.
- Específicos:

VIII - Incorporar à formação inicial vivências e experiências proporcionadas pelo dia a dia da escola pública de Educação Básica;

IX - Contribuir, por meio dos subprojetos, para a articulação entre os componentes curriculares da educação básica;

X - Desenvolver novas metodologias de ensino e materiais didático pedagógicos voltados ao ensino dos conteúdos curriculares e extracurriculares;

XI - Favorecer o trabalho interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento atuantes na Educação Básica;

XII - Ensejar no licenciando bolsista o contato e a familiarização com a cultura escolar e com os principais desafios presentes; e

XIII - contribuir para estabelecer diálogo(s) entre Conselhos de Curso de Graduação e o Pibid, visando à melhoria do projeto político-pedagógico das licenciaturas e a melhor formação de docentes pela Universidade. (BRASIL, 2018)

Podemos notar que os objetivos do PIBID deixam bem claro como há uma relação entre todos os envolvidos neste projeto: licenciandos, professores da rede básica de ensino e professores das universidades. Tal relação não une apenas sujeitos, mas também instituições públicas de ensino: escolas de ensino fundamental II, ensino médio e universidade e poderá diminuir o distanciamento entre as mesmas de forma a integrar gradativamente o ensino público de ensino.

As atividades buscam desenvolver práticas pedagógicas através do incentivo às atividades de iniciação à docência por parte dos licenciandos, à possibilidade de formação continuada para professores que são os atuantes nas escolas da rede básica de ensino, bem como contribuir para a aproximação de escola-universidade, possibilitando essa troca de vivências de forma mais acentuada.

Quanto à composição do grupo de participantes dos projetos, o PIBID atribui as funções entre coordenadores, professor supervisor, aluno da graduação, docente colaborador e voluntário. Dentre todas essas funções, cabe-nos esclarecer que as três primeiras funções citadas são consideradas bolsistas PIBID/CAPES e recebem um auxílio financeiro e submetem-se às exigências de termos de compromisso do programa. No quadro 2 apresentamos os cargos e suas atribuições:

Quadro 2: Funções e atribuições dos participantes dos projetos do PIBID.

<b>FUNÇÃO</b>	<b>ATRIBUIÇÃO</b>
COORDENADOR INSTITUCIONAL	Representante da universidade junto à Capes, participante do Pibid/UNESP indicado pela Universidade e docente de curso de Licenciatura da Universidade.
COORDENADOR DE ÁREA DE GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS	Docente indicado pelo coordenador institucional e referendado pela Pró-Reitoria de Graduação, para apoiá-lo no desenvolvimento das ações do projeto do PIBID/UNESP
COORDENADOR DE ÁREA DOS SUBPROJETOS	Docentes das unidades acadêmicas, dos cursos de licenciaturas, responsáveis pela elaboração, submissão e execução dos subprojetos em diálogo e anuência com os coordenadores de área de gestão de processos educacionais e com o coordenador institucional.
PROFESSOR SUPERVISOR	Docentes das escolas participantes (parceiras) que acompanharão as atividades do PIBID nessas instituições.
BOLSISTA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA	Alunos da graduação da UNESP, exclusivamente das licenciaturas, e que forem selecionados por meio de edital para participar do Programa com bolsa de iniciação à docência (ID).
DOCENTE COLABORADOR	Docentes das unidades acadêmicas que colaboram na execução dos subprojetos, que forem indicados pelos coordenadores de área responsáveis pelos subprojetos, inclusive na orientação de bolsistas ID.
VOLUNTÁRIO	Alunos da graduação e da pós-graduação da UNESP que forem indicados pelos coordenadores de área responsáveis pelos subprojetos

Fonte: CAPES, 2019. (Adaptado pela pesquisadora).

Assumindo todo esse conjunto de colaboradores, de objetivos e características dentro de um mesmo programa, acredita-se no sucesso do PIBID e sua importância para a educação do país.

Os professores em formação têm a oportunidade de, desde o início de sua graduação, conviver com alunos, em salas de aulas e escolas públicas, além de ter a possibilidade de experimentar estratégias, conhecer seu público alvo de maneira direta e interagir com os mesmos, receber o auxílio e apoio de profissionais mais experientes, ações essas que podem agregar experiência ao seu papel de futuro professor na sociedade. Pensando também nos professores supervisores da rede básica, que têm sua formação continuada em andamento neste projeto, afinal estão tendo a chance de rever suas práticas e ações durante o processo de supervisionar o trabalho de profissionais mais jovens.

Os professores universitários conseguem trazer para a universidade a realidade de escolas da rede básica e de seus profissionais que, por muito tempo, se mantiveram distante da rotina de universitários e, com isso, podem enriquecer o universo de ambas as instituições através da troca de experiências, exemplos e etc.

Como já dito, existem diversas pesquisas em diferentes vertentes e áreas de atuação envolvendo o PIBID, espalhadas por todo o país e o projeto do PIBID em que esta pesquisa está inserida será abordado e detalhado mais a frente na seção de metodologia deste trabalho.

Na próxima seção, serão descritos os objetivos desta pesquisa, ou seja, qual questionamento deseja ser respondido pela pesquisadora através desta investigação.

#### **4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta seção tem como objetivo descrever as teorias que foram utilizadas para dar embasamento a esta pesquisa: jogos lúdico-didáticos, o sociointeracionismo de Vygotsky, o ensino-aprendizagem de línguas no século XXI e, por fim, motivação no aprendizado de língua inglesa.

##### **4.1 Jogos lúdico-didáticos**

A ludicidade é uma ponte para a diversão, uma forma de estar com amigos ou até mesmo fazer amigos por meio da brincadeira. Como afirma Carneiro, 2019 “conceitua-se o lúdico por representar o ato de brincar, prioritariamente ligado ao prazer; as crianças brincam sem a necessidade de justificar a função da brincadeira” (p.16).

Considerando a etimologia da palavra, o termo lúdico vem do Latim, *ludus*, e quer dizer: jogo, diversão, lazer, recreação; referindo-se ao momento do brincar. De acordo com Murcia (2005),

“A palavra jogo provém etimologicamente do vocábulo latino *iocus*, que significa brincadeira, diversão, passatempo, [...] deve-se considerar também o significado do vocábulo *ludus-i*: o ato de jogar” (MURCIA, 2005, p. 16).

A presença do lúdico é identificada na sociedade desde a Pré-História até a Idade Contemporânea, de acordo com Teixeira (2012),

“Jogos, brinquedos e brincadeiras sempre ocuparam um lugar importante na vida de toda criança, exercendo um papel fundamental no desenvolvimento. Desde os povos mais primitivos aos mais civilizados, todos tiveram e ainda têm seus instrumentos de brincar. Em qualquer país, rico ou pobre, próximo ou distante, no campo ou na cidade, existe a atividade lúdica” (TEIXEIRA, 2010, p.13).

O lúdico é uma necessidade do ser humano, já declarava Huizinga (2004), que a brincadeira está presente tanto no processo de surgimento quanto no desenvolvimento da sociedade. O autor afirma também a presença do lúdico em diferentes áreas da vida humana, como por exemplo, em rituais (sagrados ou não); na representação linguística e poética; nas artes de expressão do pensamento; e nas competições.

Segundo Àries (1981), existem registros de jogos desde antes do século XIII nos diários de Jean Héroard, médico na França, quando Luís XV (rei da França) brincava em sua infância: cavalo de pau, cata-vento e peão. Com um ano e cinco meses, o menino jogava “malha e pela”, jogo que, nos dias de hoje, poderia ser comparado ao de golfe e críquete.

Além disso, datam no século XVI pinturas iconográficas, retratando a imagem de crianças e adultos, juntos, brincando de cabra-cega, esconde-esconde e outras brincadeiras. Bastante interessante é que nesta época não havia divisões de tamanho, idade ou divertimento, portanto todos os tipos de brincadeiras eram para todos, de todas as idades, assim como festas, rituais religiosos e de magia.

Por conseguinte, no início do século XVII, as relações humanas eram baseadas em jogos e brincadeiras, mas não tinham nenhuma preocupação com o seu valor moral, pois não eram voltadas para o desenvolvimento da criança, mas para o divertimento das pessoas da época. Já na metade deste mesmo século e no decorrer do século XVIII, a visão em relação aos jogos começa a ser modificada e os mesmos passam a ser concebidos como meios para difusão da moral e educação. Aponta Teixeira (2010):

É a partir deste novo sentimento em relação à infância que começa a existir uma preocupação com a moral direcionando os fundamentos de educação infantil. Dentro desta perspectiva alguns jogos para crianças, enquanto outros são reforçados por seu caráter educativo. Portanto, os cultos, festividades e brincadeiras que eram realizados por toda coletividade, e que agitavam e

marcavam todos os indivíduos em seus laços com seu contexto social, passam a perder espaço para novas ideias de organização familiar, educação e formação moral. (TEIXEIRA, 2010, p. 29).

Refletindo sobre a história, é inegável que ainda hoje os jogos continuam a ser utilizados por crianças, adultos, homens e mulheres em diversas ocasiões de entretenimento, causando grande curiosidade, interesse e diversão a todos. Os jogos são conhecidos por sua capacidade de gerar interação entre as pessoas, pois necessitam de uma relação de troca entre seus participantes ou integrantes.

Neste sentido, pode-se considerar o jogo como uma possibilidade de inserção de diversão e entretenimento ao ato de interação entre indivíduos, ou seja, incluir lazer e alegria durante a troca de experiências no processo de desenvolvimento dos mesmos.

Ainda nesta perspectiva, Brougère (1998) acrescenta que, em se tratando da palavra jogo, o significado é abrangente e cada cultura traz a sua especificidade na aplicação e aprendizagem do lúdico, ou seja, o mesmo irá se manifestar de forma autônoma ao passo que romper com o automatismo e mecanismo das necessidades imediatas, incluindo a capacidade de adquirir conhecimento.

Neste viés, o lúdico tem sido incorporado aos processos ensino-aprendizagem em diferentes disciplinas (educação física, matemática, entre outras) sejam elas no ensino fundamental e/ou médio, tendo como intuito enriquecer o aprendizado dos alunos e esta estratégia tem como objetivo auxiliar a construção de conhecimento sob o viés da alegria e do interesse. Sob esta vertente, buscamos os jogos para fazer parte do ensino-aprendizagem de língua inglesa, visando uma maior interação entre professor-aluno, e também aluno-aluno, para aprimorar o trabalho do professor e enriquecer o conhecimento dos aprendizes.

A inserção da ludicidade no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula almeja desenvolver o raciocínio e naturalidade na utilização da língua inglesa no cotidiano dos estudantes e, também, proporcionar uma maior conexão entre professor-aluno e/ou aluno-aluno.

Dentre os autores estudados (ALVES, 1994; LIBÂNEO, 1998; NÓVOA, 2007; SNYDERS, 1988; VYGOTSKY, 1977), todos são unânimes em afirmar que a diminuição da alegria e da criatividade parece ser o resultado da estrutura que os alunos encontram ao entrar na escola, onde aprendem a pensar convergentemente e aceitar somente uma resposta como a certa, abolindo, assim, sua inclinação natural à criação e

ao questionamento. Aprofundando-se mais no assunto, podemos encontrar um novo caminho para o enriquecimento no ensino de línguas estrangeiras por meio do lúdico e da maior participação dos alunos em seu processo de aprendizagem, tornando-o cada vez mais rico.

Os jogos lúdico-didáticos, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. O aluno, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes. Outro autor que também afirma o jogo como prática pedagógica importante no aprendizado é Tizuko Morchida Kishimoto. O autor defende que:

Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. O jogo é uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam de uma situação de engajamento social num tempo e espaço determinados, com características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação 'imaginária' (KISHIMOTO, 2008, p. 17).

Pode-se entender que o jogo na atual sociedade é de grande importância para o convívio social, troca de experiências e ideias, visto que vivemos em uma época em que os dispositivos tecnológicos (celulares, *tablets*, computadores, etc) acabam de certa forma isolando ou distanciando as pessoas de situações presenciais de comunicação. Portanto, o jogo acaba sendo um instrumento de aproximação e entrosamento.

Cabe ressaltar que, bem selecionado e adequado para o momento de utilização, o jogo pode ser uma estratégia positiva na metodologia de ensino, trazendo contribuições favoráveis para o aluno enquanto participante, tais como diversão e motivação. Para o professor, o jogo pode ser um meio de interação, e seu benefício estaria na ampliação de conhecimento e desenvolvimento de criatividade, fomentando aumento de confiança e criação de laços entre todos no ambiente e no momento da aula. Para Brougère (1998):

[...] jogo é o que o vocabulário científico denomina "atividade lúdica", que essa denominação diga a respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. Situações bastante diversas são reconhecidas como jogo de uma

maneira direta ou mais metafórica tais como jogos políticos (BROUGÈRE, 1998, p.14).

A utilização de jogos, segundo o autor, pode potencializar a exploração e a construção do conhecimento, afinal elas englobam a motivação interna do aluno, mas não podemos esquecer que este mesmo aluno necessita também de ofertas de estímulos externos e a relação entre parceiros para a possível construção de conceitos.

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos pensar nos jogos não apenas como um simples ato de brincar, sem qualquer relação com o desenvolvimento do ser humano, pelo contrário, devem ser utilizados em qualquer fase da vida de um indivíduo, como uma ferramenta relacionada ao conhecimento. Pode ser desenvolvida direta ou indiretamente buscando incitar no aluno um pensamento crítico, ativo e reflexivo, aguçando seu senso de responsabilidade, relativização e cooperativismo social, fazendo o aluno apropriar-se de funções cognitivas e sociais significativas para o seu desenvolvimento.

Para Brougère (1998) e Kishimoto (1994), os jogos são caracterizados pela sua função social, pois são utilizados em situações que permeiam um contexto de integração entre pessoas, isto é, os participantes de um mesmo jogo estão inseridos em uma cultura e na mesma experiência linguística pelo fato de estarem inseridos no mesmo contexto de aprendizado. A utilização do jogo na sala de aula tem como objetivo ser mais uma estratégia de apoio à metodologia de aprendizagem do qual o professor pode lançar mão quando achar necessário. A defasagem de algumas competências e habilidades pode ser trabalhada com o uso de estratégias diversificadas, sendo importantes na complementação e motivação dos que os utilizam.

Considerando a gama de possibilidades que os jogos introduzem no ensino-aprendizado das pessoas, os mesmos devem ser minuciosamente escolhidos para proporcionarem aos jogadores a adequada aprendizagem e utilização dos conteúdos previamente propostos pelo mediador, isto é, a aplicação não efetiva do jogo pode colocar em risco a verdadeira finalidade da ferramenta lúdica.

A partir desse pressuposto, devemos compreender que cada jogo tem sua importância de acordo com o meio em que está inserido, isto é, ele será determinado e moldado pelas características que o cercam: o público-alvo, a maneira como é conduzido, o contexto de ensino-aprendizagem, o objetivo que deseja ser alcançado.



A utilização de jogos pode ter a finalidade de atrair o aluno para o conteúdo trabalhado em sala de aula, fazendo com que ele se sinta mais interessado pelo que lhe está sendo explicado, sendo possível também criar um momento de interação entre alunos e o próprio professor. Nota-se como a interação entre aluno e professor pode trazer benefícios para o bom andamento da aula e para o aprendizado do aprendiz. Para corroborar esta afirmação, a próxima seção dedica-se a discorrer sobre a teoria do sociointeracionismo de Vygotsky e sua importância na construção de conhecimento.

#### **4.2 O sociointeracionismo de Vygotsky<sup>1</sup>**

Lev Vygotsky nasceu em 1896 na Bielorrússia e morreu em 1934, vítima de tuberculose. Apesar de sua morte prematura, o autor deixou importantes ideias para as áreas de psicologia e desenvolvimento da linguagem humana. Vygotsky foi o primeiro a defender o conceito de que o desenvolvimento intelectual da criança acontece mediante suas interações sociais e com o meio, o chamado sociointeracionismo. Para o autor, a aprendizagem:

...se constitui de conteúdos estruturados e organizados, os quais, por sua vez, são repassados por meio de uma interação social que tem como objetivo alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um aluno e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social como um ser transformador desse meio. (VYGOTSKY, 2001, p. 114)

Esta abordagem foi escolhida para constituir parte da teoria que embasa este trabalho com o objetivo de corroborar a ideia de que o conhecimento é construído a partir de relações que cada indivíduo vive, ou seja, todo sujeito irá desenvolver-se quando possibilitado de interagir com outras pessoas em um determinado meio social. Neste sentido,

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se partes das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1977, p. 117-118).

---

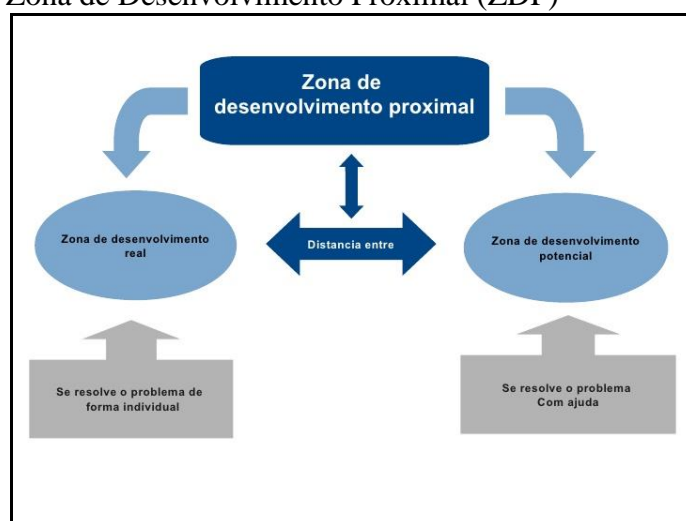
<sup>1</sup> Na literatura são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vygotsky, preferiu-se usar Vygotsky por predominar essa forma de escrita na maioria dos textos utilizados nesta pesquisa.

A teoria de Vygotsky será utilizada sob a possibilidade de interação promovida entre sujeitos (estudantes e professores), por meio do lúdico (jogos) no processo ensino-aprendizagem em determinado espaço (sala de aula), ou seja, a contribuição promovida pelo sociointeracionismo no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa através dos jogos utilizados durante as aulas. Segundo Carneiro (2019),

A teoria de Vygotsky destaca que o ser humano é um sujeito social que evolui em suas características mediante a interação com o ambiente em que vive por intermédio de signos que darão destaque à linguagem. Ressalta também que a aprendizagem e o desenvolvimento dão-se mediante a riqueza de estímulos proporcionados pelo meio, tais como a fantasia, a brincadeira, o jogo, a imitação, e também o faz-de-conta; isso tudo representado mormente, pela interação social. (CARNEIRO, 2019, p.67)

Para Vygotsky (2000), este processo de desenvolvimento e aprendizagem acontece por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, é a distância existente entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente que o sujeito já domina, e o nível de desenvolvimento potencial, isto é, que ele pode atingir com ajuda de um parceiro mais experiente, ou seja, são as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais. A figura 2 demonstra o conceito da zona de desenvolvimento proximal:

Figura 2: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)



Fonte: BARBOSA, R. R (2016)

Através de sua abordagem psicológica, Vygotsky (2000) destaca as relações entre o sujeito e o mundo exterior em uma perspectiva histórica e através da zona de desenvolvimento proximal, isto é, da distância do conhecimento internalizado de determinado sujeito e a possibilidade de construção de novos através do processo de interação com outros indivíduos e com o meio em que está inserido. Compreende-se o jogo, portanto, como uma peça importante neste processo como sendo aquele a colaborar com a consolidação desta construção mediante a interação entre sujeitos.

Assim sendo, um aluno em fase de aprendizagem da língua inglesa, por exemplo, terá um maior desenvolvimento através da relação social que possui com outros colegas e também com o seu professor. Segundo Vygotsky (2000):

o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências o desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2000, p.117)

Seguindo este pensamento, os jogos lúdicos podem criar este ambiente de liberdade entre os alunos, propiciando uma atmosfera de interação entre eles, desenvolvendo assim, uma maior competência e estímulo para a comunicação dos estudantes durante o processo ensino-aprendizagem.

A próxima seção trará aspectos do ensino-aprendizagem de línguas no século XXI e sua relevância para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

### **4.3 Ensino-aprendizagem de línguas no século XXI**

O processo ensino-aprendizagem de língua inglesa tem sido modificado constantemente às necessidades do mundo globalizado e, com isso a formação de professores da área têm sofrido adequações para acompanhar estas necessidades mercadológicas.

No século XIX, por volta de 1830, o ensino formal privilegiava apenas uma parte da sociedade, visto que a matrícula e frequência dos estudantes nas escolas eram

voltadas apenas para as classes mais abastadas da época. Segundo Sá Campos (1987) e Paiva (2003):

Naquela época, ao lado das Línguas Clássicas (grego e latim), francês, inglês e alemão, como obrigatórias, e italiano, em caráter facultativo, eram aprendidos na escola por aqueles que tinham a oportunidade de estudar, em geral nobres chegados de Portugal e filhos de famílias abastadas (SÁ CAMPOS, 1987; PAIVA, 2003).

Anos mais tarde, as políticas públicas sofreram algumas mudanças e, com elas rearranjos educacionais também aconteceram, ou seja, o número de vagas para estudantes aumentou substancialmente, pois aqueles até então marginalizados tiveram a oportunidade de frequentar as escolas e ter acesso ao ensino formal. Neste sentido a situação tornou-se bastante delicada, afinal a demanda de professores de línguas não acompanhava o número de alunos matriculados no sistema. Neste período, o ensino de línguas estrangeiras passou a não ser mais prioridade para o sistema educacional em detrimento ao ensino de língua portuguesa. Conforme a própria legislação afirma:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que mantém as línguas estrangeiras no rol das disciplinas facultativas: “poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas (...) (LDB, 1971, Art. 8º., §2º.).

Atualmente, a língua inglesa é disciplina obrigatória dentro da grade curricular e é oferecida aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, com uma carga horária de 2 horas/aula de 50 minutos cada uma semanalmente. De acordo com Moita Lopes (2003),

Indício disso foi a publicação de orientações oficiais específicas para o ensino por meio de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira de ensino fundamental (1998) e de ensino médio (2000), as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (ainda em fase de avaliação pela sociedade). Além disso, a partir de 2010, ainda que por meio de somente cinco questões, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a contemplar inglês ou espanhol, à escolha do candidato. Por fim, uma conquista

verdadeiramente significativa veio em 2011, quando o componente curricular LEM (inglês e espanhol) foi incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quinze anos após a LDB-96 (MOITA LOPES, 2003, p.45).

Da mesma forma que as mudanças aconteceram no âmbito político-educacional, elas também ocorreram no processo ensino-aprendizagem, ou seja, a forma de construção de conhecimento na disciplina de língua inglesa também sofreu transformações. No século XX, o estudo de línguas privilegiava as habilidades de leitura/compreensão de fundamentos gramaticais e de tradução da língua, visto que, eram cobrados do aluno a compreensão e produção de textos escritos na língua alvo.

Com a globalização e toda sua revolução cultural, pode-se observar várias mudanças, entre elas a diminuição de espaço entre fronteiras, novas formas de comércio/transporte e, neste sentido um elemento muito importante não ficaria ileso: a comunicação entre diferentes países. Com isso, a aprendizagem de línguas também foi modificada e com ela a maneira de ensinar/aprender a língua inglesa acompanhou as exigências do mercado. Gradativamente, com a modernização e maior velocidade da comunicação, as necessidades tornaram-se diferentes e, com elas, a língua inglesa tem-se tornado um diferencial nas relações do mercado de trabalho, por exemplo. Por meio de aparelhos eletrônicos e aplicativos, dentre eles telefones celulares, *skype*, reuniões por videoconferências, a comunicação instantânea passou a tornar o contato entre as pessoas mais veloz e, com isso a necessidade de boa desenvoltura na oralidade da língua inglesa vem modificando o panorama do processo ensino-aprendizagem da mesma.

Mesmo assim, é inacreditável que algumas pessoas responsáveis pela gestão da educação muitas vezes parecem ainda não ter notado a importância do estudo de uma língua estrangeira, haja vista a baixíssima carga horária reservada a essa disciplina na organização curricular da maioria das escolas públicas e privadas brasileiras, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000) já houvesse apontado para a importância de se aprender uma língua estrangeira. E dentro desse panorama, o professor de língua estrangeira precisa se mostrar competente em suas habilidades como mediador de conhecimentos, de forma a fazer seus alunos serem competentes nas diferentes habilidades envolvidas dentro do processo ensino-aprendizagem: escrita, fala, leitura e compreensão oral.

Neste contexto de mudanças, o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa trouxe novos desafios para o professor desta área e, junto aos desafios, alguns entraves:

salas de aula numerosas, número reduzido de horas/aula por semana. Aliado a esses pontos de atenção, há ainda professores que, mesmo formados, não tem a experiência necessária e o acompanhamento adequado em seu início de carreira, tornando isso um agravante para o processo. De acordo com a afirmação de Gatti (2003):

Como se o professor pudesse ser professor sem ter refletido sobre educação, sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, sem ter feito um estágio adequado, sem ter permanecido o tempo necessário em uma escola, sem ter acompanhado o trabalho de outro professor, sem ter tido a chance de ensaiar um trabalho com crianças ou adolescentes. (GATTI, 2003, p.475)

Podemos afirmar que o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras tem sido bastante criticado e causado muitas preocupações, tendo em vista os resultados frustrantes que têm apresentado. Segundo Sandei (2005, p. 1), “muitos alunos saem da Educação Básica com uma competência linguístico-comunicativa mínima que não lhes permite estabelecer diálogos curtos nem elaborar/compreender pequenos textos”. Também cabe ressaltar que outros estudos, como os de Almeida Filho (1992, 1993) mostram que muitos professores não possuem o conhecimento necessário da língua que ensinam e que, muitas vezes, possuem um domínio bem superficial das teorias de ensino e aprendizagem de línguas, atuando exclusivamente com base em suas próprias convicções e experiências. Aliado aos pontos já citados deve-se considerar outros agravantes, como por exemplo: salas de aulas com número excessivo de alunos, ausência de laboratórios de línguas, carga horária excessiva do professor, falta de tempo para preparo de aulas de forma adequada, etc.

Um novo profissional precisa ser amparado por todos: pelo sistema, pela equipe gestora da escola, pelos outros colegas de trabalho, de forma a sentir-se confortável para interagir, perguntar e participar da rotina da escola propriamente dita. Porém, para que tudo isso aconteça, esse novo profissional precisa ter tido uma vivência dentro de uma escola juntamente à sua formação de forma aprofundada. Segundo Albuquerque Costa e Marinelli (2008):

[...] o ensino/ aprendizagem da língua estrangeira deve problematizar situações que levem em consideração a formação acadêmico-científica, tecnológica, técnica, artística, literária, enfim, diferentes dimensões que passariam a orientar os eixos formadores dos programas

de curso. O estímulo à pesquisa, à busca de soluções de problemas no âmbito da reflexão didático-pedagógica, de instrumentos de avaliação e autoavaliação, entre outras questões, traz para docentes e discentes o desafio de rever, ou seja, re-visitando as práticas existentes buscando novos caminhos e reflexões mais aprofundadas. (ALBUQUERQUE COSTA; MARINELLI, 2008, p. 95-96)

Precisa-se ressaltar que, para ser um bom professor não basta que este possua apenas conhecimento técnico, mas também que ele saiba que dentro da sala de aula ele precisa conhecer o seu público-alvo (alunos) em suas mais variadas diferenças e características. Há a necessidade de ter flexibilidade para lidar com as mais diversas situações do cotidiano, compreender que o processo ensino-aprendizagem não pode estar pautado apenas em preencher conteúdos gramaticais, mas na forma como é organizado, abordado, retomado, repetido, conversado. É necessário ressaltar que as adversidades são muitas: classes heterogêneas, formas de aprender diversificadas, há também que se levar em consideração os laços de afetividade que podem afastar ou trazer o aluno para perto de seu professor, etc.

Devemos admitir que quanto antes e com maior frequência o futuro professor começar a conviver dentro de seu futuro ambiente de trabalho, mais capacitado ele estará para assumir suas funções de forma autônoma e protagonista. Portanto, é de suma importância que um professor participe da rotina da escola, da sala de aula o mais cedo possível, para familiarizar-se, conviver, compreender, aprender com outros professores mais experientes. Reflitamos sobre o que Nóvoa (2007) nos afirma:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. [...] Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para

profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo.  
(NÓVOA, 2007, p. 14)

Pensando nesta fase de experimentação, o professor em formação bolsista do Pibid passa a ter contato com escola/alunos já no seu primeiro ano de faculdade e isso é de grande relevância para ele: a conexão teoria/prática passa a fazer muito mais sentido, visto que esse aluno começa a compreender através de sua atuação dentro de uma sala de aula todo o processo que envolve uma única aula: seleção de conteúdo e bibliografia, organização e sequência de atividades, adequação para cada turma, abordagem, metodologias e estratégias, correção de atividades, processos avaliativos, etc. Este mesmo aluno muda muitas vezes sua postura dentro da própria universidade, pois ele começa a ver as coisas de uma forma muito mais crítica, sistêmica e com um olhar muito mais reflexivo sobre suas próprias atitudes.

Uma vez que essas ações interferem no processo e estão ligadas a outras características como, por exemplo, a forma de uso da língua, as reações dos alunos, a prática crescente dentro da sala de aula, almejando lhes fornecer meios para a resolução dos problemas inerentes aos conteúdos. Os alunos precisam estar habituados aos temas trabalhados e relacioná-los às suas rotinas, fazendo com que ele compreenda que o aprendizado de língua estrangeira é mais do que mera memorização de conceitos e regras, é uma possibilidade de maior conhecimento e interação com outras culturas.

A seguir será apresentado o tema motivação e como ela pode ocorrer no ensino e aprendizagem de línguas, as teorias sobre o tema e suas orientações.

#### **4.4 Motivação no ensino-aprendizagem de línguas**

A citação “Quem tem um porquê enfrenta qualquer como”, do neuropsiquiatra austríaco Viktor Emil Frankl, nos remete a um tema que tem sido abordado em distintas áreas de pesquisa: motivação. A motivação tem sido alvo de diferentes campos de estudo: organizacional (BARROS, 2015), desenvolvimento humano (BURR, 2001) e quando falamos em ensino-aprendizagem de línguas é necessário destacar um ponto importante neste processo: a motivação dos alunos diante desta dicotomia. O tema é destacado neste trabalho por ser bastante recorrente nos instrumentos de análise utilizados, ou seja, ele é citado diversas vezes nos diários reflexivos, no questionário respondido pelos pibidianos e durante os áudios das gravações. E, além disso, é um



assunto evidenciado por diversos autores seja no ensino de segunda língua ou de língua estrangeira (DÖRNYEI, 2005, 2009, GARDNER, 2005; 2007).

Para que o processo ensino-aprendizagem aconteça é necessário que haja o preparo do professor, dos planos de aula e dos materiais por ele selecionados e/ou preparados. Aliado à organização do professor, um ambiente adequado, ou seja, com equipamentos apropriados para o aprendizado de línguas, número pequeno de aprendizes e material didático atualizado para o ambiente de estudos. Entretanto, conectado ao que foi exposto anteriormente é necessário envolvimento do aluno, ou seja, é necessário que este aluno esteja engajado e motivado a aprender.

Segundo Michelin (2003, p. 2), “a desmotivação se revela, entre outros fatores, pela falta de interesse, pela falta de atenção, pela não valorização da disciplina, e pelo não envolvimento nas tarefas propostas pelo professor.” É importante salientar que os fatores citados por Michelin para caracterizar a desmotivação de alguns alunos são muitas vezes comuns dentro de escolas de rede pública de ensino da atualidade.

O professor consegue detectar a motivação ou desmotivação de seu aluno observando seu comportamento: se há ou não participação do mesmo nas atividades propostas, o interesse do estudante em realizar os exercícios, o seu comprometimento na realização das tarefas e dos trabalhos, a sua persistência na correção de possíveis falhas, entre outras evidências vivenciadas na rotina de uma sala de aula.

Ainda de acordo com Michelin (2003),

O entendimento da motivação, portanto, requer uma compreensão do indivíduo como ser humano inserido num contexto social no qual interage, modificando-o e sendo modificado. A interação com o meio afeta seu sistema de crenças e valores, tornando-os mutáveis. Como os objetivos são escolhas do indivíduo, eles podem variar conforme o momento em que o indivíduo se encontra e podem, também, ter valoração diferenciada, dependendo desse momento. O valor subjetivo atribuído ao objetivo está estritamente ligado ao grau de motivação do indivíduo para o cumprimento desse objetivo. (MICHELON, 2003, p.02)

A partir das palavras de Michelin, percebemos o quanto é importante o aluno estar motivado durante o processo de aprendizado, pois essa motivação pode contribuir em sua interação, participação, empenho durante as aulas e, conseqüentemente influenciar positivamente o seu desempenho linguístico.

Buscando esse empenho dos alunos, muitos professores têm-se preocupado em melhorar a qualidade de suas aulas, explorar diferentes métodos e estratégias, almejando encontrar maneiras de motivá-los constantemente. Por outro lado, essa busca desenfreada por procedimentos e formas de motivação pode acarretar uma sequência de tentativas sem os resultados desejados. Portanto, para que o sucesso esperado ocorra é necessário conhecer os agentes que influenciam a motivação dos aprendizes.

Para compreender melhor o termo motivação, precisamos entender as diversas visões que a caracterizam e, por isso, continuaremos nas próximas subseções discorrendo sobre suas possíveis interpretações.

#### **4.4.1 Teorias de Motivação**

As diferentes perspectivas sobre motivação serão pautadas nas afirmações de Brown (2001), lembrando que as teorias por ele citadas foram desenvolvidas ao decorrer dos anos e são baseadas em diferentes linhas de pensamento, embora todas concordem que a motivação é o que determina o comportamento humano. O autor nos propõe a existência de três teorias: a behaviorista, a cognitiva e a construtivista.

##### **4.4.1.1 Teoria Behaviorista**

De acordo com esta teoria, a motivação está focada em recompensa e reforço positivo e negativo. A teoria behaviorista está pautada na habilidade que o ser humano tem de prever uma recompensa futura baseada em seu comportamento presente e o reforço deste comportamento baseia-se no recebimento desta recompensa. Ela pode ser observada em diferentes ambientes (escola, casa, grupo de amigos, local de trabalho, etc.) e ser utilizada por diferentes autoridades (professores, diretores, pais, amigos, colegas de trabalho, chefes, etc.).

Podemos exemplificar o uso da teoria behaviorista dentro de uma sala de aula quando visualizamos um aluno que possui um bom comportamento ou realiza as atividades mediante a um ganho, que pode ser caracterizado por um elogio ou uma boa nota. E o reforço do comportamento acontece mediante ao recebimento da recompensa. Em contrapartida, se o comportamento não é o desejado, esse sujeito recebe uma punição. Por exemplo, no caso da não realização da atividade proposta pelo professor esse aluno será punido com uma nota ruim ou será depreciado por sua atitude.

Esta ação é geralmente utilizada pelo professor no ambiente escolar quando o mesmo atribui pontos positivos ou negativos aos seus alunos mediante a realização ou não da atividade, da tarefa, da participação nas aulas, do trabalho em grupo, etc. Cabe salientar que estas atitudes são muitas vezes utilizadas porque o professor necessita avaliar o seu aluno e, muitos professores conectam este estímulo à avaliação/pontuação imposta pelo sistema educacional.

As recompensas externas que são atribuídas ao comportamento positivo do indivíduo – notas ou prêmios – estão diretamente ligadas à motivação extrínseca de cada sujeito, isto é, a motivação que surge mediante algo externo a ele e que irá beneficiá-lo de alguma forma. O termo motivação extrínseca será aprofundado à frente, na subseção 4.4.3.

#### **4.4.1.2 Teoria Cognitiva**

Esta teoria está pautada nos pensamentos e crenças do indivíduo que são transformados em ações para o alcance de objetivos e metas pessoais. A motivação, neste caso, surge do próprio desejo do indivíduo em superar-se ou conseguir algo para si. Neste caso, a recompensa é o resultado atingido pelo sujeito a partir de seu eu-motivado.

Segundo Keller (1983), a motivação está relacionada a todo o esforço realizado pelas pessoas sobre esta ou aquela situação, sobre quais experiências decide ou não vivenciar, sobre quais metas e objetivos almeja atingir e quais tentativas serão necessárias para isso. Pensando no aluno que se vê internamente motivado a lançar objetivos baseado em seu aprendizado é uma grande recompensa para ele observar a sua evolução, os ganhos advindos de seu próprio empenho.

Nesta linha de pensamento, Brown (2001) cita David Ausubel (1968, *apud* BROWN, 2001, p.169), um psicólogo cognitivo estadunidense defensor da concepção de que o sujeito possui por trás de sua motivação, diferentes atrativos que o impulsionam para a perseguição de seus objetivos. Para o psicólogo existem seis necessidades que apoiam esse processo de construção de motivação. Entre elas, exploração (buscar conhecimentos novos, ir atrás do desconhecido); manipulação (operar as coisas no ambiente ao seu entorno para causar mudanças); atividade (movimentar-se para exercitar o corpo e o cérebro); estímulo (ser estimulado pelo ambiente, por outras pessoas, por pensamentos e sentimentos); conhecimento

(internalizar tudo o que foi realizado nas necessidades anteriores e utilizá-lo para a resolução de problemas); e aperfeiçoamento do ego (permitir ao seu “eu” ser conhecido e aprovado por outras pessoas).

Inerente à teoria cognitivista nota-se que recompensas externas ao indivíduo não são apresentadas, ou seja, neste viés de pensamento a motivação extrínseca não é visível. Para o indivíduo que tem sua motivação atrelada às suas próprias crenças compreende-se que sua motivação vem de elementos internos, que se denomina motivação intrínseca, termo este que será apresentado mais detalhadamente na seção 4.4.3.

#### **4.4.1.3 Teoria Construtivista**

Segundo Williams & Burden (1997), esta teoria coloca a motivação do indivíduo como impulsionadora de suas próprias escolhas, porém estas escolhas estão atreladas ao contexto social que este indivíduo está inserido. Isto é, o sujeito possui objetivos próprios, metas a serem alcançadas e ações que poderão permear essa busca de sua autorrealização. Contudo, essas escolhas estão sendo influenciadas pelo seu contexto social (família, amigos, sociedade, etc.).

Nesta teoria, o aluno motivado em aprender uma língua estrangeira reflete sobre as possibilidades que este conhecimento poderá implicar em sua vida: mais oportunidades no mercado de trabalho, ascensão social, possibilidade de viagens, entretanto, essas escolhas são muitas vezes internalizadas no aluno mediante ao seu contexto social ou ao desejo de fazer parte de um grupo específico dentro da sociedade.

Em sua visão de motivação, Abraham Maslow (1970) criou uma hierarquia das necessidades, segundo a qual o autor acredita que o indivíduo precisa percorrer uma sequência de necessidades para poder atingir seu máximo de satisfação. As necessidades são as seguintes:

- fisiológicas (sede, fome e outras necessidades do corpo);
- segurança (proteção contra danos físicos e emocionais);
- social (aceitação pela sociedade, afeição, amizade)
- estima (amor próprio, autonomia, reconhecimento, *status*); e
- autorrealização (crescimento, autodesenvolvimento e intenção de tornar-se tudo aquilo que deseja).

Podemos perceber que as necessidades supracitadas estão ligando diretamente indivíduo e sociedade. Neste sentido, o indivíduo está integrado ao contexto social em que se encontra e suas necessidades perpassam por este grupo e, para alcançar sua autorrealização, a motivação que move este sujeito precisa caminhar por este grupo de necessidades.

Sobre este viés, o ambiente escolar, mais precisamente a rotina de cada aluno e sua motivação dentro do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira precisam caminhar por todas estas etapas constantemente para ultrapassar obstáculos e criar novos objetivos. Desta maneira, acredita-se que, o comportamento da família, do grupo de amigos, dos professores e da sociedade vão interferir mesmo que de forma inconsciente na motivação do aluno e também em seu posicionamento frente ao processo de desenvolvimento e aprendizado.

É importante não confundirmos esta teoria com o sociointeracionismo de Vygotsky.

Na teoria sociointeracionista, o meio constrói conhecimento através da troca de experiências com outros em seu ambiente de convívio social. Já na teoria construtivista ligada a motivação, o meio irá instigar este sujeito a refletir sobre o que o conhecimento advindo dos estudos poderá acarretar ao sucesso advindo do conhecimento adquirido.

Brown (2001) afirma que, mesmo com a existência de três teorias distintas sobre motivação, não podemos acreditar que há uma separação estanque sobre o tema. Podemos compreender motivação como pertencente a todas essas formas de pensamento e em alguns casos a existência de um entrelace entre elas. Por exemplo, considerando crianças que estão aprendendo a ler: elas sentem-se motivadas porque veem a recompensa na leitura, e encontram a necessidade do estímulo, do conhecimento e da exploração.

O autor ainda considera que motivação no aprendizado de uma segunda língua refere-se também a orientações instrumental e integrada do aprendiz. As duas temáticas serão explicitadas a seguir.

#### **4.4.2 Orientações instrumental e integrada do aprendiz**

É importante esclarecer que o termo instrumental e integrada, não são tipos de motivação, mas como vários autores as definem (DÖRNYEI, 2001; GARDNER;

MACINTYRE, 1991) são formas de orientação: sua caracterização dependerá do contexto que o aprendiz está inserido. Se o objetivo deste sujeito é acadêmico ou profissional, sua orientação será instrumental, porém se o seu objetivo é social ou cultural sua orientação será integrada.

As orientações instrumental ou integrada podem ser inseridas no processo de aprendizado de um indivíduo e influenciar a motivação do mesmo tornando sua intensidade alta ou baixa. Desta maneira, não podem ser confundidas ou entendidas como tipos de motivação.

A próxima seção descreverá os termos motivação intrínseca e motivação extrínseca.

#### **4.4.3 Motivação intrínseca e extrínseca**

O aprendiz motivado de uma língua estrangeira pode ser influenciado por fatores intrínsecos ou extrínsecos ao realizar uma atividade, fazer uma pesquisa, participar de um grupo de pesquisa durante a aula. Ou seja, a motivação existe e ela pode ser caracterizada como intrínseca ou extrínseca no processo de aprendizagem.

Segundo Edward Deci (1975), “atividades intrinsecamente motivadas são aquelas para as quais não há recompensa aparente, exceto a própria atividade. Pessoas parecem engajar-se nas atividades por conta própria e não porque levam a uma recompensa extrínseca” (DECI, 1975, p. 23 - tradução nossa<sup>2</sup>). Quando a motivação é intrínseca, o aluno possui um propósito ou meta pessoal que deseja alcançar e vê nisto um impulso para superar obstáculos, aprender coisas novas e buscar o desenvolvimento necessário para chegar ao seu objetivo. O aluno aprendiz de língua inglesa vê esse aprendizado como algo que possa fazê-lo de alguma forma realizar um desejo, seja ele abrir caminhos para o seu futuro profissional, viajar para fora do país e comunicar-se facilmente, participar de um grupo específico que a língua inglesa seja porta de acesso, etc.

Por outro lado, a motivação extrínseca como o próprio nome já diz é externa ao indivíduo. Segundo Brown (2001), “a motivação extrínseca é alimentada pela

---

<sup>2</sup> No original: “...intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. people seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward...”

antecipação de uma recompensa de fora e além de si mesma. Típicas recompensas extrínsecas são dinheiro, prêmios, notas e até certos tipos de *feedback* positivo.” (BROWN, 2001, p. 172 - tradução nossa<sup>3</sup>). Desse modo, o aluno que realizar um exercício proposto pelo professor, cumprir com suas tarefas, participar da aula poderá ser motivado extrinsecamente através de elogios, do recebimento de notas, de prêmios, etc.

Para Maslow (1970), a motivação intrínseca é superior à extrínseca, pois de acordo com sua hierarquia das necessidades, a motivação é dependente da satisfação do indivíduo, portanto deve partir de dentro, do interior de cada um. Jerome Bruner (1966) relata sobre a autonomia da autorrecompensa, ou seja, aprender deve ser uma ação livre de recompensas e punições, e o aprendiz seja ele criança ou adulto, deve compreender a importância de seu desenvolvimento e este desejo precisa ser internalizado.

No âmbito do aprendizado da língua inglesa, a motivação intrínseca pode ser um fator positivo para o aluno em vista de sua consciência de que aquele conteúdo é importante e, para o professor que já pode contar com a participação, interesse deste aluno. Mas, isso não significa que em um determinado momento ou outro esse aluno não possa ser recompensado por um resultado alcançado. Por exemplo, elogios ou palavras de incentivo em um momento oportuno também são possíveis em uma perspectiva de manter a motivação deste aluno.

Foram discutidas até agora teorias de motivação, orientações da mesma, mas para o professor em seu dia-a-dia além dessas concepções é necessário o conhecimento de estratégias de motivação para uso prático em sua atuação profissional. Estes exemplos serão apresentados na próxima seção.

#### **4.4.4 Estratégias de motivação**

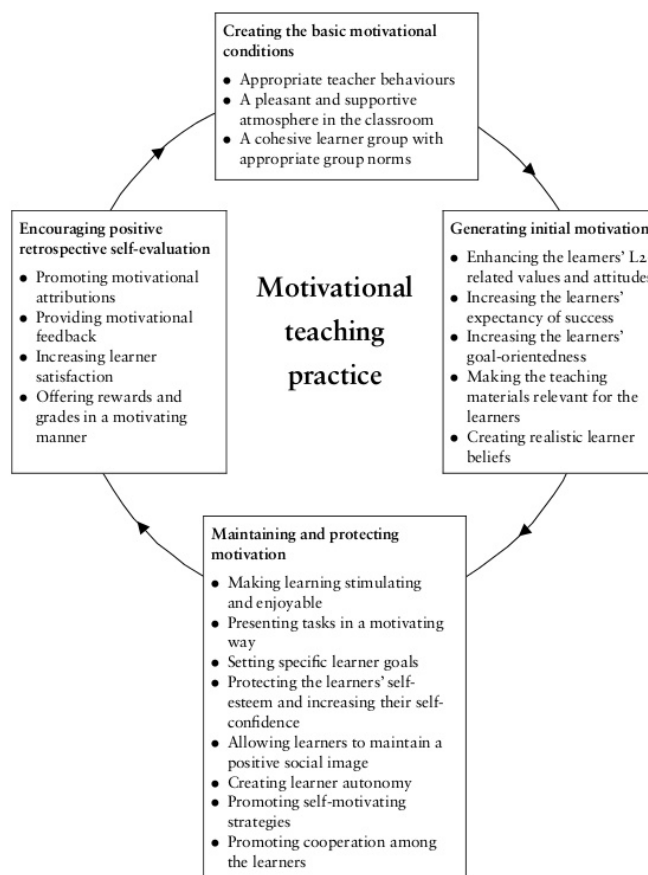
Conhecemos as visões sobre motivação, as duas formas de orientações, suas características e, a partir desta seção explicitaremos estratégias que podem ser adotadas pelo professor como formas de motivar seus alunos durante o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, vamos apresentar, na figura 3, um modelo criado por Dörnyei (2001) que divide práticas de ensino motivacional em grupos e subgrupos. Para melhor

---

<sup>3</sup> No original: “...extrinsic motivation is fueled by the anticipation of a reward from outside and beyond itself. Typical extrinsic rewards are money, prizes, grades, and even certain types of positive feedback.”

compreensão de cada um destes grupos e subgrupos, o autor insere tópicos com estratégias e ações que, se praticadas pelo professor durante suas aulas, poderão tornar a prática de motivar o aluno algo rotineiro e intrínseco no processo ensino-aprendizagem.

Figura 3: Os principais componentes da estrutura de Dörnyei (2001) da prática motivacional de ensino de língua estrangeira em sala de aula



Fonte: *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2013.

A figura acima foi selecionada por representar um possível modelo de prática de ensino de motivação que pode ser utilizada por professores de língua inglesa que visam incluir em suas aulas técnicas o objetivo de impulsionar o aprendizado de seus alunos e motivá-los de forma contínua. Neste sentido, podemos observar que as flechas conectam todos os quadros/fases do processo, o que nos permite compreender que o ciclo está sempre em movimento, ou seja, é sempre necessário recomeçar o ciclo e reforçar cada fase de execução.

Os quatro principais grupos desta figura são descritos e comentados abaixo:



1. Criação de condições motivacionais básicas: é de extrema importância que o professor crie condições adequadas para a geração de motivação seja efetiva. Estas condições devem ser baseadas no comportamento do professor, no ambiente da sala e nas normas colocadas ao grupo.

Nesta fase, cabe ao professor adequar a rotina de aulas de forma atrativa, organizada e coesa para que o aluno possa entender a importância dessa sequência, da escolha de atividades e conexão das mesmas no processo ensino-aprendizagem e sinta-se o centro desta estrutura.

2. Geração de motivação inicial: a motivação como já vimos anteriormente não é algo comum em todos os estudantes e precisa, em alguns casos, ser motivada de forma positiva dentre os alunos através de atitudes e ações realizadas e estimulada pelo professor.

Nessa fase, o professor precisa criar situações que instiguem os alunos ao aprendizado, baseado no conhecimento que ele tem sobre cada um deles e a partir da observação atenta do comportamento de cada estudante, buscar a participação de cada um deles durante o processo.

3. Manutenção e proteção da motivação: instigar a motivação no aluno é de extrema importância para seu interesse em aprender, porém isso não é o suficiente. A motivação gerada no aluno precisa ser mantida durante todo o processo de aprendizagem e também protegida de possíveis fatores que possam vir a desmotivar esse aluno.

Manter o interesse deste aluno através de atividades que os conectem a aprendizagem contínua e tornem as aulas interessantes.

4. Encorajar autoavaliação retrospectiva positiva: os professores precisam ajudar seus alunos a se autoavaliar de forma positiva, isto é, ter mais satisfação no sucesso alcançado e compreender suas falhas de uma maneira mais construtiva.

O professor precisa ensinar seus alunos a refletir sobre suas evoluções, pontos de atenção e objetivos, para que eles percebam o quanto evoluíram e o quanto podem evoluir durante o processo.

Esse caminho em busca da motivação em seus alunos deve ser trilhado pelos professores de uma forma contínua durante todo o processo ensino-aprendizagem

proposto para um aluno ou um grupo de alunos, de forma a mostrar para o estudante quanto o aprendizado pode ser relevante em sua vida acadêmica e profissional.

A presente seção buscou explicar o tema motivação no ensino-aprendizagem de línguas, apresentar suas teorias e estratégias de abordagem durante a organização das aulas de língua inglesa. Refletir sobre a importância de manter os alunos motivados durante as aulas pode ser um diferencial durante a trajetória de professores em formação inicial e de professores em formação continuada, pois alunos conscientes da importância do aprendizado e instigados a evoluir podem colaborar positivamente para um bom resultado no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Nesse sentido, o sociointeracionismo pode ser um colaborador neste processo de criação e/ou manutenção de motivação, visto que os componentes desenvolvidos por Dörnyei podem ser utilizados durante as aulas em atividades realizadas por duplas ou grupos, isto é, o trabalho colaborativo no ambiente escolar pode não apenas desenvolver os alunos, mas também encorajá-los a manter este desenvolvimento.

É importante pensarmos também em como os jogos podem ser incluídos neste processo de motivação, de forma a envolver os alunos e mantê-los concentrados no processo ensino-aprendizagem. Por meio da utilização de jogos que permitam que os alunos compreendam que a motivação inicial e sua manutenção são fatores cruciais durante o estudo, pois eles permitem que o aluno queira aprender, se desenvolver e construir novos conhecimentos por meio da concentração.

A seguir, trataremos da metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

## **5 METODOLOGIA**

### **5.4 Natureza da pesquisa**

A escolha da natureza desta pesquisa foi decidida após o conhecimento construído por meio de leituras realizadas sobre as possibilidades acerca dos diferentes métodos: qualitativa, quantitativa ou mista. À luz destas leituras, compreendi que a melhor opção para o meu trabalho seria a qualitativa, pois de acordo com Dörnyei (2007):

Pesquisa qualitativa envolve procedimentos de coleta de dados que resultam primariamente em dados não

numéricos e abertos, que são então analisados principalmente por métodos não estatísticos. Exemplo típico: pesquisa em entrevista, com as gravações transcritas analisadas por análise qualitativa de conteúdo (DÖRNYEI, 2007, p. 24 – tradução nossa<sup>4</sup>).

O presente estudo foi realizado com a preocupação em observar sujeitos e suas percepções; descrever processos; e analisar dados a partir da subjetividade e pontos de vista dos envolvidos e, para tanto foi selecionada a abordagem qualitativa em detrimento à quantitativa, visto que a segunda opção dificilmente abordaria os resultados da forma desejada. Segundo Minayo (2003), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2003, p. 22).

Desse modo, foi considerada a individualidade de cada participante, ou seja, todos os integrantes da pesquisa tiveram suas colocações registradas, por serem estas colocações, inferências e interpretações que permitiram que este trabalho fosse concluído.

É importante salientar que unida à metodologia qualitativa temos uma base etnográfica, termo explicitado por Geertz (1989) sobre o esforço intelectual realizado para representar uma descrição densa sobre aquilo que está sendo analisado. Por ser um trabalho onde o pesquisador utilizou dados pessoais dos envolvidos, diálogos, depoimentos e também ambientes, a descrição passa a ser muito importante nesta abordagem. Outros fatores importantes são: a ênfase no processo de geração de dados, ou seja, a vivência, a experiência, a perspectiva dos participantes naquilo que ocorreu e não apenas no produto final.

Após realizar esta “descrição densa” sobre os dados, a pesquisadora se dedicou a triangular as informações coletadas dos diferentes instrumentos e interpretá-los de maneira a encontrar reiteraões, repetições e garantir, assim, a base estruturante para a discussão dos dados. Foram utilizados como base de análise os dados obtidos nas aulas da oficina sobre jogos lúdico-didáticos, oferecida pela pesquisadora; a opinião de cada sujeito exposta nos diários reflexivos; a reflexão de cada um perante os textos lidos e abordados nas reuniões semanais; e as aulas expostas pelas duplas e seus pontos de vista

---

<sup>4</sup> No original: “Qualitative research involves data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analysed primarily by non-statistical methods. Typical example: interview research, with the transcribed recordings analysed by qualitative content analysis.”

colocados a cada semana. Todos esses pontos foram considerados, pois o ponto de vista de cada um foi fator crucial para a análise dos dados da presente pesquisa.

Também nessas reuniões realizamos rodas de conversas e discussões sobre os jogos utilizados pelos bolsistas pibidianos e aplicados em suas aulas semanais, nas quais cada um expunha como via essa inserção lúdica dentro do contexto de ensino-aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de gravação em áudio, planejamentos de aula e diários reflexivos dos pibidianos sobre as aulas.

## **5.2 Contexto de pesquisa e participantes**

O contexto que permitiu a concretização de minha pesquisa foi o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Segundo o MEC:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (<http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 15/03/2019)

O programa, já explicitado no início desta dissertação, tem como uma de suas premissas estreitar relações entre escolas públicas e universidades e, com isso, aproximar professores em formação de seu provável público-alvo: salas de aula e alunos de escolas da rede pública de ensino. É importante esta conexão, pois através dela os futuros professores conseguem conhecer como acontecem as relações hierárquicas dentro da escola: equipe gestora, coordenadores, professores e alunos como também podem já ter a oportunidade de atuarem em salas de aula com alunos de verdade e criarem suas próprias experiências no percurso da licenciatura.

O PIBID Letras Inglês, focado nesta pesquisa, é constituído por: uma coordenadora (professora universitária responsável pelo projeto), dois supervisores (professores em duas escolas públicas nas quais os bolsistas estavam inseridos), doze alunos de graduação em Letras do primeiro e segundo anos (bolsistas de Iniciação à docência) e um voluntário, que já foi bolsista do PIBID em projetos anteriores e hoje atua como professor substituto em uma das escolas integrantes do projeto e, nesse

sentido colabora com os pibidianos em possíveis dúvidas relacionadas às atividades, atuação e gestão de sala de aula.

Foram realizadas oficinas semanais com a participação de doze dos integrantes do projeto: um dos supervisores (o outro estava em horário de aula e, portanto, sua participação ficava impossibilitada), os doze bolsistas e o professor voluntário. Essas oficinas eram realizadas nas dependências da FCLAr com sala de aula agendada previamente pela coordenadora e aconteciam às terças-feiras, das dezesseis às dezessete horas e trinta minutos. Todas foram gravadas em áudio. O cronograma destas oficinas é apresentado no quadro 3.

**Quadro 3:** Cronograma de aulas de setembro, outubro e novembro 2018: “Jogos lúdicos-didáticos e pibidianos

PERÍODO	HORÁRIO E SALA	CONTEÚDO	AÇÕES PARA APRENDIZAGEM
18/09	16h às 17h30m Laboratório de idiomas.	Apresentação Mestranda e Pibidianos.  Conceito de jogo, brinquedo e brincadeira.	Roda de conversa para apresentação de todos os participantes e socialização de informações relevantes sobre a escola e turmas de atuação dos pibidianos.  Apresentação em PPT para explanação de cada conceito. / O jogo como ferramenta pedagógica no ensino de língua inglesa.  Leitura do Artigo: “Jogo, brinquedo e brincadeira na educação” (Ottopaulo Böhmer)
25/09	16h às 17h30m Sala 15	Jogos e suas divisões: tipos de jogos e suas características.  Jogos específicos para o público-alvo e conteúdo específicos.	Apresentação de diversos tipos de jogos em PPT: característica e exemplos de cada jogo. / Apresentação de jogos de tabuleiros e cards para conhecimento e manuseio de cada um deles.  Conhecimento dos objetivos propostos (Currículo Oficial do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias – e Matriz de Avaliação Processual do Estado de São Paulo) para os aprendizes da língua inglesa e adequação para faixa etária, conteúdos, habilidades e competências pré-estabelecidas em conexão com os jogos.  Leitura: Capítulo “Contribuições para a compreensão da nova proposta curricular para língua inglesa no Estado de São Paulo” – Livro: Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades.
02/10	16h às 17h30m Sala 11	Levantamento de hipóteses e adequação de jogos para fins específicos.  Levantamento de hipóteses e adequação para posterior inserção dos jogos em sala de aula.	Listagem de categorias (verb tenses, vocabulary, grammar, wh-words, etc) e em grupos elencar os possíveis jogos para os grupos de alunos, levando em consideração suas preferências e necessidades.  Discussão e socialização de diferentes formas de inserir os jogos dentro do processo ensino-aprendizagem.  Leitura: Capítulo “Caminhos para o ensino criativo: desafios para a educação e a formação de professores de língua inglesa do novo milênio” Denise Margonari - Livro: Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades.
15/10	16h às 17h30m Sala 26	Jogos e as inteligências múltiplas.  Levantamento de hipóteses e adequação de inserção dos jogos em sala de aula.	Conceitos; Relação de cada uma das inteligências com diferentes tipos de jogos.  Roda de conversa: brainstorming de jogos para cada tipo de inteligência visando à inserção dos mesmos nas turmas em andamento.  Leitura: “Os Fundamentos da Teoria das Inteligências Múltiplas” e <a href="https://www.lendo.org/teoria-inteligencias-multiplas-gardner/">https://www.lendo.org/teoria-inteligencias-multiplas-gardner/</a>
16/10	16h às 17h30m Sala 26	Jogos e as inteligências múltiplas. (parte II)  Levantamento de hipóteses e adequação de inserção dos jogos em sala de aula.	Demonstração de jogos relacionados às inteligências múltiplas e ao público-alvo (crianças do ensino fundamental II)  Criação de jogos para cada tipo de inteligência e inserção dos mesmos em sala de aula.

<b>23/10</b>	16h às 17h30m Sala 26	Jogos e os canais de comunicação.  Levantamento de hipóteses e adequação de inserção dos jogos em sala de aula.	Relacionar cada um dos canais de comunicação com diferentes tipos de jogos.  Criação de jogos para cada canal de comunicação e inserção dos mesmos em sala de aula.  Leitura: Capítulo: “Estilos de aprendizagem e canais de percepção: contribuições para um ensino de língua estrangeira mais inclusivo” - Livro: Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades e <a href="https://prezi.com/y-lcopsz37cl/estilos-de-aprendizagem-e-canais-de-percepcao/">https://prezi.com/y-lcopsz37cl/estilos-de-aprendizagem-e-canais-de-percepcao/</a>
<b>30/10</b>	16h às 17h30m Sala 26	Jogos e os canais de comunicação. (parte II)  Levantamento de hipóteses e adequação de inserção dos jogos em sala de aula.	Demonstração de jogos relacionados aos canais de comunicação e ao público-alvo (crianças do ensino fundamental II)  Criação de jogos para cada canal de comunicação e inserção dos mesmos em sala de aula.
<b>06/11</b>	16h às 17h30m Sala 11	Relato dos alunos pibidianos – (03 duplas)  Discussão e adequações	Relato dos pibidianos sobre a experiência de aplicação dos jogos: pontos positivos e pontos de atenção. O que precisa ser modificado, adequado, revisto, reorganizado, etc.  Troca de experiências, reconhecimento dos pontos altos e baixos da aula. Leitura dos questionários de satisfação.
<b>13/11</b>	16h às 17h30m Sala 11	Relato dos alunos pibidianos – (03 duplas)  Discussão e adequações	Relato dos pibidianos sobre a experiência de aplicação dos jogos: pontos positivos e pontos de atenção. O que precisa ser modificado, adequado, revisto, reorganizado, etc.  Troca de experiências, reconhecimento dos pontos altos e baixos da aula. Leitura dos questionários de satisfação.
<b>27/11</b>	16h às 17h30m Sala 11	Fechamento das oficinas.	Roda de conversa para levantamento de pontos positivos e de atenção das oficinas: o que cada tema acrescentou de interessante para a experiência da pesquisadora e dos alunos pibidianos.

Fonte: Elaboração própria.

Cabe salientar que todos os participantes da pesquisa foram extremamente solícitos, responsáveis e colaboraram imensamente para realização de todas as atividades propostas pela pesquisadora: assinaram o TCLE (vide modelo no apêndice A), concedendo permissão do uso de dados e foram desde o início comunicados sobre a preservação de suas identidades. Todos cumpriam com sua responsabilidade de realização dos diários reflexivos semanais, participavam assiduamente das aulas, colaboravam com as discussões e atividades que eram realizadas durante os encontros semanais nas oficinas (vide cronograma completo no quadro 3).

Para preservar a identidade dos participantes seus nomes não serão divulgados, isto é, para me referenciar aos mesmos durante a análise e discussão de dados foram criados nomes fictícios para cada um deles, sendo Renato e Eleandra (supervisores); Eduardo (voluntário); e Analice, Anelize, Driele, Guilhermina, Guiomar, Gustavo, Inês, Joana, Luciana, Mercedes, Roberta e Rute.

Todos os participantes, somando quinze pessoas (os dois supervisores, o voluntário e os doze bolsistas) atuavam em duas escolas distintas: eram divididos em dois grupos: um supervisor e oito alunos na escola 1, outro supervisor, o voluntário e outros quatro alunos na escola 2.

Ambas as escolas são públicas e estaduais localizadas na cidade de Araraquara, interior do Estado de São Paulo. Embora a coleta de dados não tenha ocorrido presencialmente pela pesquisadora nas escolas, mas nas dependências da universidade durante as reuniões das oficinas, entendemos ser importante a realização de uma breve descrição dos dois contextos de atuação dos bolsistas. Esta descrição foi disposta na tabela 1:



Tabela 1: Escolas Estaduais da cidade de Araraquara conveniadas ao PIBID

Matrículas	ESCOLA 1	ESCOLA 2
Alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental	138	74
Alunos matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental	140	72
Alunos matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental	141	72
Alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental	134	63
Alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio	-	74
Alunos matriculados no 2º ano do Ensino Médio	-	59
Alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio	-	52
Alunos portadores de necessidades especiais	4	10
<b>Recursos Humanos</b>		
Números de funcionários	49	32
<b>Infraestrutura</b>		
Biblioteca	não	não
Cozinha	sim	sim
Laboratório de Informática	não	sim
Laboratório de Ciências	não	não
Sala de leitura	sim	sim
Secretaria	sim	sim
Quadra de esportes	sim	sim
Sala para uso da direção	sim	sim
Sala dos Professores	sim	sim
Sala para atendimento dos alunos especiais	não	não
<b>Acessibilidade</b>		
Dependências acessíveis aos portadores de necessidades especiais	não	sim
Sanitários acessíveis aos portadores de necessidades especiais	não	não
<b>Alimentação</b>		
Água filtrada	sim	sim
Alimentação diária	sim	sim
<b>Equipamentos</b>		
Aparelho de DVD	sim	sim
Projetor multimídia	sim	sim
Impressora	sim	sim
Copiadora	sim	sim
Televisão	sim	sim
<b>Computadores e Internet</b>		
Internet banda larga	sim	sim
Computadores para alunos	8	17
Computadores para funcionários	4	4

Fonte: Baseado nos dados do site [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br) Acesso em: 15/09/2019.

Sobre as escolas apresentadas na tabela 1, é importante que façamos algumas observações. Dentre elas:

- A escola 1 tem quase o dobro de alunos matriculados no ensino fundamental anos finais (6º ao 9º anos) da escola 2, pois a escola 1 possui 553 alunos, enquanto a escola 2, 283 alunos;
- O número de funcionários da escola 1 também é superior à escola 2, sendo a primeira 49 e a segunda 32;
- A infraestrutura de ambas as escolas é a mesma, tendo como única diferença o laboratório de informática: a escola 1 não possui e a escola 2 possui;
- As duas escolas contam com alimentação diária e água filtrada para os alunos;
- Ambas as escolas possuem equipamentos tecnológicos (computadores, televisão, aparelhos de DVD, etc.) para uso dos funcionários e alunos, porém a escola 2 tem um número maior de computadores para uso dos estudantes, 17, enquanto a escola 1 possui apenas 08; e
- Mesmo as duas escolas tendo matriculado alunos portadores de necessidade especiais, nenhuma das duas possui sanitários acessíveis e apenas a segunda possui suas dependências adequadas e estruturadas para estes alunos.

Cada grupo de alunos foi dividido em duplas, sendo quatro duplas e um supervisor na escola 1, e duas duplas, sendo um voluntário e um supervisor na escola 2. As duplas frequentavam a escola uma vez por semana para ministrarem as suas aulas, cada par com sua respectiva série e alunos previamente matriculados e identificados em suas listas de chamada.

Cada dupla era orientada pelo professor responsável, na função de supervisor, que os auxiliava tanto com a estrutura e equipamentos físicos da escola disponíveis para uso e também com a organização pedagógica. Semanalmente acontecia uma reunião nas dependências da faculdade com a presença de todas as duplas, os supervisores e a professora coordenadora com o objetivo de troca de experiências, organização de planos de aula, recados e discussões de pontos positivos e de atenção acerca das aulas ministradas por cada dupla. As escolas eram comunicadas pelos supervisores a cada mudança, entrada ou saída de alunos para também manter o controle e organização e seriedade dos projetos e parcerias por ela realizada.

A forma de atuação das duplas ocorria de modo distinto entre as escolas. Na escola 1, foram formadas quatro turmas referente ao 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano do ensino fundamental. Estes alunos deveriam matricular-se caso houvesse interesse em aprender a

língua inglesa e as aulas aconteciam no contraturno, ou seja, sempre no horário oposto àquele que o aluno tinha suas aulas de ensino regular. Nessas turmas, o número de alunos era reduzido, em média 15 alunos por turma. Os pibidianos trabalhavam assuntos que eram pré-selecionados pelo grupo de bolsistas e supervisores na reunião.

Na escola 2, as aulas aconteciam de forma diferente: eram apenas duas duplas de pibidianos, uma supervisora e um voluntário. Eram duas turmas, de 6º e 7º ano, respectivamente. As aulas eram conectadas às aulas da supervisora (professora efetiva da turma). Cada ano/série tem duas aulas de língua inglesa semanal e, com a participação dos pibidianos eles passaram a ter uma aula com a professora da turma e a outra aula era ministrada pelos pibidianos, porém com a supervisão da professora. Eles compartilhavam com a professora o conteúdo ensinado por ela e davam continuidade ao tema, buscando criar atividades dinâmicas, sem o uso do material didático oferecido pela escola, isto é, eles teriam que criar seu portfólio de atividades. Nesses grupos, o número de alunos matriculados era de aproximadamente 35 alunos.

### **5.3 Instrumentos de coleta de dados**

Para a coleta de dados desta pesquisa foram selecionadas cinco formas distintas, mas que foram todas complementares entre si e de vital importância para a realização do trabalho. São elas:

- Questionários;
- Gravações de áudio das oficinas sobre jogos;
- Diários reflexivos;
- Planos de aula e jogos lúdico-didáticos organizados pelos pibidianos; e
- Entrevistas realizadas em grupo e individualmente.

Explicaremos a seguir cada um deles.

#### **5.3.1 Questionários**

Esta forma de coleta foi selecionada para conhecer um pouco mais cada participante e ter um pouco mais de informação sobre a opinião deles acerca do tema que foi abordado com o grupo durante as oficinas, ou seja, jogos lúdico-didáticos. O questionário foi aplicado no meio do processo, ou seja, depois que a parte teórica já havia sido finalizada e os mesmos já haviam aplicado alguns jogos em suas aulas. A realização aconteceu de forma presencial

durante uma de nossas reuniões. Ele possuía vinte e uma questões que abordavam a trajetória acadêmica dos alunos, o interesse de cada um pelo PIBID e a visão a respeito da utilização de jogos lúdico-didáticos dentro do processo de ensino aprendizagem de língua inglesa. O questionário-modelo completo está incluso no apêndice B deste trabalho.

### **5.3.2 Gravações de áudio das oficinas sobre jogos**

Durante o segundo semestre de 2018, foi ministrada uma oficina sobre jogos lúdico-didáticos e sua inserção no processo ensino-aprendizagem nas aulas de língua inglesa. O objetivo era conceituar e exemplificar os diversos tipos de jogos e sua utilização no cotidiano escolar e, posteriormente, as duplas de pibidianos adequariam esses jogos e/ou criariam novos para inseri-los em suas rotinas de aulas.

Em conjunto aos outros instrumentos de coleta de dados, as gravações foram realizadas com o objetivo de dar um suporte ainda maior para a realização desta pesquisa, visto que organizar um encontro acadêmico e participar do mesmo pode trazer muitas informações sobre os participantes, suas opiniões e reflexões, mas, ter esse material arquivado traz mais segurança aos dados e ao pesquisador que tem a possibilidade de retomar os fatos sempre que achar necessário.

Foram escolhidas gravações em áudio em detrimento as gravações em vídeo para manter ainda mais preservada a identidade de cada participante e assegurar que suas imagens se mantivessem anônimas. As gravações foram realizadas através do gravador de voz do celular da própria pesquisadora. Através delas, foi possível um maior embasamento para as considerações acerca das respostas analisadas. Dentre as gravações, foram selecionados trechos mais importantes ou o resumo das partes mais relevantes para serem abordados nesta pesquisa. Analisando as gravações foi possível compreender diferentes entonações, risadas, frustrações através das falas, pausas e colocações, permitindo um resultado mais apurado daquilo que foi estudado e analisado.

### **5.3.3 Diários reflexivos**

Os diários reflexivos foram incluídos com um dos instrumentos de coleta de dados, pois contém a rotina de cada um dos bolsistas, bem como o ponto de vista de cada um sobre sua própria atuação: pontos positivos, de atenção, reflexões acerca do processo e as impressões sobre seu trabalho e evolução.

Cada diário foi escrito semanalmente pelos bolsistas a fim de redigir sobre o processo da aula, seu desenvolvimento, o que deu certo, o que não funcionou tão bem, o que precisou ser corrigido ou melhorado. Eles foram postados no *Google Drive* onde puderam ser lidos por todos os integrantes do grupo, inclusive pela pesquisadora em questão.

#### **5.3.4 Planos de aula e jogos organizados pelos pibidianos**

Dentre os instrumentos de coleta de dados escolhidos, os planos de aula organizados pelos pibidianos foram também selecionados por conterem informações relevantes para a pesquisa: o tema escolhido para a aula, os recursos que foram utilizados, a sequência das atividades e, o que interessa muito para esta pesquisa: se houve a inserção de jogos, qual o jogo, qual o objetivo da escolha e em que momento da aula ele foi aplicado.

Estes planos de aula foram realizados por todas as duplas para cada aula ministrada e todos postados no *Google Drive*, para livre acesso de todos os participantes do grupo.

Os jogos lúdico-didáticos organizados, adaptados e incluídos no processo de aula pelos bolsistas foram uma estratégia de ensino utilizada dentro da metodologia de ensino no processo ensino-aprendizagem, ou seja, assim como outras atividades (músicas, exercícios escritos e orais), foram incluídos nas aulas como mais uma alternativa de construção de conhecimento e, que, como instrumento de coleta de dados, serviu de auxílio para a pesquisadora e consolidação da pesquisa, pois através deles foi possível compreender a visão dos professores em formação sobre a inclusão de jogos dentro de seu plano de aula e organização de atividades.

Cada jogo utilizado ou aplicado durante as aulas está registrado nos planos de aulas das duplas e o porquê daquele jogo em específico, o resultado de sua aplicação, aceitação ou não pelos alunos, a participação e envolvimento dos mesmos é descrita pelos bolsistas nas gravações dos áudios das reuniões. Há também alguns jogos utilizados pelos bolsistas postados nas pastas de armazenamento do *GoogleDrive*.

#### **5.3.5 Entrevistas**

As entrevistas, gravadas em áudio de duas formas (individual e coletiva) e durante os horários das reuniões, foram utilizadas como um dos instrumentos de coleta de dados, pois contêm o registro individual de cada pibidiano sobre suas opiniões, percepções acerca das

aulas, das atividades, da participação dos alunos e sobre o próprio autodesenvolvimento na sala de aula.

#### **5.4 Procedimentos de análises dos dados**

Foram analisados separadamente todos os instrumentos utilizados na coleta de dados: os questionários, os diários reflexivos, as gravações em áudio, os planos de aula; os jogos lúdico-didáticos e as entrevistas. Primeiramente, as gravações foram transcritas, e, posteriormente, cada instrumento foi analisado da seguinte forma: através da leitura buscamos elencar categorias por meio do levantamento de recorrências de informações, ou seja, expressões ou palavras que se repetissem em todos os instrumentos e que estivessem ligadas ao objetivo da pesquisa. Dessa forma, todos os instrumentos complementam-se, isto é, cada elemento corrobora dados de outro e isso fez com que os dados pudessem ser triangulados e a partir daí postos em evidência para a organização e fechamento dos resultados da pesquisa.

A partir dos dados organizados em categorias e triangulados, começa-se o processo interpretativo dos mesmos e para isso cabe-nos relembrar a pergunta de pesquisa:

*Como professores em formação bolsistas do PIBID veem o uso de jogos lúdico-didáticos em sala de aula?*

Portanto, todos os instrumentos utilizados para coletar o trabalho foram organizados, transcritos quando em áudio, categorizados por meio de uma análise de conteúdo que buscou recorrências temáticas de forma a responder a questão de pesquisa.

## **6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesta seção, será apresentada a análise e discussão dos dados por meio das categorias formadas pelas recorrências encontradas nos dados. Foram organizados como categorias os termos que aparecem com frequência nos diferentes contextos abordados de acordo com os instrumentos da coleta de dados analisados. Durante o processo de organização das informações, as categorias mais frequentes nos diferentes instrumentos foram:

- jogos como forma de aumentar o interesse dos alunos;
- jogos como forma de motivação;
- jogos como ampliação de vocabulário; e
- jogos como estímulo à competição.

A seguir apresentamos a análise e discussão de cada uma destas categorias interpretadas individualmente. Entendemos, entretanto, que elas apresentam interconexões, que serão relacionadas na resposta à pergunta de pesquisa.

### 6.1 Jogos como forma de aumentar o interesse dos alunos

Este tópico foi um dos selecionados porque a palavra “desinteresse” foi bastante presente na fala dos bolsistas em três dos instrumentos analisados: nas gravações das reuniões, nos questionários respondidos por eles e em alguns diários reflexivos.

Para ilustrar essa repetição de termos, trago como exemplo uma das questões do questionário inicial, mais especificamente a questão de número 8 (Quais fatores dificultaram o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa?) e as respostas nas quais a palavra “desinteresse” aparece:

#### CONJUNTO DE EXCERTOS 1:

Anelize: “o *desinteresse* de alguns alunos que às vezes atrapalham os outros”

Analice: “*Desinteresse* dos alunos em alguns dias, conversa excessiva, despreocupação com tarefas e faltas.”

Driele: “A sala era muito agitada e também *desinteressada* em aprender a língua”

Guiomar: “falta de disciplina dos alunos e *desinteresse*.”

Guilhermina: “A falta de contato com a língua e *falta de interesse*.”

Joana: “Conversa, *desinteresse* no assunto (principalmente gramática).”

Luciana: “Conversa entre os alunos e *desinteresse*.”

Mercedes: “A quantidade excessiva de faltas; o *desinteresse* de alguns alunos.”

Renato: “No meu caso, alunos com níveis muito diferentes e *desinteresse*.”

(Questionário)

Podemos notar na fala dos pibidianos que “desinteresse”, “falta de interesse” e “turma desinteressada” são termos que realmente chamam a atenção. Na maioria das vezes, essa recorrência está atrelada a outros fatores, como por exemplo: ao fato de, na maioria das salas existirem alunos indisciplinados, agitados, que conversam paralelamente de forma demasiada e tumultuam a aula. Os trechos acima foram evidenciados na fala de seis bolsistas durante as gravações, ou seja, metade do grupo percebe o desinteresse em diferentes grupos de alunos, de escolas distintas (escolas 1 e 2) e de diversas faixas etárias (6º, 7º, 8º e 9º anos). Decorrente dessa falta de interesse, os bolsistas citam outros agravantes no processo ensino-

aprendizagem: a não realização de tarefas, indisciplina, excesso de faltas, conversa excessiva, isto é, o termo desinteresse é visto pelos bolsistas como um vilão, pois as aulas não acontecem muitas vezes como o planejado. Para corroborar esta afirmação, trago informações retiradas das gravações de áudio:

#### CONJUNTO DE EXCERTOS 2:

Gustavo: “Eles conversam o tempo todo...”

Luciana: “É impressionante como eles são muito agitados.”

Guilhermina: “Eles têm muita energia para conversar, pois não param.”

Analice: Alguns conversam muito, pois como não tem contato com a língua inglesa, alegam não ver a necessidade de estudá-la.”

(Transcrição da gravação da reunião do dia 02/10/2018)

Outra observação necessária é que o desinteresse acontece por falta de contato com a língua inglesa, níveis diferentes no domínio da mesma, despreocupação com o aprendizado. Observa-se que a falta de interesse, neste caso, está conectada à visão dos estudantes quanto à irrelevância em aprender a língua inglesa, pois para os mesmos não está contextualizada em sua realidade atual e não projetam em seus futuros essa necessidade. Estes dados corroboram o que afirma Gasparin (2005, p. 15) sobre a importância de o aluno ser desafiado pelo professor, mobilizado pelas atividades e sensibilizado para a importância do aprendizado.

O estudante precisa aprender a contextualizar, ou seja, criar relações entre o conteúdo abordado e a sua vida cotidiana, suas necessidades, encontrar soluções para seus problemas e descobrir coisas interessantes no processo de aprendizado. Portanto, torna-se necessária a criação de um clima interessante para esse aluno a fim de que tenha uma predisposição que favoreça seu desenvolvimento.

Buscando envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem, as duplas incluíram jogos lúdico-didáticos em suas aulas para instigar sua participação. Seguem excertos dos diários reflexivos, nos quais os bolsistas escrevem sobre essas tentativas de inserções:

#### CONJUNTO DE EXCERTOS 3:

Drielle: “Na aula desta semana incluímos um jogo de mímica em grupos para fazer os alunos participarem mais da aula.”

Roberta: “Hoje fizemos um jogo durante a aula do tema Halloween para que fosse divertido e eles quisessem participar.”

Joana: “Para a aula de hoje pensamos em um jogo para chamar a atenção dos alunos e garantir que todos participassem.”  
(Diário reflexivo do dia 30/10)



Nas colocações anteriores, podemos perceber que os jogos foram incluídos nas aulas pelos bolsistas como forma de incentivar todos ou a grande maioria da turma à interessar-se pela aula. Percebemos que os pibidianos queriam que todos os alunos se envolvessem no conteúdo que estava sendo abordado e uma forma disso acontecer foi a inclusão do jogo entre as outras atividades propostas.

Um dos grandes desafios dos bolsistas (e de outros professores, estejam eles em formação ou não) é cativar o seu aluno objetivando estudar para aprender. Segundo relato de um dos bolsistas “há uma total despreocupação por parte de alguns estudantes com faltas e notas” (Gustavo, gravação em áudio); cabe salientar que muitas vezes as notas “azuis” (notas de valor cinco ou mais) e ausência de faltas são vistos como a única meta para alguns alunos, fatores que acabam se tornando mais valorizados que o aprendizado em si.

Despertar a atenção do aluno sobre a importância de se aprender o inglês é uma das grandes barreiras a serem ultrapassadas na atualidade. Para que o aprendizado ocorra, é necessário chamar a atenção do aluno, causar nele o verdadeiro interesse pelo estudo, no nosso caso, pela língua inglesa, estimulando sua vontade de conseguir os resultados sempre buscando melhora contínua por meio de atividades progressivas, manutenção do gosto pelos trabalhos relacionados ao inglês (GÓMEZ, 1999).

Na busca de atrair o grupo de estudantes para o aprendizado de língua inglesa durante as aulas, as pibidianas Driele e Mercedes, trouxeram jogos para suas aulas visando engajar os alunos e fazer com que eles participassem. Esses jogos, geralmente incluíram o recebimento de recompensas (doces) para os participantes que mais acertassem, atitude esta que demonstra a teoria behaviorista utilizada para motivar os alunos a participarem da atividade, pois as “recompensas” oferecidas visaram estimular a participação dos alunos. Segue um conjunto de excertos que retratam esta afirmação:

#### CONJUNTO DE EXCERTOS 4:

Mercedes: “Assim que entrávamos na sala eles começam a perguntar: “*teacher*, tem jogo?, *teacher* tem jogo?”.

Driele: “Quando eles viam o pacote de balas ou de pirulitos em cima da mesa ficavam loucos, pois sabiam que tinha jogo e quem acertasse ganhava doce.”

(Transcrição da gravação da reunião do dia 15/10)

Nesse sentido, vê-se a importância do professor refletir sobre os componentes da prática de ensino motivacional de Dörnyei (2001), onde o mesmo coloca a importância do professor gerar a motivação inicial no seu aluno. Portanto, é importante que os bolsistas criem

situações que motivem os seus alunos, através do conhecimento que eles já têm acerca de seus estudantes, e utilizem isso de forma a enredá-los no processo, nas aulas, nas atividades de forma a fazê-los compreender a importância de cada uma delas (jogo ou outra qualquer) para o resultado na construção de conhecimento de cada um dos estudantes. Ou seja, utilizar práticas que despertem no aluno o desejo de aprender, como por exemplo, aumentar a expectativa de sucesso no estudante mostrando a ele como a circulação da língua inglesa acontece no mundo dos jovens (em séries, músicas, sites, jogos, etc.), em feiras internacionais (seja em cartazes ou apresentações orais) e em diversos ambientes públicos (shopping centers, aeroportos, etc.).

Também nesse sentido é evidenciado pelo autor que o professor precisa tornar o material utilizado relevante para o seu aluno. Ao organizar suas aulas e selecionar o que será utilizado para ensinar o conteúdo desejado, o professor necessita escolher atividades que estejam de acordo com esse público-alvo. Para tanto, o professor precisa conhecer o seu grupo, suas características e estilos de aprendizagem. A seguir, apresento um trecho de um dos planos de aula (apêndice F) para exemplificarmos esta colocação:

#### EXCERTO 5:

3. Apresentação	Retirar alguns diálogos do vídeo do Sherlock Holmes nos quais aparecem <u>as wh questions</u> . E, a partir disso, explicar esse tópico gramatical.  Depois de encerrada toda a parte de <u>wh words</u> , as professoras irão conectar esse assunto com o tema "verbos", pedindo exemplos de verbos para os alunos em inglês.	Expositiva interativa.	Lousa, projetor e vídeos.	40 minutos.
-----------------	--	------------------------	---------------------------	-------------

Fonte : Exemplo 3, apêndice F.

Esse trecho refere-se ao plano de aula elaborado pelas bolsistas Guiomar e Luciana, para um grupo de alunos do sexto ano, turma esta que gosta bastante de assistir vídeos e séries de ação. Segundo uma das bolsistas "...a turma sempre comenta que adora assistir séries de ação e mistério" (Luciana, gravação em áudio). Nesse sentido, incluir um vídeo do Sherlock Holmes foi uma escolha das bolsistas para apresentar o tema escolhido ("*WH questions* e introdução do *simple present*) aos seus alunos na busca de despertar o interesse deles.

É importante que o professor reflita sobre como tornar a aula interessante para os alunos. Isso fica claro em um depoimento retirado de um dos diários reflexivos logo das primeiras reuniões, mais especificamente da segunda reunião, em que a bolsista escreve sobre sua visita de apresentação na escola onde atuou posteriormente, e sua colocação foi a seguinte:

**EXCERTO 6:**

Guiomar: “Muitos alunos disseram que não gostam de inglês e pretendemos mudar essa visão que possuem durante nosso trabalho, fazendo com que se identifiquem mais com a língua.”  
(Transcrição da gravação da reunião do dia 23/10)

Esse entusiasmo presente na fala dessa bolsista mostra vontade de fazer a diferença no aprendizado dos alunos, o que é importante para eles, para a escola e para o próprio professor em formação. Percebe-se, portanto, que existem alguns alunos que não compreendem como a língua inglesa pode ser importante para suas vidas futuras e não empenham-se em aprendê-la, mas há também professores engajados e que querem trazer outra perspectiva para estes alunos por meio de seu trabalho, suas aulas, etc.

Muitas vezes, a falta de conexão com a língua inglesa por parte de alguns estudantes, faz com que os mesmos não sintam relevância no aprendizado queiram apenas tumultuar a aula e, com essa percepção negativa, atrapalham os colegas e o professor precisa, muitas vezes, agir de forma a mediar conflitos, ficar chamando atenção de alguns estudantes o tempo todo e isso acarreta um desgaste para o professor e também para os alunos que estão interessados em aprender. Ainda sobre desinteresse, em um dos excertos das gravações de áudio, outro bolsista relata o seguinte:

**EXCERTO 7:**

Gustavo: “Eu só tive uma experiência em sala de aula por enquanto e era uma de 7º ano com 37 alunos. Mas haviam alguns alunos *desinteressados* que conversavam bastante e atrapalhavam a maioria que queria prestar atenção. Portanto eu poderia dizer que essa minoria transformou a aula dos outros em uma baderna e eu tinha que tapar buracos o tempo todo.”  
(Transcrição da gravação da reunião do dia 25/09)

A partir deste viés, é importante que o professor torne a aula interessante e consiga que a maior parte dos alunos se identifique com o conteúdo abordado e sinta-se de alguma forma atraído por aquilo e se engaje nas atividades, com os outros e na aula. Na maioria das vezes isso acontece quando existe a possibilidade de contextualização do conteúdo à realidade do estudante: eles querem prestar atenção e percebem significado, e neste momento, o professor não precisa mais chamar a atenção o tempo todo.

Essa fala corrobora o fato de que o professor deve buscar inovar para prender a atenção de seu aluno, ou seja, os métodos precisam ser renovados. Parece estar de acordo com o que Modesto e Santos afirmam sobre a forma de avaliar do método tradicional, que pode

gerar no aluno grande angústia e sofrimento, induzindo o estudante a preocupar-se exageradamente com suas notas e pouco com o seu aprendizado. Desse modo, o professor que apenas corrige os erros de seus alunos pode ser frustrante e/ou desestimulante para os mesmos (MODESTO; SANTOS, 2002).

Refletindo sobre estas informações, percebemos que o aluno necessita estar motivado, estimulado para, dessa forma, interessar-se pelo conteúdo que o seu professor precisa e/ou quer construir. Nesse sentido, o Pibid parece ter feito com que os bolsistas percebessem a necessidade de estarem constantemente trazendo para a sala de aula estratégias diferenciadas de ensino e desenvolvimento dos estudantes: os bolsistas compreenderam por meio de suas atuações em sala de aula, a importância de o professor buscar novas alternativas, ferramentas, bem como estar em formação contínua para conhecer novas formas de estimular o interesse de seu aluno e, assim, tornar a aula mais produtiva.

## 6.2 Jogos como forma de motivação

Esta segunda categoria também ficou bastante evidente nas diversas fontes de coleta. Apresento na sequência através da exemplificação de fatos, momentos que representam a motivação dos alunos por determinada atividade proposta e outros exemplos nos quais os pibidianos buscam motivar seus estudantes por meio da inclusão estratégica de jogos em determinados períodos da aula. Um dos registros que comprova isso é, no questionário, mais precisamente na décima pergunta: “Houve motivação dos alunos durante o semestre?” e a resposta da bolsista Guiomar foi: “Sim, alguns deles que começaram faltando passaram a frequentar assiduamente” (questionário inicial).

Para confirmar a fala da bolsista Guiomar, há mais dois trechos de jogos retirados dos planos de aula organizados por ela e sua parceira Luciana que envolvem jogos:

### EXCERTO 8:

7. Uso livre	Dinâmica envolvendo mímica em grupos	Em grupos		30 minutos
5. Fixação	A fixação será feita por meio de um jogo. As professoras darão um “crime” que aconteceu, e 3 alunos serão voluntários para interpretar os culpados. O objetivo de cada um desses alunos é convencer o restante da sala que ele é o culpado. A sala só poderá interrogá-los por meio de “wh questions”.	Expositiva interativa.	Loisa, projetor.	Incluído na “apresentação”.

Fonte: Planos de Aula (apêndice F)

No primeiro trecho, elas incluíram um jogo de mímica em grupos em que os alunos têm a necessidade de interagir com outros colegas e outros grupos, conhecer o conteúdo para realizar os movimentos e ainda reconhecer as mímicas dos outros grupos, portanto, há uma relação entre alunos que poderá trazer pontos positivos para a interação do grupo. Já no segundo trecho, a atividade conta com “três voluntários” para a interpretação de um crime. A atividade novamente cria este clima de interação entre o trio que se disponibiliza a participar e alunos motivados a incorporar personagens e expor os conhecimentos aprendidos.

Voltando ao questionário inicial, a pergunta de número 5: “Em sua opinião, o jogo traz contribuições ao ambiente da sala de aula? Em caso afirmativo, quais: deixa as pessoas mais animadas; cria e/ou aumenta a interação; descontraí; o ambiente fica mais alegre; motiva; há mais entusiasmo.” Todos os participantes responderam de forma positiva e o quesito motivação foi escolhido por 11 dos 12 participantes que responderam à pergunta.

Para corroborar essas afirmativas acima, cabe mostrar também a fala dos bolsistas durante as reuniões semanais:

#### CONJUNTO DE EXCERTOS 9:

Anelize: “Os alunos ficam muito motivados quando começamos os jogos e eles conseguem responder ou ajudar a dupla ou grupo.”

Luciana: “A motivação dos alunos é visível quando no início da aula falamos que terá jogo”.

Joana: “Eles se mostram mais motivados a aprender as coisas durante a aula quando sabem que no fim haverá jogo.”  
(Transcrição da gravação da reunião do dia 23/10)

Na sequência, incluo parte de um dos planos de aula organizado pela dupla Luciana e Guiomar, datado de 01/10/2018, mais especificamente o exemplo 1 do apêndice F, especificado como excerto 10. Saliento que fiz esta escolha pelo fato de a dupla ter utilizado dois jogos durante a mesma aula e ter me chamado atenção o momento em que os mesmos foram incluídos (grifo em vermelho da pesquisadora). O conteúdo proposto para a aula foi o *Verb to be / Family*.

O primeiro jogo foi inserido durante a atividade de *warm-up*, isto é, logo no começo da aula para retomar conteúdos já estudados na semana anterior, no caso, alfabeto e emoções. Pode-se considerar esta atividade como uma forma de ativar o conhecimento prévio dos alunos e buscar a motivação dos mesmos a participarem da aula, envolverem-se pelo jogo, gerando uma competição. Em seguida, a dupla apresenta o tema família através de *slides* e vídeos, buscando apresentar o novo vocabulário e estrutura, praticar pronúncia dos alunos.

Em seguida, os alunos têm um tempo da aula para tirar dúvidas, realizar perguntas e confirmar se compreenderam o conteúdo e, a partir daí elas incluem um segundo jogo para fixação de conteúdos. Pode-se observar que é um jogo que envolve movimento dos alunos, afinal, eles têm que levantar-se de suas respectivas carteiras para completar as frases dispostas na lousa.

Compreende-se que as pibidianas escolheram aplicar esta atividade com o objetivo de confirmar a fixação do conteúdo por parte dos alunos (vocabulário de família e adequação de pronomes com os respectivos verbos). Esta confirmação pode ter sido através de um jogo para motivar os alunos a participarem da aula com mais interesse e atenção.

A seguir, apresento o excerto contendo os grifos mencionados.

#### EXCERTO 10:

<b>Fases da aula</b>	<b>Conteúdos e metodologia</b> (procedimentos, estratégias, atividades)
1. Introdução	Cumprimentos usando os termos aprendidos já na primeira aula.
2.Preparação do insumo	<b>Warm-up:</b> usando o alfabeto visto em aulas anteriores, as professoras aplicarão o <b>jogo da “forca”</b> . As palavras usadas nesse jogo serão sobre “feelings/emotions”, assim o jogo permitirá revisar tanto o alfabeto, quanto o vocabulário da última aula.
3.Apresentação	Depois do warm-up, haverá a apresentação do tema “Family”, trabalhados por meio de slides e vídeos. Enquanto esse novo vocabulário é apresentado, as professoras treinarão a pronúncia dos alunos.
4.Compreensão	As professoras abrirão um espaço para os alunos tirarem dúvidas.
5.Fixação	<b>Aplicação do “jogo das letras”</b> . As professoras darão aos alunos cartões com letras escritas. E na lousa, escreverão frases incompletas (as quais contam com o verbo to be). O objetivo é mostrar um personagem que tenha uma relação familiar com outro e os alunos escolherão as letras para formar a relação do personagem (father, mother, etc.), e completarão as frases escritas.
6.Transferência	Contida, em parte, na “fixação”. Nota-se: após a dinâmica das letras, as professoras explicarão o verbo “to be”, o qual já vem sendo usado pelos alunos.
7.Uso livre	Aqui as professoras trabalharão com músicas sobre o tema da aula. Elas escreverão na lousa palavras contidas na letra da música. Os alunos deverão ir até a lousa enquanto a música toca e riscar uma palavra, assim que a ouvir.
8.Fechamento	Fazer a chamada e encerrar a aula.

Fonte: Apêndice F desta pesquisa.

A maioria dos pibidianos pareceu compreender que os jogos introduzidos de forma contextualizada são motivadores durante as aulas. O jogo é visto pelos bolsistas como algo que estimula os alunos. Os resultados parecem estar de acordo com o afirmado por Teixeira (1995), que o jogo é um fator didático muito importante no processo ensino-aprendizagem, ou seja, essa forma de ludicidade impacta o conhecimento dos alunos e não deve ser visto apenas como uma atividade de distração. Para o autor, o jogo é fator indispensável neste processo e, dessa forma, a educação atrelada ao jogo deve ser uma das principais observações de professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado (TEIXEIRA, 1995, p. 49).

Mais informações coletadas no questionário inicial expressam a visão dos bolsistas com relação aos jogos. Por exemplo, a pergunta 17 é diretamente voltada para o uso dos jogos em sala de aula: “De modo geral, o que você achou das atividades com jogos que foram aplicadas por você e sua dupla?”

O conjunto de excertos a seguir ilustra algumas das respostas:

**CONJUNTO DE EXCERTOS 11:**

Gustavo: “Trouxeram resultados positivos, estimulantes e empolgantes.”

Analice: “Dinamizaram muito as aulas, despertou o interesse dos alunos e deixaram as aulas menos monótonas.”

Roberta: “Ótimas. A grande maioria ficou motivada e jogou com vontade.”

Joana: “Estimulou os alunos; foi muito positivo.”  
(Questionário)

Nas respostas dadas pelos bolsistas, foi possível compreender que eles entendem o jogo como uma atividade que motiva os alunos a participar, ou seja, além de jogar eles estavam motivados a aprender. É possível conectar tais fatos a uma das técnicas descritas por Dörnyei (2001) sobre manter e proteger a motivação dos alunos (Figura 3). De acordo com o autor, uma das práticas de ensino no processo ensino-aprendizagem é manter e proteger a motivação do aluno através de fazer o aprendizado estimulante e divertido, apresentar as tarefas de uma forma motivadora, aumentar a autoconfiança do aluno e promover cooperação entre os estudantes.

Os acontecimentos citados nesta subseção mostraram aos bolsistas que os jogos podem trazer não apenas diversão, mas também possibilitar ao aluno desenvolver-se linguisticamente, buscar romper barreiras e buscar novas formas de aprendizado. Para reforçar isso, temos as palavras de Teixeira (1995), ao afirmar que o lúdico traz dois elementos que o

caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Nesta pesquisa, as falas dos bolsistas mostram quanto o lúdico causa animação durante a aula e se esforçam para terem bons resultados nos jogos. Ainda para o autor, o lúdico é considerado prazeroso porque tem a capacidade de envolver o indivíduo intensa e totalmente e assim criar um ambiente de entusiasmo. Esse aspecto de envolvimento emocional é capaz de gerar um estado de vibração e euforia e, com isso, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, ou seja, esse querer canaliza as energias no sentido de um esforço total para buscar de realização de seu objetivo (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Para reafirmar essa compreensão, seguimos com outra pergunta do mesmo questionário: “Houve alguma melhora com relação à aprendizagem? E quanto à motivação? Justifique.” Vamos analisar algumas das respostas dos bolsistas:

#### CONJUNTO DE EXCERTOS 12:

Analice: “Sim. As aulas sem jogos deixavam os alunos desanimados.”

Driele: “Sim. Eles ficavam muito animados durante os jogos e completamente desanimados sem eles. Tiravam dúvidas durante os jogos.”

Roberta: “Sim, pois eles aprendiam com mais facilidade e se sentiam mais motivados já que são, no geral, bastante competitivos.”

Joana: “Sim. Como a maioria dos jogos que utilizamos envolvia competição eles se sentiam motivados a prestar atenção.”

Mercedes: “Quanto a aprendizagem eu não sei dizer. Mas eles ficaram sim mais motivados.”

Guiomar: “Sim, a sala melhorou muito na escrita e vocabulário. Ficaram mais curiosos para aprender e participar das atividades com mais empenho.”

(Questionário)

Analisando as respostas anteriores, ainda sob a perspectiva de Teixeira, podemos afirmar que os pibidianos viram as atividades lúdicas como excitantes e estimulam os alunos a interagirem com os colegas e participarem das atividades. Neste sentido, a necessidade de o professor buscar estratégias de motivação para estimular os seus alunos. As atividades lúdicas podem trazer ainda mais benefícios para o sujeito: elas podem integrar várias dimensões da personalidade afetiva, motora e cognitiva. Partindo do pressuposto de que a atividade física e mental mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e gera envolvimento emocional. Assim sendo, nota-se que a atividade lúdica pode ser comparada à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da



personalidade. Conclui-se que o aluno que brinca e joga é, também, o aluno que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

É possível notar que os bolsistas conectam a ausência de jogos com as palavras desmotivados, desanimados. Isso reforça o quanto os jogos foram vistos por eles como algo positivo e viável no processo ensino-aprendizagem.

Os próprios documentos oficiais consideram a positividade dos jogos, pois segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Educar ludicamente tem um significado muito profundo e está presente em todos os segmentos da vida. Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. (BRASIL, 1998, p.43)

Os bolsistas perceberam que os jogos precisam ser encaixados de forma coerente entre as outras atividades, ou seja, os jogos lúdicos precisam ser colocados estrategicamente durante a organização e montagem da aula para não dispersar os alunos, não os deixar agitados e permitir o desenvolvimento esperado. Pensando sobre esta questão de dispersão criada pelo jogo cabe salientar que há algumas passagens em diários e gravações de áudio e o jogo é visto apenas como distração. A seguir, apresentamos excertos que confirmam isso:

#### CONJUNTO DE EXCERTOS 13:

Rute: “Não gosto muito de jogos porque acham que eles servem apenas para distrair e fazer os alunos ficarem dispersos.”

Rute: “A aula desta semana com atividade de gramática foi mais séria do que quando tem jogos e os alunos ficaram mais quietos, não riram tanto. Acho que o aprendizado é melhor assim.”

(Transcrição da gravação da reunião do dia 23/10)

Nota-se que, para esta bolsista, o jogo é uma atividade de distração: divertida, porém não traz resultados para o aprendizado do aluno. Portanto, o jogo deve ser utilizado apenas para divertir e não aprender.

Por outro lado, há exemplos de pibidianas que pensam no jogo como forma de fixação de conteúdo e organizam a aula para que o jogo seja motivador e ajudem na fixação de temas gramaticais, por exemplo. Este cuidado é visível quando os bolsistas durante as reuniões

citam alguns dos momentos das suas aulas com jogos onde os alunos estão entusiasmados, pois empenharam-se em participar das atividades:

EXCERTO 14:

A dupla composta por Guilhermina e Joana ficou muito satisfeita com uma sequência de aulas por elas ministradas envolvendo *Present Continuous* e *Sports*. Em um primeiro momento, explanaram a gramática de maneira tradicional e a maioria dos alunos se recusou a prestar atenção. Mas, na sequência, elas aplicaram um jogo de competição entre grupos que envolvia mímica com *cards* e palavras delas: “eles piraram!” “brigavam para participar e acertar as frases”. (Resumo de parte da gravação da reunião do dia 16/10/2018)

Com isso, concluímos que a gramática, também pode ser aprendida de forma prazerosa. Para assegurar essa afirmação, Bagno (2000) afirma que a gramática tradicional tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado onde temos apenas que abrir e aceitar suas regras. Porém, precisamos compreender que a língua é viva, dinâmica e está em constante movimento, portanto a mesma pode ser aprendida de diversas formas e não apenas sob a memorização de suas regras. Afinal, toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação, isto é, a língua pode ser estudada de forma a beneficiar o aprendiz e o mesmo se apropriar dela de forma a desenvolver-se constantemente. (BAGNO, 2000, p.107). É possível afirmar que os bolsistas do Pibid sabem a importância do ensino de gramática no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, pois em seus planos de aula são abordados diferentes tópicos gramaticais, entre eles: *simple present*, *present continuous*, *verb to be*, *imperative form*, *pronouns*, etc., porém, todos foram envolvidos em um processo de sensibilização sobre o tema, contextualização através de um assunto do interesse dos alunos. Portanto, compreende-se que os pibidianos incluem o ensino de gramática de forma a atrair os estudantes e, com isso, é possível notar a reflexão dos mesmos acerca do processo de organização das aulas buscando motivar o aluno a interessar-se pelo aprendizado (vide mais exemplos de planos de aula no apêndice F).

Através da leitura e análise dos instrumentos utilizados, das colocações feitas pelos pibidianos durante as oficinas semanais e evidências expostas nos planos de aula, compreendo que os jogos são, de forma geral, vistos como uma estratégia de caráter positivo na organização das aulas. Afinal, como já explicitado, os jogos são bastante explorados nos planos de aulas avaliados.

Porém, é importante colocarmos também, que na maioria das vezes, os jogos são entendidos pelos pibidianos como estratégia de aquecimento para retomada de conteúdos ou fixação de conteúdos, seja ele léxico ou estruturas gramaticais, visto que a inclusão dos mesmos é quase sempre encaixada durante as atividades de *warm-up* ou de fixação.

É visível também que os jogos são utilizados para motivar os alunos logo no início da aula e buscar a participação de todos com mais atenção, ou o caminho inverso: deixar claro para a turma que haverá jogo no fim da aula, portanto é imprescindível que eles fiquem atentos, para terem um “bom desempenho” ou “resultados positivos” na atividade final da aula.

Em contrapartida, não há registros de jogos que tragam uma possibilidade de trabalho efetivo com gramática, por exemplo, um jogo de construção, no qual o aluno “constrói” junto com seu professor estruturas gramaticais. Vê-se neste sentido, que quando o assunto é “sério”, há a necessidade de mais formalidade, ou seja, o conteúdo é construído por meio de vídeos, aulas expositivas, momentos para troca de informações entre alunos e professores. Nestes casos, os jogos não parecem ser vistos como uma forma de construção de conhecimento. Isto pode ser exemplificado na fala de Rute:

#### EXCERTO 15:

Rute: Eu ainda acredito que nas aulas de aprendizado de gramática, as aulas precisam ser tradicionais: professor falando e registrando conteúdo na lousa e alunos copiando e prestando total atenção no professor e nas regras que ele está passando.  
(Resumo de parte da gravação da reunião do dia 15/10/2018)

De acordo com esta fala, percebemos que para alguns bolsistas, a gramática deve ser ensinada de maneira tradicional, pois é como se algo tão consistente e importante como temas gramaticais não pudessem ser construídos de uma forma descontraída através do jogo ou outra atividade como música, por exemplo. Vê-se, portanto, a importância da rigidez e seriedade por parte do professor neste momento de construir conhecimentos gramaticais de deixar os jogos para atividades que exijam menos seriedade de conteúdo.

### **6.3 Jogos como ampliação e aquisição de vocabulário**

Este terceiro fator traz outra característica observada nos dados analisados: a visão dos bolsistas de que os jogos podem ser utilizados para ampliação e aquisição de vocabulário.

O que mais chama a atenção é a utilização do termo “ampliação”, ou seja, para os alunos o jogo também pode ter esta função de ampliar, de aumentar algo que já existe, ou seja, é como se o conhecimento já estivesse instalado, edificado e o jogo surge como forma de trazer mais palavras (vocabulário), mais informações sobre um tema que já está esclarecido na mente dos alunos. Pode-se corroborar estas colocações através de excertos selecionados dos questionários aplicados:

**CONJUNTO DE EXCERTOS 16:**

Drielle: Os jogos são necessários, pois estimulam os alunos ampliando os conhecimentos.

Gustavo: Os jogos são muito bons na ampliação de vocabulário.

Guilhermina: É bastante interessante quando depois de aplicarmos os jogos, os estudantes adquiriram muito mais vocabulário.

(Questionário inicial)

A partir destes excertos, nota-se como a questão de ampliação de vocabulário é evidente para os bolsistas. É perceptível também o quanto isso é importante para eles: “a ampliação/aquisição de vocabulário”.

**CONJUNTO DE EXCERTOS 17:**

Luciana: O jogo de mímica estimulou os alunos a aprender mais palavras para poderem ganhar o jogo.

Guiomar: ...muito legal eles lendo várias vezes o caderno para saber mais palavras e, assim poderem levantar a mão para responder.”

(Transcrição da gravação da reunião do dia 30/10)

De acordo com Holden e Rogers (2001), é importante enriquecer o vocabulário dos alunos, mas é ainda mais importante fornecer meios para que possam descobrir sozinhos os significados das palavras (p. 40). A partir desta afirmação, portanto, é importante ampliar o leque de vocabulário, pois através disto o aluno poderá envolver-se mais em seu próprio aprendizado e buscar novos conhecimentos.

Pode-se pensar então nos jogos como ampliação de vocabulário como uma abertura para novas descobertas, novas possibilidades e busca por outros conhecimentos que o estudo da língua inglesa possa proporcionar. Nesse sentido, os dados parecem estar de acordo com Holden e Rogers (2001) quando afirmam que a tendência de aprendizagem de um novo idioma começa em ordem crescente: primeiro, aprendemos famílias de palavras e associamos mentalmente o uso delas, e, mais: essa associação possivelmente realiza-se quando temos um

propósito. Nas palavras dos autores, o vocabulário na língua estrangeira é a prática oral da teoria linguística (HOLDEN; ROGERS, 2001).

Nota-se como jogos de mímica, de adivinhação, da memória são bastante explorados pelos bolsistas em suas aulas, principalmente para exploração e apresentação de vocábulos novos. As concepções dos bolsistas de que palavras novas são mais facilmente memorizadas através desses tipos de jogos fica claro pela utilização deles em atividades de fixação, de retomada de conteúdos. Segue abaixo um exemplo retirado de um dos planos de aula dos bolsistas:

EXCERTO 18:

5. Fixação	A fixação será feita por meio de um jogo. As professoras darão um "crime" que aconteceu, e 3 alunos serão voluntários para interpretar os culpados. O objetivo de cada um desses alunos é convencer o restante da sala que ele é o culpado. A sala só poderá interoga-los por meio de "wh questions".	Expositiva interativa.	Loisa, projetor.	Incluído na "apresentação".
------------	---	------------------------	------------------	-----------------------------

Fonte: Aula 3, exemplo 3 (apêndice 7)

Para os professores em formação, essa prática de aprendizado é um avanço para os alunos, conhecimento novo para eles, mas ao mesmo tempo é algo isolado: o jogo colaborou para o aprendizado de palavras para um determinado tema. Essa visão também pode ser observada em algumas gravações quando surgem as seguintes colocações:

EXCERTO 19:

Analice: "Aplicamos um jogo de mímica e foi ótimo porque percebemos o quanto de vocabulário eles adquiriram."

Mercedes: "Quando realizamos jogos da memória é impressionante como ao final do jogo eles aprenderam palavras novas".

(Diários reflexivo do dia 16/10)

Nesse sentido, temos ainda nos planos de aula exemplificados no exemplo 7 (apêndice F), nas aulas 4 e 5, onde os jogos são incluídos para ampliação e fixação de vocabulário, pois em um deles há um jogo de mímica relacionado a esportes e em outro os alunos dirigem-se à lousa e fazem um desenho que represente um feriado e os outros alunos tem que adivinhar o nome do feriado.

## EXCERTO 20:

## 2. Desenvolvimento (1 hora e 30 minutos)

- Apresentar os tipos de esportes que existem, explicar aos alunos a diferença entre 'Do', 'Play' e 'Go' (go swimming, do judo, play soccer), mostrar as profissões relacionadas aos esportes

- Jogo: mímica (sports)

Fonte: Aula 4, exemplo 7 (apêndice F)

## EXCERTO 21:

## 2. Desenvolvimento (1 hora e 30 minutos)

- Apresentar os feriados de ambos os países e suas diferenças, como carnaval, natal, ano novo, ação de graças, páscoa e outros – utilizando vídeos interativos e típicos de cada feriado

- 'Children's Costumes': papai noel e coelhinho da páscoa

- Jogo: desenho na lousa para que os demais adivinhem qual é o feriado

Fonte: Aula 5, exemplo 7 (apêndice F)

Vê-se que é muito importante o aprendizado de novos vocábulos, principalmente quando ele está relacionado ao tema que se está estudando e, perceber que o jogo pode ser um colaborador para esse aprendizado, sendo relevante para o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Também é necessário que outras implicações sejam incluídas durante este processo de aprendizado de “palavras novas”. Se o jogo proporciona esse “aprendizado rápido” de vocabulário, o professor pode aproveitar este ensejo para mostrar ao aluno que ele pode conectar esta palavra, por exemplo, à sua pronúncia, colocação em uma frase, função gramatical, e, ainda, incluir a esse novo conhecimento sinônimos. Ou seja, a atividade lúdica pode servir de abertura para uma sequenciação da aula através da continuidade do jogo talvez em uma parte dois, ou então possibilitar o uso de outra atividade qualquer.

Porém, o mais comum analisado dentro dos planos de aula e na fala dos bolsistas durante as reuniões é que estes jogos são muitas vezes utilizados no fim da aula como forma de checagem, ou seja, verificar se os alunos memorizaram as palavras novas ou não. Seguem abaixo excertos de planos de aula que corroboram isso:

## EXCERTO 22:

7. Fixação	Fazer dinâmica da árvore genealógica com personagens famosos.	Expositiva e interativa.	Projektor e lousa.	15
------------	---	--------------------------	--------------------	----

Fonte: Exemplo 3 (apêndice F)

Neste plano, confirma-se que a aula foi dividida em 08 etapas e o jogo foi colocado na última etapa da aula, ou seja, na fixação. Conforme explicado pelas bolsistas durante as gravações, os alunos deveriam completar a árvore genealógica desenhada na lousa com os parentescos adequados.

#### EXCERTO 23:

- Jogo: com as palavras que foram passadas na aula anterior, os alunos devem se juntar em grupos de 3 e escreverem o máximo de palavras que lembrarem (em inglês); quem escrever mais palavras ganha

Fonte: Exemplo 7, aula 7 (apêndice F)

No excerto anterior, o jogo foi incluído no início da aula como uma forma de retomada de vocabulário da aula anterior, realizada no dia 25/10/2018 sobre o tema *Halloween*. Foram abordados tópicos como a cultura da festividade, suas características e seu vocabulário, mais especificamente, foi desenvolvido com o grupo de estudantes por meio da realização de um bingo. Já na aula do dia 01/11/2018, aula de onde foi retirado o excerto do plano de aula acima, a dupla iniciou a aula com um jogo de retomada de conteúdo, mais precisamente de retomada de vocabulário. O objetivo do jogo era retomar as palavras vistas na aula anterior, propondo aos alunos que recordassem seu significado e grafia de cada uma delas, visto que, precisavam escrevê-las na lousa e com a maior velocidade possível para ganhar a atividade e serem recompensados por isso.

Outro exemplo de prática de memorização e ampliação de vocabulário está presente no jogo de tabuleiro utilizado pela dupla Rute e Roberta intitulado “*Name your favorite*” (apêndice E, exemplo 2), onde estão vários tópicos (fruta, livro, filme, bebida) e o aluno precisa conectar ao seu favorito quando selecionar cada um dos tópicos. Segundo fala das alunas durante uma de nossas reuniões, o jogo foi utilizado em grupos depois de uma sequência para confirmar o quanto de vocabulário eles já teriam aprendido ou memorizado.

Durante o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa é de extrema importância a criação de repertório lexical e, esta evidência parece estar clara mediante ao diversificado leque de temas trabalhados durante as aulas ministradas pelos PIBIDIANOS: esportes, comida, membros da família, festividades, entre outros. É relevante comentarmos que a maior parte das atividades relacionadas à construção e ampliação do vocabulário foi explorada por meio da utilização dos jogos nas aulas, o que nos leva a conclusão de que, para os PIBIDIANOS, os jogos são bastante pertinentes para este tipo de conteúdo. É importante refletirmos sobre isso,

afinal a preferência pelos jogos pode ocorrer por diversos fatores: a possibilidade de troca de informações, envolvimento dos alunos, no caso de mímica, por serem divertidos, etc.

Enfim, a exploração dos jogos lúdicos para a finalidade de memorização, reconhecimento de vocábulos e ampliação de conteúdo é uma das estratégias de metodologia de ensino bastante validada pelos pibidianos em sua rotina de aulas.

#### **6.4 Jogos como estímulo à competição**

Outro termo bastante recorrente nos instrumentos de coleta foi a palavra “competição”. Segundo Santim (1990), competição é uma forma de entrar no mundo do mistério, de magia, de ilusões e de interesses porque está preso nas origens da humanidade e, com isso, este aluno está envolvido de sonhos e desilusões, de sorrisos e lágrimas, de alegria e de tristeza, de vitórias e derrotas, de festas e lutas. Partindo desse pressuposto, nota-se que competição pode ser algo tão instigante quanto animador e é presente na vida dos adolescentes porque é cultural, é imposto pela sociedade.

O tempo todo as pessoas estão inseridas em competições que têm as mais diversas finalidades: quando prestam um concurso, um vestibular, quando se inscrevem para uma vaga de emprego ou para ascensão dentro da empresa, em torneios de futebol, campeonatos dentro da própria escola e o objetivo de todas essas competições é elevar aquele considerado “o melhor”. Talvez, por isso haja essa grande vontade de participação em jogos de competição. Seguem excertos de gravações que vêm a confirmar estas suposições:

##### CONJUNTO DE EXCERTOS 24:

Rute: Quando propomos jogos que tenham como finalidade grupos de competição os alunos se interessam muito em participar independente do tema a ser trabalhado.

Luciana: Os jogos de competição são os que deixam os alunos mais excitados.

Analice: Eles (os alunos) sempre perguntam se vai ter competição em grupos. (Gravações em áudio)

Considerando o que foi relatado, os jogos de competição podem ser adaptados das mais diversas formas dentro de um plano de aula: qualquer jogo inserido no processo ensino-aprendizagem pode ter seu foco voltado para a competição, seja ela realizada de forma individual, duplas ou grupos. Portanto, se o professor considerar adequado ao momento, ele pode fazer esta adaptação.



Por meio dos relatos no excerto acima, nota-se a grande excitação dos alunos em participar da atividade lúdica quando a mesma inclui um jogo de competição. Corroborando o que foi dito pelos bolsistas serão mostrados trechos selecionados de diários reflexivos:

**CONJUNTO DE EXCERTOS 25:**

Luciana: Utilizamos um jogo onde os alunos tiveram que se dividir em grupos realizar as mímicas sobre o tema da aula (profissões) e o grupo que mais tivesse pontos era o vencedor.

Mercedes: O jogo de mímica de esportes deixou eles muito animados a serem o grupo vencedor.

(Excertos de diários reflexivos do dia 15/10)

Os professores em formação também mostram a disposição em incluir esse tipo de atividade, pois muitas vezes incluem prêmio para o vencedor ou vencedores instigando mais ainda esta ânsia por participar e ganhar. Confirma-se isso nas colocações abaixo retiradas também de gravações:

**CONJUNTO DE EXCERTOS 26:**

Gustavo: Quando eles viam o saco de balas sobre a mesa já ficavam loucos para começar a aula porque sabiam que ia ter jogo.

Analice: Até quem não gostava de participar, pedia pra entrar nos grupos quando sabia que iriam competir entre si.

Roberta: Os jogos de competição eram sempre um estímulo para os alunos participarem da aula. (Gravações em áudio)

Toda essa euforia precisa ser bem observada, pois o lado positivo da competição, isto é, a vontade de participar, de interagir com os outros alunos é um fator bastante positivo, mas também pode causar decepção para aquele que assume a posição de “perdedor”.

**CONJUNTO DE EXCERTOS 27:**

Rute: Quando tinha um jogo, sempre tinha algum que aluno que se recusava a participar alegando que nunca ganhava.

Mercedes: ...e outros ficavam no canto da sala sem participar da brincadeira. (Gravações em áudio)

Nesse sentido, é importante que o professor esteja atento às reações causadas não apenas aos ganhadores, mas também aos perdedores. Os alunos precisam ser preparados e estar à vontade para participar de todas as atividades propostas. Sendo assim, o professor pode conversar com esse aluno e tranquiliza-lo, bem como deixar claro que o aprendizado acontece nos momentos de acerto e também nas falhas, incentivando e motivando seu aprendiz a interagir com os colegas.

O próximo excerto apresentará uma atividade cujo jogo escolhido foi o de adivinhação e o tópico trabalhado será adjetivo.

EXCERTO 28:

- Introduzir o *Present Simple* e utilizá-lo em um exercício em sala (Exemplo: *Neymar plays soccer*)
- Introduzir as características físicas de uma pessoa (*tall, short, blonde, redhead*) e utilizá-las em um jogo, escolhendo um jogador e fazendo com que os alunos o descrevam antes de adivinhar quem é.

Fonte: Aula 4, exemplo 7 (apêndice F)

Esse excerto foi retirado de uma das aulas ministradas pelas bolsistas Driele e Mercedes e, na semana seguinte, a aula elas comentaram durante a reunião sobre o jogo aplicado e como os alunos se comportaram:

CONJUNTO DE EXCERTOS 29:

Driele: Eles gostaram muito pelo fato do jogo envolver esportes e também porque quem acertava ganhava uma bala. Porém os que tinham mais vergonha de falar foram ficando mais inibidos. Mas na hora de realizar a mímica ficavam mais soltos.

Mercedes: ...os mais tímidos demoraram a se soltar, mas depois, a maioria acaba participando.

(Resumo de parte da gravação da reunião do dia 15/10/2018)

Podemos compreender que jogos que incluem premiação são envolventes e, neste caso específico, o jogo foi relacionado ao esporte os alunos quiseram participar, fazer as adivinhações. Porém, há também alguns alunos (a minoria, como citado pela Mercedes) que são bastante tímidos participam mais discretamente (demoram a se soltar).

Nesse sentido, o professor tem que estar atento ao comportamento de seus alunos durante a realização de todas as atividades propostas, seja ela um jogo, um *handout*, uma música, etc.

Finalizando a análise e discussão dos dados nos ficou claro que as categorias abordadas a partir da triangulação das informações (desinteresse dos alunos, jogos como forma de motivação, jogos como ampliação e aquisição de vocabulário e, por fim, estímulo à competição) foram presentes nas falas dos pibidianos em todos os instrumentos de coletas de dados (gravações de áudio, diários reflexivos e, questionários).

Através desse levantamento e interpretação dos dados foi possível respondermos a pergunta de pesquisa feita no início deste trabalho, isto é, “como professores em formação

bolsistas do Pibid veem o uso de jogos lúdico-didáticos em sala de aula?”. Compreendemos que a opinião dos bolsistas acerca da inclusão dos jogos lúdico-didáticos em suas aulas e a reflexão que os mesmos fazem sobre a utilização desta estratégia inserida na metodologia de ensino proposta nas aulas é algo positivo para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, trazendo benefícios para os mesmos, principalmente de forem utilizados para motivar os alunos.

Na próxima seção, são descritas as considerações finais da presente pesquisa.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta seção, serão retomadas as bases e os caminhos utilizados para a realização deste trabalho: os objetivos, o contexto de atuação, a pergunta de pesquisa, bem como as limitações da pesquisa e seus encaminhamentos futuros.

A presente pesquisa teve o objetivo de investigar qual era a visão de professores em formação acerca do uso de jogos lúdico-didáticos como estratégia de ensino no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa. Foram escolhidos professores em formação, pois levou-se em consideração a relevância da reflexão sobre a utilização e seleção de estratégias e práticas de ensino desde muito cedo na prática docente. Nesse sentido, utilizando as palavras de Tardif (2002), o conhecimento não é um tema fechado em si mesmo, ou seja, o professor não detém todo o conhecimento em si mesmo, bem como vemos nesta pesquisa o professor em formação precisa relacionar aquilo que aprende nas teorias com a vivência, ou seja, com sua experiência em sala de aula. Todo o conteúdo construído pelo professor em suas diversas formas de interação (parceiros de trabalho, professores, supervisores, etc.) irá se manifestar por meio de relações complexas, relações estas presentes em seu próprio conhecimento e na interação com o outro, e principalmente, com sua turma de alunos.

É imprescindível que se compreenda a importância da conexão entre teoria e prática e a reflexão acerca da união das duas durante o processo formativo de um professor. Segundo Gatti (1997), na função social de cada ato de ensino, é muito importante a relação da própria prática e da forma como são tratados os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem. Compreendemos, como a autora, que essa poderia ser a chave que acionaria uma nova postura metodológica (GATTI, 1997, p. 57). Assim, o contexto de pesquisa utilizado foi o Pibid, projeto no qual o licenciando tem a oportunidade de participar desde o começo da sua formação acadêmica do ambiente escolar em escolas públicas para que possa

desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um educador responsável do curso de licenciatura e de um educador da escola.

O grupo formado por doze professores em pré-serviço foi organizado em duplas que se dividiram em duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Araraquara, São Paulo. Os alunos eram adolescentes matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para monitorar este grupo, trabalharam dois supervisores (uma para cada escola), ambos professores da rede pública, que aceitaram o desafio de supervisioná-los por tempo determinado e orientá-los durante a trajetória e desenvolvimento de cada um durante suas permanências e atuações nas escolas. Ainda, existiu o auxílio da professora coordenadora do projeto, que é uma docente da Universidade (FCLAr), profissional que tem como função alinhar todo este grupo e subsidiá-lo pedagogicamente durante toda essa caminhada.

Voltando para a pergunta de pesquisa que abriu as portas para a realização deste trabalho, retomo-a a seguir:

*Como professores em formação bolsistas do PIBID veem o uso de jogos lúdico-didáticos em sala de aula?*

Respondendo à pergunta de pesquisa, nota-se, por meio dos diversos instrumentos utilizados para a análise dos dados, que os bolsistas do Pibid compreenderam a utilização de jogos lúdico-didáticos em suas aulas como algo positivo, ou seja, como uma estratégia na metodologia de ensino que pôde causar interesse nos alunos, motivá-los, ampliar o vocabulário e ser um estímulo à competição e à participação das aulas. Esses fatores são todos importantes no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, pois através deles o professor pode engajar o seu aluno e fazê-lo compreender a relevância da construção de conhecimento.

É importante também salientar que os jogos foram utilizados em diferentes momentos das aulas: no início das aulas como forma de retomada de conteúdo da aula interior; às vezes, após uma explicação gramatical para fixação de conteúdo; e também por vezes no fim da aula, como forma de verificação de aprendizagem. Acrescenta-se a esta escolha de momentos de inserção de jogos os tipos de jogos utilizados: jogos de mímica, bingos, “*stop game*”, jogos de competição, jogos de tabuleiro, etc. Essa diversidade mostra a busca de diferentes possibilidades para organizar os planos de aula e torná-los estimulantes para os alunos.

Como já explicitado por Huizinga (2004), o jogo deve ser utilizado como forma de liberdade para as crianças irem além das suas fantasias, ou seja, durante a brincadeira as crianças (em nosso caso, estudantes) aprendem como os outros pensam e agem, descobrindo

assim uma forma para a troca de experiências, interação e o respeito pelo outro. Pode ser também, durante o jogo que os estudantes ensinam algo de sua vivência, resultando na interação do aprender e ensinar a dividir os outros e, dessa forma, constroem conhecimentos juntos.

Notou-se na análise que para o tema “gramática”, os jogos não são utilizados, ou seja, os bolsistas exploram a construção de conteúdos gramaticais de outras formas: aulas expositivas, utilização de *slides*, exibição de imagens, mas neste sentido os jogos não são inseridos. A partir disso e de suas falas expostas em diários reflexivos e gravações, nota-se que os jogos não são vistos como meio de construção de conhecimento gramatical, mas destinam-se ao uso de ampliação de vocabulário, fixação e retomada de conteúdo. Confirma-se, portanto, a visão dos bolsistas de que o jogo pode ser utilizado para motivação, engajamento dos alunos durante as aulas e atividades, mas não tem a mesma consolidação para o ensino de gramática, tendo vista que para este tema é pertinente uma abordagem mais sistemática.

Compreendendo a amplitude do tema jogos lúdico-didático no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa e a visão dos bolsistas do Pibid sobre esta estratégia na metodologia de ensino, vê-se as limitações desta pesquisa: a não verificação da aceitação ou compreensão dos bolsistas para a possibilidade de construção de conhecimento gramatical por meio da utilização de jogos. De acordo com a interpretação dos dados, os jogos são bastante aceitos em diferentes momentos e com objetivos distintos, exceto para a construção de tópicos gramaticais. Outros estudos podem ser realizados para maior exploração do tema e verificação de possíveis e novas conjunturas a respeito desta possibilidade.

Acredito que este trabalho possa ter seu conteúdo aprofundado e articulado de diversas maneiras: ampliação e aprofundamento do tema motivação e ensino-aprendizagem de língua inglesa, a visão de professores em formação sobre o ensino de gramática com o uso de jogos, aspectos motivacionais voltados para professores em formação no que tange à inserção de aspectos lúdicos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE COSTA, H. B.; MARINELLI, V. L. **Formação inicial de professores de língua estrangeira: o ensino e a pesquisa no curso de letras francês da PUC-SP.** Intercâmbio, São Paulo, v. 18, p. 94-106, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação.** Campinas, SP. Ed. Pontes, 2007, tema, 2ª edição.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística.** Contexturas, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, R. **A alegria de ensinar.** São Paulo, Ed. ARS Poética LTDA., 1994

ANDRÉ, M.E.D.A. **Diferentes tipos de pesquisa qualitativa.** In: *Etnografia da Prática Escolar*. 5.ed. Campinas: Papires, 2000.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, 2ª edição.

AUSUBEL, D. **Educational psychology: A cognitive view.** New York: Holt, Rinehart & Winston. 1968.

BACCON, A. L. P. et al. **Políticas Públicas de Formação de Professores: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID.** Eixo 2. Políticas de Educação básica e de Formação e Gestão Escolar. 2018.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BARROS, F. C. **Motivação e satisfação no trabalho dos servidores técnicos administrativos em educação'** 19/01/2015 188 f. Mestrado Profissional em Gestão Organizacional. Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto/ Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 5.692/71,** Brasília: 1971.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Portaria Capes nº 45, de 12 de março de 2018.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências. Disponível em: <www.capes.gov.br >. Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013** – Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <[www.capes.gov.br/](http://www.capes.gov.br/)>. Acesso em: agosto de 2018.

BRITO, N. B. **O professor de inglês como explicador gramatical: um estudo discursivo-interacional em sala de aula**' 01/06/2001 298 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy** – 2nd. ed. 2001.

BRUNER, J. **Toward a theory of instruction**. New York: W. W. Norton. 1966b. CAMPOS, M. C. R. M. **A importância do jogo no processo de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39>>. Acesso no dia 02/11/2013.

BURR, M. A. **As motivações da população de renda média na seleção doméstica de materiais recicláveis do lixo: um estudo sobre o projeto RECIC-LAR da PCR.**' 01/11/2001 205 f. Mestrado em Desenvolvimento Urbano. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco.

CARNEIRO, L. F. **O lúdico e as inteligências múltiplas no ensino da língua inglesa: uma análise interdisciplinar da coleção Way To English**. 2019. Mestrado em Ciências Humanas. Universidade de Santo Amaro, São Paulo.

CORBALÁN, F. **Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato**. Madrid: Síntesis, 1994.

DECI, E. **Intrinsic motivation**. New York. Prenum Press. (1975).

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow, England: Pearson Education. 2001b.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford, England. Oxford University Press. 2007.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORD, D. Y.; HARRIS, J. J. “The elusive definition of creativity”. *The Journal of Creative Behavior*, 1992.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. **Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education**. TESOL Quarterly, 32, p. 397-417, 1998.

GARDNER, R.C. **Motivation and Second Language Acquisition**. Porta Linguarium 8, 2007. Disponível em: <[http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN\\_TALK.pdf](http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf). > Acesso em: 21 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Integrative motivation and second language acquisition**. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association. Joint Plenary Talk, May 30, 2005, London, Canada. Disponível em: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

GARDNER, R., & MACINTYRE, P. **An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? Studies in second language acquisition**, p.57-72. 1991

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. A. **Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas**. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade. Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GÓMEZ, P. C. **A Motivação no Processo Ensino/Aprendizagem de Idiomas: um Enfoque Desvinculado dos Postulados de Gardner e Lambert**. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 34, jul/dez 1999, p.53-78.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens** (1938). 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KELLER, J. **Motivational design of instruction**. In C. Reigelruth (Ed.), **Instructional design theories and models: An overview of their current status**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (1983)

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LENARTOVICZ, T. **Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa'** 22/01/2014 139 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MASLOW, A. **Motivation and personality** (2nd ed). New York: Harper & Row. 1970.



MICHELON, D. **A motivação na aprendizagem da língua inglesa**. Revista Língua e Literatura. URI de Frederico Westphalen/ RS, ano IV/ V, n. 8/9, 2002/2003. Disponível em: <[http://www.fw.uri.br/publicacoes/linguaeliteratura/artigos/n8\\_6.pdf](http://www.fw.uri.br/publicacoes/linguaeliteratura/artigos/n8_6.pdf)> Acesso em 25 out. 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política**. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Org.). Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003. P. 29-57.

MURCIA, J. A.M. **Aprendizagem através do jogo**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <<http://bit.do/cSE8s>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

OLIVEIRA, A. C. A. de. **Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio** 01/06/2010 151 f. Mestrado em Estudos linguísticos e literários em inglês. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.

PAIVA, V. L. M. O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, J. C. (org.) Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

REGO, T.C. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SÁ CAMPOS, L. M. H. **A licenciatura em Letras - Deficiências e potencialidades**. Perspectiva sócio-histórico-pedagógica, Rio de Janeiro, 1987.

SANDEI, M. L. R. **Prospecções sobre a abordagem/senso de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira no ensino médio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTIM, S. **“Educação Física: outros caminhos”**, Porto Alegre –RS, EST, 1990.

SCHÜTZ, R. **"O Que Significa 'Saber' Vocabulário?" English Made in Brazil**. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-voca.html>>. Acesso em 11 de ago. 2006.

SCHÜTZ, R. **“Language Learning – Language Acquisition” English Made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso dia 09/11/2013.  
SNYDERS, A. **Alegria na Escola**. São Paulo, Ed. Manole LTDA., 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: LURIA, LEOTIEV, VYGOSTKY et al. *Psicologia e Pedagogia.* Editora Estampa, Ltda, Lisboa, 1977.

\_\_\_\_\_, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. **Psychology for language teachers: A social constructivist approach.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECISO (TCLE)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Formação inicial de professores de língua inglesa no Pibid: reflexões sobre o uso de jogos lúdico-didáticos”.

Atualmente com o grande desenvolvimento tecnológico vê-se a necessidade de inserção de diferentes ferramentas pedagógicas que auxiliem o trabalho do professor em sua rotina de aulas, incluindo em seu cronograma atividades diferenciadas para atingir os diversos tipos de alunos e fazer com que os mesmos interajam entre si e também com o professor. Pensando nisso, este trabalho tem o escopo de verificar como acontece a interação de jovens professores bolsistas do Pibid e alunos do ensino fundamental II perante a utilização de jogos lúdico-didáticos no ensino da língua inglesa dentro desta dicotomia ensino-aprendizagem. De acordo com Ariès (1981), o lúdico está presente na história da vida das pessoas desde a sociedade medieval, mas, o lúdico utilizado pelas crianças, ou seja, as brincadeiras que eles faziam estavam sempre voltadas para uma forma de repetição das ações adultas, pois a pedagogia utilizada naquele período pregava a educação como maneira de disciplinar as crianças contra os seus instintos. Atualmente, o lúdico é uma ferramenta que tem sido bastante utilizada pedagogicamente no ensino de línguas estrangeiras e a cada dia abre novos caminhos e formas de ensino das mesmas, sempre tendo seu leque de possibilidades mais espaçado. Segundo Ariès (1981) “assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos.” Partindo deste pressuposto, o enfoque deste trabalho é descobrir como a utilização de jogos lúdico-didáticos pode influenciar a percepção de professores bolsistas do Pibid que estão em formação em sua prática docente e como esta interação entre aluno/professor acontece e, ainda, compreender qual a melhor maneira de introduzir estes jogos, ou seja, de uma maneira contextualizada ao que está sendo abordado a cada momento durante o ensino, de maneira que os jogos sejam utilizados para a interação dos alunos, mas também (e principalmente) para o seu crescimento intelectual e desenvolvimento linguístico.

2. A participação na pesquisa pode fazer com que você se sinta um pouco desconfortável, à medida que você irá responder questionários. Também, iremos gravar em vídeo as aulas. Entretanto, gostaríamos de salientar que minimizaremos os riscos de danos imediatos ou posteriores à sua pessoa por meio de um processo de mediação conduzido por uma pessoa habilitada e com conhecimento de ensino e aprendizagem de línguas. Ademais, a sua identidade como participante de pesquisa não será divulgada. Além disso, os dados somente serão usados pela pesquisadora principal. Um nome fictício será criado para representá-lo na análise de dados. Em relação aos benefícios, acreditamos que por meio desta investigação poderemos aumentar a autonomia dos participantes inclusive a sua. Você poderá pedir esclarecimentos a respeito dos procedimentos a qualquer momento durante o curso da pesquisa.

3. Asseguramos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes exclusivamente da pesquisa.

4. Você poderá pedir esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos, e após o seu término.

5. Essa pesquisa será executada pela pesquisadora principal, que assina esse documento e se compromete a cumprir o estabelecido nele.

6. Os materiais coletados serão guardados durante 10 anos pela pesquisadora. Após esse período, se a pesquisa já estiver concluída e não houver mais a necessidade de uso dos dados, todos os materiais coletados serão apagados e/ou destruídos.

7. Você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

8. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, à medida que a pesquisadora principal irá usar um nome fictício como forma de proteger e assegurar a sua privacidade.

9. Sua participação nessa pesquisa não incorrerá em despesas. Caso haja alguma despesa decorrente de sua participação que não estava prevista no planejamento da pesquisa, ela será ressarcida pela pesquisadora principal mediante apresentação do comprovante de gasto (cupom fiscal).

10. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Flávia Miriane Monteiro

Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara - Rodovia Araraquara - Jaú, Km 1 - CEP: 14800-901 - Araraquara - SP - Fone: (16) 99610-1471 - endereço eletrônico: [flavia27monteiro@gmail.com](mailto:flavia27monteiro@gmail.com).

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br).**

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO INICIAL

### Questionário para os Pibidianos – diagnóstico

1) Idade: \_\_\_\_\_ Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

2) Ano: ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º

3) É a sua primeira graduação? ( ) sim ( ) não

Se não, qual foi a primeira: \_\_\_\_\_.

Qual a instituição: \_\_\_\_\_.

Finalizou o curso: ( ) sim ( ) não. Se não, por quê? \_\_\_\_\_

4) Por que escolheu o curso de Letras?

---

5) Qual foi seu interesse ao participar do processo seletivo do PIBID?

( ) adquirir experiência docente

( ) adquirir conhecimentos na área de atuação

( ) familiarizar-se com o ambiente de trabalho

( ) receber a bolsa de estudos.

( ) outros: \_\_\_\_\_.

6) Quantos alunos são matriculados em sua turma? \_\_\_\_\_

7) Quantos comparecem assiduamente? \_\_\_\_\_

8) Quais fatores dificultaram o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa?

Exemplifique.

9) Quais fatores facilitaram o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa?

Exemplifique.

10) Houve motivação dos alunos durante o semestre? Explique.

11) Em sua opinião, o jogo traz contribuições ao ambiente da sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, quais?

( ) deixa as pessoas mais animadas

( ) cria e/ou aumenta a interação

( ) descontraí

( ) o ambiente fica mais alegre

( ) motiva

( ) há mais entusiasmo

( ) outros. \_\_\_\_\_

- 12) Quais os pontos negativos da utilização de jogos em sala de aula? Exemplifique.
- 13) Em sua opinião, o que pode ser aprendido através dos jogos?
- vocabulário
  - pronúncia
  - escrita
  - gramática
  - cultura
  - interpretação de textos
  - listening
  - nada, o jogo serve para descontrair e não para aprender
  - outros
- 14) Qual foi a frequência do uso de jogos nas aulas?
- Em todas as aulas
  - Em quase todas as aulas
  - Em algumas aulas
  - Raramente
- 15) Que tipo de jogos você utilizou?
- de construção
  - recreativos
  - de cooperação
  - de regras
  - esportivos
  - de memória
  - de tabuleiro
  - de cartas
  - de dados
- 16) Qual o critério você e sua dupla usaram para selecionar os jogos? Justifique.
- 17) De modo geral, o que você achou das atividades com jogos que foram aplicadas por você e sua dupla?
- 18) O que os alunos acharam dessa experiência? Comente.
- 19) Houve alguma melhora com relação à aprendizagem? E quanto à motivação? Justifique.
- 20) Você pretende incluir jogos em sua rotina de aulas futuras?
- 21) De forma geral, o que ficou para você dessa experiência? Depois de alguns meses trabalhando com jogos, qual o sentimento que você tem? Quais sugestões, críticas você poderia fazer?

## APÊNDICE C – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO

### **Oficina de Jogos lúdico-didáticos – Tema: roda de conversa baseada em perguntas pré-redigidas pela pesquisadora e distribuídas em cartões - dia 02/10/2019.**

(A pesquisadora (P) começa a reunião explicando como será atividade)

P: Como as duplas já ministraram duas ou três aulas em suas respectivas turmas já possuem um pouco de experiência e conhecimento sobre seus alunos. Neste sentido a nossa atividade de hoje será uma roda de conversa baseada em perguntas sobre o processo-ensino aprendizagem em que estão inseridos. Estas perguntas foram redigidas nestes cartões (mostra os cartões) que serão escolhidos por cada um de vocês e respondido de acordo com suas percepções.

(Já sentados em círculos começamos a atividade, onde um pibidiano escolhe seu cartão, lê a pergunta para todos e responde)

Liliane: Como é sua postura como professora?

No começo tentei ser muito boazinha e não deu certo porque eles acham que só porque você é boazinha eles podem fazer o que querem. Então, agora, o mesmo tempo que eu tento ser amiga deles eu tenho que ter uma postura não autoritária, mas eles precisam entender que eu “tô” ali mandando. Eles precisam saber que se for necessário eu vou ajudar porque em qualquer conflito eles chamam a professora. Então é preciso mediar: ao mesmo tempo que a gente é amiga, tem que ser dura mas, não tão dura porque me torno chata, então é importante balancear.

(Muitos colegas balançam a cabeça enquanto ouvem a colega falar em concordância com seu posicionamento e na sequência continuamos a atividade)

Anelize: Cite e comente 01 ponto positivo de sua experiência como professora?

Quando eu entrei no Pibid achei que criaria o material para outro professor utilizar e não que daria aulas (dá risada). Até comentei com a minha mãe que, se me colocassem para dar aulas eu desistiria (ri novamente). Então, a todo momento eu questionava minha mãe: “como eu daria aulas se não consigo nem falar direito”; “como vou pedir pra um monte de gente ficar quieta e me ouvir”.

No primeiro dia, que era o dia da apresentação dos pibidianos aos alunos de toda a escola, eu estava muito nervosa, mas conforme fomos passando de sala em sala, fui vendo que não muda



muita coisa: afinal, eu sempre estive do outro lado (aluna) e era só espera o professor chegar, se apresentar e dar a aula dele; agora eu estou no papel do professor e isso é bom.

P: Você acredita que já está perdendo um pouco da sua timidez?

Anelize: Sim! Ontem até GRITEI (deu risada e todos os outros participantes também).

Seguimos com a dinâmica.

Eduardo: Escolha um colega e faça uma pergunta sobre o processo ensino-aprendizagem de seus alunos. Eu escolho a Joana. Joana, como tem sido a sua experiência em sala de aula?

Joana: Muito boa, eu “tô” adorando, até consegui dar aula (risadas), porque assim como a Anelize sou muito tímida, mas a cada aula eu perco um pouco da timidez e, com isso percebo que fica cada vez melhor pois estou criando uma relação de professora-aluno com meus estudantes.

(a sequência continua)

Gustavo lê sua pergunta: o que transforma sua sala de aula? e faz uma expressão de que não entendeu a pergunta.

Pesquisadora: você pode pensar em algo bom ou ruim que torna o ambiente da sala diferente do padrão.

Gustavo: Ah, entendi! Por enquanto eu só tive dois dias de aula, mas havia muitos alunos que conversavam muito, muito agitados e atrapalhavam a maioria que queria prestar atenção.

Portanto eu poderia dizer que esse grupo de alunos transformou a aula em uma bagunça.

Após sua resposta, o aluno salienta que com a indisciplina e agitação de apenas alguns alunos (quatro ou cinco, segundo ele), eles ainda conseguem atrapalhar muito os outros trinta estudantes lá presentes. Ele ressalta que é como se o professor lá presente tivesse que tapar buracos o tempo todo.

(continuamos a sessão de perguntas)

Analice: Cite e comente um ponto de atenção de sua experiência como professora.

Eu percebo que os alunos não valorizam a educação: eles não prestam atenção, fazem muita bagunça, não acham importante ir para a escola e não compreendem que estudar é uma coisa boa. É muito comum desrespeitarem o professor. Mas verdade, acho que há vários pontos de atenção: além da desvalorização da educação, muitos dos meninos são machistas (neste momento, outros pibidianos concordam com essa colocação) e desvalorização do professor.

Muitos alunos balançam a cabeça em concordância com todos os tópicos citados pela colega.

(seguimos com a dinâmica)

Driele: Como tem acontecido o preparo das aulas?

Bom, escolhemos um tópico gramatical, aí organizamos o vocabulário que se encaixe neste tema, depois selecionamos uma dinâmica. Nas duas primeiras semanas foram utilizadas mais atividades orais e na terceira escolhemos atividades escritas.

(continuamos com as perguntas)

Guiomar: O que te deixa muito animada nas aulas?

O que me anima é quando vejo que a aula que preparamos ou o que está sendo ensinado surte efeito. Por exemplo, sempre penso na aula seguinte dependendo do que vivencio na aula que está em andamento. O que me anima para a semana seguinte é quando obtivemos sucesso na aula atual.

(próxima pergunta é lida e respondida)

Guilhermina: Fale sobre algo que lhe surpreendeu durante a aula.

As personalidades dos alunos que são tão jovens (estão no oitavo ano), porém já parecem estar formadas: eles têm talentos visíveis e muita criatividade. Há uma aluna que quer ser estilista, já desenha suas roupas e tem um portfólio; alguns se comunicam muito bem; e, a maioria deles realiza muitas atividades (futebol, vôlei, dança, etc.) Eles são muito ativos.

(continuamos a atividade)

Luciana: Como você acredita que os seus alunos te compreendem como professora?

No começo eu queria que eles me vissem como uma pessoa legal, mas eu percebi que não é por aí que se anda (risadas). Com a primeira bronca eles se magoaram e me olharam como uma pessoa que também chamará atenção deles quando necessário. Agora eles me veem como uma parceira (eu acho), mas para isso foi necessário um equilíbrio. É necessário uma imposição de limites.

(seguimos com a atividade)

A última pergunta foi direcionada para um dos supervisores que estava presente em nossa reunião. A pergunta foi: “Como o Pibid é visto pelos demais profissionais da escola?”

Renato: Na verdade, ele não é bem conhecido pelos professores na escola em que trabalho, mas os poucos que conhecem acreditam ser um programa bastante interessante e necessário.

(seguem as perguntas)

Rute: Como está sendo a experiência de poder ministrar aulas ainda em seu processo de formação como professora?

Eu confesso que achei que não gostaria da experiência pois tinha vontade de sair correndo quando conheceu os alunos: na primeira aula eles não calaram a boca. Mas na segunda aula foi melhor. Acredito que minha participação no projeto servirá de termômetro para eu decidir

se continuo no curso de letras ou tranco minha matrícula e busco outro curso que eu me identifique mais.

(damos sequência às perguntas)

Roberta: O que seus alunos fazem que lhe deixa orgulhosa?

Nossa, quando eles realizam a tarefa é tão bom (risada). Pelo fato da escola em que eu atuo o Pibid selecionar alunos que escolhem estar lá ou não, a maioria deles tem bastante vontade em aprender. Mas, estou bem realizada com todos os meus alunos.

(continuamos com as questões)

Joana: Fale uma característica de sua parceira.

A Guilhermina é bastante dedicada e ativa: temos geralmente as mesmas ideias (e isso é muito bom), e isso é importante porque conseguimos preparar as aulas com mais facilidade.

(a sequência de pergunta continua)

Mercedes: Comente um ponto positivo de sua experiência como professora.

Ainda não decidi se quero ser professora para a vida toda, mas está muito feliz em poder atuar no Pibid. Quando vi o edital, pensei: “nossa, como seria legal participar nessa seletiva e poder aprender a dar aula logo no primeiro ano da graduação”. Alega estar adorando estar dentro de uma sala de aula atuando como professora.

Nosso tempo estava quase no fim, mas um dos participantes pediu para fazer um comentário final relacionado ao entusiasmo dos outros colegas ali presentes.

Esse participante é o Eduardo e o mesmo comenta que quando encontra os outros colegas nos corredores da faculdade ou até no mercado às vezes e começam a conversar sobre as aulas no Pibid todos sempre se mostram muito empenhados em realizar aulas bem preparadas e que realmente façam com que os alunos aprendam e gostem de verdade.

Com este comentário finalizamos nosso encontro e nos despedimos.

## APÊNDICE D – EXEMPLOS DE DIÁRIOS REFLEXIVOS

### Exemplo 1: (Analice) Diário Reflexivo 6 – Encontro do dia 02/10/2018

Na última aula, trabalhamos adjetivos com os alunos e apresentamos alguns parques temáticos dos Estados Unidos para eles. Apesar de um pouco de conversa por parte da sala, foi uma aula bem produtiva, focada em vocabulário e pronúncia. Na próxima aula pretendemos focar em gramática (advérbios de frequência e presente simples). Depois ajudamos os alunos a fazerem uma atividade proposta pela professora Eva enquanto ela atribuía nota às apostilas dos alunos. Na reunião havíamos compartilhado experiências sobre nossas aulas e havíamos discutido sobre como seria a próxima aula. Logo após tivemos outra aula do curso de aprendizagem lúdica com a professora Flávia. Nessa aula fomos apresentados a vários jogos diferenciados para serem aplicados em sala de aula, eram tabuleiros e cartas. Que se combinavam com jogos da memória, batalha naval, etc...

Sobre o texto Caminhos para o ensino criativo e a formação dos professores de língua inglesa do novo milênio: o texto apresenta a importância da criatividade para a educação, não importa em qual seja a teoria educacional, a educação é abordada de algum modo. O texto faz uma retrospectiva histórica a respeito da criatividade, que até hoje é vista por alguns como algo negativo, mas que também era antes, considerado algo que só pessoas geniais possuíam, sem considerar que todos possuem criatividade, ela apenas se manifesta de modos diferentes. O texto fala sobre a importância do uso da criatividade na educação, principalmente para o desenvolvimento cognitivo do aluno, sendo preciso rever as concepções rigorosas na educação escolar e profissional também, criando uma atmosfera descontraída que traga o interesse dos alunos.

Achei muito legal que a Unesp realizou um congresso para discutir sobre o que é e para que serve a criatividade. Criatividade = lógico + intuitivo = singularidade = cognitivo + emotivo, uma definição bem interessante também.

É importante ressaltar também o quanto a criatividade pode ser muitas vezes incompreendida, tendo que ser observada e respeitada, tendo eu saber lidar com ela para não acontecer o que aconteceu com Einstein, que era considerado “lento demais” para aprender por seu professor, que inclusive, deveria estimulá-lo.

“A criação envolve sempre a construção e nunca a destruição.” – Carl Rogers, uma frase interessante que resolvi citar nesse diário. O texto ressalta que cabe à escola estimular e

desenvolver o processo criativo entre classes sociais e culturas diferentes. Também achei a técnica de brainstorm muito eficaz para estimular a criatividade, permitindo que os alunos se expressem com liberdade. O texto ressalta que a criatividade e a inteligência são separadas como se fossem campos muito distantes, quando na verdade, estão mais próximas do que se imagina. Lendo o texto lembrei de uma amiga que está terminando o ensino médio no Canadá, no currículo dela tem artes e cinema, o que achei muito legal e diferente daqui.

### **Exemplo 2: (Renato) Diário reflexivo 12 - Encontro do dia 06 de Novembro**

Nesse encontro, cada dupla de pibidianos informou sobre a frequência dos alunos e detalhou o conteúdo, metodologia e atividades aplicadas em sala.

Chama a atenção o fato de que a frequência dos alunos nos cursos, diminui à medida que a idade deles aumenta. No 6º ano, os problemas de infrequência são quase inexistentes, enquanto que gradativamente eles vão se tornando maiores até culminar com uma infrequência consideravelmente alta com as turmas do 9º ano.

As professoras do 6º ano destacaram que a quantidade de alunos que fizeram a atividade de casa foi muito baixa. Na verdade, apenas dois alunos a realizaram, o que mostra a dificuldade que os docentes enfrentam, no sentido de motivar os alunos a estudarem o conteúdo nas casas deles, e não se resumir apenas à sala de aula.

Outro destaque para essa turma é de que as professoras tiveram problema com a indisciplina da turma, principalmente no que se refere ao excesso de conversas durante a aula.

Quanto à aula realizada no 7º ano, houve um maior sucesso na aplicação dos conteúdos, sem problemas consideráveis no que diz respeito à indisciplina. Tratou-se especificamente do caso de um aluno, que aparenta apresentar comportamento de alguém que tem TDAH. Essa verificação será feita junto à direção da escola. O tema da aula foi “A Tour around the world” e, na visão das professoras, o tema foi muito sucesso, uma vez que a professora Drielle já havia viajado até a Disney e relatou suas experiências com a turma. Isso teria chamado muito a atenção deles.

Na turma do 8º ano, as atividades se desenvolveram dentro do planejado, com exceção para o fato de que um aluno sempre exagera em conversas paralelas à aula e as professoras não conseguem muito êxito em fazê-lo se concentrar no conteúdo e no desenvolvimento da aula. Realizou-se uma mímica durante essa aula, que se desenvolveu bem na visão das professoras dessa turma.

No que diz respeito ao 9º ano, as atividades também aconteceram dentro do esperado e não houve intercorrências que chamassem a atenção para algum caso mais específico. O foco da aula e a aplicação do conteúdo foi dado com o uso da metodologia de games, visando à fixação do conteúdo (Simple Present e Present Continuous).

Nota-se que essa vivência das participantes do programa do Pibid tem sido excelente no sentido de fazer com que elas criem uma visão mais próxima da realidade da educação em nosso país. Por meio dos relatos delas, percebe-se o quanto essa experiência está contribuindo para o crescimento da maturidade, formando um campo mais apropriado para a tomada de decisões em relação à carreira profissional a ser seguida. Vale notar que o desafio do trabalho com os games tem feito com que elas aprimorem a criatividade em sala.

Na aula da Flávia, algumas participantes do Programa foram convidados a expor sobre como deu-se a aplicação de alguns games, que haviam sido sugeridos pela professora Flavia durante o curso.

Vale ressaltar que esse método mostra-se capaz de provocar um bom envolvimento das turmas nas aulas, principalmente porque essas atividades tendem a desafiar os aprendizes, envolve o lúdico e causa descontração, enquanto o aprendizado acontece.

A dupla da Roberta e Rute detalhou a aplicação do game tabuleiro, que foi usado com o intuito de expandir o vocabulário dos alunos. Considerou-se que houve sucesso na realização dessa atividade.

Em seguida, cada dupla apresentou a aplicação de seus games e detalhou como se deu o desenrolar dessas atividades. Ficou claro por meio das falas das meninas que a utilização dessa metodologia em sala com os estudantes normalmente é marcado pelo êxito.

O método utilizado pela professora Flavia, ao focar no compartilhamento de resultados do trabalho dos professores pibidianos em classe, mostra-se, sem dúvida, muito interessante no sentido de que todos os participantes do curso têm a oportunidade de dar sua contribuição sobre o conteúdo que está sendo estudado.

### **Exemplo 3: (Drielle) Diário Reflexivo 13 – Encontro do dia 22/11**

Após ficarmos uma semana sem dar aula por conta do feriado, no dia 22/11 retornamos à sala de aula. Eu e a Mercedes decidimos usar um tema do livro ‘Ways to English’, que foi “Eat a Rainbow”.

Nessa aula, nós ensinamos aos alunos todo o vocabulário de comida, que envolve também o vocabulário das cores. Nós separamos por tópicos os tipos de comida, por exemplo: Fruits – explicamos como eram formado, os nomes das frutas, cores, etc. O mesmo com Vegetables, Meat, Dairy foods, Junk food e Grains, Breads and Cereals.

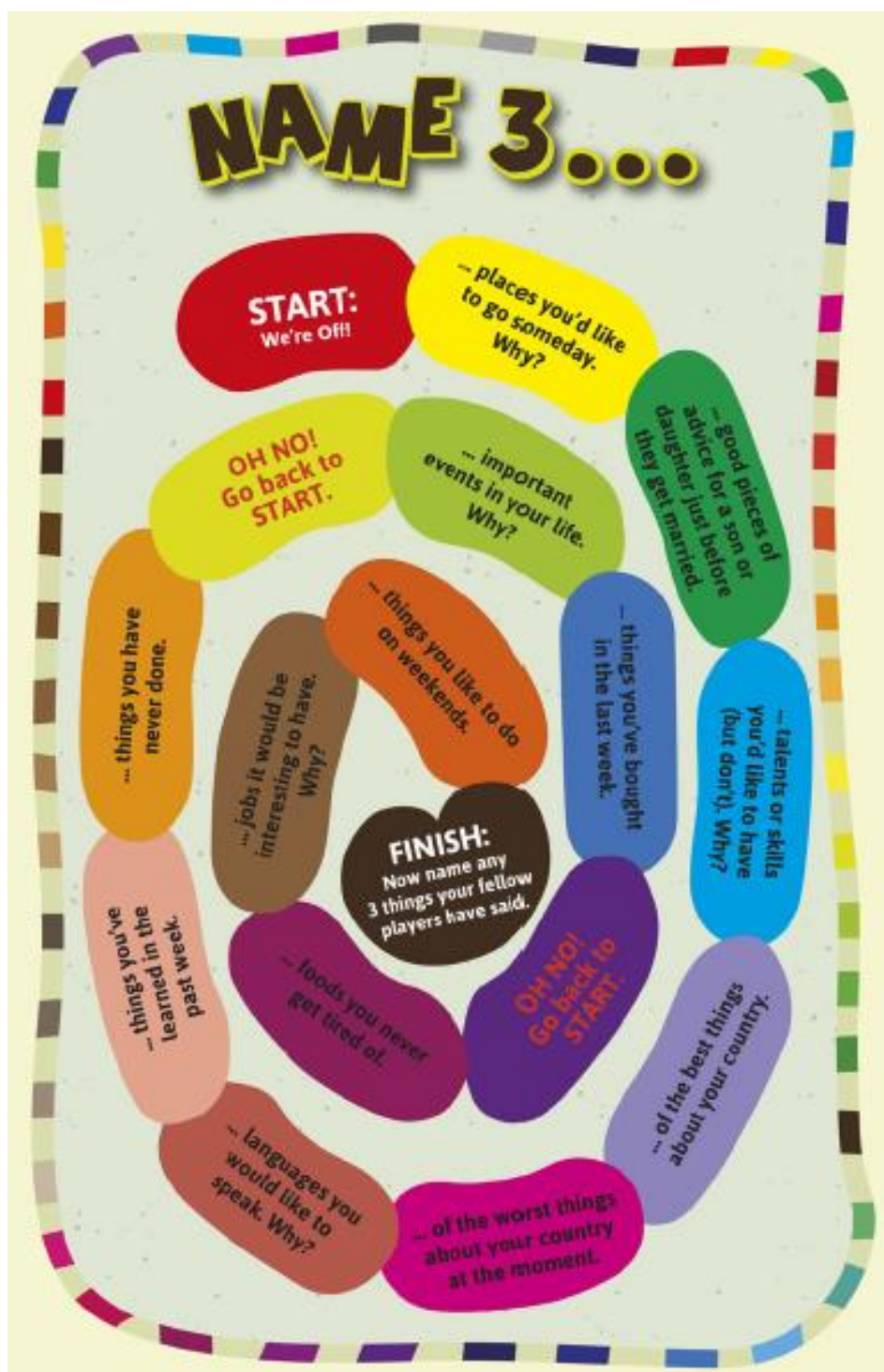
Depois disso fizemos um jogo da memória com Junk Food. Dividimos a sala em 2 grupos, e em cada slide uma comida desaparecia. Os alunos tinham que pegar o apagador para responder – em inglês – qual comida tinha desaparecido. O jogo deu muito certo e todos os alunos participaram. Alguns deles, no começo, disseram que não queriam participar, mas no meio do jogo pediram para entrar, e isso foi muito positivo.

O conteúdo gramatical abordado nessa aula foi ‘How much’ e ‘How many’. Nós íamos passar aquele jogo da batata quente que os alunos pediram, mas acabou não dando tempo, então decidimos passar de revisão na aula seguinte.

De maneira geral, foi uma das aulas que eu mais gostei de dar! Os alunos elogiaram muito o jogo da memória e todos participaram muito dizendo de quais frutas e vegetais gostavam ou não.

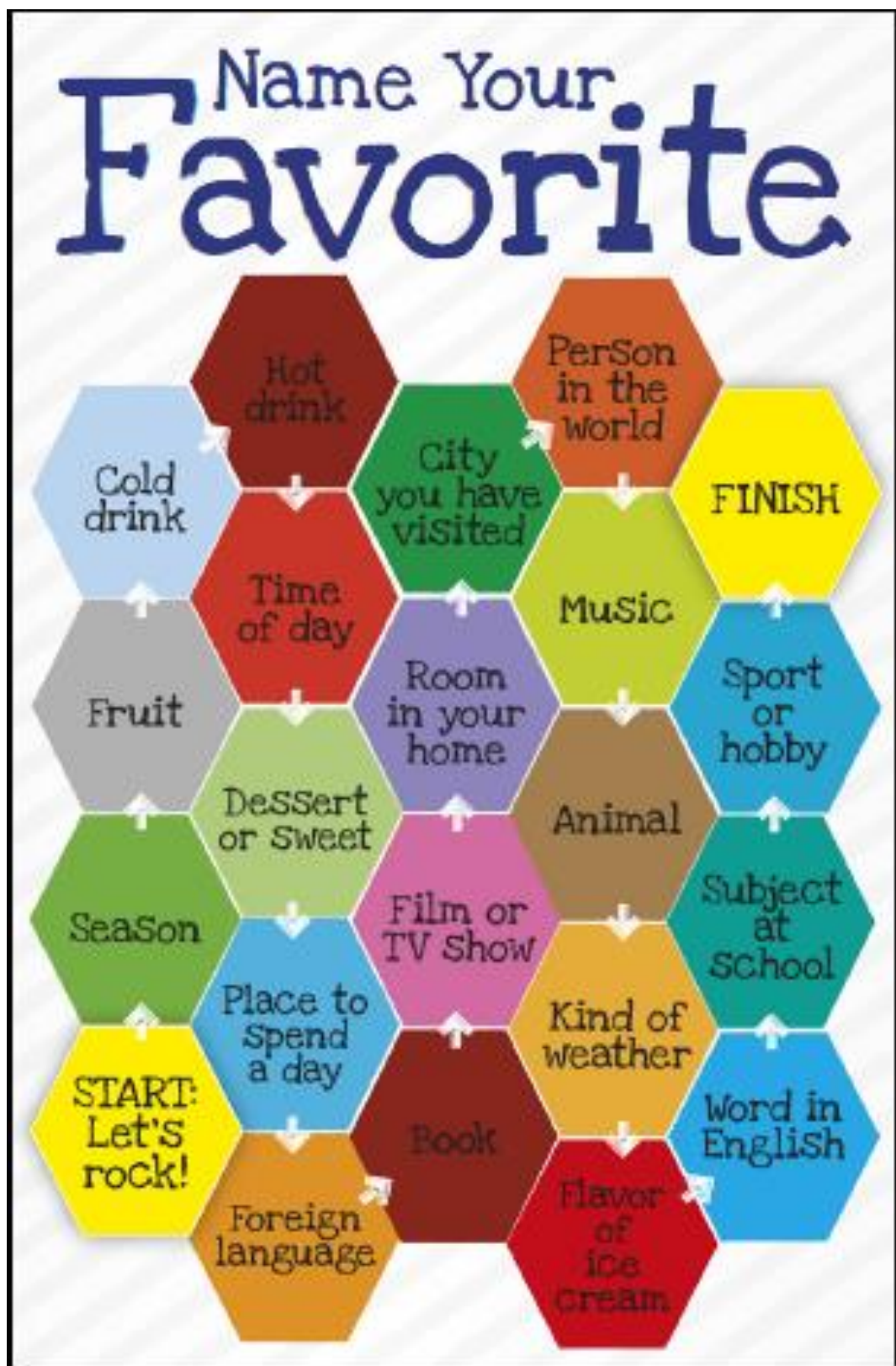
## APÊNDICE E – EXEMPLOS DE JOGOS LÚDICO-DIDÁTICOS

Exemplo 1: Jogo de tabuleiro utilizado pela dupla Roberta e Rute para prática de conversação entre estudantes.





Exemplo 2: Jogo de tabuleiro demonstrado pela pesquisadora como modelo para prática de conversação



**Exemplo 3: “Stop Game” – Jogo adaptado pela pibidiana Roberta, utilizado para prática de escrita.**

	SIMPLE PRESENT	PRESENT CONTINUOUS	SIMPLE PRESENT	PRESENT CONTINUOUS	SIMPLE PRESENT	PRESENT CONTINUOUS
TO PLAY						
TO READ						
TO WATCH						
TO SING						
TO DANCE						
TO TRAVEL						
TO COOK						
TO CHAT						

## APÊNDICE F – EXEMPLOS DE PLANOS DE AULA DOS PIBIDIANOS

### Exemplo 1

Escola; Projeto: [REDACTED]; PIBID                      Ano/Série/Turma: 6º ano      Data: Aula 01/10/2018

Nível: A1    Professores: [REDACTED]

Conteúdo/Tema: Family/ Verb To Be

Objetivos gerais: Fazer com que os alunos aprendam novas palavras relacionadas ao tema “family”, e torna-los aptos à utilizar o vocabulário aprendido no contexto da fala, articulando com verbo “to be”.

Objetivos Comunicativos: Tornar os alunos capazes de reconhecer o vocabulário tema da aula. Fazer com que eles estejam aptos a utilizar a estrutura do verbo “to be” oralmente para expressar relações familiares.

Objetivos Linguísticos: Tornar os alunos capazes de articular o verbo “to be” com mais facilidade, e ampliar o vocabulário dos alunos.

Objetivos Culturais: Capacitar os alunos a reconhecer palavras do contexto familiar dos falantes nativos de Língua Inglesa. E mostras, por meio de vídeos, um pouco como essas relações se dão.

Fases da aula	Conteúdos e metodologia (procedimentos, estratégias, atividades)	Formas de organização social (expositiva; em dupla;em grupos; trabalho individual)	Recursos didáticos (Lousa;Cartaz;Gravuras;Livro;CD, DVD;Vídeo;Computador;Projeto)	Tempo

1. Introdução	Cumprimentos usando os termos aprendidos já na primeira aula.	Expositiva interativa.		5 minutos
2.Preparação do insumo	Warm-up: usando o alfabeto visto em aulas anteriores, as professoras aplicarão o jogo da “forca”. As palavras usadas nesse jogo serão sobre “feelings/emotions”, assim o jogo permitirá revisar tanto o alfabeto, quanto o vocabulário da última aula.	Interativa	Lousa, canetas.	10 minutos.
3.Apresentação	Depois do warm-up, haverá a apresentação do tema “Family”, trabalhados por meio de slides e vídeos. Enquanto esse novo vocabulário é apresentado, as professoras treinarão a pronúncia dos alunos.	Expositiva interativa	Lousa, caneta, vídeo e projetor.	30 minutos.
4.Compreensão	As professoras abrirão um espaço para os alunos tirarem dúvidas.	Interativa		5 minutos
5.Fixação	Aplicação do “jogo das letras”. As professoras darão aos alunos cartões com letras escritas. E na lousa, escreverão frases incompletas (as quais contam com o verbo to be). O objetivo é mostrar um personagem que tenha uma relação familiar com outro e os alunos escolherão as letras para formar a relação do personagem (father, mother, etc.), e completarão as frases escritas.	Interativa focada no aluno.	Cartões com as letras, lousa e caneta.	20 minutos.
6.Transferência	Contida, em parte, na “fixação”. Nota-se: após a dinâmica das letras, as professoras explicarão o verbo “to be”, o qual já vem sendo usado pelos alunos.			15 minutos.
7.Uso livre	Aqui as professoras trabalharão com músicas sobre o			25 minutos.

	tema da aula. Elas escreverão na lousa palavras contidas na letra da música. Os alunos deverão ir até a lousa enquanto a música toca e riscar uma palavra, assim que a ouvir.			
8.Fechamento	Fazer a chamada e encerrar a aula.			10 minutos

Referências utilizadas pelo docente:

- \* Rozenfeld, C.C.F; Viana, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula.
- \* D'Angelo K.; Pedol D.; Vanoli L. Parla con me. In: 2011, Alma edizioni – Societá Dante Alighieri.

Referências bibliográficas:

- (A) Rozenfeld, C.C.F; Viana, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. In: Anais do VI Brasilianischer Deutschlehrerkongress/ I Lateinamerikanischer Deutschlehrerkongress, 2006.
- (B) Bimmel, P.; Kast, B; Neuner, G. Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen. Fernstudieneinheit 18. München: Langenscheidt, 2003.
- (C) Damulakis, G. N. Et al. Planejar e executar: diferenças entre a concepção e a concretização da aula de língua estrangeira. APA Rio, Boletim 39. Disponível em: <[www.apario.com.br/index/boletim39/planejareexecutar.pdf](http://www.apario.com.br/index/boletim39/planejareexecutar.pdf)>.

**Exemplo 2****PLANO DE AULA**

Escola: E.E. [REDACTED]  
 Ano/Série/Turma: 8º ano  
 Data: 22/10/2018

Nível: A2/B1 - Ensino Fundamental  
 Professores: [REDACTED]

Conteúdo/Tema: Bullying e routine actions

Objetivos gerais: Trabalhar a questão do bullying e ensinar verbos de ação

Objetivos Comunicativos: Entender o que é o bullying e adquirir vocabulário

Objetivos Linguísticos: Verbos no presente

<b>Fases da aula</b>	<b>Conteúdos e metodologia</b> (procedimentos, estratégias, atividades)	<b>Formas de organização social</b> (expositiva; em dupla; em grupos; trabalho individual)	<b>Recursos didáticos</b> (Lousa; Cartaz; Gravuras; Livro; CD, DVD; Vídeo; Computador; Projetor)	<b>Tempo</b>

1. Introdução	As professoras cumprimentarão os alunos, devolverão as pesquisas feitas e entregues na última aula e darão um feedback, e passarão uma atividade de revisão sobre o verbo to be	Interativa	Handouts	20 minutos
2.Preparação do insumo	Vídeo a respeito do tema bullying, com legendas em inglês para apresentar o tema inicial e haverá uma conversa com os alunos sobre o vídeo	Expositiva	Computador, projetor, vídeo	10 minutos
3.Apresentação	Texto sobre o assunto e leitura conjunta com os alunos	Expositiva interativa	Handouts	15 minutos
4.Compreensão	Dinâmica onde os alunos usarão o verbo to be para escrever frases nos braços dos amigos com qualidades dos mesmos	Interativa	Canetinhas	10 minutos
5. Apresentação	Apresentação de vocabulário sobre rotina, lazer, períodos do dia, frequência, etc	Expositiva	Projetor	25 minutos
6.Transferência	Atividade de “write about your day”	Individual	Caderno	15 minutos
7.Uso livre	Dinâmica envolvendo mímica em grupos	Em grupos		30 minutos
8.Fechamento	Chamada, tarefa, encerrar a aula	Interativa		5 minutos

**Exemplo 3**

Escola; Projeto: [REDACTED] Ano/Série/Turma: 6º ano Data: 12/11/2018

Nível: A1 – 6º ano

Professores: [REDACTED]

Conteúdo/Tema: WH questions e introdução do Simple present

Objetivos gerais: Aprender a identificar as “wh words” e perguntas na Língua Inglesa. Trabalhar a ideia de verbo para que os alunos consigam identifica-lo e usá-lo em uma frase.

Objetivos Comunicativos: Embasar os alunos para que eles sejam capazes de formular e identificar perguntas básicas, e expressar ação.

Objetivos Linguísticos: Fazer com que os alunos aprendam a estrutura básica de frases interrogativas em Inglês.

Objetivos Culturais: Os tópicos serão abordados tendo como plano de fundo o tema da ultima aula (professions). Porém, nessa aula, o foco será na profissão de detetive, trabalhando com a personagem Sherlock Holmes.

<b>Fases da aula</b>	<b>Conteúdos e metodologia</b> (procedimentos, estratégias, atividades)	<b>Formas de organização social</b> (expositiva; em dupla; em grupos; trabalho individual)	<b>Recursos didáticos</b> (Lousa; Cartaz; Gravuras; Livro; CD, DVD; Vídeo; Computador; Projetor)	<b>Tempo</b>
----------------------	---	--	--	--------------



1. Introdução	Cumprimentar os alunos e revisar o vocabulário da aula passada (profissões).	Expositiva interativa.	Lousa e projetor.	10 minutos.
2.Preparação do insumo	Checar conhecimento prévio dos alunos sobre a profissão escolhida para essa aula (detetive). Perguntar se eles já ouviram falar de Sherlock Holmes, e apresentar um vídeo de uma das adaptações da obra.	Expositiva interativa.	Lousa e projetor.	15 minutos.
3.Apresentação	Retirar alguns diálogos do vídeo, nos quais aparecem as wh questions. E, a partir disso, explicar esse tópico gramatical.  Depois de encerrada toda a parte de wh words, as professoras irão conectar esse assunto com o tema “verbos”, pedindo exemplos de verbos para os alunos em inglês.	Expositiva interativa.	Lousa, projetor e vídeos.	40 minutos.
4.Compreensão	Espaço para dúvidas. Exercício sobre o conteúdo abordado em sala. O exercício será feito em conjunto, isto é, o enunciado será apresentado por meio de slides para toda a sala.  A compreensão do assunto verbos será feita por meio de uma música, em que os alunos tem que identificar os verbos. Além disso, os alunos farão o mesmo processo com um texto.	Expositiva interativa.	Lousa, projetor.	10 minutos.
5.Fixação	A fixação será feita por meio de um jogo. As professoras darão um “crime” que aconteceu, e 3 alunos serão voluntários para interpretar os culpados. O objetivo de cada um desses alunos é convencer o	Expositiva interativa.	Loisa, projetor.	Incluído na “apresentação”.

	restante da sala que ele é o culpado. A sala só poderá interrogá-los por meio de “wh questions”.			
6.Transferência	A transferência, sendo um exercício proposto, será dedicada ao tema “verbos”, em que os alunos jogarão “two truths and a lie” (os alunos deverão construir três frases utilizando verbos e depois lerão para a sala que deverá adivinhar qual frase é falsa).	Expositiva interativa.	Lousa, projetor.	Incluído na “transferência”.
7.Uso livre	Aqui no uso livre, as professoras darão outro jogo: detetive.	Em grupo.	Barbante.	35 minutos.
8.Fechamento	Recolher homework e despedida.	Expositiva interativa.	Lousa e projetor.	10 minutos.

Referências utilizadas pelo docente:

- \* Rozenfeld, C.C.F; Viana, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula.
- \* D’Angelo K.; Pedol D.; Vanoli L. Parla con me. In: 2011, Alma edizioni – Società Dante Alighieri.

Referências bibliográficas:

- (A) Rozenfeld, C.C.F; Viana, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. In: Anais do VI Brasilianischer Deutschlehrerkongress/ I Lateinamerikanischer Deutschlehrerkongress, 2006.
- (B) Bimmel, P.; Kast, B; Neuner, G. Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen. Fernstudieneinheit 18. München: Langenscheidt, 2003.
- (C) Damulakis, G. N. Et al. Planejar e executar: diferenças entre a concepção e a concretização da aula de língua estrangeira. APA Rio, Boletim 39. Disponível em: <[www.apario.com.br/index/boletim39/planejareexecutar.pdf](http://www.apario.com.br/index/boletim39/planejareexecutar.pdf)>.

**Exemplo 4****PLANO DE AULA**

Escola: [REDACTED]; Projeto: PIBID – Inglês; Ano/Série/Turma: 7ºA Data: Aula 10 /10/2018

Nível: A1 – Ensino Fundamental II

Professores: [REDACTED]

Conteúdo/Tema: Have Fun and Learn

Objetivos gerais: Revisar Presente simples e advérbios de frequência através do jogo FBI Files, mas criando uma nova identidade para os famosos.

Objetivos Comunicativos: Fazer com interajam com outros colegas de sala e pratiquem pronúnciação

Objetivos Linguísticos: Revisar presente simples e advérbios de frequência.

Objetivos Culturais: Se identificarem com o tema da aula utilizando personagens que conheçam.

Conexão com a aula ministrada pela professora: Vamos revisar e inseri-los no contexto dos advérbios de frequência e presente simples, que serão trabalhados com a professora Eva nessa unidade.

<b>Fases da aula</b>	<b>Conteúdos e metodologia</b> (procedimentos, estratégias, atividades)	<b>Formas de organização social</b> (expositiva; em dupla;em grupos; trabalho individual)	<b>Recursos didáticos</b> (Lousa;Cartaz;Gravuras;Livro;CD, DVD;Vídeo;Computador;Projeto)	<b>Tempo</b>
1. Introdução	Apresentaremos o tema da aula e como serão as atividades + indicação da semana (Desventuras em Série)	Expositiva	Oral	7 minutos

2.Preparação do insumo	Primeiro vamos explicar e revisar o Presente Simples e os advérbios de frequência. Então explicaremos a atividade que será feita.	Expositiva	Oral + lousa	15 minutos
3.Apresentação	Explicaremos a brincadeira: eles irão se dividir em 6 grupos e sortearmos um famoso pra cada grupo. Eles deverão criar uma nova história pra esse personagem (quem é, o que faz, o que gosta) usando o presente simples e os advérbios de frequência.	Formação de grupos	Lousa + discussão	20 minutos
4.Compreensão	Perguntaremos se possuem dúvidas ou sugestões	Expositiva	Oral	5 minutos
8.Fechamento	Agradecimentos e despedida	-	-	-

Referências utilizadas pelo docente:

\* Rozenfeld, C.C.F; Viana, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula.

\* D'Angelo K.; Pedol D.; Vanoli L. Parla con me. In: 2011, Alma edizioni – Società Dante Alighieri.

Referências bibliográficas:

(A) Rozenfeld, C.C.F; Viana, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. In: Anais do VI Brasilianischer Deutschlehrerkongress/ I Lateinamerikanischer Deutschlehrerkongress, 2006.

(B) Bimmel, P.; Kast, B; Neuner,G. Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkktionen. Fernstudieneinheit 18. München: Langenscheidt, 2003.

(C) Damulakis, G. N. Et al. Planejar e executar: diferenças entre a concepção e a concretização da aula de língua estrangeira. APA Rio, Boletim 39. Disponível em: <[www.apario.com.br/index/boletim39/planejareexecutar.pdf](http://www.apario.com.br/index/boletim39/planejareexecutar.pdf)>.

**Exemplo 5****Escola:** [REDACTED]**Ano/Série/Turma:** 8ºano**Data:** 12/11/2018**Nível:** A2/B1 – Ensino Fundamental**Professores:** [REDACTED]**Conteúdo/Tema:** Possessivo e vocabulário de família.

Objetivos gerais: Ensinar como utilizar o possessivo usando como exemplo a árvore genealógica.

Objetivos Comunicativos: Utilizar o possessivo.

Objetivos Linguísticos: Possessivo.

Objetivos Culturais: Aprender vocabulário de família.

<b>Fases da aula</b>	<b>Conteúdos e metodologia</b>	<b>Formas de organização social</b>	<b>Recursos didáticos</b>	<b>Tempo (Minutos)</b>
<b>1. Introdução</b>	Na introdução, os professores falarão sobre uma dúvida da aula passada.	Expositiva e interativa.	Projektor.	5
<b>2.Preparação do insumo</b>	Apresentar para alunos as diferentes atividades para tempo livre, finalizando tema da última aula.	Expositiva e interativa.	Projektor	10
<b>3.Apresentação</b>	As duas professoras apresentariam o possessivo.	Expositiva e interativa.	Projektor e lousa.	20

<b>4. Fixação</b>	Exercícios na lousa e dinâmica.	Trabalho em grupo.	Lousa.	10
<b>5. Compreensão</b>	Duas músicas para preencher lacunas.	Expositiva e interativa.	Projektor, material impresso e caixa de som.	20
<b>6. Preparação do insumo</b>	Apresentar vocabulário de família.	Expositiva e interativa.	Projektor e lousa.	20
<b>7. Fixação</b>	Fazer dinâmica da árvore genealógica com personagens famosos.	Expositiva e interativa.	Projektor e lousa.	15
<b>8. Fechamento</b>	Os alunos farão suas próprias árvores genealógicas.	Trabalho individual.	Folha sulfite grande.	20

**Exemplo 6****Escola:** [REDACTED]**Ano/Série/Turma:** 8º ano**Data:** 24/09/2018**Nível:** A2/B1 – Ensino Fundamental**Professores:** [REDACTED]**Conteúdo/Tema:** How much/many, dinheiro e mercado**Objetivos gerais:** Demonstrar situações cotidianas utilizando a língua inglesa e mostrar aspectos culturais.**Objetivos Comunicativos:** -**Objetivos Linguísticos:** How much, how many e vocabulário.**Objetivos Culturais:** Apresentar um sistema monetário diferente e seu vocabulário.

<b>Fases da aula</b>	<b>Conteúdos e metodologia</b> (procedimentos, estratégias, atividades)	<b>Formas de organização social</b> (expositiva; em dupla; em grupos; trabalho individual)	<b>Recursos didáticos</b> (Lousa; Cartaz; Gravuras; Livro; CD, DVD; Vídeo; Computador; Projetor)	<b>Tempo</b>
1. Introdução	Apresentação da música Price Tag – Jessie J e atividade de completar palavras que faltam.	Expositiva interativa.	Computador e projetor.	10 minutos.
2. Preparação do insumo	Checar conhecimento prévio dos alunos sobre sistema monetário dos Estados Unidos e Inglaterra e introduzir os aspectos culturais do tema.	Expositiva interativa.	Lousa e projetor.	15 minutos.

3.Apresentação	Apresentar vocabulário sobre os temas abordados (dinheiro e mercado), trabalhando por meio de slides e figuras em E.V.A. Contextualizar os dois temas utilizando as expressões how much e how many em situações de compra, como por exemplo em um mercado.	Expositiva interativa.	Lousa, projetor e E.V.A.	40 minutos.
4.Compreensão	Exercícios sobre o conteúdo abordado em sala. Os exercícios serão projetados para toda a sala e serão feitos em grupo.	Interativa.	Lousa, projetor.	15 minutos.
5.Fixação	A fixação será feita através dos exercícios.	Interativa.	Lousa, projetor.	Incluído na “compreensão”.
6.Transferência	Dinâmica das “compras”. A turma será dividida em cinco grupos, cada grupo receberá uma lista de compras e deverão conseguir todos os itens que estarão espalhados pela sala em um tempo determinado. Após pegarem os itens e checarem os preços, deverão somar o valor total gasto e apresentá-lo para as professoras, utilizando o vocabulário aprendido. Os grupos que cumprirem a tarefa, receberão uma recompensa.	Interativa.	Figuras em E.V.A.	35 minutos.
7.Uso livre	-	-	-	-
8.Fechamento	Organizar a sala e chamada.	-	-	5 minutos.



## Exemplo 7: Conjunto de planos de aula da dupla Drielle e Mercedes

### Planejamento – PIBID E.E Professor João Manoel do Amaral 7º ano

**Professoras:** [REDACTED]

**Número de aulas:** 11 (2h cada)

#### **Aula 1 – 20/09**

- Objetivos gerais: Despertar o interesse dos alunos na língua inglesa e ampliar seus conhecimentos culturais
- Material: Multimídia, lousa.
  1. Introdução (45 minutos)
    - Apresentação das professoras e do programa
    - Rápido levantamento das perguntas que serão utilizadas na dinâmica seguinte (nós exemplificaremos)
    - Dinâmica do barbante (What's your name?/ How old are you?/ What do you like to do?)
  2. Desenvolvimento (1 hora)
    - Questionar o gosto dos alunos, por exemplo musical, cultural, hobbies.
    - Perguntar seus conhecimentos sobre a língua
    - Apresentar a cultura inglesa, os países que falam inglês, a importância da língua.
  3. Conclusão (15 minutos)
- Debate

#### **Aula 2 – 27/09**

- Objetivos gerais: Trabalhar o ‘mundo digital’ em que os alunos estão envolvidos, compreendendo, através disso, gírias, imperativo e sentimentos.
- Material: Multimídia, lousa.
  1. Introdução (15 minutos)
    - Música que os alunos pediram – revisão do verbo to be
    - Perguntar sobre o contato dos alunos com redes sociais, etc.
  2. Desenvolvimento (1 hora/ 1 hora e 20 minutos)

- Mostrar as gírias em inglês (ILU, BRB, etc) e seus usos online
- Discutir sobre cyberbullying e linkar com os sentimentos (happy, sad, etc)
- Aspectos positivos e negativos da internet
- Diferentes maneiras de acessar a tecnologia
- Mostrar a importância da segurança que devemos tomar nas redes sociais, e a partir disso fazer uma breve introdução ao modo imperativo.
- Revisão do verbo to be nas formas afirmativa, interrogativa e negativa - vídeos

### 3. Conclusão (25 minutos)

- Reflexão sobre o que foi citado
- Jogo
- Música 'Happy'

## **Aula 3 – 04/10**

- Objetivos gerais: Abordar os diferentes estilos musicais, instrumentos e falsos cognatos. Introduzir o 'Present Continuous', além da explicação, exemplificando em músicas.

- Material: Multimídia, lousa.

### 1. Introdução (15 minutos)

- Perguntar sobre o contato dos alunos com músicas
- Mostrar os benefícios da música

### 2. Desenvolvimento (1 hora e 35 minutos)

- Apresentar os diferentes estilos musicais (Classic, Rock, Hip Hop, Pop, Rap, Reggae) e exemplificar com uma música de cada estilo
- Jogo: adivinhar a letra da música (Maps e Perfect)
- Mostrar os instrumentos musicais mais conhecidos
- Introdução ao Present Continuous: regras, usos, etc
- Apresentar os Falsos Cognatos com palavras muito utilizadas em inglês (discutido na aula passada)

### 3. Conclusão (10 minutos)

- Músicas pedida pelos alunos que continha Present Continuous

## **Aula 4 – 11/10**

- Objetivos gerais: Trabalhar o mundo dos esportes, abrangendo quais são os tipos de esportes, falar sobre as olimpíadas e paraolimpíadas, sobre alguns esportistas famosos. Introduzir o 'Present Simple' e as características físicas de uma pessoas e abordar esse conteúdo por meio de esportes.

- Materiais: multimídia, lousa.

### 1. Introdução (10 minutos)

- Perguntar qual esporte os alunos praticam, explicar porque o esporte é importante e qual a importância de praticá-los.

### 2. Desenvolvimento (1 hora e 30 minutos)

- Apresentar os tipos de esportes que existem, explicar aos alunos a diferença entre ‘Do’, ‘Play’ e ‘Go’ (go swimming, do judo, play soccer), mostrar as profissões relacionadas aos esportes

- Jogo: mímica

- Introduzir o Present Simple e utilizá-lo em um exercício em sala (Exemplo: Neymar plays soccer)

- Introduzir as características físicas de uma pessoa (tall, short, blonde, redhead) e utilizá-las em outro jogo, escolhendo um jogador e fazendo com que os alunos o descrevam antes de adivinhar quem é.

### 3. Conclusão (20 minutos)

- apresentar uma música que possua o conteúdo abordado na aula e refletir com os alunos sobre o aprendizado da aula

## **Aula 5 – 18/10**

- *Objetivos gerais:* Abordar os feriados brasileiros e americanos, porém enfatizando os dos Estados Unidos, apresentando feriados como Thanksgiving, falar sobre as diferenças dos feriados daqui e de lá, lembrar o ‘Present Simple’ com um handout simples, incluindo os Holidays nas frases do handout.

- *Materiais:* multimídia, lousa, handout

### 1. Introdução (10 minutos)

- perguntar quais são os feriados (americanos e brasileiros) que os alunos conhecem, qual é o feriado preferido deles e porquê eles gostam daquele em específico.

### 2. Desenvolvimento (1 hora e 30 minutos)

- Apresentar os feriados de ambos os países e suas diferenças, como carnaval, natal, ano novo, ação de graças, páscoa e outros – utilizando vídeos interativos e típicos de cada feriado

- ‘Children’s Fantasies’: papai noel e coelhinho da páscoa

- Jogo: desenho na lousa para que os demais adivinhem qual é o feriado

- Exercício simples (Handout) sobre o Simple Present, introduzido na aula anterior

### 3. Conclusão (20 minutos)

- Música: Party in The USA (Miley Cyrus), que mostra o patriotismo americano no feriado da independência

- Correção do handout e dúvidas

### **Aula 6 – 25/10**

- Objetivos gerais: falar sobre o Halloween, principalmente dos EUA e do Brasil, mas também abordar como é essa data comemorativa em outros países (se comemoram ou não e como)
- Materiais: multimídia, lousa, panfletos de bingo, prêmios comemorativos
- 1. Introdução (10 minutos)
  - Perguntar se os alunos conhecem o Halloween e como ele é um feriado importante nos EUA, se já comemoram aqui no Brasil
- 2. Desenvolvimento (1 hora e 40 minutos)
  - Apresentar o Halloween nos outros países e ir fazendo perguntas para os alunos conforme a aula acontece
  - Jogos: bingo com as novas palavras que foram apresentadas na aula (como ‘scary’, ‘goblin’, ‘witch’ e outras), e quem ganha leva um saquinho surpresa, com doces
  - Perguntar histórias de halloween com as novas palavras em inglês que apresentamos
- 3. Conclusão (10 minutos)
  - Música: witches soup
  - Entregar saquinho de doce para todos os alunos e desejar um feliz Halloween

### **Aula 7 – 01/11**

- Objetivos gerais: retomar as palavras novas que foram vistas na última aula; abordar o Brasil de uma forma turística, mostrando aos alunos diferentes pontos turísticos e também como esses locais possuem culturas diferentes da de São Paulo; explicar do e does como verbo principal
- Materiais: multimídia, lousa
- 1. Introdução (15 minutos)
  - Jogo: com as palavras que foram passadas na aula anterior, os alunos devem se juntar em grupos de 5 e escreverem o máximo de palavras que lembrarem (em inglês); quem escrever mais palavras ganha
  - Perguntar qual o local que os estudantes mais gostaram de visitar no Brasil e porquê
- 2. Desenvolvimento (1 hora e 40 minutos)
  - Mostrar locais em cada região brasileira que são famosos por sua beleza natural ou pela cultura característica
  - Introduzir um novo vocabulário relacionado a esse conteúdo
  - Apresentar ‘do’ e ‘does’ e dar um exercício simples para que os alunos coloquem os verbos principais na forma de pergunta (se é do ou does).
- 3. Conclusão (5 minutos)
  - Música com ‘do’: Firework – Katy Perry

### **Aula 8 – 08/11**

- Objetivos gerais: mostrar os EUA como fizemos na aula anterior com o Brasil, abrangendo sua cultura e locais turísticos; concluir os verbos principais e passá-los na forma negativa também (don’t e doesn’t); dar um handout sobre esse conteúdo para saber se os alunos estão entendendo.

- Materiais: multimídia, lousa, handout.

1. Introdução (25 minutos)

- Jogo: separar os alunos em duplas e colocá-los os alunos em roda, em pé. Brincar de uma espécie de ‘batata quente’ e, quando a música que está tocando for pausada, o aluno que estiver com a bolinha na mão deverá responder se é o ‘do’ ou o ‘does’ que se encaixa na frase. Exemplo: \_\_\_\_ she likes music? (nesse caso, seria o ‘does’). Quem acertasse poderia escolher uma dupla para sair do jogo e, quem errasse sairia, até sobrar apenas uma dupla vencedora.

2. Desenvolvimento (1 hora e 30 minutos)

- Mostrar locais em cada região americana que são famosos por sua beleza natural ou pela cultura característica

- Apresentar don’t e doesn’t e dar um handout que contenha esses verbos principais, tanto na negativa quanto na afirmativa, e pedir para que os alunos façam individualmente.

3. Conclusão (5 minutos)

- Música com ‘don’t’: Ed Sheeran - don’t