

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Marianne Matos Magalhães

**BRINCAR, JOGAR E APRENDER: A Gramática da Língua  
Inglesa na Perspectiva da Ludicidade**

Rio de Janeiro  
2022



Marianne Matos Magalhães

**BRINCAR, JOGAR E APRENDER: A Gramática da Língua Inglesa na Perspectiva da Ludicidade**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora Professora Dr.<sup>a</sup> Christine Sertã Costa

Rio de Janeiro

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M189 Magalhães, Marianne Matos

Brincar, jogar e aprender : a gramática da língua inglesa na perspectiva da ludicidade / Marianne Matos Magalhães. — Rio de Janeiro, 2022.

104 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Christine Sertã Costa.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Atividades lúdicas. 3. Anos finais do Ensino Fundamental Estudo e ensino. 4. Gramática. I. Costa, Christine Sertã. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Marianne Matos Magalhães

**BRINCAR, JOGAR E APRENDER: A Gramática da Língua  
Inglês na Perspectiva da Ludicidade**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Christine Sertã Costa – MPPEB/CPII

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mara Monteiro da Cruz – PPGEB/Cap – UERJ

---

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves – MPPEB/CPII

Rio de Janeiro  
2022

Dedico o presente trabalho aos meus alunos e às minhas alunas de ontem e hoje, que tanto me ensinaram, ensinam e me auxiliam, dia após dia, a aperfeiçoar minha prática.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por chegar até aqui com saúde e poder concluir o presente estudo.

Agradeço aos meus pais pelo incentivo de sempre e por não medirem esforços no que diz respeito à educação.

Agradeço ao meu marido Filipe e ao meu filho João Marcos, pela paciência e pela compreensão.

Agradeço ao corpo docente do Mestrado em Práticas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II pelo aprendizado ao longo desses anos. Agradeço especialmente à minha orientadora, a professora Christine Sertã, sempre acessível, atenta e disponível.

Agradeço à professora Mara Monteiro e ao professor Rogério Neves pelas valiosas sugestões na qualificação, que foram fundamentais para que o estudo se conduzisse com êxito.

Agradeço aos alunos e às alunas da turma 2020 do MPPEB pelo suporte e por me darem forças para prosseguir e não desistir em momentos difíceis durante a pandemia COVID-19.

Agradeço aos participantes da pesquisa, discentes e docentes, por depositarem confiança em mim para que o estudo se realizasse.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.

Manoel de Barros

## RESUMO

MAGALHÃES, Marianne Matos. **Brincar, Jogar e Aprender: A Gramática da Língua Inglesa na Perspectiva da Ludicidade.** 2022. 104f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2022.

Esta pesquisa está inserida na temática da educação por meio da ludicidade e trabalha com o seguinte problema: em que medida a ludicidade pode contribuir para aumentar o espectro do conhecimento gramatical nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental II? A fim de responder a essa questão, traçou-se como objetivo avaliar os efeitos de um caderno de atividades lúdicas no aprendizado de questões gramaticais da referida disciplina, bem como seu impacto no campo motivacional. O presente estudo, que é qualitativo e de caráter experimental, parte das premissas teóricas da ludicidade no processo educacional à luz de Kishimoto e Luckesi e do ensino de gramática da língua inglesa fundamentada em Ur. Os participantes da pesquisa são discentes do nono ano de uma escola municipal localizada em Niterói, no Rio de Janeiro, e docentes de língua inglesa. Houve a aplicação de testes e questionários com o intuito de identificar as maiores dificuldades gramaticais dos estudantes e aprimorar o produto educacional em construção respectivamente. No desfecho da pesquisa constatamos que não houve contribuições significativas no que diz respeito à aquisição dos conteúdos gramaticais de língua inglesa porém notamos o entusiasmo dos discentes ao realizar as atividades lúdicas, levamos em consideração o *feedback* dos docentes participantes e defendemos o uso e a divulgação do produto educacional observando seu caráter motivador.

**Palavras-chave:** gramática; língua inglesa; ludicidade.

## ABSTRACT

This research is inserted in the thematic of education through playfulness and works with the following problem: in which way can playfulness contribute to increase the spectrum of grammar knowledge in middle school English classes? In order to answer this question, it was traced as objective to evaluate the effects of a playful activities notebook in the learning of grammar issues of the mentioned subject, as well as its impact in motivational field. The present survey, which is qualitative and experimental, starts from the theoretical assumptions of playfulness in educational process in the light of Kishimoto and Luckesi and from the teaching of English language grammar based in Ur. The participants of the research are ninth grade students from a municipal school located in Niterói, Rio de Janeiro, and EFL teachers. There were tests and forms application with the intention of identifying the students' major grammar difficulties and to improve the educational product in construction respectively. At the end of the research, we realised that there were not meaningful contributions regarding the acquisition of English grammar contents however we noticed students' excitement when performing the playful activities, we considered the teachers' feedback and we support the use and the propagation of the educational product observing its motivational features.

**Key-words:** grammar; english language; playfulness.

## SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 – Contexto do Estudo.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 - Sobre o Problema de Pesquisa.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3 - Sobre o Objetivo Geral.....</b>	<b>13</b>
<b>1.4 – Objetivos Específicos.....</b>	<b>15</b>
<b>1.5 – Questões de Estudo.....</b>	<b>16</b>
<b>1.6 – Justificativa.....</b>	<b>16</b>
<b>2 – REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 – Ensino-Aprendizagem de Gramática da Língua Inglesa.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 – A Importância da Ludicidade no Processo de Aprendizagem.....</b>	<b>28</b>
<b>3 – METODOLOGIA.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 – Tipo de Pesquisa.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 – Caracterização do Campo de Estudo e dos Participantes da Pesquisa.....</b>	<b>35</b>
<b>3.3 – Instrumentos de Geração de Dados.....</b>	<b>42</b>
<b>3.4 – Metodologia de Análise dos Dados.....</b>	<b>43</b>
<b>3.5 – Descrição das Etapas da Pesquisa.....</b>	<b>43</b>
<b>4 – GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>45</b>
<b>4.1 – A Etapa do Pré-Teste.....</b>	<b>45</b>
<b>4.2 – A Aplicação de Algumas Atividades Lúdicas.....</b>	<b>47</b>
<b>4.3 – A Etapa do Pós-Teste.....</b>	<b>50</b>
<b>4.4 – Dados Obtidos: Organização e Análise.....</b>	<b>51</b>
<b>5 – APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>63</b>
<b>6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS (PRÉ-TESTES E PÓS-TESTES APLICADOS AOS DISCENTES).....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS (QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES).....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS (QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES).....</b>	<b>96</b>

<b>APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)</b> .....	<b>98</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – DISCENTES)</b> .....	<b>99</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – DOCENTES)</b> .....	<b>101</b>
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) COM O NÚMERO DO CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE Apreciação ÉTICA (CAAE)</b> .....	<b>103</b>

## 1 – INTRODUÇÃO

### 1.1 – Contexto do Estudo

Há quinze anos leciono língua inglesa na rede pública de ensino e, durante esse tempo, sempre procurei prover meios de tornar o aprendizado da minha disciplina mais eficaz e as aulas mais dinâmicas e diversificadas. Inúmeras foram as situações em que levei para a sala de aula material com atividades lúdicas contextualizadas com o intuito de despertar o interesse dos discentes sobre os conteúdos a serem estudados e deixá-los motivados. Percebi, ao longo desse tempo, que os educandos demonstram maior interesse em atividades propostas com essa abordagem e as executam com mais dedicação. Surgiu, então, o desejo de aliar algo tão próximo da minha prática inferida no cotidiano da sala de aula com uma pesquisa teoricamente fundamentada que me permitisse estabelecer, com base em um estudo, alguns dos impactos da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Prioritariamente decidi focar a ludicidade em questões gramaticais da língua inglesa pelo fato de também ter identificado, na minha trajetória como docente, que nessas questões se encontram importantes entraves à aquisição de conceitos de uma segunda língua por grande parte do alunado. Minha percepção é corroborada por Harmer (1987) quando afirma que “pessoas que aprendem línguas encontram problemas, especialmente com a gramática, que pode ser complicada e parecer confusa” (página 9, tradução nossa)<sup>1</sup>. O autor lista algumas razões que justificam tal dificuldade e entre elas destaco as diferenças estruturais entre o Inglês e a língua materna do aprendiz, no nosso caso, o Português. Apenas para dar clareza ao destaque feito, vale citar novamente Harmer, que explicita algumas diferenças estruturais do uso de adjetivos, verbos e substantivos na língua inglesa em comparação com a língua portuguesa. O autor explica que:

- Os adjetivos na língua inglesa quase sempre vêm antes dos substantivos e geralmente não se modificam quando concordam com palavras masculinas, femininas ou no plural.
- O passado simples dos verbos regulares na língua inglesa é formado acrescentando o sufixo *ed* ao verbo e o dos verbos irregulares tem, cada um, sua forma própria de conjugação.
- Há substantivos em inglês que não se modificam quando são usados no plural.

Uma outra questão prioritária para se desenvolver atividades em sala de aula é o planejamento e, mais uma vez, trago as ideias de Hammer que finaliza sua análise acerca das dificuldades gramaticais defendendo que nós, professores, devemos usar nosso conhecimento

---

<sup>1</sup> People who learn languages encounter a number of problems, especially with the grammar of the language which can be complicated and which can appear confusing.

sobre todas essas armadilhas potenciais que dificultam o estudo da língua inglesa e planejarmos o ensino de gramática procurando nos antecipar a alguns desses problemas.

Ainda sobre o planejamento das aulas, Richards (2002) dialoga com as ideias de Harmer (1987) e pontua que

O planejamento é muitas vezes visto como um aspecto chave para dar uma aula bem-sucedida. Durante a fase de planejamento, o professor toma decisões sobre objetivos, atividades, recursos, cronometragem, agrupamento e outros aspectos da aula. Apesar de uma aula já ter sido planejada (pelo autor do livro didático), um professor ainda irá precisar tomar decisões relacionadas às necessidades de sua turma específica, adaptando a aula do livro em maneiras diferentes para melhor se adequar a ela. Este processo de planejamento e adaptação é uma dimensão crucial do ato de ensinar porque durante esse processo o professor toma muitas decisões que são essenciais para uma aula bem-sucedida. O planejamento pode ser visto como um processo de transformação onde o professor tem ideias para uma aula baseadas na compreensão das necessidades, dos problemas e dos interesses dos alunos e no próprio conteúdo da aula. (RICHARDS, 2002, p. 27, tradução nossa).<sup>2</sup>

Sendo assim, o planejamento é um momento relevante onde o professor deve estar atento às especificidades de suas turmas para expor os conteúdos da aula de acordo com as necessidades e com os interesses dos educandos, realizando as adaptações que considerar necessárias. O mesmo autor também destaca a importância de um bom gerenciamento da dinâmica da sala de aula em todo esse processo quando afirma que

O planejamento das aulas envolve decisões sobre as dimensões pedagógicas da aula. Mas outro aspecto importante diz respeito ao gerenciamento dos alunos durante a aula. Isso inclui prender a atenção dos alunos, mantendo seu envolvimento na aula e organizá-los em duplas ou grupos. Se esses aspectos da aula não forem bem manipulados pelo professor, muito do tempo disponível pode ser perdido em atividades que não são produtivas. O gerenciamento da sala de aula se refere às maneiras nas quais os professores gerenciam uma aula com o intuito de torná-la produtiva ao máximo para o aprendizado da língua. (RICHARDS, 2002, p. 28, tradução nossa).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Planning is often viewed as a key aspect of teaching a successful lesson. During the planning phase, the teacher makes decisions about goals, activities, resources, timing, grouping and other aspects of the lesson. Even though a lesson may have already been planned by the textbook writer, a teacher will still need to make decisions that relate to the needs of his or her specific class, adapting the lesson from the book in different ways to make it better suit the class. This process of planning and adaptation is a crucial dimension of teaching because during this process the teacher makes many decisions that are essential for a successful lesson. Planning can be regarded as a process of transformation during which the teacher creates ideas for a lesson based on understanding of learners' needs, problems and interests, and on the content of the lesson itself.

<sup>3</sup> Lesson planning involves decisions about the pedagogical dimensions of the lesson. But another important aspect of a lesson concerns the management of learners during the lesson. This includes eliciting students' attention, maintaining their engagement in the lesson and organizing them into pairs or groups. If these aspects of a lesson are not well handled by a teacher, much of the time available for teaching can be lost in nonproductive activity. Classroom management refers to the ways in which teachers manage a class in order to make it maximally productive for language learning.

Assim, a maneira pela qual o professor administra a aula planejada vai refletir na produtividade da mesma, pois a organização dos discentes, o envolvimento e a participação deles são aspectos fundamentais para que o aprendizado se concretize. No presente estudo o planejamento das aulas e a organização dos discentes são aspectos relevantes pelo fato de as coletas de dados, as aplicações e as observações relativas à pesquisa ocorrerem em sala de aula. Nessa esfera, cabe ressaltar a importância da gestão por parte das instituições de ensino no que se refere ao tempo reservado tanto ao planejamento individual quanto ao planejamento coletivo de atividades pedagógicas. É essencial que o docente disponha de tempo hábil para planejar suas aulas e trocar ideias com seus pares, aperfeiçoando sua prática. No que diz respeito especificamente ao ensino da gramática de uma segunda língua, o planejamento das aulas deve contemplar a seleção dos tópicos a serem apresentados e revisitados a cada série, bem como a adequação e/ou criação do material a ser utilizado. Já no que diz respeito à ludicidade, o planejamento também é parte fundamental do processo pois deve haver relação entre o tipo de atividade trabalhada, o conteúdo ministrado e as necessidades e características da turma na qual a atividade será desenvolvida.

Destacamos então as duas temáticas que estão presentes no cotidiano docente da pesquisadora principal do presente estudo: a gramática da língua inglesa e a ludicidade – ambas desenvolvidas em aulas planejadas. Juntas, essas temáticas desenharam e contextualizam o problema de pesquisa explicitado a seguir.

## **1.2 – Sobre o Problema de Pesquisa**

Em que medida a ludicidade pode contribuir para aumentar o espectro do conhecimento gramatical nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental II?

É relevante mencionar que, de acordo com o estudo O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira elaborado pelo Plano CDE para o *British Council* (2015), o acesso a recursos didáticos adequados foi apresentado pelos professores como o principal problema do ensino da referida disciplina. Ainda de acordo com os docentes participantes da pesquisa, atividades lúdicas, interativas e coletivas são de grande importância para que os alunos se envolvam com a língua inglesa, citando, inclusive, que tais recursos apresentam maior relevância nessa disciplina do que em outras. A respeito disso, Tumolo (2014) afirma que

Jogos podem contribuir para o desenvolvimento da língua estrangeira alvo pois promovem a competência comunicativa, criam contexto significativo de uso da língua, integram as habilidades, aumentam a motivação. (...) Considerando a interação, os recursos, possibilitam interação com conteúdo e interação com um falante mais proficiente na língua estrangeira, permitindo negociação de significados, levantamento de hipóteses e atenção focada para o uso da língua,

como também *feedback* avaliativo, assim criando a condição adequada para o desenvolvimento da língua estrangeira. (TUMOLO, 2014, p. 223 e 232).

As reflexões acima corroboram com a relevância do produto educacional construído a partir dessa pesquisa – um caderno de atividades lúdicas intitulado Brincar e Jogar com a Gramática da Língua Inglesa: Caderno de Atividades Lúdicas e Motivadoras para auxiliar no ensino de questões gramaticais da disciplina. Esse material pode contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, auxiliando o planejamento de docentes em suas salas de aula e promovendo o engajamento e a motivação dos estudantes envolvidos.

### **1.3 – Sobre o Objetivo Geral**

A pesquisa tem como objetivo geral avaliar os efeitos de um caderno de atividades lúdicas em língua inglesa, construído com ênfase em questões gramaticais pertinentes ao nono ano do ensino fundamental II, público-alvo desta pesquisa. Tal grupo foi escolhido devido ao fato de esses alunos já terem sido expostos aos conteúdos da referida disciplina em séries anteriores do ensino fundamental. Algumas reflexões sobre as temáticas interligadas ao objetivo geral são importantes e estão postas a seguir.

É relevante destacar que corroboramos neste estudo com as ideias de Sacristán (2013) na concepção do produto educacional. O autor sustenta que a educação tem a capacidade de agir no desenvolvimento do ser humano como indivíduo e como cidadão de sua mente, de seu corpo e de sua sensibilidade. Afirma também que é importante evitar a retórica de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, bem como deve-se buscar que os docentes se vejam tanto como profissionais quanto como docentes-educadores de um texto curricular, reconhecendo que a escola é mais que uma lista de temas a serem trabalhados. Dessa forma, é relevante mencionar que o currículo abrange muito mais do que apenas os conteúdos escolares. Concordamos com essas ideias e julgamos fundamental ter isso em mente no planejamento das aulas no que diz respeito ao dia a dia docente. Essa percepção serviu de fundamentação para as atividades que compõem o produto educacional da presente pesquisa, cujo intuito também é o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, como já foi dito, de sua mente, de seu corpo e de sua sensibilidade, provocando reflexões pertinentes para que isso ocorra.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira – LE (BRASIL, 1998), o conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização linguística que os indivíduos possuem: os conhecimentos léxico-semânticos (que se referem à organização linguística em relação às palavras de que uma língua dispõe como também em relação às redes de significado das quais essas palavras participam), os conhecimentos

morfológicos, os conhecimentos sintáticos e, finalmente, os conhecimentos fonético-fonológicos. O conhecimento de mundo se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mesmo. Já o conhecimento da organização textual engloba as rotinas interacionais (que se referem a convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem na negociação do significado) que são usadas para organizar a informação. Sendo assim, nota-se que o conhecimento sistêmico (onde se encontram os itens gramaticais), o conhecimento de mundo e o conhecimento da organização textual (que diz respeito à organização da informação em textos orais e escritos) se unem e se interceptam para formar a competência comunicativa do aluno, conforme resume a figura 01, sendo os dois primeiros objetos prioritários da presente pesquisa.



Figura 01: Conhecimentos que formam a competência comunicativa do aluno segundo os PCNs de LE

Ainda de acordo com o documento, as pessoas utilizam os três tipos de conhecimento mencionados (o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento da organização dos textos) para tornar possível que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional ocorra, compondo, assim, a competência comunicativa do aluno e preparando-o para o engajamento discursivo. É mencionado também que para o aluno se constituir como ser discursivo em língua estrangeira, deve haver estímulo da sua capacidade de ouvir, interpretar e realizar suposições em relação aos conteúdos. Assim, devemos levar em consideração as dúvidas e os comentários que podem ocorrer durante as aulas e que, muitas vezes, não estão totalmente relacionados ao conteúdo ali estudado pois o discente deve ter seu raciocínio e suas percepções estimuladas. O professor, pois, deve dar voz ao aluno, praticar a escuta junto à sua interpretação e percepção para que ele desempenhe papel ativo na

aprendizagem e a ludicidade tem muito a contribuir nessa dinâmica pois Kishimoto (1998) afirma que

A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções. (KISHIMOTO, 1998, p. 151).

Notamos, então, que a ludicidade pode proporcionar momentos significativos no sentido de que os educandos irão presenciar situações estruturadas, fazendo uso do pensamento intuitivo, descobrindo e buscando soluções e potencializando a prática da aprendizagem exploratória.

#### **1.4 – Objetivos Específicos**

Como passos necessários para alcançar o objetivo geral da pesquisa, destacamos os objetivos específicos traçados:

- Identificar algumas dificuldades gramaticais recorrentes através da aplicação de pré-testes no grupo de alunos do 9º ano do ensino fundamental II participantes da pesquisa;
- Elaborar um caderno de atividades lúdicas baseado em tópicos gramaticais diversos, tanto nas maiores dificuldades constatadas no presente estudo quanto em outros pontos importantes da gramática da língua inglesa em que usualmente muitos alunos encontram dificuldade para dar mais possibilidades de utilização do produto educacional por outros docentes. Tais atividades serão compostas por jogos, passatempos e músicas;
- Averiguar a contribuição do caderno de atividades lúdicas a respeito do aprimoramento da aquisição de conceitos relacionados à gramática da língua inglesa através da aplicação de pós-testes;
- Averiguar a contribuição do produto educacional para além das contribuições acadêmicas, levando em consideração a ampliação da bagagem cultural, conhecimento de mundo e a motivação, conforme questionado aos discentes em um dos instrumentos de geração de dados;
- Obter avaliação de outros docentes da disciplina sobre o caderno;
- Aprimorar o caderno com base nos *feedbacks* recebidos pelos docentes, pelos discentes e com base na observação da pesquisadora principal considerando o momento da aplicação;

- Divulgar o material produzido para que outros docentes possam adaptá-lo caso considerem necessário ou simplesmente utilizá-lo em suas aulas.

### 1.5 - Questões de Estudo

Algumas questões de estudo norteiam o desenvolvimento da pesquisa. São elas:

- A ludicidade pode contribuir de forma significativa para a elucidação de conteúdos relacionados à gramática da língua inglesa, tais como advérbios, artigos, preposições, pronomes e tempos verbais?
- O processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa se torna mais compreensível, eficaz e motivador quando aliado a atividades lúdicas?
- O conhecimento de mundo do aluno e sua bagagem cultural podem ser ampliados ao ter contato com o produto educacional desenvolvido?

Pretendemos refletir a respeito de tais questões ao final da pesquisa, após a aplicação do produto educacional e da análise dos dados obtidos.

### 1.6 – Justificativa

São diversas as razões pelas quais a língua inglesa é importante nas salas de aula e esse fato é fundamentado por documentos oficiais e pesquisadores da área. Nessa seção damos ênfase a algumas dessas razões que julgamos justificar a relevância do presente trabalho.

De acordo com os PCN – LE (BRASIL, 1998)

A aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998, p. 37).

Dessa forma, o ensino de língua estrangeira colabora para que o aluno amplie seu conhecimento de mundo, reflita a respeito da própria linguagem e de outras culturas e estimule o acolhimento das diversas formas de pensamento e expressão, incentivando a diversidade.

Ainda de acordo com o documento, há outro aspecto a ser considerado do ponto de vista educacional – a função interdisciplinar que a aprendizagem de língua estrangeira pode desempenhar no currículo. O estudo das outras disciplinas passa a ter novo significado se em

certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de língua estrangeira, sendo a questão interdisciplinar um ponto notável no processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina pois existe a possibilidade de trabalhar textos relacionados aos seus conteúdos atrelados aos temas transversais e estabelecer relações com outras matérias do currículo. Tal fato proporciona maior interação entre alunos, professores e comunidade escolar como um todo, colaborando com a construção de um projeto pedagógico bem estruturado.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) as competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental são, dentre outras:

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo criticamente sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho; Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade; Utilizar novas tecnologias com novas linguagens e modos de interação para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa de forma ética, crítica e responsável; Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2017, p. 246).

Dessa forma, seriam inúmeros os benefícios do ensino de língua estrangeira uma vez que se criaria a possibilidade de trabalhar a consciência do seu pertencimento a um mundo globalizado que possui pluralidade cultural e linguística, se inteirar a respeito das novidades relacionadas à tecnologia e às novas formas de interação e tomar conhecimento de patrimônios culturais diversos, que levam ao aumento do seu conhecimento de mundo.

A BNCC também discorre a respeito do eixo Dimensão Intercultural, que

Nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam em seus contatos e fluxos internacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance, seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2017, p. 245).

A importância da língua inglesa nas salas de aula também se dá pelo seu reconhecimento como língua franca, que é uma língua usada para comunicação entre grupos de pessoas que

falam línguas diferentes, pela reflexão a respeito do seu impacto nas relações entre pessoas de diversas culturas e pela expansão da competência intercultural dos educandos.

Com relação à justificativa social do presente estudo, destacamos o fato de muitos discentes apresentarem dúvidas frequentes em tópicos gramaticais da língua inglesa que são vistos, em sua maioria, como temáticas de maior complexidade. Atualmente, ao ler um texto em língua inglesa, muitos estudantes demonstram certa fluência em vocabulário e tal fato pode ter relação tanto pelas músicas e jogos que estão inseridos em seu cotidiano quanto pelas palavras cognatas, que facilitam sua compreensão. Os conteúdos gramaticais de língua inglesa, que por vezes possuem regras que causam confusão em um grande número de alunos, geralmente são obstáculos importantes à compreensão de um texto e, em uma esfera maior, à aprendizagem de conteúdos de maneira eficaz. A respeito da aquisição do léxico, que é o conjunto de palavras pertencentes a uma determinada língua, Ellis sustenta que

A aquisição do léxico da segunda língua (L2), assim como a aquisição de gramática, é um processo lento e gradual. Os aprendizes gradativamente ampliam seu léxico enquanto simultaneamente acumulam conhecimento das formas léxicas e dos significados. Entretanto, há pouca evidência a respeito de qualquer ordem ou sequência. Há alguma evidência que a aquisição inicial é caracterizada por substantivos e adjetivos, com os verbos aparecendo posteriormente. Mas não parece haver hierarquia alguma clara na aquisição de palavras individuais. É observado que vocabulário constitui um sistema aberto que não é sujeito a “regras” da mesma forma que a gramática e a fonologia. (ELLIS, 2008, p. 110 e 111, tradução nossa).<sup>4</sup>

Vocabulário e gramática constituem sistemas distintos, com evidência da aquisição do primeiro ocorrendo inicialmente nos aprendizes de segunda língua (L2). Nesse sentido, vislumbra-se, na dimensão social, a importância da intervenção através da ludicidade visando à aquisição desses conteúdos. O presente estudo se justifica também pelo desejo em unir a ludicidade com o ensino de conteúdos formais, no intuito de descobrir seus efeitos especificamente no aprendizado de questões gramaticais da língua inglesa e no incremento da motivação dos discentes.

No que tange à justificativa profissional /pessoal, ressalto que ao longo desses anos venho buscando, aos poucos, meios de tentar suprir a falta de estrutura dos ambientes onde atuo investindo no aprendizado de questões que contribuam para o aprimoramento da construção de

---

<sup>4</sup> L2 lexical acquisition, like the acquisition of grammar, is a slow and gradual process. Learners gradually extend their lexicons while simultaneously accumulating knowledge of lexical forms and meanings. However, there is little evidence of any order or sequence. There is no evidence that clear acquisition is characterized by nouns and adjectives, with verbs appearing later. But there does not appear to be any clear hierarchy in learners' acquisition of the properties of individual words. It is noted that vocabular constitutes an open system that is not subject to 'rules' in the same way as grammar or phonology.

materiais pedagógicos. Tenho adquirido livros sobre dinâmicas interessantes para a faixa etária que leciono, passei a pesquisar sobre jogos que possam ser realizados com determinados conteúdos e faço uso com frequência de uma impressora multifuncional com o intuito de imprimir para os alunos atividades lúdicas contextualizadas com os assuntos trabalhados. Tenho notado que os discentes se interessam bastante pelo momento do jogo, das atividades lúdicas, da música, inclusive fazendo perguntas nos corredores da escola a respeito de quais atividades estão planejadas para as aulas seguintes. Sendo assim, o presente estudo e o caderno de atividades lúdicas podem vir a contribuir para que outros docentes também possam diversificar suas aulas com tais recursos, tornando o aprendizado acadêmico de seus alunos agradável.

Além do mais, conforme exposto no objetivo geral da pesquisa, o currículo do nono ano de escolaridade foi levado em consideração tanto no momento da coleta de dados (pré-testes) quanto no momento da elaboração do produto educacional, que é composto, dentre outros itens, de atividades lúdicas como passatempos, jogos e músicas. Tais músicas irão versar sobre temas que provoquem reflexões e estimulem o pensamento crítico dos discentes nos fundamentando para tal nas ideias de Santomé (2013), que defende que o que traz uma cidadania verdadeiramente democrática é o contato com conteúdos culturais que possam desenvolver uma compreensão mais racional do mundo em que vivemos e utilizem metodologias didáticas que propiciem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo que torne possível a convivência com pessoas de distintas culturas, ideias e ideais. Sendo assim, nota-se a importância de se ir além daquela visão de um currículo que engloba apenas conteúdos escolares e pensar também em prover meios para a construção de um currículo em que o aluno amplie sua visão de mundo e possa conviver com a pluralidade de ideias.

A respeito da justificativa acadêmica, a presente pesquisa une o ensino de gramática da língua inglesa à ludicidade e tal fato vem a somar nos estudos da área por unir as duas temáticas. Buscas foram feitas em bancos de teses e dissertações e foram encontrados diversos trabalhos com essas duas temáticas separadamente, portanto nosso estudo pode vir a contribuir no campo acadêmico nesse sentido.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo dois iremos abordar os referenciais teóricos que embasam a pesquisa, no capítulo três iremos discorrer a respeito da metodologia utilizada, no capítulo quatro serão relatadas a geração e a análise dos dados obtidos, o produto educacional será apresentado no capítulo cinco e as considerações finais encerrarão as reflexões a respeito do estudo realizado.

## 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Com a apresentação do referencial teórico pretendemos expor, inicialmente, de que forma ele subsidia nossa pesquisa no campo metodológico, na construção do produto educacional e na análise e na geração de dados.

Pautamos esta pesquisa em Ur no que diz respeito ao ensino de gramática da língua inglesa e tal autora foi fundamental ao elaborarmos o produto educacional na medida em que discorrem sobre a gramática da língua em questão, seu ensino e sua aprendizagem.

Nos respaldamos em Kishimoto e Luckesi no que tange à ludicidade no processo educacional. Esses autores também nortearam a construção do caderno de atividades lúdicas e nosso estudo no campo metodológico com suas contribuições a respeito de como os jogos, as brincadeiras e as atividades em grupo podem impulsionar o aprendizado dos alunos.

Em se tratando de qualquer pesquisa, uma série de questionamentos surgem e, um dos aqui mencionados foi: Por que investigar o ensino de segunda língua em sala de aula? Para responder a essa pergunta, recorreremos a Ellis (2012):

Há duas diferentes razões: a primeira é que muitos pesquisadores usam a sala de aula como um local conveniente para coletar dados com o intuito de testar hipóteses. Outros pesquisadores conduzem estudos em sala de aula porque estão interessados em coletar dados relacionados a práticas instrucionais específicas e, frequentemente, procuram também pelo impacto dessas práticas na aprendizagem da língua, com o objetivo de obter melhor compreensão de como a instrução funciona e facilita o aprendizado (ELLIS, 2012, p. 3, tradução nossa)<sup>5</sup>.

O presente estudo tem como proposta coletar dados e, dentre outras razões, testar hipóteses, visualizando a sala de aula como um local adequado para isso, se encaixando, portanto, no primeiro motivo.

A seguir apresentamos seções sobre as reflexões fundamentadas dos referenciais teóricos que dão suporte à essa pesquisa tanto no que diz respeito às questões gramaticais do estudo da segunda língua quanto às reflexões acerca da ludicidade.

### 2.1 – Ensino-Aprendizagem de Gramática da Língua Inglesa

Conforme exposto na introdução deste trabalho, a aquisição de conteúdos gramaticais é um ponto relevante desta pesquisa. Esses conteúdos foram avaliados através de pré-testes e pós-

---

<sup>5</sup> There are two very different reasons: some researchers use the classroom as a convenient site to collect data in order to test hypotheses. Other researchers conduct classroom-based studies because they are interested in collecting data relating to specific instructional practices and, often, the impact of these practices on language learning. Their aim is to gain a better understanding of how instruction works and how it facilitates learning.

testes e são parte fundamental do produto educacional desenvolvido – o caderno de atividades lúdicas. A respeito do significado de gramática, Luft (1995, página 11) o aborda da seguinte forma:

Se fizermos essa pergunta a pessoas não especializadas, ainda que esclarecidas e cultas, quase todas responderão: ‘É um livro onde se aprende a escrever certo’. Ou: ‘São regras que ensinam a falar e escrever corretamente’. (...) Na verdade, os livros que chamamos gramáticas são meras tentativas de registro e explicação de parte íntima das regras contidas da autêntica gramática, que é vital e verdadeira: conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua, com ela nascem, evoluem e morrem. (LUFT, 1995, p. 11).

Cunha et al (2013) alegam que a gramática de uma língua se constitui tanto de palavras, sintagmas e orações quanto de formas que surgem por conta da atuação desses fatores. A linguística funcional centrada no uso vê a gramática levando em consideração também os fatores comunicativos da língua. Dessa forma, de acordo com os autores supracitados, a gramática é o grupo de regras que compõem o sistema das mais diversas línguas, evoluindo através dos tempos e considerando seus aspectos comunicativos.

Ur (1988) define gramática como a maneira na qual uma língua manipula e combina palavras para formar longas unidades de significado. A respeito do ensino de gramática da língua inglesa, a autora (1996) declara que “se você decidir fazer qualquer ensino de gramática formal e consciente, é útil ter na ponta dos dedos os diversos termos comuns que são usados nas estruturas gramaticais”<sup>6</sup> (página 78, tradução nossa). E prossegue apresentando definições de unidades da língua (sentença, oração, frase, palavra e morfema), partes da sentença (sujeito, verbo e objeto) e partes do discurso, que incluem os conteúdos explorados no produto educacional (verbos, advérbios, pronomes, determinantes e preposições). Daí a importância do planejamento das aulas, que traz a confiança necessária para que o docente possa expor os conteúdos de maneira eficaz. A autora também menciona que

É surpreendentemente difícil apresentar e explicar a estrutura gramatical a uma classe de aprendizes. O problema é primeiro compreender o que está envolvido em conhecer a estrutura (suas formas escritas e faladas, suas nuances de significado) e em particular o que provavelmente causa dificuldades nos aprendizes; e segundo, como apresentar exemplos e formular explicações que irão claramente transmitir a informação necessária. Este é um lugar onde pensar e falar claramente são de suprema importância: embora você possa extrair sugestões dos alunos e encorajar a participação deles na apresentação, é essencial que você saiba como apresentar a forma e o significado da estrutura de um jeito claro, simples, preciso e útil” (UR, 1996, p. 81, tradução nossa)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> If you decide to do any formal, conscious teaching of grammar, it is useful to have at your fingertips the various common terms that are used in explanations of grammatical structures.

<sup>7</sup> It is surprisingly difficult to present and explain a foreign-language grammatical structure to a class of learners. The problem is first to understand yourself what is involved in ‘knowing’ the structure (its written and spoken forms, its nuances of meaning), and in particular what is likely to cause difficulties to the learners; and second,

Sendo assim é relevante que nós, professores, estejamos atentos aos percalços que porventura ocorram no processo de aprendizagem dos alunos e possamos elucidá-los com clareza e segurança. Tal fato se relaciona com nosso estudo na medida em que os pré-testes nos deram um panorama dos maiores obstáculos vivenciados pelo grupo participante no que concerne ao ensino de gramática da língua inglesa e também contribuíram com a construção do produto educacional, que tem por objetivo auxiliar o processo de aprendizagem dos educandos e verificar a contribuição da ludicidade tanto no aprimoramento acadêmico quanto no campo motivacional.

Ur (1988) também declara que os alunos podem ser motivados por fatores extrínsecos a participar de um exercício de aprendizagem – por exemplo, eles podem precisar muito conhecer a língua ou serem aprovados em uma determinada série. Mas a autora foca na motivação intrínseca, ou seja, as situações que aguçam o interesse dos alunos e chamam a atenção deles, que fazem com que eles queiram participar das atividades propostas. Diversas situações são listadas e uma delas é o sentimento de tensão prazerosa (*pleasurable tension*), que é a razão pela qual muitos jogos são interessantes. Segundo ela, uma atividade relacionada à gramática pode ser apresentada à turma de uma maneira mais agradável através dessa tensão prazerosa associada ao jogo, cujo exemplo citado consiste em estipular tempo para os discentes realizarem a tarefa em questão, levando-os a se sentirem motivados e desafiados. Há diversas atividades presentes no produto educacional construído em que os docentes podem aplicar tais estratégias em suas aulas, adaptando-as à sua realidade.

Ela também menciona o interesse no tópico da atividade e o foco visual como outros fatores que podem motivar os discentes no aprendizado de línguas. A respeito do último, a autora afirma que é muito mais fácil se concentrar em algo se você pode visualizar pois a visão é um sentido poderoso. Quando professores pedem aos alunos para que debatam ou escutem algo sem o foco visual, eles frequentemente não prestam atenção. Sendo assim, momentos que utilizam recursos visuais e auditivos tendem a ser mais interessantes do que momentos baseados apenas no discurso.

As atividades lúdicas que compõem o produto educacional podem vir a motivar os estudantes por conta do *layout* interessante, se configurando em um recurso visual atraente. Os jogos e os passatempos também são tópicos que vão ao encontro dos interesses de muitos

---

how to present examples and formulate explanations that will clearly convey the necessary information. This is a place where clear thinking and speaking are of paramount importance: although you may elicit suggestions from the learners and encourage their participation in the presentation, it is essential for you to know how to present the structure's form and meaning yourself in a way that is clear, simple, accurate and helpful.

alunos, conforme constatado na prática da pesquisadora principal e corroborada por Tumolo (2014):

Para fins educativos, jogos podem contribuir muito, com suas características, em especial, com seus objetivos claros, sistema de adequação ao nível do aprendiz, *feedback* imediato e inteligente para fomentar a aprendizagem do jogador. (TUMOLO, 2014, p. 222).

Além do *layout* interessante, as atividades lúdicas e os jogos presentes no caderno de atividades possuem objetivos acadêmicos claros (alguns, inclusive, já são do conhecimento de parte deles) e têm nível adequado ao público para o qual se destina.

Ainda a respeito da motivação intrínseca, a autora menciona outras situações que despertam o interesse dos alunos, como por exemplo variar o tópico levado para a sala de aula com o intuito de trabalhar itens gramaticais (são citados tópicos de interesse geral, pontos de vista, contos, poesia, entretenimento e tópicos sobre pessoas famosas). Dessa forma, a probabilidade de agradar os alunos irá aumentar, já que os mesmos possuem gostos diversos.

Tumolo (2014) é outro autor que também discorre a respeito da motivação intrínseca e da motivação extrínseca e nos baseamos em suas ideias ao afirmar que a primeira está relacionada ao fato de o aluno realizar determinadas tarefas porque as consideram prazerosas e a segunda está relacionada ao fato de o aluno desejar aprender tais conteúdos para tirar boas notas, por exemplo, ou adquirir as habilidades que o domínio de uma língua traz.

Também consideramos relevante apresentarmos um retrato histórico das abordagens e métodos de ensino de língua inglesa com o objetivo de apontar algumas mudanças que ocorreram em relação ao ensino de gramática. Richards e Rodgers (1986) relatam que

No começo do século XX o ensino de línguas estava emergindo como uma área ativa de debate educacional e inovação. Embora tal ensino tenha uma longa história, os fundamentos das abordagens contemporâneas foram desenvolvidos durante o início do século mencionado, à medida que a linguística aplicada e outras ciências procuraram desenvolver princípios e procedimentos para os modelos e materiais de métodos de ensino, atraídos pelo desenvolvimento nos campos da linguística e da psicologia. Isso levou a uma sucessão de propósitos a respeito do que seria mais eficaz a ser ensinado e teoricamente sondavam os métodos de ensino de línguas (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 3, tradução nossa)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> By the beginning of the twentieth century, language teaching was emerging as an active area of educational debate and innovation. Although language teaching has a very long history, the foundations of contemporary approaches to language teaching were developed during the early part of the twentieth century, as applied linguists and others sought to develop principles and procedures for the design of teaching methods and materials, drawing on the developing fields of linguistics and psychology. This led to a succession of proposals for what were thought to be more effective and theoretically sound language teaching methods.

Os métodos de ensino de língua inglesa que conhecemos hoje surgiram há aproximadamente cem anos, ao passo que a linguística e a psicologia se desenvolviam levando à reflexão sobre o que efetivamente deveria ser ensinado. Houve mudanças ao longo do tempo no que concerne a tais métodos e sobre isso os autores afirmam o seguinte:

Esforços para melhorar a eficácia do ensino de línguas têm focado com frequência nas mudanças dos métodos de ensino. Ao longo da história tais mudanças têm refletido modificações nos objetivos do ensino de línguas, como por exemplo se direcionar às competências orais ao invés da compreensão de textos como alvo do estudo; também refletiram mudanças nas teorias da natureza das línguas e do aprendizado das línguas. (RICHARDS E RODGERS, 1986, p. 3, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Na rede pública de ensino há muitas divergências a respeito de qual método ensinar. Nos respaldamos em Richards e Renandya (2002) que sustentam o papel da gramática como um dos pontos que apresenta maior polêmica no ensino de língua. No início do século XX, o ensino de gramática era parte essencial das aulas. Àquela época acreditava-se que se você soubesse as regras gramaticais, você poderia usá-las para se comunicar. No início dos anos 70, tal conceito se modificou e o conhecimento de gramática passou a ser visto como um dos componentes da competência comunicativa pois era preciso não apenas conhecer as regras gramaticais como também a maneira pela qual tais regras são usadas na comunicação.

Já no final do século XX e no início do século XXI, os autores citam que a importância da gramática voltou a ser considerada e que, sem um bom conhecimento gramatical, o desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito à língua será restrito. Daí a relevância do produto educacional que é fruto do presente estudo, que foca na gramática aliada à ludicidade, considerando a importância do ensino de gramática nas aulas de língua inglesa porém podendo ser abordada de maneira mais leve e prazerosa com a utilização das atividades lúdicas.

Com relação à sala de aula, diversos professores preferem dar ênfase à leitura, tradução e interpretação de textos ao invés de utilizar um método que dê prioridade ao desenvolvimento das habilidades orais. Essa opção muito se dá em função da quantidade de alunos nas turmas, além da falta de estrutura de questões tecnológicas especialmente em grande parte das escolas. O estudo *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira* (2015), que foi mencionado anteriormente, pontua que os professores citaram o excesso de alunos em sala de aula como um fator que dificulta o trabalho docente. Além das turmas numerosas, a jornada de trabalho

---

<sup>9</sup> Efforts to improve the effectiveness of language teaching have often focused on changes in teaching methods. Throughout history such changes have reflected changes in the goals of language teaching, such as move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the goal of language study; they have also reflected changes in theories of the nature of language and of language learning.

extensa e a falta de estrutura para levar conteúdos interativos aos estudantes também foram citados como entraves nessa questão.

Richards e Rodgers (1986) também pontuam algumas características do método chamado *Grammar-Translation* (Gramática-Tradução), no qual são enfatizadas a explicitação de regras gramaticais e a tradução. A gramática é ensinada de maneira dedutiva, ou seja, o professor apresenta as regras, que são colocadas em prática através de exercícios de tradução. As atividades envolvendo *listening* (compreensão oral) e *speaking* (fala) nunca, ou quase nunca, ocorrem. A ênfase é dada, principalmente, à leitura e à escrita e a língua nativa dos discentes é utilizada em diversas situações. Tal método dominou o ensino de línguas estrangeiras entre 1840 e 1940 e continua a ser usado em algumas partes do mundo hoje em dia.

Ainda de acordo com os autores, outros métodos se sucederam ao *Grammar-Translation Method*, como por exemplo o *Direct Method* (Método Direto), que defendia que os docentes deveriam encorajar o uso direto da língua estrangeira. Os discentes poderiam aprendê-la sem o uso da língua materna, com os significados sendo transmitidos através da demonstração e da indução de regras gramaticais.

Em relação ao aparecimento do *Audiolingual Method* (Método Audiolingual), os mesmos autores afirmam que este surgiu quando o ensino de língua estrangeira recebeu mais atenção nos Estados Unidos no fim da década de 50. Como características desse método estão a memorização e *drills*<sup>10</sup>. Neste método, a explicação da gramática é evitada.

Também segundo Richards e Rodgers (1986), pouco tempo depois linguistas viram a necessidade de enfatizar a competência comunicativa do aluno, levando em consideração o potencial funcional e comunicativo da língua. Nessa época surgiu o *Communicative Approach* (Abordagem Comunicativa), cujas principais características eram a ênfase de que as tentativas de comunicação deveriam ser estimuladas, a competência comunicativa era o propósito almejado e o docente poderia lançar mão da tradução caso os estudantes precisassem.

A respeito do ensino da língua inglesa em momentos mais recentes, julgamos importante citar Almeida (2012), que discorre sobre o impacto de documentos como os PCN no processo de ensino da disciplina. Alguns professores receberam de forma positiva suas proposições porém outros consideraram seus conteúdos inapropriados, principalmente no que concerne ao ensino focado na leitura em oposição a uma abordagem que foca nas habilidades orais.

Nos respaldamos nas ideias do autor ao mencionar que apenas uma minoria da população brasileira irá usar a língua inglesa para se comunicar dentro ou fora do país. Sendo

---

<sup>10</sup> Exercícios orais que têm como objetivo exercitar e fixar usos da língua. Fonte: [www.ateneoidiomas.com.br](http://www.ateneoidiomas.com.br)

assim, o foco na leitura foi visto pelos docentes de língua inglesa como o mais apropriado para a maioria das escolas por conta das considerações a respeito das condições de trabalho e da relevância educacional. Sobre o ensino de gramática, objeto do nosso estudo, podemos também estabelecer uma conexão com o que foi exposto. Métodos focados na concepção estruturalista, conforme veremos a seguir, foram utilizados e obtiveram a preferência de muitos docentes de língua inglesa pelos mesmos motivos.

Também consideramos pertinente dialogar com outros pesquisadores e citamos Souza (2010), que delinea três orientações metodológicas adotadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas pautadas no documento Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (2008): estruturalista, comunicativa e letramento.

Em seu estudo, os métodos gramática-tradução, audiolingual e o método direto são considerados pertencentes à primeira concepção, cujas características incluíam o ensino de língua em unidades estruturais isoladas e a ênfase da utilização precisa de itens gramaticais pelo discente. A partir de tal caracterização, o autor considera que os métodos mencionados são os mais recorrentes no que diz respeito ao ensino de inglês em diversas unidades escolares.

Segundo o autor, na orientação comunicativa a aprendizagem é voltada para funções comunicativas e essas, por sua vez, são abordadas através de encenações da vida. O fato de ensinar gramática era visto como algo que auxiliava o aluno a construir discursos, tanto escritos quanto orais, considerando o erro como parte do processo. O docente passou a ser um facilitador da aprendizagem e o discente assumiu um papel mais autônomo nesse processo.

A terceira perspectiva teórica explicitada pelo autor é a orientação com ênfase no letramento, cujo propósito não é promover o estudo da gramática ou das funções comunicativas da língua, mas sim estabelecer relações entre as duas orientações mencionadas anteriormente (estruturalista e comunicativa). A orientação estruturalista tinha como objetivo saber a gramática da língua, ao passo que na orientação comunicativa o foco era em seu uso. Já no letramento há a junção entre forma e uso, com base na diversidade textual, tanto oral quanto escrita.

Embora os pré-testes e os pós-testes da presente pesquisa (que foram criados com base nos exercícios que seus participantes costumavam fazer em sala de aula) corroborem o estudo do autor mencionado ao focar na orientação estruturalista, o produto educacional aqui construído, que tem ênfase no estudo da gramática da língua inglesa, não se baseia em nenhum método específico pois foi pensado e construído de forma a dar liberdade aos docentes no momento de sua utilização, adaptando-o conforme desejarem. Grande parte das atividades lúdicas não possui tradução para o português, possibilitando que os professores possam

trabalhar com o método que julgarem conveniente de acordo com suas realidades, lançando mão da sua tradução ou não.

Sobre o ensino de língua inglesa no ensino fundamental I, faz-se relevante mencionar que muitas escolas que possuem a disciplina mencionada em sua grade curricular carecem, para seu ensino, de livros didáticos e de materiais diversificados, no entanto este tipo de material é escasso no mercado, dificultando o trabalho docente em uma etapa onde esses itens são de suma importância. O produto educacional que é fruto do presente estudo possui atividades que se adequam também ao ensino fundamental I, como por exemplo as atividades sobre pronomes e artigos e, quem sabe, possa ajudar a suprir um pouco a carência de materiais para esse público.

Novamente citando o estudo *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira* elaborado para o *British Council* (2015), fica claro que, por diversas vezes, os professores não medem esforços para levar materiais variados e atividades dinâmicas para a sala de aula com o objetivo de tornar o momento das aulas de Inglês um pouco diferente do habitual. Muitos docentes inclusive utilizam materiais a que têm acesso em outra (s) unidade (s) de ensino para tal fim.

Tílio e Rocha (2009) também sustentam que

Os alunos do ensino fundamental I, enquanto crianças, encontram-se em fase de desenvolvimento linguístico, sociocognitivo, cultural, físico e emocional, o que afere ao processo de ensino de língua inglesa na infância especificidades e demandas peculiares, que precisam ser conhecidas e atendidas, a fim de que se criem condições favoráveis à aprendizagem (TÍLIO e ROCHA, 2009, p. 297).

Corroboramos com tal citação também ao mencionarmos Ur (1996), que afirma que o potencial de aprendizagem dos adolescentes é maior do que o potencial de aprendizagem das crianças, entretanto os primeiros podem ser mais difíceis de motivar e pode levar mais tempo para construir relações de confiança. A autora ainda acrescenta que crianças ainda não desenvolveram as habilidades cognitivas e a disciplina presentes em aprendizes adolescentes. Julgamos pertinente pontuar que os participantes do presente estudo, que são adolescentes, foram escolhidos pela pesquisadora principal levando em consideração, dentre outros motivos, o fato de eles terem sido seus alunos em séries anteriores. As relações de confiança, portanto, haviam sido previamente estabelecidas, o que facilitou o desenvolvimento do estudo.

Também julgamos relevante mencionar que ministrar aulas de língua estrangeira para crianças requer formação docente adequada e um olhar cuidadoso e atento nessa etapa inicial do aprendizado, que é de grande relevância. Embora o produto educacional deste trabalho seja destinado a alunos do ensino fundamental II, pontuamos alguns aspectos da etapa que precede tal momento por conta dos professores de língua estrangeira que também atuam nesse segmento

e pela possível aplicabilidade do caderno de atividades lúdicas nas séries iniciais. Além disso, as propostas do caderno também podem motivar outros professores a construir propostas semelhantes adaptadas ao ano de escolaridade em que atuam.

## **2.2 – A Importância da Ludicidade no Processo de Aprendizagem**

Assim como o estudo da gramática da língua inglesa, a ludicidade na sala de aula é outro ponto fundamental do nosso estudo. Conforme mencionado na introdução, a pesquisadora do presente trabalho já faz uso de jogos, passatempos e músicas há muitos anos em sua prática e sempre recebe uma resposta positiva por parte dos discentes em tais experiências. A respeito da ludicidade, Huizinga (2019) afirma que

O jogo é mais antigo do que a cultura, pois mesmo em suas definições menos rigorosas o conceito de cultura sempre pressupõe a sociedade humana; mas os animais não esperaram que os homens lhes ensinassem a atividade lúdica. É possível afirmar, com segurança, que a civilização humana não acrescentou característica alguma à ideia geral de jogo. (HUIZINGA, 2019, p. 1).

O autor ainda acrescenta:

Os animais brincam tal como os homens. Basta que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem estar zangados e, o que é mais importante em tudo isso, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. (HUIZINGA, 2019, p. 1).

Em suas formas mais simples, o jogo é algo que possui significado e mostra algum sentido ao alunado. Ainda segundo Huizinga (2019), o jogo é uma atividade voluntária, livre, dotada de encaminhamento e sentido próprios, com a funcionalidade da repetição e a capacidade de fascinar, de cativar e de investir em ritmo e harmonia. O nosso produto educacional coaduna com tais aspectos desde o momento de sua aplicação uma vez que os discentes participantes da pesquisa o utilizaram de forma completamente espontânea. Além disso, as atividades e os jogos que compõem o caderno são atividades lúdicas que procuram trazer significado através de contextualizações sobre conteúdos gramaticais adequados à faixa etária a que se destinam. Por fim, as dinâmicas podem ser utilizadas de maneira repetida e os alunos participantes do estudo se mostraram envolvidos e interessados no momento da aplicação. Acreditamos e esperamos que o caderno possa conferir ao público destinado tanto relevância acadêmica quanto interesse por novas descobertas na língua inglesa.

Ao mencionarmos jogos e brincadeiras, também nos pautamos em Cerisara (1998) a respeito das situações imaginárias criadas pela criança nesse momento.

Segundo a autora, tais situações estão ligadas à capacidade de imitação e trazem implicitamente regras de comportamento que são provenientes do universo de convivência da criança. A autora também sustenta que

Nesse contexto, pode-se compreender porque o jogo, dentro da perspectiva sócio-histórica, deve ser considerado uma atividade social humana baseada em um contexto sociocultural a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Ela é, portanto, além de uma atividade psicológica, uma atividade cultural. (CERISARA, 1998, p. 130).

A vivência do indivíduo e seu comportamento exercem influência no momento do jogo e da brincadeira, se configurando como uma atividade cultural.

Luckesi (2000) também retrata os benefícios da ludicidade. Segundo o autor, muitas são as experiências positivas que resultam dela e corroboramos esta ideia ao afirmar que a ludicidade, quando aliada ao processo de ensino-aprendizagem, exige entrega de corpo e mente do ser humano. Salta aos olhos a imersão da maioria dos estudantes nos momentos em que se propõem atividades lúdicas e o entusiasmo que advém da turma antes, durante e após suas realizações, mostrando a entrega dos discentes descrita por ele. Ainda de acordo com o autor,

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso queremos dizer que na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. (LUCKESI, 2000, p. 2).

Concordando com tais ideias, ressaltamos o fato de a ludicidade levar à plenitude no momento da realização das tarefas, potencializando o processo de aprendizagem dos educandos.

Outro ponto importante também mencionado por Luckesi (2002) é a afirmação de que a experiência lúdica deve ser levada em consideração de acordo com a experiência interna de quem a vivencia. Assim, a atividade lúdica poderá ser divertida ou não e o que irá caracterizar a ludicidade de fato é a vivência de quem está ali. Segundo Luckesi (2014) a ludicidade pode surgir não apenas das “brincadeiras” mas também de qualquer atividade, em qualquer idade, que nos traga brilho aos olhos. É esse brilho nos olhos que estamos buscando ao aliar o ensino da gramática com a ludicidade na busca de promover não só a aquisição de conteúdos como também motivar os discentes nas aulas de língua inglesa.

Ao mencionar os cuidados que devem ser tomados ao trabalhar com a ludicidade em sala de aula, Luckesi pontua que

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

Também nos baseamos nessa ideia de que a ludicidade pode se caracterizar como um estado interno do sujeito e que determinadas experiências que podem ser lúdicas para uns podem não ser lúdicas para outros. Como exemplo dessa possibilidade, Luckesi (2002) cita um episódio que ocorreu durante uma aula na universidade em que lecionava – foi pedido para que os alunos brincassem de cabra cega, uma conhecida brincadeira infantil. Uma das alunas relatou que não iria participar pois, na infância, vivenciou com essa brincadeira, uma experiência desconfortável. Se a atividade gerar incômodo a um sujeito, a ludicidade não se efetivará, porém, quem pratica as atividades lúdicas com entrega àquele momento, alcançam a plenitude preconizada pelo autor.

Dessa forma, tais atividades devem ser usadas como um recurso em sala de aula, sob orientação, supervisão e cuidados do professor. Em síntese: a ludicidade de forma efetiva não pode gerar desconforto, incômodo ou aflição e devemos dar importância para o estado lúdico do outro de modo que todos os envolvidos experimentem a ludicidade de forma plena.

Também cabe ressaltar, à luz de Luckesi (2014), que o docente deve refletir a respeito do papel que ocupa enquanto líder em sala de aula, devendo cuidar de si mesmo no sentido de estar pleno e demonstrando prazer naquilo que exerce. Sendo a ludicidade um estado interno, faz-se mister que o professor dê atenção às suas emoções e adquira habilidades que tornem possível que a plenitude mencionada anteriormente ocorra. É relevante que o docente esteja atento aos *feedbacks* dados pelos discentes ao realizar uma atividade lúdica, uma vez que cada um traz suas vivências e experiências de vida únicas e particulares, exercitando o diálogo. A respeito disso, Freire (1992) afirma que

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. (FREIRE, 1992, p. 163).

A relação dialógica traz benefícios para a relação do professor com o educando e para o seu aprendizado pois não ter sua exposição de ideias e suas opiniões cerceadas se torna relevante para que o ato de ensinar se concretize de fato. A relação dialógica também possibilita que os discentes se sintam confortáveis e possam usufruir plenamente do estado lúdico, refletindo também a respeito do estado lúdico de seus pares. A sala de aula é um local que pode contribuir positivamente na motivação, na plenitude de entrega ao aprendizado com prazer, no compartilhamento de emoções, na tomada de decisões e na socialização, potencializando a construção do conhecimento. Tal fato contribuiu para a construção do produto educacional pois é esperado que o estado lúdico se concretize durante sua aplicação na sala de aula. Contribuiu também para o aprendizado com prazer e para que a socialização e esses itens fossem levadas em consideração na escolha da ludicidade como elemento norteador da presente pesquisa.

Também nos fundamentamos em Freire (1996) no que concerne à formação docente ressaltando a importância de que a reflexão sobre a prática deve fazer parte da vida do professor e promover o aprimoramento da sua própria prática e a troca de experiências e vivências com seus pares. Vemos, assim, a importância da reflexão sobre a prática docente, visando o aperfeiçoamento de nossas ações e pautada pelo constante processo de formação, inclusive no que diz respeito à ludicidade.

Diversos autores trazem diálogos e questionamentos sobre brincadeiras e jogos na sala de aula e julgamos importante destacar alguns fragmentos.

Kishimoto (2006) subsidia nosso estudo quando pontua que desde a antiguidade o jogo tem a conotação de recreação e é visto como um momento necessário junto a atividades que demandam esforço físico e intelectual. Na Idade Média o jogo foi associado aos jogos de azar e, no Renascimento, a brincadeira era vista como facilitadora do estudo, como algo que favorecia o desenvolvimento da inteligência. Naquela época uma nova concepção de infância se constituía, com a passando a ser vista com um ser de natureza boa e espontânea ao se expressar por meio do jogo. Tal perspectiva se consolida no Romantismo já que nessa fase o jogo aparece como comportamento espontâneo e típico da criança. Notamos, então, que a forma como o jogo e o brincar têm sido vistos ao longo dos tempos se modificou e, nos dias de hoje, prevalece a maneira como eram vistos na época do Romantismo, como algo puro e natural na faixa etária mencionada. Ainda conforme a autora,

O Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características

próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade. KISHIMOTO, 2006, p. 30).

Sendo assim, o jogo é um meio de a criança exteriorizar seus sentimentos e ela o faz de forma livre e espontânea. Kishimoto (2006) também ressalta o papel do jogo nas décadas seguintes ao Romantismo. A autora salienta que Claparède<sup>11</sup> conceituou pedagogicamente a brincadeira analisando a psicologia da criança. Nessa visão, o jogo infantil desempenha papel relevante como motor do autodesenvolvimento do indivíduo.

Para Piaget, segundo a autora, a brincadeira não é conceituada de forma específica: aparece como meio de expressão pois ao manifestar tal conduta lúdica, a criança explicita o nível de seu estágio cognitivo e constrói conhecimentos.

Já nas concepções de Vygotsky, que tem como concepção de mundo o resultado de processos histórico-sociais que modificam a sociedade e as formas de pensamento do ser humano, ressalta que as brincadeiras são vistas como resultado de processos sociais. E, por fim, para psicólogos (especialmente freudianos), a brincadeira infantil é usada para estudar os comportamentos da criança.

Ao mencionar Vygotsky também consideramos relevante pontuar os processos criadores que são vistos desde os primeiros anos da infância, que se mostram essencialmente em suas brincadeiras e jogos e são advindas de um impulso criativo. Fino (2001) menciona as perspectivas do autor a respeito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que fica entre o que o estudante pode realizar de forma individual e o que ele é capaz de fazer com o auxílio de pessoas mais experientes. Quando o docente considera a existência da ZDP, cabe a ele proporcionar ao aluno apoio e recursos de maneira que ele, por si só, seja capaz de atingir uma etapa de conhecimento mais elevada. Os jogos e as atividades lúdicas, nesse sentido, podem vir a auxiliar o discente em seu desenvolvimento, potencializando a interação social e levando em consideração o fato de a aprendizagem ser um processo social, ambos aspectos preconizados por Vygotsky.

Luckesi (2002) menciona Piaget e Freud em seu artigo *Ludicidade e Atividades Lúdicas: Uma Abordagem a partir da Experiência Interna*. De acordo com o autor, para Piaget, os jogos são compreendidos como recursos fundamentais dos quais o ser humano lança mão em seu

---

<sup>11</sup> Edouard Claparède, cientista suíço que defendia a necessidade de estudar o funcionamento da mente infantil e de estimular na criança um interesse ativo pelo conhecimento. Fonte: [novaescola.org.br](http://novaescola.org.br)

processo de desenvolvimento, possibilitando a organização de sua cognição e seu afeto, portanto a organização do seu mundo interior na sua relação com o mundo exterior. Assimilar, nesse processo, significa tornar o mundo exterior semelhante ao mundo interior e acomodar significa apropriar-se dos elementos do mundo exterior. Já para Freud, o brincar é o caminho real para o inconsciente da criança; a experiência do brincar tem seu lado interno, que se expressa no externo; as atividades lúdicas são instrumentos da criação da identidade pessoal na medida em que elas estabelecem uma ponte entre a realidade interior e a realidade exterior; a criança se aproxima da realidade, criando a sua identidade.

Também nos baseamos em Amado (2017) ao afirmar ser necessário que se coloque em prática uma pedagogia da colaboração direcionada à ludicidade, onde os docentes vejam a importância de jogos e brincadeiras serem empregados no intuito de estimular a descoberta e a autonomia.

Faz-se essencial, do mesmo modo, mencionar o papel que a gestão escolar ocupa nesse processo. Lombardi (2017) afirma que caso ela desconheça a relevância do brincar para a educação, provavelmente não se empenhará em criar condições de espaço e de tempo para que os docentes desenvolvam propostas com base na ludicidade. Dito isso, fica claro que o apoio da direção da unidade escolar é fundamental para que a ocorrência da ludicidade seja viabilizada e para que esses momentos sejam atrelados ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao nos referirmos à ludicidade no ensino de língua estrangeira, nos pautamos em Ellis (2008), que pontua que educadores e pesquisadores têm exposto uma série de vantagens em se desenvolver trabalhos em pequenos grupos, especificamente para o aprendizado de línguas. O autor destaca que em grupos pequenos os alunos costumam falar durante mais tempo pelo fato de ficarem menos nervosos diante de seus pares ao invés de falar para a turma inteira. Ele destaca também que pode haver aumento da motivação, pois os grupos favorecem a cooperação e o aumento da interação pois os pequenos grupos reforçam o trabalho em equipe.

Nota-se, portanto, os benefícios das atividades realizadas em pequenos grupos no que diz respeito ao aprendizado dos alunos, à redução da ansiedade ao falar uma segunda língua e ao aumento da motivação, da independência e da interação social. Tais atividades podem, inclusive, estar aliadas à ludicidade, proporcionando vivências ativas desse processo aos educandos.

Também a respeito das atividades cooperativas, os PCN-LE (1998) denotam que é essencial que desde o começo da aprendizagem de língua estrangeira o docente desenvolva um

trabalho que possibilite que os alunos confiem na capacidade de aprender a partir de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferentes de aprendizagem. Notamos, também, a importância do trabalho do professor no desenvolvimento das atividades cooperativas pois elas podem levar os discentes à reflexão e a compreensão de diferentes pontos de vista além de desenvolver o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem de seus pares.

Um exemplo de atividade cooperativa é conhecida como *Numbered Heads Together* (Cabeças Numeradas Juntas) e, de acordo com Jacobs e Hall (2002), funcionam da seguinte maneira: são formados grupos de quatro alunos e cada um deles recebe um número. O professor faz uma pergunta a respeito do texto trabalhado em aula e os alunos de cada grupo “juntam suas cabeças” para elaborar a resposta. Em seguida, o professor diz um número de 1 a 4 e o aluno que recebeu o número mencionado diz a resposta do grupo para os demais colegas da turma. Tal atividade também favorece a cooperação, uma vez que todos os membros do grupo deverão estar aptos a responder à pergunta pois não saberão qual número será falado pelo professor. Ela também é um exemplo de atividade que estimula a contribuição mútua dos integrantes do grupo, levando-os a serem atuantes durante sua realização e, além disso, é um momento que pode ser aliado à ludicidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015) discorrem que

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Nota-se que é fundamental que a formação continuada faça parte do cotidiano do professor para que este possa aprimorar seu fazer pedagógico, inclusive no que tange à ludicidade devido ao constante surgimento de atividades disponíveis para serem aplicadas, principalmente fazendo uso de novas tecnologias. É relevante também que o docente investigue os efeitos de sua prática nos discentes e a respeito disso Darling-Hammond (2014) declara que

Se os professores investigam os efeitos de seu ensinar no aprendizado dos alunos, e se estudam o que os outros aprenderam, acabam por entender que ensinar é uma ação intrinsecamente não rotineira. Tornam-se sensíveis à variação e mais conscientes sobre o que funciona para quais propósitos e em

quais situações. O acesso ao conhecimento específico permite-lhes tomar decisões de maneira mais atenta. A formação para a investigação também ajuda os professores a aprender como olhar para o mundo sob múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas experiências são muito diferentes da do professor, e a usar esse conhecimento para desenvolver pedagogias que podem atingir diferentes aprendizes. (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 238 e 239).

Sendo assim, destacamos que é importante que o docente observe os resultados de sua prática no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, tendo em mente que o ato de ensinar não é algo habitual e deve se modificar a partir do seu olhar atento perante as situações que surgem no dia a dia. Além do mais, quando a formação do professor é voltada para a investigação, ele tem a possibilidade de observar com cuidado os diferentes pontos de vistas dos discentes, que trazem experiências diversas, e utilizar tal conhecimento para aprimorar seu fazer pedagógico e o conseqüente processo de aprendizagem dos educandos.

Reforçamos, também, que o produto educacional já construído, que tem como finalidade constatar o impacto da ludicidade na aprendizagem dos educandos, corrobora com a visão investigativa do ato de ensinar, que leva o professor a refletir sobre suas ações durante o planejamento de suas aulas, levando em consideração as particularidades de seu público-alvo.

### **3 – METODOLOGIA**

#### **3.1 – Tipo de Pesquisa**

A presente pesquisa, que foi aprovada na Plataforma Brasil com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 49228821.9.0000.9047 e tem como parecer o número 4.973.514 (Anexo A), é qualitativa e de caráter experimental. Embora inicialmente se tenha pensado em trabalhar questões de gramática e leitura, após as reflexões feitas na qualificação optou-se pelo direcionamento apenas em questões gramaticais da língua inglesa.

Seus participantes são quinze estudantes do ensino fundamental II, mais precisamente do nono ano, de uma escola da rede municipal de Niterói, no Rio de Janeiro, além de quatro docentes de Língua Inglesa de diferentes instituições de ensino. Segundo Gil (2010) a pesquisa experimental constitui o delineamento mais prestigiado nos meios científicos no campo do ensino e trata-se de um estudo em que o pesquisador é um agente ativo e não um observador passivo. É um delineamento que apresenta como variáveis dependentes (VD) a compreensão gramatical em língua inglesa e como variável independente (VI) o caderno de atividades lúdicas.

#### **3.2 – Caracterização do Campo de Estudo e dos Participantes da Pesquisa**

O campo de estudo é a Escola Municipal Paulo Freire, localizada no bairro Fonseca, no município de Niterói, no Rio de Janeiro. É uma unidade escolar que pertence à Fundação

Municipal de Educação de Niterói (FME) e abrange do primeiro ao quarto ciclo de escolaridade. Seu alunado é, em sua maior parte, oriundo das comunidades vizinhas e é uma escola que possui uma grande quantidade de grupos de referência (como são chamadas as turmas na rede municipal citada) e alunos com necessidades especiais. A forma de ingresso da pesquisadora no campo se deu na própria sala de aula, o que foi possível devido ao fato de, algumas semanas antes do início da aplicação propriamente dita da pesquisa no campo, o nono ano ter retomado suas atividades na modalidade presencial de ensino por conta da pandemia COVID-19.

O estudo foi realizado com quinze discentes do grupo de referência 9A, que tinham de 14 a 20 anos (os alunos com a idade acima da faixa etária são referentes a três alunos surdos, e há uma intérprete de LIBRAS na turma durante as aulas). Este grupo, que está inserido no quarto ciclo de escolaridade, foi o escolhido especialmente pelo fato de, nesse momento, os alunos já terem sido expostos a diversos conteúdos gramaticais da língua inglesa que foram abordados desde o sexto até o oitavo ano e que foram revisitados na presente pesquisa. Além do exposto, um outro motivo para essa escolha foi o fato de que a pesquisadora costuma lecionar para todas as turmas de nono ano da unidade escolar, facilitando desta forma a escolha de materiais para esse público-alvo.

Tentando conhecer e descrever um pouco melhor o público participante da pesquisa, organizamos 5 perguntas que foram disponibilizadas aos alunos. Dos 15 participantes, apenas 8 responderam aos questionamentos feitos devido ao fato de o ano letivo já ter se encerrado e o contato com todos ter se inviabilizado. As respostas estão listadas no quadro 01 a seguir.

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8
1 – Em que série você começou a estudar na Escola Municipal Paulo Freire?	Sexto ano	Sexto ano	Sétimo ano	Sexto ano	Primeiro ano	Sexto ano	Sétimo ano	Nono ano
2 – Você repetiu alguma série?	Não	Não	Eu sou atrasado um ano por causa de um problema que eu tive quando era menor	Não	Não	Não	Sim, o sétimo ano, mas em outra escola	Sim, o primeiro ano
3 – Sente ou já sentiu dificuldade em língua inglesa?	Ainda sinto dificuldade	Um pouco	Não	Um pouco	Antes eu não sentia, agora eu sinto um pouquinho	Não, sem pre foi muito tranquilo	Sim	Um pouco
4 – Você acha que a pandemia prejudicou os seus estudos?	Sim	Sim	Em algumas matérias sim, por exemplo Matemática	Muito, principalmente em Matemática	Muito	De uma certa forma sim	Muito	Sim
5 – Quais são seus interesses e hobbies?	Lutar e escutar música	Ouvir música	Escutar música, fazer trilhas, academia, jogos e alguns livros	Sair com as amigas e assistir a séries de televisão	Jogos, danças, escutar música e gosto um pouco de ler	Escutar música	Jogar e ir à praia	Escutar música e passear

Quadro 01: Caracterização dos discentes participantes da pesquisa

Fonte: A autora

Notamos que, considerando as respostas obtidas, a maior parte dos alunos começou a estudar na escola onde a pesquisa foi realizada já no ensino fundamental II e a maioria não repetiu nenhuma série. Aproveitamos para mencionar outro critério de escolha do grupo de

referência 9A como participantes do estudo: os discentes demonstravam interesse nas aulas e eram assíduos. A respeito das dificuldades na disciplina língua inglesa, observamos que muitos apontaram dificuldades, agravadas com a situação pandêmica. Já na última pergunta percebe-se similaridades nos interesses dos estudantes, sendo “escutar música” a resposta mais mencionada.

Já os docentes participantes, que foram contactados através da pesquisadora nas unidades escolares onde ela leciona, tinham entre 25 e 65 anos. Eles foram escolhidos pelo fato de serem especialistas em língua inglesa e também por ministrarem aulas na disciplina em escolas públicas, conhecendo os percalços do processo de ensino-aprendizagem que por diversas vezes precisam enfrentar como docentes da segunda língua nessas instituições. Com o intuito de saber mais a respeito dos docentes supracitados, um questionário foi respondido por eles. A primeira pergunta indagava em que ano eles haviam concluído a graduação. Observamos que não houve participante docente recém-formado, dando um peso à experiência obtida nas avaliações do produto. É importante pontuar que no início da pesquisa um total de cinco docentes analisou o produto educacional parcialmente construído, porém na etapa da caracterização apenas quatro deles responderam ao questionário.

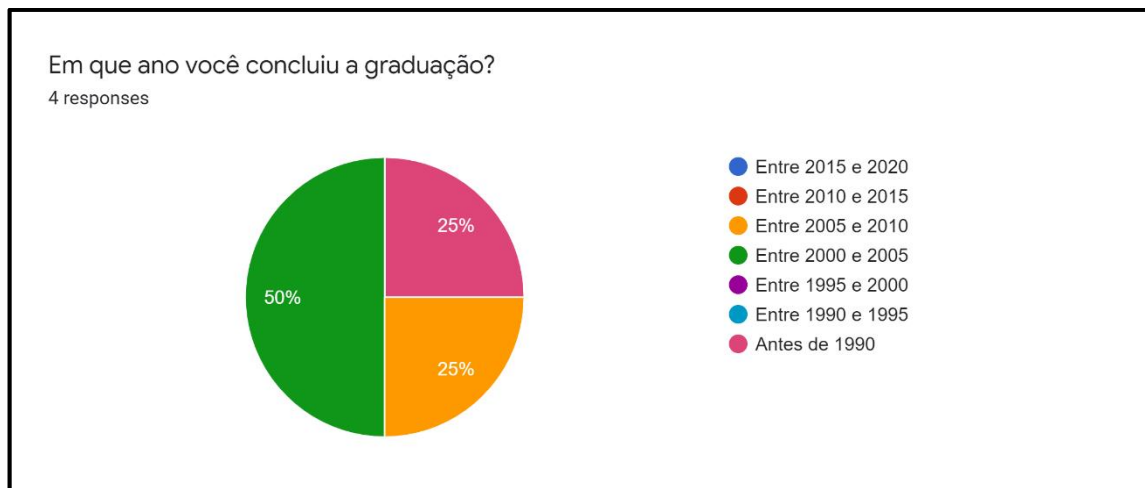


Figura 02: Resultado da pergunta 1 do questionário de caracterização dos docentes participantes

Já a segunda pergunta questionava há quanto tempo os docentes participantes lecionavam em escolas da rede pública de ensino. O resultado está exposto na figura 03 e reforça a questão da experiência dos participantes.

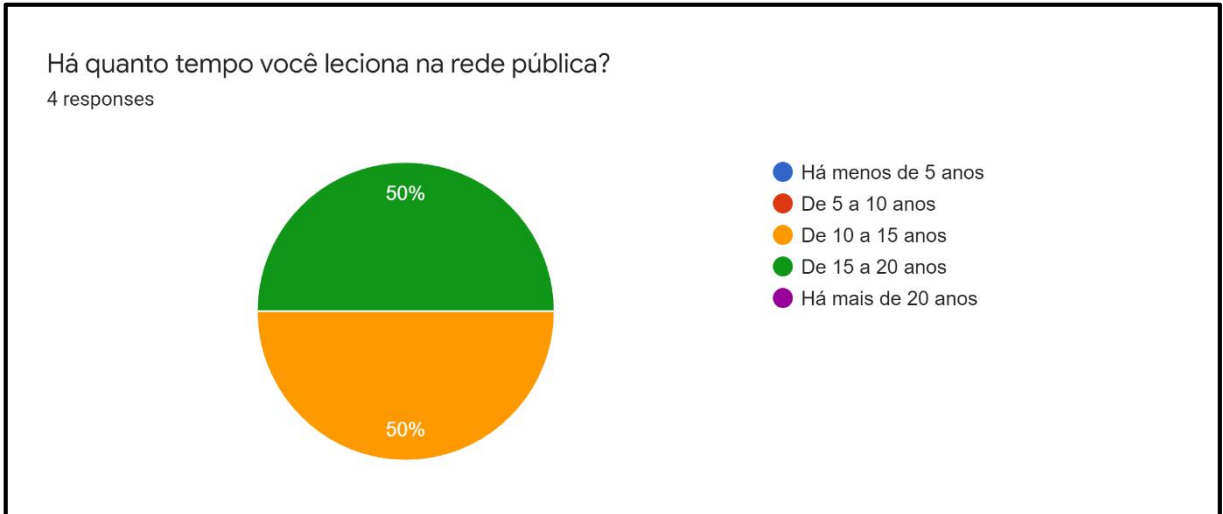


Figura 03: Resultado da pergunta 2 do questionário de caracterização dos docentes participantes

A seguir solicitei que os participantes respondessem se também lecionavam língua inglesa na rede particular de ensino. Metade dos entrevistados atuam em ambos os segmentos, público e privado. A figura 04 mostra esse resultado.

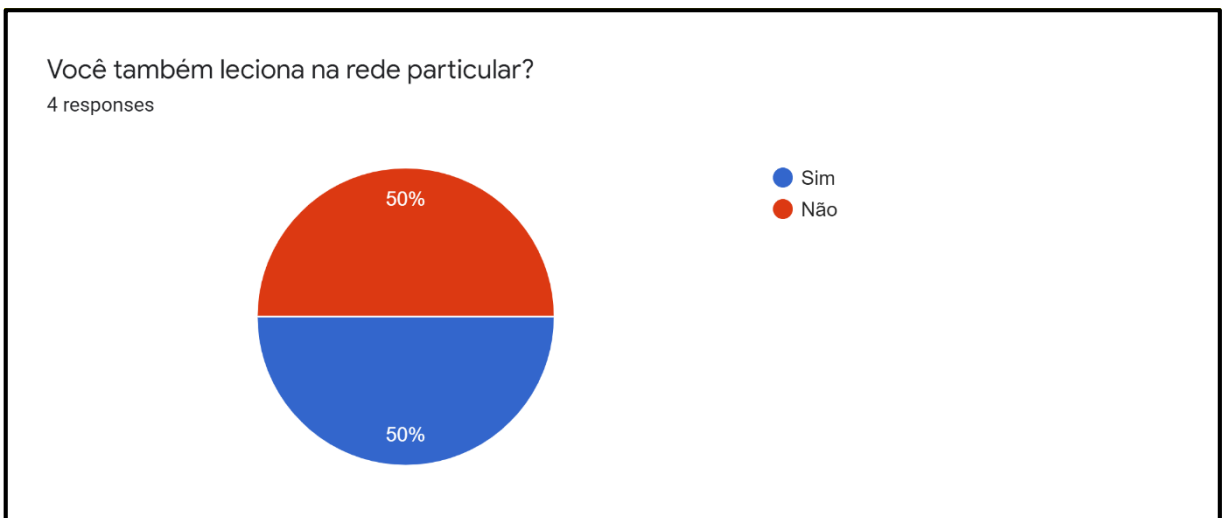


Figura 04: Resultado da pergunta 3 do questionário de caracterização dos docentes participantes

A quarta pergunta foi ao encontro de um dos temas do nosso estudo, pois versa sobre o uso de atividades lúdicas na prática desses docentes. A resposta positiva foi unânime e está ilustrada na figura 05.

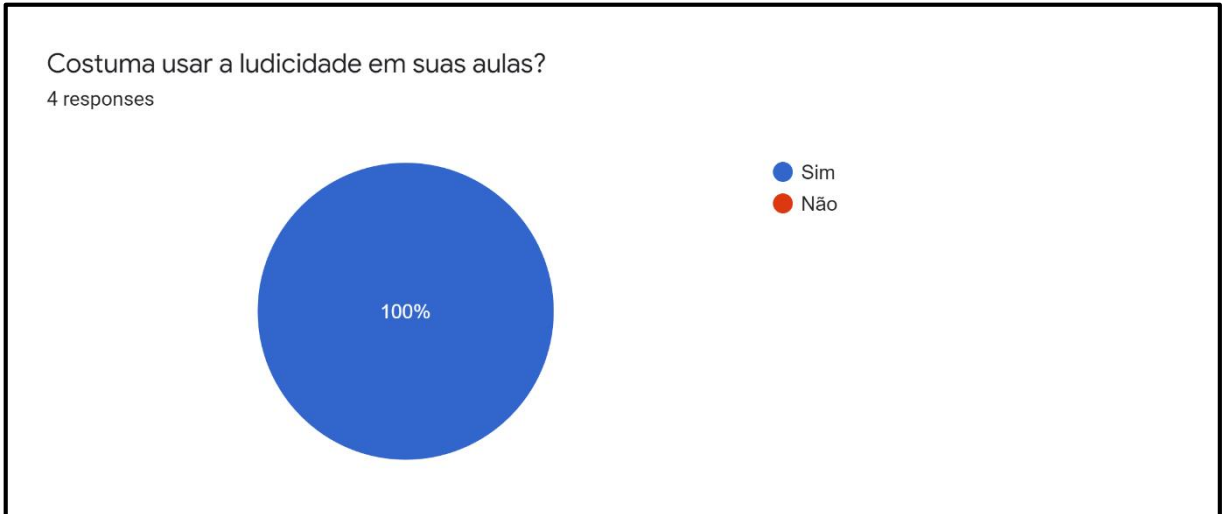


Figura 05: Resultado da pergunta 4 do questionário de caracterização dos docentes participantes

A quinta pergunta tinha relação com a pergunta anterior uma vez que solicitava que os docentes citassem de que forma faziam uso da ludicidade em suas aulas. As respostas obtidas citavam jogos, dinâmicas, músicas, bingo, palavras cruzadas, caça-palavras, brincadeiras, competições e gincanas. Tal resultado revelou que muitas atividades lúdicas presentes no caderno de atividades já fazem parte do cotidiano dos docentes participantes em suas aulas, o que, na nossa avaliação, possibilitou que o momento da avaliação feita por eles ocorresse com propriedade. Cabe destacar, a partir das atividades citadas que esses docentes, que eles costumam trabalhar tanto atividades lúdicas individuais quanto atividades que envolvem a turma toda.

Nosso objetivo na sexta pergunta era saber o número de turmas que cada um dos professores participantes lecionava no momento. Citando novamente o estudo *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira (2015)* do *British Council*, muitos docentes confessam se sentir sobrecarregados no que concerne à rotina de trabalho. Isso se deve ao fato de, além de lecionarem para muitas turmas, por diversas vezes também lecionam outra disciplina como por exemplo a língua portuguesa. O resultado obtido com a nossa amostra, expresso na figura 06, mostra que todos lecionam para muitas turmas.

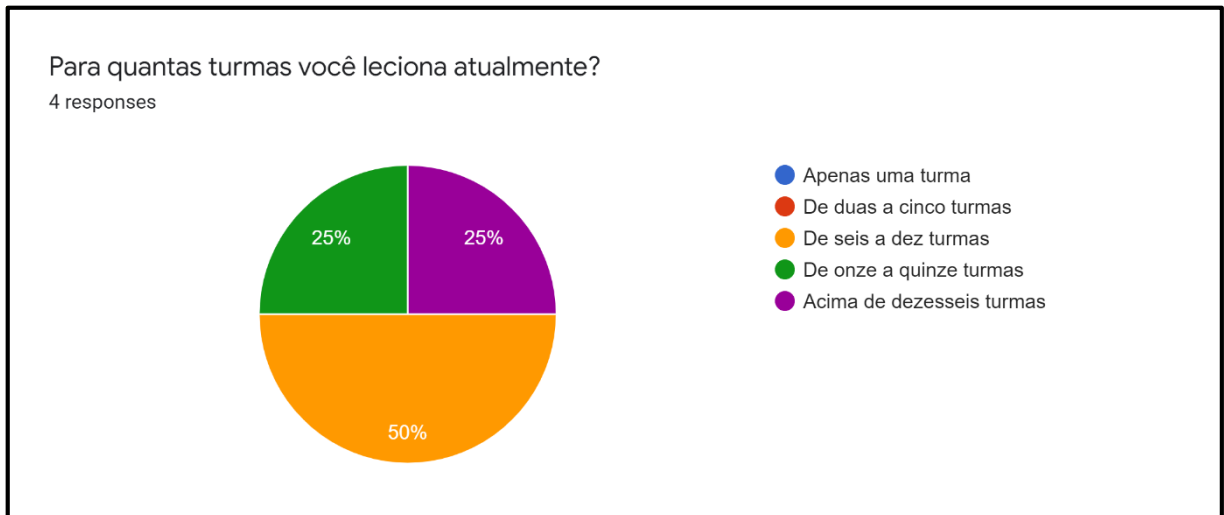


Figura 06: Resultado da pergunta 5 do questionário de caracterização dos docentes participantes

A penúltima pergunta versou a respeito da formação continuada desses docentes. A maioria relatou que não realiza capacitações periódicas, conforme mostra a figura 07.

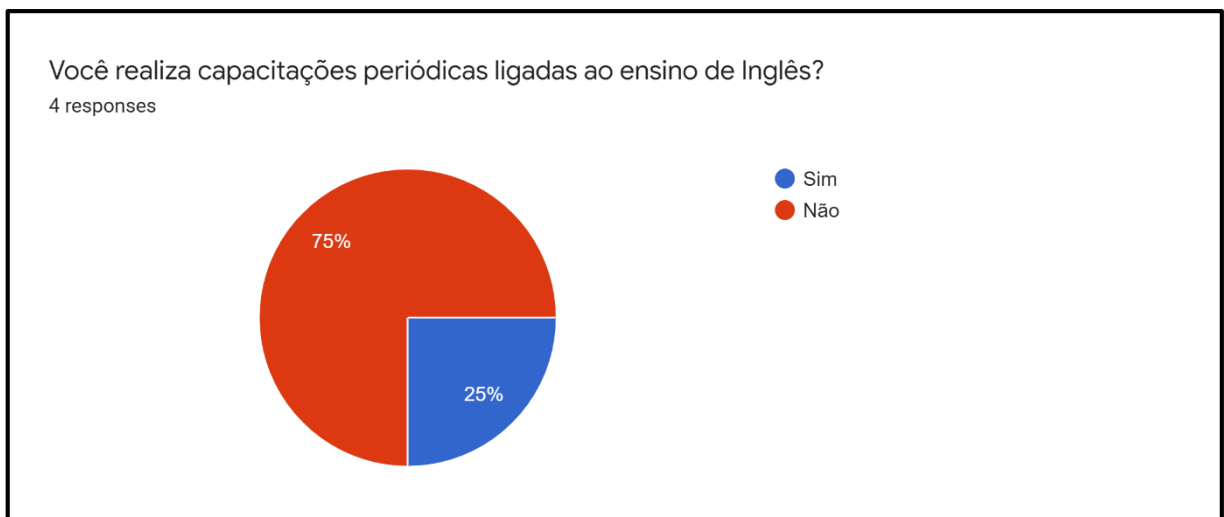


Figura 07: Resultado da pergunta 6 do questionário de caracterização dos docentes participantes

Por fim, requisitamos que os professores elencassem as principais dificuldades que eles vivenciam no ensino de língua inglesa e os resultados foram diversos: falta de conscientização da importância da disciplina, pouca consciência da necessidade e aplicabilidade da língua estrangeira, dificuldade de interpretação na própria língua nativa (comprometendo também o aprendizado da língua estrangeira), falta de material adequado, falta de motivação dos alunos, quantidade de alunos por turma, tamanho das salas de aula e a dificuldade do ensino de gramática. Notamos a menção de dois tópicos que poderíamos auxiliar por meio da criação do produto educacional que é fruto do presente estudo: a falta de motivação e as dificuldades encontradas relacionadas ao ensino de gramática. O caderno de atividades lúdicas, fruto da

presente pesquisa, pode ser visto como um instrumento tanto motivador para a aprendizagem como também colaborador para o ensino da gramática.

Futuramente esperamos que alguns benefícios do estudo possam ser vistos nas aulas de língua inglesa dos discentes participantes, tanto nas aulas da pesquisadora quanto nas aulas de outros docentes da disciplina, pois espera-se que o material construído auxilie no ensino de gramática e torne as aulas mais diversificadas e motivadoras. Os discentes participantes também foram beneficiados por exercitarem seus conhecimentos na referida disciplina com a realização dos pré-testes e dos pós-testes e por vivenciarem a ludicidade de maneira ativa em seu processo de aprendizagem a partir da aplicação de algumas das atividades propostas no produto educacional. Já os docentes participantes foram beneficiados por conhecerem e terem a oportunidade de aplicar, na íntegra ou parcialmente em suas aulas o produto educacional aqui desenvolvido.

Acreditamos que a comunidade escolar como um todo também se beneficiará pois espera-se que seja relevante para a unidade escolar receber o caderno de atividades lúdicas como alternativa para um ensino efetivo, porém mais agradável, prazeroso e motivador.

### **3.3 – Instrumentos de Geração de Dados**

A geração de dados foi realizada através de pré-testes e pós-testes (idênticos) para os discentes (Apêndice A), de um questionário para os discentes a respeito de suas impressões a respeito das atividades lúdicas realizadas (Apêndice B) e de um questionário para os docentes de língua inglesa avaliando o produto educacional (Apêndice C).

Os testes, com atividades relacionadas à gramática da língua inglesa, contemplaram os seguintes conteúdos: advérbios, artigos, preposições, pronomes e tempos verbais (presente simples, presente contínuo e passado simples). Eles tiveram como objetivo detectar os maiores obstáculos vivenciados pelos alunos no que diz respeito a esses assuntos para contribuir na construção do produto educacional, além de servirem também como instrumento de medição de possíveis ganhos pedagógicos depois do produto aplicado. Foram compostos por vinte questões, sendo quatro com cada conteúdo gramatical exposto acima. Ao final da pesquisa foram aplicados os pós-testes, onde foram replicadas as atividades feitas nos pré-testes e observado o novo desempenho dos educandos após a intervenção de algumas das atividades do produto educacional.

Um questionário destinado aos docentes participantes, que contemplou cinco perguntas fechadas e uma pergunta aberta, teve como objetivo obter retorno de especialistas sobre o produto educacional parcialmente elaborado para avaliar possíveis melhoras. Também houve

um questionário destinado aos discentes participantes, que teve como objetivo investigar o que eles sentiram durante a aplicação das atividades e impressões e sugestões que pudessem contribuir com o aprimoramento do produto educacional. Após as alterações realizadas no produto a partir das respostas obtidas, os docentes novamente foram convidados a avaliar o produto educacional completo.

### **3.4 – Metodologia da Análise dos Dados**

Os pré-testes e os pós-testes aplicados aos alunos foram analisados quantitativamente e a análise de conteúdo foi utilizada nos questionários respondidos pelos professores e pelos alunos. Ao final da pesquisa era esperado que os educandos tivessem aprimorado sua compreensão sobre os conteúdos de gramática da língua inglesa de forma eficaz, prazerosa e motivadora por intermédio da ludicidade com a intervenção do produto educacional. Esperamos também que os docentes participantes da pesquisa assim como outros docentes de língua inglesa utilizem o material elaborado em suas salas de aula, podendo adaptá-lo caso considerem necessário.

Como desfecho secundário vislumbrou-se aumentar o arcabouço cultural dos discentes, já que convivemos cotidianamente com uma série de palavras em língua inglesa. Vislumbrou-se também promover o desenvolvimento cognitivo e a sociabilização, uma vez que a comunicação em idiomas distintos estimula o raciocínio, promove confiança social e possibilita novas oportunidades.

### **3.5 – Descrição das Etapas da Pesquisa**

As atividades foram organizadas de modo que gerassem dados para a montagem do produto educacional e da confirmação ou não das impressões iniciais, que se referem ao fato de a ludicidade contribuir de forma positiva no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

- Na primeira etapa da pesquisa foram elaborados pré-testes com exercícios sobre gramática da língua inglesa.
- Na segunda etapa os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – Apêndice D) e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice E) foram assinados pelos discentes e seus responsáveis respectivamente e os participantes da pesquisa realizaram os pré-testes. É importante também registrar que alguns alunos surdos assinaram apenas o TCLE por serem maiores de idade. Em tal etapa também houve a constatação dos maiores obstáculos a respeito desses conteúdos: as preposições e os verbos. Assim, na construção do produto educacional pretendeu-se contemplar

esses conteúdos embora não se tenha desprezado os outros, de modo que o caderno de atividades lúdicas pudesse atender diferentes públicos em diferentes contextos.

- Na terceira etapa ocorreu a construção de parte das atividades lúdicas que compõem o produto educacional.
- Na quarta etapa ocorreu a aplicação de algumas das propostas do caderno de atividades com os discentes participantes da pesquisa.
- Posteriormente, eles realizaram os pós-testes, ou seja, refizeram as mesmas atividades feitas antes da intervenção, configurando-se assim na quinta etapa do estudo.
- Na sexta etapa da pesquisa, os docentes de língua inglesa participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice F), analisaram as atividades lúdicas construídas e responderam ao questionário proposto.
- Na penúltima fase da pesquisa os dados obtidos na pré-testagem e na pós-testagem foram analisados e comparados, com o objetivo de averiguar os efeitos do produto educacional no que concerne ao aprendizado de conceitos gramaticais da língua inglesa. Também foram analisados os questionários preenchidos pelos discentes participantes da pesquisa e pelos docentes de língua inglesa.
- O produto educacional em questão se classifica como desenvolvimento de material didático instrucional. A última etapa da pesquisa foi a fase de aprimoramento do referido material a partir das observações da pesquisadora durante a aplicação do produto, do *feedback* dos docentes participantes e dos discentes, que também responderam a um questionário sobre suas impressões ao participarem do estudo. Os docentes, que são especialistas na disciplina, também responderam a um outro questionário com o caderno de atividades lúdicas completo. A figura 08 a seguir resume as etapas aqui descritas.

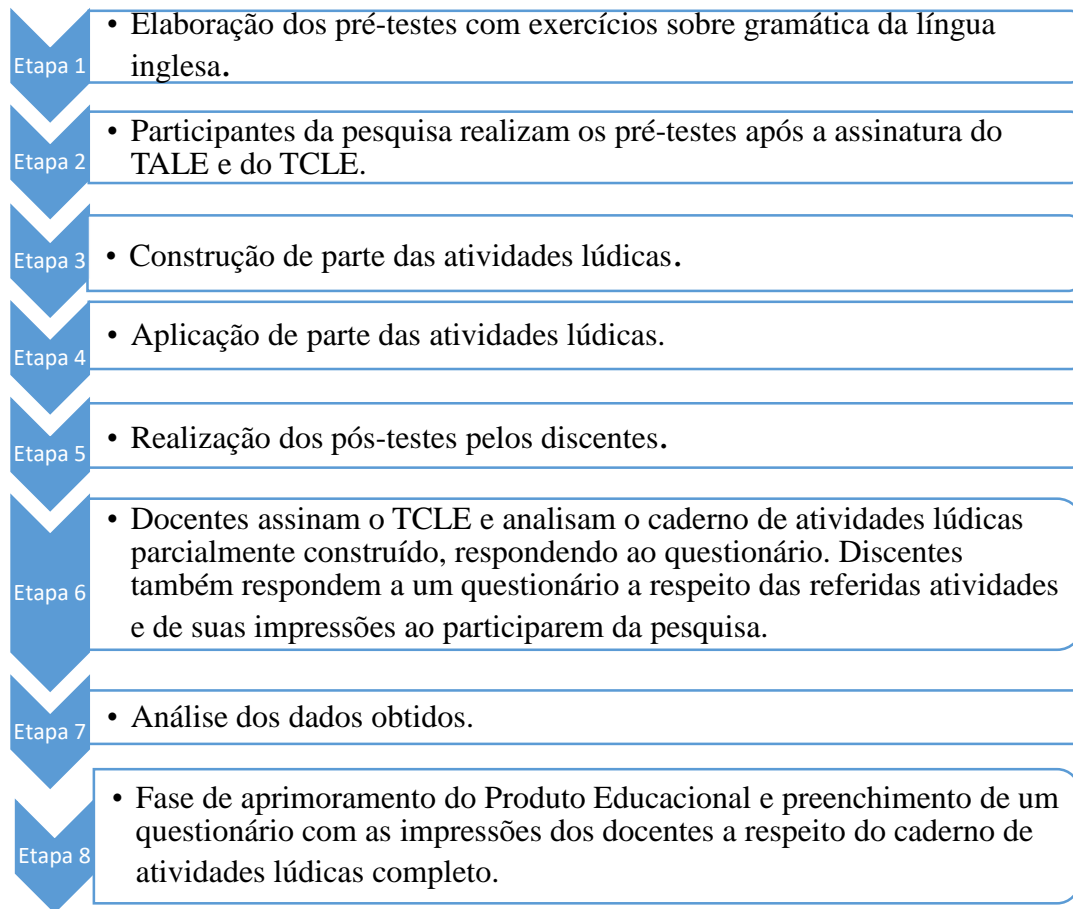


Figura 08: Fluxograma com as etapas da pesquisa

Cabe destacar que os processos de assentimento e consentimento livre e esclarecido, cujos modelos estão disponibilizados nos apêndices D, E e F e os originais assinados arquivados com a pesquisadora, estabeleceram a relação de confiança entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Tal relação esteve aberta ao diálogo e ao questionamento, podendo qualquer participante retirar o consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum para o próprio. Um dos objetivos da pesquisa era constatar se, de fato, a ludicidade contribuiu positivamente na aquisição de conteúdos de língua inglesa.

## 4 – GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 – A Etapa do Pré-Teste

A etapa 2 do presente estudo foi a aplicação dos pré-testes, compostos por 20 questões sobre gramática da língua inglesa. Algumas dessas questões mencionadas apresentam subitens nomeados pelas letras (a), (b), (c), (d), (e) e (f) totalizando na verdade 68 itens. Na divisão por conteúdos temos a disposição exposta na tabela 01:

<b>Conteúdos</b>	<b>Questões</b>	<b>Quantitativo de Itens</b>
Advérbios	Questão 1 (letras a, b, c)	3
	Questão 2	1
	Questão 3	1
	Questão 4	1
Artigos	Questão 5 (letras a, b)	2
	Questão 6 (letras a, b, c, d)	4
	Questão 7 (letras a, b, c, d, e)	5
	Questão 8 (letras a, b, c, d)	4
Preposições	Questão 9 (letras a, b, c, d, e, f)	6
	Questão 10 (letras a, b, c, d)	4
	Questão 11 (seis espaços para preencher)	6
	Questão 12 (letras a, b, c, d)	4
Pronomes	Questão 13 (letras a, b, c, d)	4
	Questão 14 (letras a, b, c)	3
	Questão 15 (letras a, b)	2
	Questão 16 (letras a, b)	2
Tempos Verbais	Questão 17 (letras a, b, c, d)	4
	Questão 18 (letras a, b, c, d)	4
	Questão 19 (letras a, b, c, d)	4
	Questão 20 (letras a, b, c, d)	4
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>68</b>

Tabela 01 – Conteúdos presentes nos pré-testes e nos pós-testes

Fonte: A autora

Os pré-testes foram aplicados em duas partes por conta da divisão do grupo de referência 9A em dois grupos menores devido ao retorno gradativo das aulas presenciais no período pandêmico. Nas semanas seguintes houve a aplicação com os participantes que haviam faltado, o que ocorreu também nas etapas subsequentes da pesquisa. No dia 21 de outubro de 2021 houve a aplicação do teste com o primeiro grupo e em 28 de outubro do mesmo ano ocorreu com o segundo grupo. Foram disponibilizados dois tempos de trinta minutos para a realização dos pré-testes pois o retorno às aulas ocorreu de forma gradativa com a redução dos tempos reservados às disciplinas, que antes da pandemia eram de quarenta e cinco minutos. No grupo 1 havia três alunos surdos, que contaram com o auxílio da intérprete de LIBRAS no momento da explicação. Em ambos os grupos a pesquisadora principal leu todas as questões e explicou-as. As figuras 09 e 10 ilustram essa aplicação. Cabe destacar que os discentes, em ambas as aplicações, demonstraram concentração e calma ao realizar os exercícios propostos.



Figura 09: Aplicação do pré-teste no primeiro grupo da turma 9A



Figura 10: Aplicação do pré-teste no segundo grupo da turma 9A

#### 4.2 – A Aplicação de Algumas Atividades Lúdicas

A aplicação das atividades lúdicas ocorreu durante o mês de novembro de 2021. Com o grupo 1 a aplicação ocorreu no dia 04 de novembro durante os dois tempos de aula (de trinta minutos cada) da pesquisadora e na ocasião foram aplicadas as seguintes atividades lúdicas junto aos seus respectivos conteúdos:

- *Matching Pairs* (Advérbios de Frequência em Inglês – Figura 11a),
- *Irregular Verbs Wheel* (Verbos Irregulares em Inglês no passado – Figura 11b),
- *Articles Maze* (Artigos Definidos e Indefinidos em Inglês – Figura 11c)
- *Jigsaw* (Pronomes em Inglês – Figura 11d)

A atividade *Matching Pairs* consiste em formar pares, como no jogo da memória tradicional. Nesse caso, os alunos viram duas cartas por vez com o objetivo de relacionar o advérbio de frequência com sua tradução para o português. A atividade *Irregular Verbs Wheel* lembra o clássico Roletando pois o discente gira a setinha em uma roleta, que para em um verbo no infinitivo. Alguns verbos no passado simples ficam dispostos ao lado da roleta e o aluno indica o passado do verbo onde a setinha parou. Tal atividade pode ser realizada em dupla, alternando a vez dos alunos, sendo o vencedor quem conseguir relacionar mais verbos.

A atividade *Articles Maze* mostra um labirinto onde o objetivo é levar os artigos ali expostos (definidos e indefinidos) à sua tradução para o português e ao seu uso. Por fim, a atividade denominada *Jigsaw* apresenta um quebra-cabeça com frases em inglês compostas pelos pronomes de sujeito e pelo verbo *to be*. O intuito é ligar as peças, relacionando o início das frases com o final de cada uma delas, prestando atenção em como elas se encaixam. Essa atividade também pode ser feita de maneira mais dinâmica ao recortar previamente as peças para tentar encaixá-las em movimento. Convém mencionar também que as duas últimas atividades aqui descritas também podem ser realizadas em turmas do ensino fundamental I, conforme consta na Minuta do Referencial Curricular do Município de Niterói (2020). Nessa etapa, artigos, pronomes de sujeito e o verbo *to be* são trabalhados com os alunos.

As figuras 11 e 12 ilustram a aplicação de atividades respectivamente no primeiro e segundo grupos da turma 9A. Em ambos os grupos os alunos demonstraram motivação e curiosidade ao realizar os passatempos e os jogos presentes no produto educacional que, naquele momento, estava parcialmente construído.



Figuras 11a, 11b, 11c e 11d: Aplicação das atividades no primeiro grupo da turma 9A

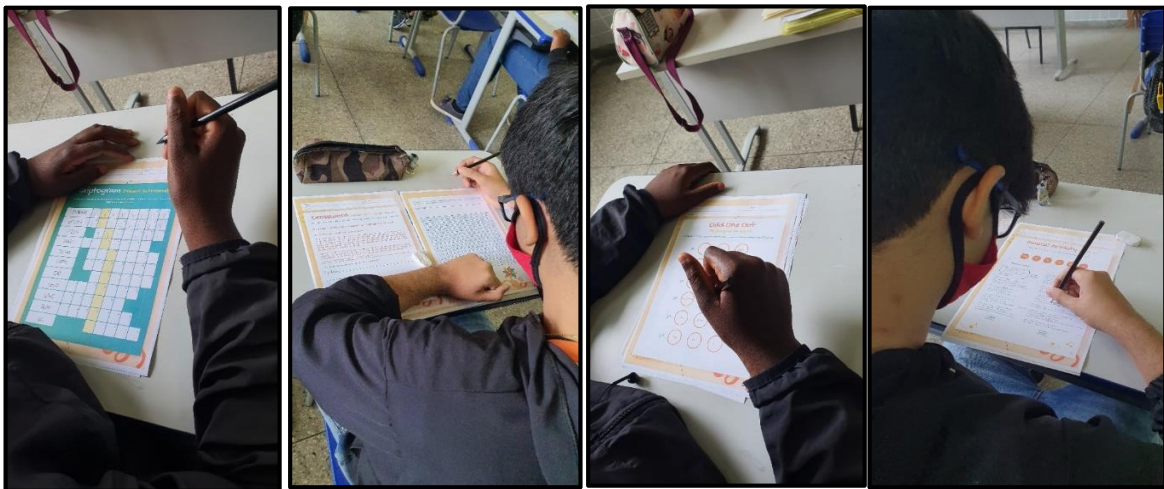
Agora seguem as imagens da aplicação das atividades lúdicas com o segundo grupo de alunos, que ocorreu no dia 11 de novembro de 2021 durante dos dois tempos de aula (de trinta minutos cada) da pesquisadora principal. Na ocasião foram aplicadas as seguintes atividades lúdicas junto aos seus respectivos conteúdos:

- *Articles Maze* (Artigos Definidos e Indefinidos em Inglês),
- *Criptogram* (Verbos no Gerúndio e Presente Contínuo – Figura 12a),
- *Odd One Out* (Preposições de Lugar – Figura 12c) e
- *Musical Activity* (Preposições de Tempo – Figura 12d).

A atividade *Articles Maze* também foi aplicada nesse grupo. A atividade denominada *Criptograma* mostra um criptograma com alguns verbos em inglês ao lado esquerdo e os alunos devem colocá-los no gerúndio, no sentido horizontal. Ao completar essa etapa, uma frase no presente contínuo aparece no sentido vertical. A atividade seguinte se chama *Odd One Out* e tem como objetivo procurar o “intruso” de cada fileira. A diferença é que, ao contrário do que ocorre em passatempos similares, o “intruso” é o correto, ou seja, o aluno tem que identificar a preposição de lugar em meio a outras palavras.

A atividade musical foi aplicada apenas no segundo grupo de alunos, pois no primeiro havia a participação de três alunos surdos, conforme exposto anteriormente. Os discentes escutaram a música *Glory* de John Legend e completaram os espaços com as preposições de tempo adequadas. A referida música é tema do filme *Selma: Um Luta pela Igualdade*, que conta a história da luta do movimento negro nos Estados Unidos liderada por Martin Luther King e foi premiada com o Oscar de melhor canção original em 2015. Após o *feedback* dos participantes da pesquisa, o caça-palavras relacionado à leitura e à interpretação de textos foi retirado do produto educacional porém outro passatempo do mesmo tipo, relacionado a um conteúdo gramatical, foi incluído.

Cabe mencionar que uma mesma atividade lúdica foi aplicada nos dois grupos, outras foram aplicadas apenas em um dos grupos e duas das dez atividades do caderno parcialmente construído não foram aplicadas pelo fato de se referirem a conteúdos repetidos, ou seja, que já estavam sendo contemplados na aplicação. Também é relevante mencionar que, assim como os discentes do primeiro grupo, eles também se mostraram curiosos e motivados.



Figuras 12a, 12b, 12c e 12d: Aplicação das atividades no segundo grupo da turma 9A

### 4.3 – A Etapa do Pós-Teste

Conforme exposto anteriormente, após a intervenção com o produto educacional parcialmente construído, houve a aplicação dos pós-testes, nos quais os discentes realizaram os mesmos exercícios presentes nos pré-testes. Eles foram avisados que os exercícios seriam os mesmos e os reconheceram no momento que receberam. Os pós-testes mencionados foram realizados pelo primeiro grupo de alunos no dia 18 e novembro de 2021 e a figura 13 ilustra esse momento.



Figuras 13a, 13b e 13c: Aplicação do pós-teste no primeiro grupo da turma 9A

O segundo grupo de alunos da turma realizou o pós-teste no dia 25 de novembro sob as mesmas condições. Imagens desse momento se encontram na figura 14.



Figuras 14a, 14b e 14c: Aplicação do pós-teste no segundo grupo da turma 9a

Assim como nos pré-testes, os alunos demonstraram calma e concentração ao realizar o pós-teste.

#### 4.4 – Dados obtidos: Organização e Análise

A contagem dos acertos de cada um dos quinze alunos no pré-teste foi analisada de forma quantitativa e os resultados estão organizados no gráfico a seguir:

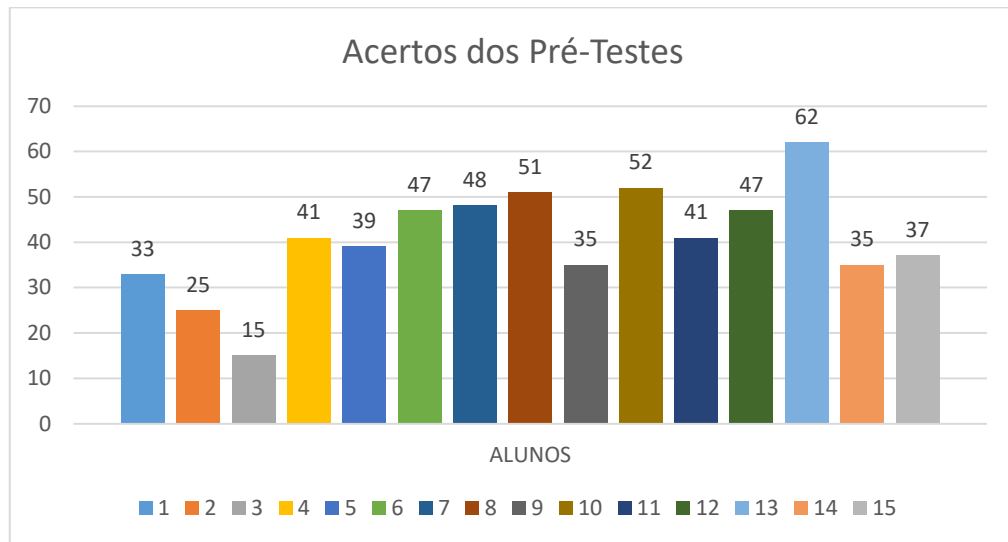


Figura 15: Gráfico com os acertos do pré-teste

No eixo horizontal podemos ver os números 1 a 15, que correspondem aos quinze alunos participantes da pesquisa e o eixo vertical mostra o total de acertos de cada um deles. A média de acertos nessa etapa foi de 40 questões (lembrando que o pré-teste totalizava 68 perguntas). Segue agora o gráfico com os acertos dos pós-testes, que, conforme mencionado anteriormente, foram aplicados após a intervenção com as atividades lúdicas:

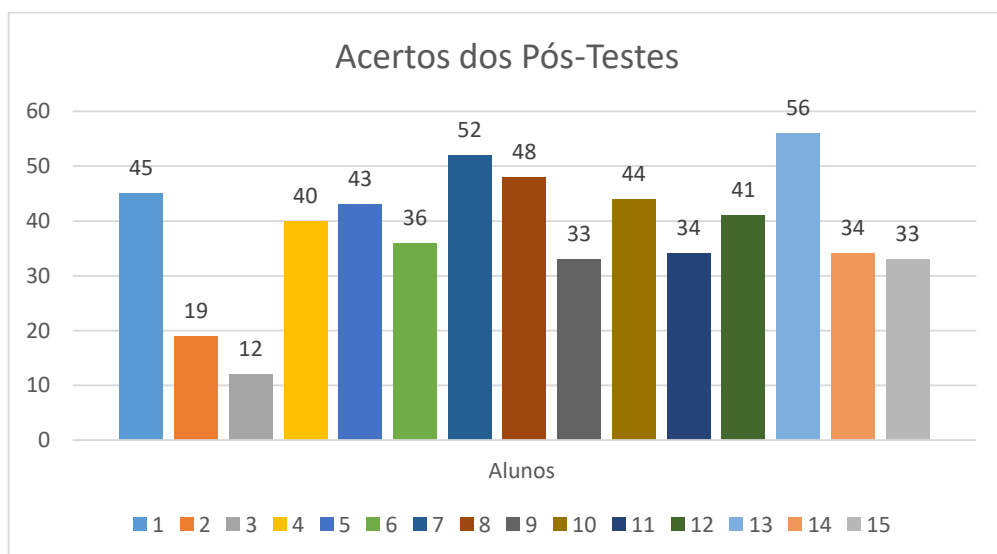


Figura 16: Gráfico com os acertos do pós-teste

Nos pós-testes a quantidade média de acertos foi de 38 questões, mostrando que não houve diferenças significativas no quesito quantitativo após a intervenção. É importante ponderar que houve tempo restrito para a aplicação das atividades lúdicas por conta do retorno paulatino dos grupos de referência à unidade escolar onde a pesquisa foi realizada, o que resultou também no fato de as atividades aplicadas não terem sido as mesmas nos dois grupos. Convém ressaltar que, devido a esses fatos, não é possível estabelecer comparações de uma forma geral entre os pré-testes e os pós-testes aplicados. Diante do exposto, era de se esperar que não houvesse uma melhora em performance mas sim uma melhora em dedicação, participação, engajamento e contato espontâneo com a língua inglesa.

Cabe mencionar também que durante o período pandêmico as aulas ocorreram por meio remoto, o que impossibilitou que diversos discentes de fato participassem, por conta de inúmeros fatores. Nos pautamos em Cunha et al (2020) ao enumerar as indagações a respeito das dificuldades encontradas por muitos estudantes à época do ensino remoto como o fato de grande parte do alunado não ter acesso à internet nem possibilidade de ir às unidades escolares retirar o material impresso disponibilizado por algumas redes de ensino além da estrutura precária de muitos lares, o que inviabiliza algum estudo. A respeito de os conteúdos escolares serem oferecidos em canais de televisão, os autores mencionam o fato de tal tecnologia possuir muitas limitações, principalmente com relação à troca entre o aluno e o professor, que enriquece o processo de aprendizagem. Também é ponderado o grande desafio no ensino pós-pandemia: reparar os prejuízos deixados pelo ensino remoto com um trabalho voltado para a tentativa de eliminar as desigualdades.

Sendo assim, é notável uma certa defasagem nos conteúdos gramaticais do quarto ciclo de escolaridade no que diz respeito à turma de uma forma geral. Outrossim, faz-se mister pontuar que os alunos obtiveram mais acertos em questões relacionadas aos textos presentes nos pré-testes e nos pós-testes, o que vem a corroborar com o exposto acima.

A análise de conteúdo foi a abordagem utilizada para avaliar os resultados nas perguntas abertas do questionário aplicado aos docentes de língua inglesa (com o intuito de obter avaliações sobre o caderno de atividades lúdicas) e nas perguntas abertas do questionário aplicado aos discentes (com intuito de avaliar suas impressões sobre o caderno).

Sobre essa abordagem, Bardin pontua que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de

formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, página 31).

Já Franco discorre que

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos. (FRANCO, 2007, página 12).

A mensagem expressa pelos discentes e pelos docentes participantes da pesquisa ao responder ao questionário se caracteriza como verbal (escrita) e foi relevante para a última fase do estudo: o aprimoramento do produto educacional para que além de ser motivador para o alunado, seja um produto com capacidade de replicabilidade pelos docentes, possibilitando que outros professores o utilizem em suas aulas de forma integral ou em partes.

O questionário aplicado aos docentes continha 5 perguntas fechadas e eles analisaram as 10 atividades inicialmente construídas do caderno. Tal análise foi feita com o produto educacional parcialmente construído pois os *feedbacks* dos docentes seriam relevantes para a fase de aprimoramento do caderno de atividades e construção de novas atividades, o que de fato ocorreu. Após a conclusão dessa etapa, os docentes voltaram a analisar o produto educacional em sua versão final. As respostas obtidas estão organizadas em gráficos e é importante destacar que as 4 primeiras perguntas tiveram respostas unânimes e muito favoráveis ao caderno lúdico. Essas questões eram sobre a seleção dos conteúdos gramaticais abordados nas atividades lúdicas, os diferentes tipos de atividades lúdicas, o layout do caderno e o nível de entretenimento presente nas atividades propostas, respectivamente. Os gráficos, com a síntese das respostas obtidas, estão ilustrados na figura 17.

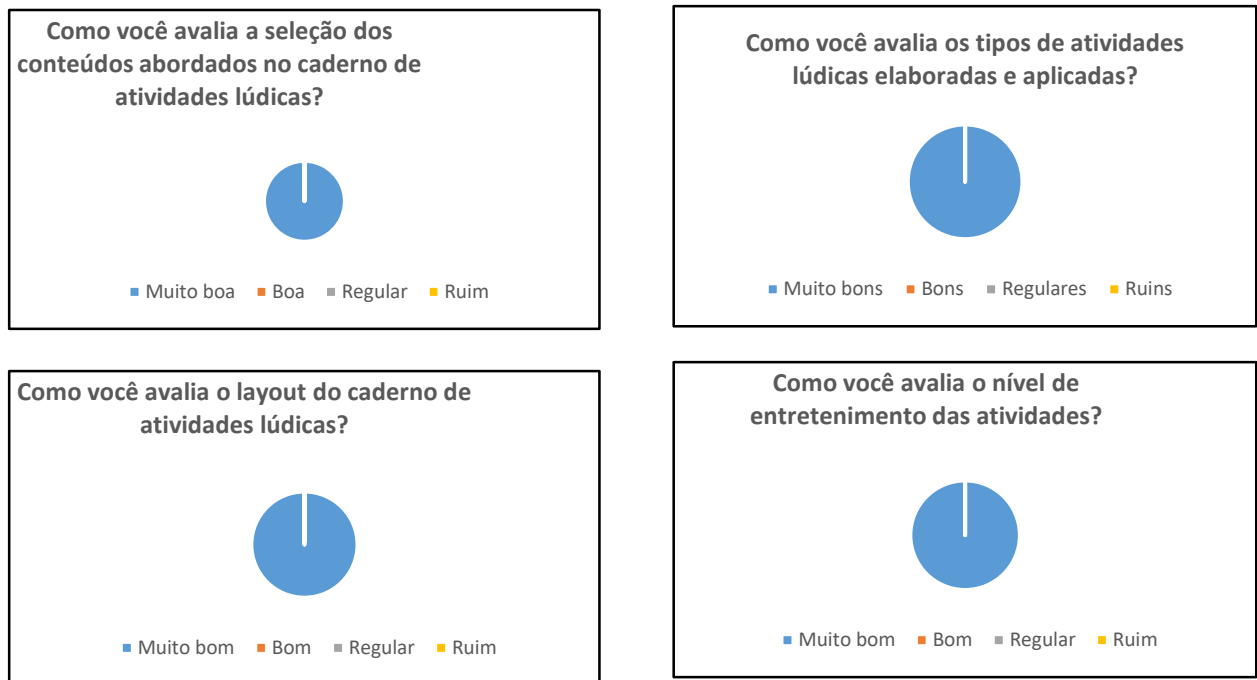


Figura 17: Gráficos com a síntese das respostas obtidas no questionário aplicado aos docentes

A pergunta de número 5 foi sobre a quantidade de atividades lúdicas presentes no caderno. Cabe lembrar que os cinco professores de língua inglesa analisaram apenas dez das atividades do caderno nesse momento. As outras dez ainda iriam ser construídas de acordo com os *feedbacks* recebidos. A respeito disso, obtivemos a seguinte resposta:

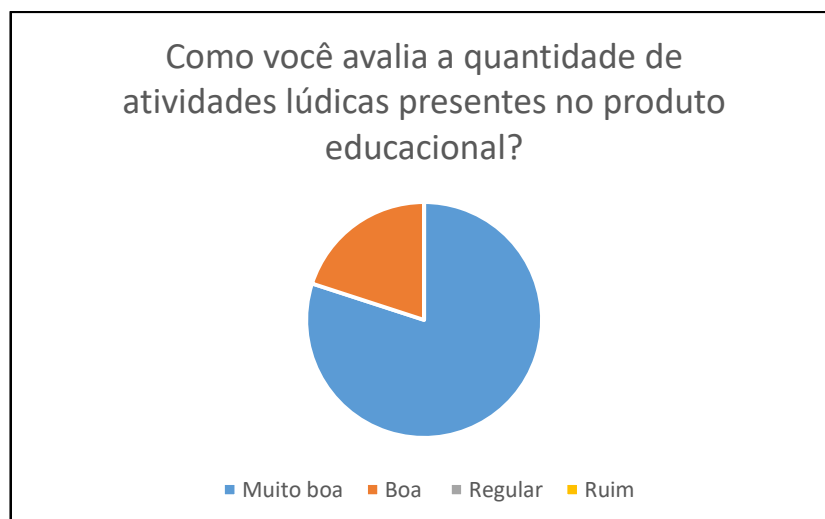


Figura 18: Gráfico com as respostas obtidas na pergunta 5 do questionário aplicado aos docentes

Nota-se que a maioria dos docentes que participou da pesquisa considerou a quantidade “muito boa”, seguido de “boa” e nenhum participante considerou a quantidade “regular” nem

“ruim”. É relevante ressaltar que, posteriormente, esses docentes terão acesso ao produto educacional completo, com as vinte atividades.

A pergunta 6, que dizia respeito ao que poderia ser aprimorado no produto educacional, era aberta e analisamos esses dados de forma qualitativa. Segundo Bardin, as fases distintas da análise de conteúdo se organizam em três polos cronológicos: a pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados, com a inferência e a interpretação.

- Pré-Análise: Nessa fase houve a escolha dos documentos a serem analisados (*corpus*). A leitura flutuante foi realizada e não houve grandes percalços por se tratar de apenas uma pergunta aberta no questionário – a última pergunta.
- Análise do material: Nessa fase há a transformação do material que foi gerado na pré-análise em dados possíveis de serem analisados, que se chama codificação, e nesse processo as unidades de registro devem ser escolhidas de acordo com o material da pesquisa. A unidade de registro selecionada foi o tema, que muitas vezes é usado para analisar opiniões, e a respeito disso Bardin (1977) afirma que

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser e são frequentemente analisados tendo o tema por base. (BARDIN, 1977, p. 106).

Como a pergunta aberta do questionário era “O que você acha que poderia ser aprimorado no produto educacional construído?”, consideramos o tema como a unidade de registro a ser analisada. Outro momento importante na etapa da análise do material é a categorização, que, segundo Franco (2007) é o momento de classificar os elementos que estão presentes em um conjunto, observando o que há de distinto entre eles e agregando-os novamente, levando em consideração suas similaridades. O critério de categorização utilizado foi o critério sintático pois as categorias foram definidas a partir dos adjetivos que os docentes participantes da pesquisa usaram para se referir ao caderno de atividades lúdicas por eles analisado. No quadro abaixo podemos visualizar os temas e as categorias:

Temas	Categorias de Análise
Aprimoramento das atividades lúdicas	Considerações sobre as atividades lúdicas
Questionamento sobre os enunciados em inglês	
Conteúdos propostos nas atividades lúdicas	Reflexões acerca do produto educacional como um todo
Tipos de atividades lúdicas	
Design do produto educacional parcialmente construído	Considerações sobre o <i>layout</i> do produto educacional

Quadro 02: Temas e Categorias de Análise do Questionário dos Docentes

Fonte: A autora

- Tratamento dos resultados obtidos e Interpretação: As considerações explicitadas nas categorias de análise versavam a respeito de as atividades lúdicas cumprirem sua finalidade no sentido de trabalharem os conteúdos propostos, porém sugerindo alguma atividade para ser feita em dupla (*pair work*) – o que foi acrescentado na versão final. Outra consideração pontuou o fato de as atividades estarem bem aprimoradas, entretanto sugerindo uma atividade de palavra cruzada, o que também foi contemplado na versão final do caderno. No que concerne às observações a respeito do *layout* das atividades lúdicas, os docentes participantes utilizaram os adjetivos “lindo”, “moderno”, “leve” e “atraente”. Já em relação ao produto educacional como um todo, as ponderações perpassaram no questionamento a respeito de os enunciados serem em inglês (na realidade os enunciados estavam em português e os títulos das atividades em ambas as línguas) e consideraram o produto educacional “bem completo” e “com ótimas atividades”.

Corroboramos as ideias de Franco (2007) ao afirmar que as mensagens analisadas nas respostas à pergunta aberta do questionário estão interligadas ao contexto de quem as produziu (os participantes da pesquisa, nesse caso). Da mesma forma, consideramos relevante mencionar à luz de Cardoso *et al* (2021) que

Em suma, análise de conteúdo é um método importante na pesquisa qualitativa, já que busca analisar os sentidos e os significados das comunicações, considerando tanto as condições de quem produz a mensagem (o emissor e seu contexto), quanto de quem a recebe e os efeitos que ela produz, a fim de melhor compreender e interpretar a realidade. Portanto, com base no material pesquisado, é possível inferir que a análise de conteúdo é um método de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, conhecimentos relativos ao emissor da mensagem, ao receptor, ao meio, considerando as condições de produção/recepção das mesmas. (CARDOSO *et al*, 2021, p. 110 e 111).

Com relação ao questionário aplicado aos discentes, este contou com duas perguntas fechadas e três perguntas abertas e teve como objetivo saber as impressões que os estudantes tiveram ao colaborar com a criação da versão final do produto educacional já que eles foram

atores do processo e também obter contribuições desses personagens para aprimorar as atividades aplicadas e conceber novas atividades.

A pergunta número 1 era a seguinte: Em relação ao nível de dificuldade, como você avalia as atividades lúdicas que você realizou? As respostas foram as seguintes:

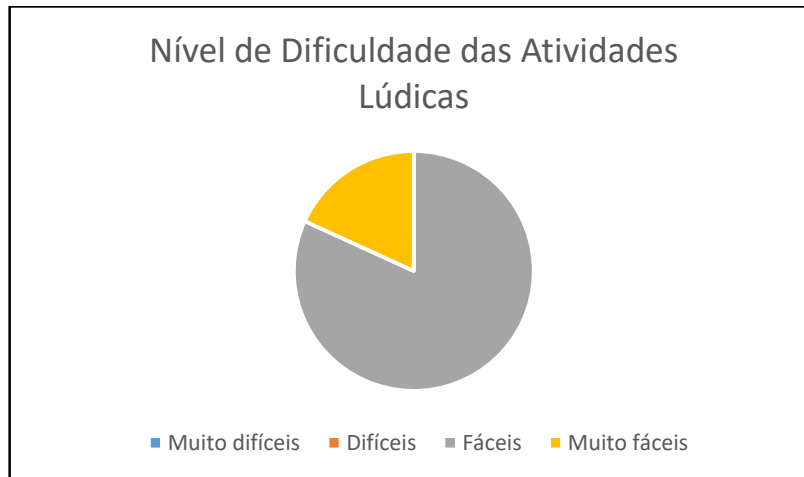


Figura 19: Gráfico com as respostas obtidas na questão 1 do questionário aplicado aos discentes após a aplicação do produto educacional

A grande maioria dos discentes considerou as atividades lúdicas fáceis de serem realizadas, o que pode se explicar pelo fato de a pesquisadora já ter realizado algumas atividades desse tipo em sala de aula com o referido grupo de referência antes do período pandêmico, quando esses estudantes eram seus alunos.

A pergunta número 2 questionava sobre o *layout* das atividades lúdicas e as respostas foram as seguintes:

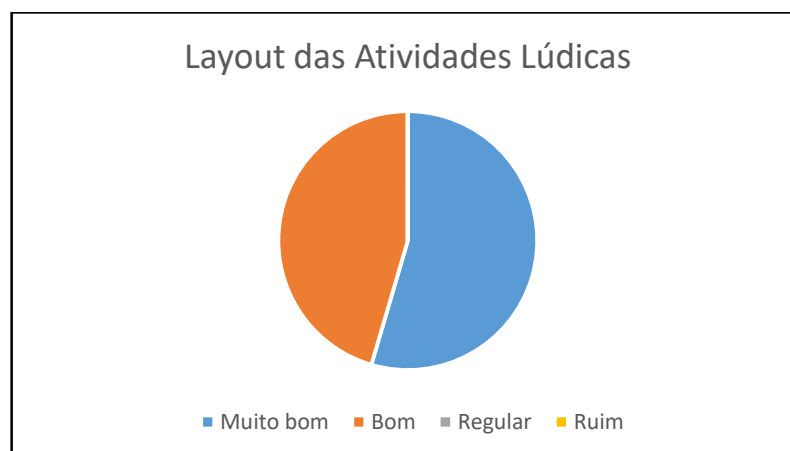


Figura 20: Gráfico com as respostas obtidas na questão 2 do questionário aplicado aos discentes após a aplicação do produto educacional

As respostas dos participantes do estudo oscilaram entre Muito bom e Bom, mostrando boa aceitação do *layout* desenvolvido para essa faixa etária.

As perguntas abertas, de números 3, 4 e 5 contemplavam as questões citadas a seguir. A pergunta 3 indagava sobre outros jogos e passatempos que também poderiam ser contemplados no produto educacional que estava em construção, a pergunta 4 pedia aos participantes para escrever o que sentiram ao realizar as atividades lúdicas e a pergunta número 5 questionava o que poderia ser melhorado nas atividades realizadas. Como eram perguntas abertas, a análise de conteúdo também foi utilizada seguindo as mesmas etapas aplicadas com o questionário respondido pelos docentes participantes: foi feita uma pré-análise, a análise do material com a escolha da unidade de registro (tema), a categorização e o tratamento dos dados obtidos seguido da interpretação. No quadro abaixo podemos visualizar os temas e as categorias:

<b>Temas</b>	<b>Categorias de Análise</b>
Conhecimentos de outros jogos e passatempos que também poderiam ter sido contemplados nas atividades lúdicas realizadas	Sugestões de atividades lúdicas a serem acrescentadas no produto educacional
Sentimentos ao realizar os jogos e passatempos	Reflexões a respeito das sensações ao participar ativamente do estudo realizando as atividades lúdicas
Aperfeiçoamento do produto educacional aplicado	Avaliação do produto educacional no que diz respeito ao aprimoramento das atividades lúdicas

Quadro 03: Temas e Categorias de Análise do Questionário dos Discentes

Fonte: A autora

As ponderações presentes nas categorias de análise a respeito das sugestões de atividades lúdicas que poderiam ser acrescentadas ao caderno parcialmente construído incluíam dominó, dama, jogo da velha, bingo, banco imobiliário, bolinha de gude, *The Sims*<sup>12</sup>, jogos de tabuleiro em geral, jogos que envolvessem a turma inteira, caça aos objetos, jogo da memória e jogos de cartas. Cabe destacar que diversas atividades lúdicas foram acrescentadas ao produto educacional após levarmos em consideração a leitura do questionário, que forneceu sugestões relevantes para este fim. Foram adicionados ao caderno de atividades os seguintes

<sup>12</sup> *The Sims* é um jogo de simulação de vida interativo para um jogador que lhe dá o poder de criar e controlar seu próprio personagem. Fonte: [www.internetmatters.org](http://www.internetmatters.org)

jogos e passatempos: dominó, dama, jogo da memória, jogo da velha (*tic-tac-toe*, que também pode ser jogado em grupo), um jogo de tabuleiro e bingo, que envolvem diversos estudantes.

Com relação às sugestões relacionadas ao jogo de simulação e aos jogos de cartas, refletimos a respeito da inviabilidade dos mesmos por se configurarem em outro produto educacional e o mesmo podemos dizer da bolinha de gude, que se torna inviável devido ao fato de a unidade escolar onde foi realizado o estudo não possuir local adequado para que o jogo se efetue. Já a caça aos objetos é um momento que faz parte da prática da pesquisadora principal há alguns anos em épocas como Páscoa e *Halloween*. O *feedback* sempre foi positivo, gerando situações amistosas e agradáveis, inclusive com os participantes da pesquisa que foram seus alunos em séries anteriores. Contudo tal atividade não foi incluída no produto educacional por se configurar em um momento diversificado, onde há várias opções de objetos para os alunos procurarem de acordo com o tópico da aula, ficando a critério do professor a forma de conduzir.

No que concerne às reflexões acerca das sensações ao realizar as atividades lúdicas, os discentes confessaram sentir felicidade, fluência, calma, estabilidade mental, diversão, dificuldade, tensão, nervosismo e alegria. Conforme exposto no TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) que os discentes preencheram e no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) que foi preenchido pelos seus responsáveis, foram feitas conversas prévias a fim de minimizar os riscos da pesquisa, como por exemplo insegurança e ansiedade dos discentes. Convém mencionar também que durante a realização das atividades lúdicas, a pesquisadora esteve atenta às reações dos participantes e observou tranquilidade em todos os momentos.

Em relação ao aprimoramento das atividades lúdicas, diversos alunos responderam que nenhum aperfeiçoamento seria necessário, porém um deles pontuou que deveria haver um jogo de cidade onde eles pudessem escolher um nome em inglês para cada lugar dentro desta cidade e um outro aluno mencionou que gostaria de ter tido mais tempo para realizar as atividades lúdicas.

Por não ter explicitado de forma mais clara em que consistia o “jogo da cidade”, o mesmo não foi incluído na versão final do caderno de atividades. Foi possível incluir, no entanto, um jogo de tabuleiro, que também foi sugerido. Com relação ao tempo destinado à realização dos jogos e passatempos, concordamos com o aluno que pontuou que gostaria de ter tido mais tempo. Consideramos, de fato, que dois tempos de 45 minutos muitas vezes são insuficientes para trabalhar os conteúdos propostos e atrelar a eles algumas atividades

diversificadas. Para corroborar com tal afirmação, julgamos pertinente mencionar novamente o estudo O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira do *British Council* (2015), que mostra que docentes de língua inglesa consideram como sendo insuficiente a carga horária da disciplina. Segundo eles, uma carga horária pequena produz impacto no aprendizado dos alunos, colaborando para que eles tenham baixa proficiência no idioma devido a essa menor exposição em sala de aula.

Consideramos relevante também obter a avaliação dos docentes com o produto educacional completo e para isso foi elaborado um questionário com cinco perguntas fechadas. Como o referido momento foi o último da pesquisa, infelizmente não obtivemos o retorno dos 4 participantes que haviam avaliado o produto no primeiro momento. Três deles deram retorno e as respostas estão nas figuras a seguir.

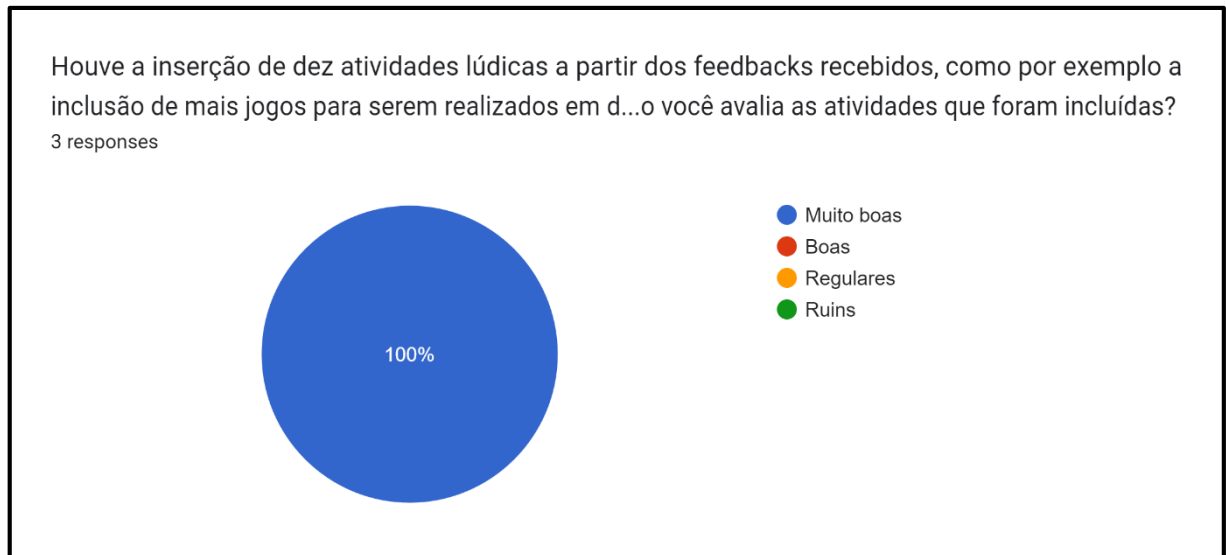


Figura 21: Resultado da pergunta 1 do questionário destinado aos docentes para avaliação do produto educacional completo

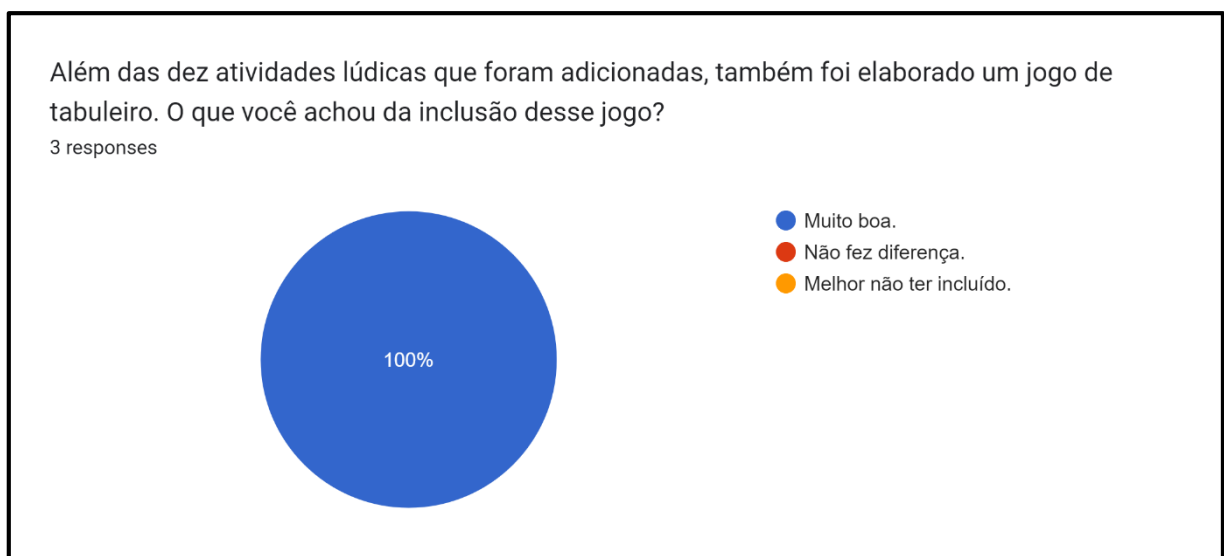


Figura 22: Resultado da pergunta 2 do questionário destinado aos docentes para avaliação do produto educacional completo

As duas primeiras perguntas versaram sobre a inclusão das novas atividades lúdicas sendo a primeira pergunta a seguinte: Houve a inserção de dez atividades lúdicas a partir dos *feedbacks* recebidos, como por exemplo a inclusão de mais jogos para serem realizados em dupla, com a turma toda e passatempos e com imagens. Como você avalia as atividades que foram incluídas? Já a segunda pergunta era específica sobre a inclusão do jogo de tabuleiro. Essas alterações foram feitas contemplando as sugestões dos docentes e discentes pois foram acrescentados jogos para serem realizados em dupla, em grupo, atividades lúdicas com ilustrações e um jogo de tabuleiro e o resultado foi unânime com relação à aceitação.

A terceira pergunta questionou a diversidade dos conteúdos gramaticais que estão presentes no caderno de atividades lúdicas completo e, novamente, houve unanimidade nas respostas, conforme mostra a figura 23.

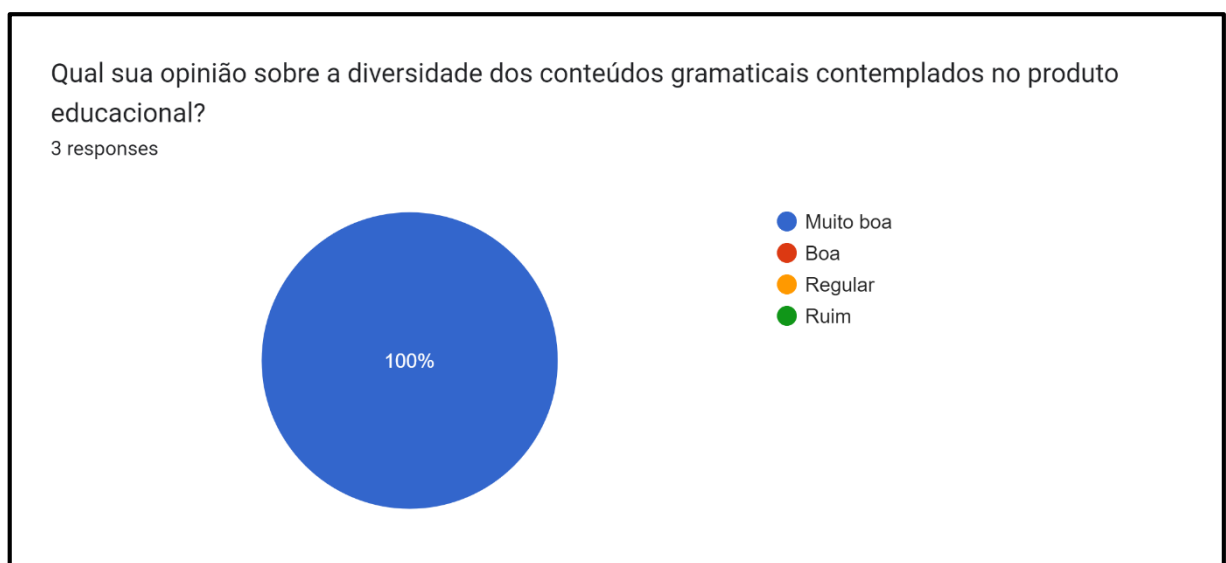


Figura 23: Resultado da pergunta 3 do questionário destinado aos docentes para avaliação do produto educacional completo

A pergunta seguinte também seguia pelo viés da diversidade do produto educacional, porém se referindo especificamente às atividades nele presentes. Mais uma vez os resultados foram unânimes e cabe ressaltar que procuramos diversificar ao máximo os tipos de ludicidade para abrir mais possibilidades de uso por parte de diversos professores.



Figura 24: Resultado da pergunta 4 do questionário destinado aos docentes para avaliação do produto educacional completo

Finalmente, a última pergunta tratava sobre a possibilidade de uso das atividades lúdicas presentes no produto educacional pelos professores participantes. O resultado está posto na figura 25.

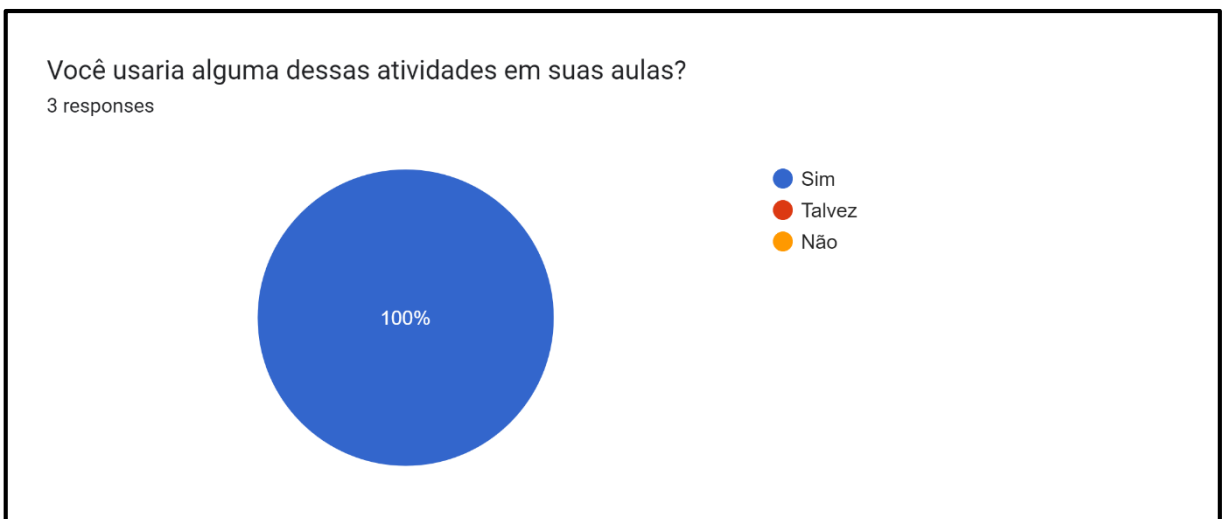


Figura 25: Resultado da pergunta 5 do questionário destinado aos docentes para avaliação do produto educacional completo

Notamos unanimidade nas respostas, com os docentes dando um *feedback* positivo sobre a utilização do produto educacional em suas aulas.

Nas considerações dos participantes (docentes e discentes), fez-se relevante analisar os dados tendo em mente tanto o perfil dos emissores das mensagens quanto o contexto em que estão inseridos. No caso dos docentes, levou-se em consideração que todos lecionam na rede pública de ensino (estadual e municipal), onde há certa carência de materiais complementares

e no caso dos discentes foi levado em conta a faixa etária (adolescentes com média de 15 anos), que já conhecem diversos tipos de jogos e passatempos e também o fato de serem do nono ano, onde se encerra o ensino fundamental II.

Também se faz mister relatar que a pesquisadora percorreu a sala de aula dando assistência a cada aluno ou a cada dupla de alunos no momento da aplicação do produto educacional, contando apenas com o auxílio da intérprete de LIBRAS no momento da realização das atividades com os alunos surdos. Estes, por sua vez, demonstraram maior dificuldade em compreender o mecanismo de algumas das atividades propostas, o que demandava mais tempo da pesquisadora mas se interessaram e conseguiram, no seu tempo, dar conta das atividades.

Julgamos pertinente mencionar também que, embora o caderno de atividades não tenha surtido os efeitos pedagógicos esperados, ele causou motivação e boas sensações no alunado, o que pode favorecer o aprendizado da disciplina. Também cabe mencionar os problemas enfrentados no decorrer da pesquisa, como a falta de tempo para a realização dos testes e das atividades lúdicas e a pandemia COVID-19, com esta última trazendo consequências no processo de aprendizagem dos estudantes, conforme já exposto.

## 5 – APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional que é fruto do presente estudo é um caderno de atividades lúdicas intitulado Brincar e Jogar com a Gramática da Língua Inglesa: Caderno de Atividades Lúdicas e Motivadoras e sua capa pode ser visualizada na figura 26 abaixo:

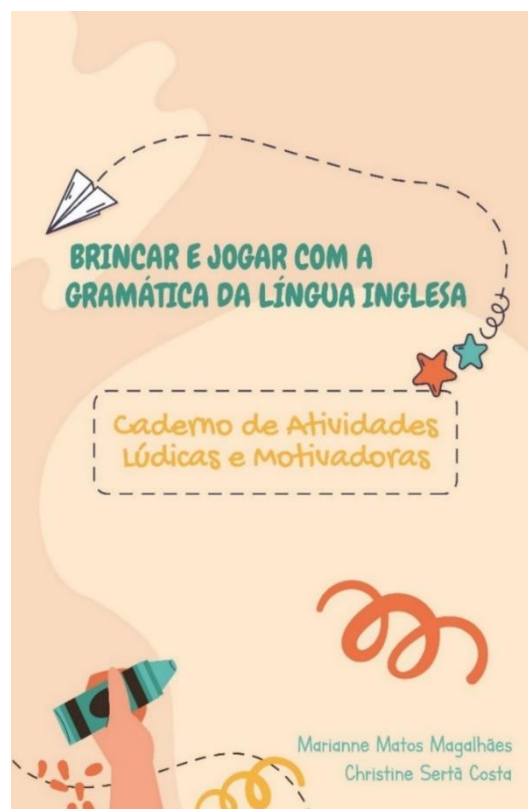


Figura 26 – Capa do produto educacional

Ao definirmos o produto educacional mencionado, nos pautamos em Rizzatti et al. (2020), que consideram um produto/processo educacional (PE) na área de ensino como o resultado advindo de uma atividade de pesquisa, que pode ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O caderno de atividades lúdicas é decorrente da realização de uma pesquisa que tem como um dos objetivos responder a um questionamento proveniente de uma prática profissional: Em que medida a ludicidade pode ampliar o conhecimento gramatical nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental II?

O produto educacional da presente pesquisa é um caderno de atividades lúdicas que foi construído baseado na identificação de algumas dificuldades gramaticais em língua inglesa. Tais dificuldades e entraves foram diagnosticados através da aplicação de pré-testes no grupo de referência 9A da Escola Municipal Paulo Freire, localizada no município de Niterói, no Rio de Janeiro, entretanto tópicos gramaticais variados foram contemplados no caderno com o objetivo de ampliar seu uso por outros docentes. O referido caderno de atividades lúdicas tem como objetivo averiguar se a ludicidade contribuiu de forma significativa para a elucidação de conteúdos relacionados à gramática da língua inglesa, bem como se o processo de aprendizagem da disciplina mencionada se torna mais compreensível e eficaz quando aliado a atividades lúdicas, defendendo o uso do caderno como instrumento motivador. Segue abaixo uma tabela com os jogos e os passatempos presentes no produto educacional:

<b>Atividade</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Procedimento</b>
<i>Articles Maze</i>	Artigos	Labirinto que liga os artigos em Inglês ao seu uso
<i>Musical Activity</i>	Artigos	As lacunas da música <i>Glory</i> (John Legend) devem ser preenchidas com os artigos em Inglês
<i>Jigsaw</i>	Pronomes de Sujeito e Verbo <i>to be</i>	As peças devem ser encaixadas como em um quebra-cabeça
<i>Connecting the Dots</i>	Pronomes de Sujeito e Verbo <i>to be</i>	Os pontos devem ser ligados formando frases em Inglês e no final um objeto aparece ( <i>teddy bear</i> )
<i>Winding</i>	Pronomes Demonstrativos	Emaranhado – os pronomes demonstrativos em Inglês <i>THIS, THESE, THAT e</i>

		<i>THOSE</i> devem ser formados ligando uma letra à outra
<i>Matching the Columns</i>	Pronomes Demonstrativos	As frases com os pronomes demonstrativos em Inglês devem ser ligadas às respectivas imagens
<i>Matching Pairs</i>	Advérbios de Frequência	Os pares com os advérbios de frequência em Inglês e a tradução para o Português devem ser formados, como no jogo da memória
<i>Unscrambling Words</i>	Advérbios de Frequência	As letras devem ser desembaralhadas para formar advérbios de frequência em Inglês
<i>Odd One Out</i>	Preposições de Lugar	O “intruso” em cada linha é uma preposição de lugar em Inglês, que deve ser identificada
<i>Fill in The Blanks Game</i>	Preposições de Tempo	As lacunas de um texto sobre o Nelson Mandela devem ser preenchidas com as preposições de tempo em Inglês
<i>Tic-Tac-Toe</i>	Presente Simples	As lacunas devem ser preenchidas com o presente simples em Inglês dos verbos indicados a cada jogada do jogo da velha
<i>Wordsearch</i>	Presente Simples	Os verbos no presente simples em Inglês do texto sobre os inuítes devem ser encontrados no caça-palavras
<i>Criptogram</i>	Presente Contínuo	Os verbos na horizontal devem ser colocados no gerúndio para formar, na vertical, uma frase no presente contínuo em Inglês
<i>Crossword</i>	Presente Contínuo	Os verbos no gerúndio devem ser colocados na cruzadinha de acordo com as imagens
<i>Checkers</i>	Passado Simples – Verbos Regulares	A cada movimentação da peça no jogo de damas, o jogador deve mencionar o passado simples em Inglês do verbo indicado
<i>Domino</i>	Passado Simples – Verbos Regulares	O jogo dominó é jogado da maneira tradicional, porém

		ao invés de números, as peças possuem verbos regulares no infinitivo em Inglês que devem ser encaixadas ao seu passado correspondente
<i>Irregular Verbs Wheel</i>	Passado Simples – Verbos Irregulares	A seta é girada na roleta, parando em um verbo irregular no infinitivo em Inglês. Haverá diversas cartas com o passado dos verbos presentes na roleta e o jogador deverá relacioná-los corretamente
<i>Crossword</i>	Passado Simples – Verbos Irregulares	Cartas com verbos irregulares no infinitivo em Inglês deverão ser observadas e o passado de cada uma delas deverá ser encaixado na cruzadinha
<i>Bingo</i>	Verbos no Particípio Passado	O bingo tradicional é jogado, porém ao invés de números os jogadores devem marcar em suas cartelas o particípio passado do verbo em Inglês que foi “cantado”
<i>Quiz</i>	Revisão de Conteúdos	Diversos conteúdos gramaticais são abordados em um quiz com dez perguntas
<i>Boarding Game</i>	Tempos verbais variados	Os jogadores devem completar as frases corretamente com o tempo verbal indicado em Inglês e seguindo as instruções de cada casa do jogo à medida que vão avançando com seus carrinhos

Quadro 04 – Atividades lúdicas presentes no produto educacional

Fonte: A autora

Em termos técnicos, com o propósito dar ao produto educacional um *design* interessante e convidativo para a faixa etária a que se destina, foram utilizados dois *softwares* gráficos<sup>13</sup>: o *Adobe Illustrator* e o *Adobe Indesign*. Ambos têm como foco a edição de imagens vetoriais e

<sup>13</sup> Os *softwares* mencionados não são gratuitos.

podem ser utilizados para a criação de ilustrações, logotipos, tipografias, layout para mídias digitais e impressas, dentre outras.

O referido caderno de atividades lúdicas pode ser útil como um material suplementar. Corroboramos as ideias de Ur (1988), que pontua que tais materiais são aqueles que o professor leva para a sala de aula que não são os livros de rotina nem os equipamentos que normalmente estão presentes nesse ambiente. Eles incluem textos ou exercícios de outros livros, materiais visuais para apresentação, materiais para atividades em dupla e até mesmo equipamentos mais sofisticados, como projetor ou computador. Ainda segundo a autora, frequentemente vale a pena fazer um esforço para usar algum tipo de material suplementar na maioria das aulas, pois com o seu uso frequente é provável que a qualidade da aula se aprimore devido aos estímulos variados, levando os alunos a ter mais interesse. Propomos, assim, o uso das atividades lúdicas do caderno como material suplementar nas aulas de língua inglesa, explorando sua variedade e seu caráter motivador.

O produto educacional em questão está em consonância com a linha de pesquisa em que está inserido, Linguagens e Letramentos no Ensino Básico. Essa linha investiga estratégias e perspectivas pedagógicas que levem ao desenvolvimento de competências de apreensão, de produção e de comunicação por meio de diferentes linguagens. Além disso analisa e produz materiais didáticos pertinentes ao contexto que estão inseridos e implementa projetos inovadores que atendam às demandas do processo de ensino-aprendizagem no ensino básico no âmbito das linguagens verbal, digital e numérica, seus códigos e suas tecnologias. Assim, a referida linha tem por foco tanto a análise contextual das inter-relações de linguagens e letramentos no ensino básico, considerando que há linguagens específicas e transdisciplinares envolvendo as áreas de conhecimento como as práticas docentes que propiciam ao discente apropriar-se das formas de conhecer, significar, construir e aplicar os saberes, desenvolvendo competências através de diálogos interdisciplinares, integrando o ser aprendiz com a mediação das expressões socioculturais, afetivas e corporais na vivência escolar ao seu contexto histórico-cultural.

Com relação à classificação, o produto educacional em questão se caracteriza como material didático instrucional e segundo Rizzatti et al. (2020),

Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos mestrados profissionais de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos produtos

educacionais *num continuum*. (...) O produto educacional deve apresentar em sua descrição as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do programa de pós-graduação, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina. (RIZZATTI et al., 2020, p. 2 e 4).

O caderno produzido é compartilhável, passível de ser replicado por outros docentes em suas aulas e foi aplicado com o intuito de avaliar o impacto da ludicidade na aprendizagem de gramática da língua inglesa no grupo de referência 9A, público-alvo do presente estudo. É composto por jogos (jogo da memória, roletando, dominó e damas), passatempos (caça-palavras e criptograma) e músicas que envolvem temáticas que possam promover debates, provocar reflexões e possibilitar a troca de ideias em sala de aula, estimulando os discentes a exercitarem a escuta e a aceitação de pontos de vista diversos. De acordo com Caillois (2017)

O jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e de divertimento. Um jogo ao qual fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo: tornar-se-ia uma obrigação, um fardo que teríamos pressa em nos libertar. Obrigatório ou simplesmente recomendado, perderia uma de suas características fundamentais: o fato de o jogador dedicar-se espontaneamente, de boa vontade e para o seu prazer, tendo sempre a total liberdade de escolher a retirada, o silêncio, o recolhimento, a solidão ociosa ou uma atividade produtiva. (CAILLOIS, 2017, p. 17).

No presente estudo, as atividades lúdicas se configuraram como atividades livres e voluntárias, ou seja, os discentes participantes se dedicaram espontaneamente a elas e tiveram a possibilidade de desistir a qualquer momento e encerrar sua participação no estudo. Com essa proposta pretendeu-se minimizar ansiedades e gerar entretenimento. Já os docentes de língua inglesa participantes da pesquisa analisaram e avaliaram parte do produto educacional em um primeiro momento e o produto educacional completo posteriormente. Essa participação também foi realizada de forma livre e voluntária, contribuindo assim para o aprimoramento do caderno de atividades lúdicas.

Cada atividade proposta possui um cabeçalho para que outros docentes possam utilizar em suas unidades escolares, com o título da atividade, o conteúdo de língua inglesa a que se refere e as instruções em português para melhor compreensão e implementação. Tais atividades são destinadas a diversos níveis de escolaridade e são atreladas a conteúdos do sexto ao nono ano, podendo algumas delas ser usadas no ensino fundamental I.

Seguem alguns exemplos de atividades construídas:

Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Nome: \_\_\_\_\_

## Connecting the dots (Pronomes de sujeito/Verbo to be)

Sugestão de aplicação: Aulas que abordem os pronomes de sujeito em inglês e o verbo to be.  
 Instrução: Ligue os pontos para formar frases com o verbo to be e escreva, em inglês, o que apareceu no final:

\_\_\_\_\_

Figura 27

A atividade acima é um exemplo de atividade que também pode ser destinada a alunos do ensino fundamental I. Os alunos devem ligar os pontos, formar frases e escrever, em Inglês, o que apareceu. Outras ideias para dar prosseguimento a esse momento é pedir para que os discentes façam anotações das frases que apareceram e colorir o *teddy bear*.

Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Nome: \_\_\_\_\_

## Matching the columns (Pronomes Demonstrativos)

Sugestão de aplicação: Aulas que explorem os pronomes demonstrativos em inglês (this, these, that e those).  
 Instrução: Ligue as frases da coluna da esquerda às figuras adequadas na coluna da direita:

That is an airplane.

These are books.

This is a ball.

Those are dolls.

Those are apples.

This is a car.

That is a dog.

These are cats.

Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Nome: \_\_\_\_\_

## Tic-Tac-Toe (Presente Simples)

She _____ chocolate. (love) 	_____ he _____ comis? (do/read) 	We _____ meat (do not/eat) 
_____ you _____ in Rio de Janeiro? (do/live?) 	They _____ soccer very well (play) 	It _____ all day. (do not/bark) 
He _____ to school in the morning. (go) 	I _____ coffee. (do not drink) 	_____ she _____ television every day? (do/watch) 

Figuras 28a e 28b

As figuras acima mostram duas atividades lúdicas que possuem imagens/ilustrações, corroborando o que foi exposto anteriormente a respeito da importância dos recursos visuais. A primeira atividade tem como objetivo ligar as frases com os pronomes demonstrativos em Inglês às suas respectivas imagens, observando se os objetos estão longe ou perto. Já a segunda atividade é o tradicional jogo da velha, porém os alunos devem completar as lacunas com os verbos indicados no presente simples (o produto educacional dispõe de uma página com círculos de duas cores para os jogadores executarem suas jogadas).

Abaixo podemos ver duas atividades onde os alunos podem jogar em duplas:

Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_

### Checkers

(Passado simples dos verbos regulares)

Carry	Achieve	Worry	Imagine	Stop	Clear	Save	Like
Need	Look	Exchange	Care	Invite	Arrive	Cross	Join
Dislike	Stay	Guess	Listen	Enjoy	Fail	Follow	Live
Mention	Deliver	Clean	Believe	Fry	Apologize	Kiss	Help
Ask	Close	Desire	Hate	Answer	Cook	Blame	Kill
Decide	Miss	Brush	Agree	Disappear	Apply	Fill	Call
Cry	Avoid	Describe	Want	Breathe	Change	Walk	Move
Add	Dance	Grab	Study	Talk	Work	Play	Start

Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_

### Domino

(Passado Simples dos Verbos regulares)

Sugestão de Aplicação: Aulas cujo tópico gramatical estudado seja o passado simples dos verbos regulares.

Instrução: O domino é um jogo de 28 peças que pode ser jogado por duas, três ou quatro pessoas. No caso de haver quatro jogadores, cada um recebe sete peças e inicia a partida a jogador que tiver a peça com o mesmo verbo, sendo um no infinitivo e outro no passado. O jogador seguinte deve jogar uma peça com o verbo em questão no passado e se o verbo estiver no infinitivo, ele deverá encaixar uma peça com o verbo adequado no infinitivo. Se o jogador não tiver a peça com o verbo adequado, ele passa a vez para o jogador seguinte. Vence o jogo quem já tiver jogado todas as suas peças.

Se duas ou três pessoas estiverem jogando, o procedimento é o mesmo, porém se o jogador não tiver a peça adequada conforme exposto acima, ele deverá retirar as peças que estão sobrando, uma por uma, até encontrar o verbo que se encaixa adequadamente.

Play	Play	Played	Play	Played	Play	Played
Played	Walk	Cry	Dance	Open	Like	Fry
Walked	Walked	Walk	Walked	Walk	Walked	Cry
Walk	Cried	Danced	Opened	Liked	Fried	Cried
Cry	Cried	Cry	Cried	Danced	Danced	Danced
Dance	Open	Like	Fry	Dance	Opened	Liked
Danced	Open	Open	Opened	Liked	Liked	Fry
Fried	Opened	Like	Fry	Like	Fried	Fried

Figuras 29a e 29b

Alguns docentes participantes do estudo sugeriram na primeira avaliação do produto educacional que fossem incluídas mais atividades onde os alunos pudessem jogar em duplas e os discentes participantes sugeriram dominó e jogo de damas como atividades que também

poderiam constar no caderno. Sendo assim, decidimos contemplar tais sugestões com os dois jogos atrelados ao passado simples dos verbos regulares em Inglês.

No jogo de damas os estudantes devem, a cada jogada efetuada, mencionar o passado do verbo indicado (os verbos têm as mais variadas terminações, como y precedido de vogal, y precedido de consoante, letra e, para que sejam exploradas as diferentes possibilidades de se formar o passado). No produto educacional há uma página com círculos de duas cores para que o professor possa fornecer aos alunos. Já o dominó deve ser jogado da forma tradicional, contudo ao invés de encaixar números, os jogadores deverão encaixar o verbo no infinitivo com seu correspondente no passado – assim como no jogo de damas, todos eles são regulares.

Nos respaldamos em Groenwald e Timm (2002) no que diz respeito aos jogos como instrumentos de aprendizagem. Segundo as autoras, o dominó, o jogo da memória, as palavras cruzadas e outros jogos possibilitam que o processo de aprendizagem seja interessante e inclusive divertido. Elas também citam que há três perspectivas pelas quais os jogos devem ser usados nas aulas: o desenvolvimento de técnicas intelectuais, o caráter lúdico e a formação de relações sociais. O jogo da memória é um dos jogos que está presente no caderno de atividades lúdicas, tendo sido aplicado na intervenção com o produto educacional (*Matching Pairs*), que dispõe de atividades que podem ampliar o conhecimento na língua inglesa, trazer motivação com a ludicidade e estimular a convivência amistosa com seus pares.

A respeito das palavras cruzadas, tal passatempo foi contemplado no caderno de atividades lúdicas após sugestão dos docentes e se apresentam de formas distintas, como vemos nas figuras a seguir:

Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Nome: \_\_\_\_\_

## Crossword

### (Presente Contínuo)

**Sugestão de aplicação:** Aulas cujo tópico gramatical estudado seja o presente contínuo pois na presente atividade lúdica os alunos deverão completar a cruzadinha com o gerúndio dos verbos indicados.

**Instrução:** Observe as imagens e complete com o gerúndio dos verbos:

Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Nome: \_\_\_\_\_

## Crossword

### (Passado simples dos verbos irregulares)

**Sugestão de aplicação:** Aulas que abordem o passado simples dos verbos irregulares.

**Instrução:** Preencha a cruzadinha com o passado simples dos verbos irregulares abaixo:

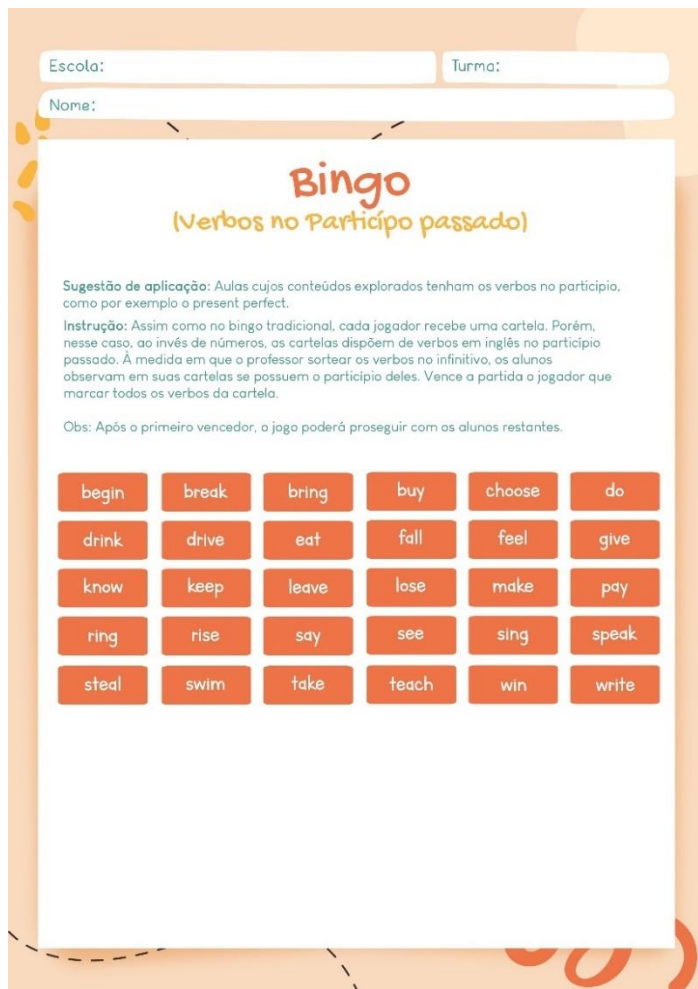
throw do become shake

say tell understand keep sing put

Figuras 30a e 30b

A primeira palavra cruzada conta com imagens que mostram o que as pessoas estão fazendo e o aluno deve colocar o verbo correspondente no gerúndio (exemplo: *eating*, *singing*, etc). Já a segunda palavra cruzada, cujo tópico gramatical correspondente é o passado dos verbos irregulares, tem outro objetivo: o estudante deve encaixar o passado dos verbos na cruzadinha.

Jogos que envolvem diversos alunos também foram contemplados no produto educacional, sendo um deles o tradicional bingo, conforme as figuras abaixo mostram:



Figuras 31a e 31b

Na primeira figura vemos os verbos que devem ser “cantados” e na segunda figura vemos as cartelas que devem ser distribuídas aos alunos com os verbos no particípio passado. Como no jogo do bingo, os estudantes devem marcar na cartela o particípio passado do verbos que forem sendo sorteados, ao invés de números, e vence o participante que primeiro marcar todos os verbos. O caderno de atividades lúdicas dispõe de quinze cartelas diferentes para que os docentes possam utilizar da forma que desejarem, seja em turmas pequenas com todos os alunos jogando de uma só vez ou em turmas maiores, dividindo o jogo em dois ou três momentos.

O jogo mencionado pode ser utilizado, conforme consta na sugestão de aplicação, em aulas cujos conteúdos explorados sejam relacionados aos verbos no particípio, como por exemplo o *present perfect*. A respeito disso, julgamos relevante mencionar um possível desdobramento dessa atividade na visão de Ur (1988), que afirma que a personalização (*personalization*) é um dos fatores que contribuem para o interesse dos alunos. Segundo a autora, se os estudantes usarem o present perfect para falarem a respeito de coisas que fizeram ou têm feito, o interesse é maior do que, por exemplo, mostrar imagens e pedir a eles que relatem o que aconteceu ou tem acontecido.





- Se o jogador parar na casa *Lucky day* (dia de sorte), ele recebe \$20 ou escolhe um número e rola o dado – se o número escolhido sair no dado, o jogador recebe \$300.
- A cada vez que o jogador parar na casa *Payment Day* (dia do pagamento), ele recebe o valor do salário indicado no início da partida.
- Vence o jogador que possuir a maior quantia em dinheiro ao término do jogo.

O produto educacional disponibiliza, além do tabuleiro, folhas para impressão e recorte contendo sete carrinhos de cores diferentes, notas de 1, 10, 20 e 50, seguro de carro, seguro de casa e notas promissórias, que serão dadas aos jogadores que ficarem “devendo” ao banco.

Destacamos que outras atividades também fazem parte do produto educacional construído, como por exemplo o passatempo *Winding* (Emaranhado), no qual os alunos são convidados a ligar as letras para formar pronomes demonstrativos em inglês; um *quiz* com dez perguntas dos mais variados tópicos gramaticais destinado à revisão de conteúdos; uma atividade de caça-palavras relacionada a um texto retirado da internet sobre os Inuítes, que pode auxiliar os docentes a explorar a diversidade cultural e uma atividade cujo objetivo é preencher as lacunas de um texto sobre a vida do Nelson Mandela com as preposições de tempo previamente estudadas (*Fill in the Blanks Game*), que, junto com a atividade musical descrita anteriormente, pode vir a contribuir para que professores trabalhem temas relacionados à educação antirracista em suas unidades escolares.

Conforme já foi exposto, julgamos pertinente levar em consideração o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, contribuindo para a troca de ideias e reflexões acerca de temas relevantes. Ressaltamos também que o *design* do produto educacional aqui exposto foi escolhido de acordo com a faixa etária para a qual ele se destina, tendo em vista que o público-alvo em questão se trata de alunos adolescentes.

À luz de Priotto (2011) ressaltamos que ao incentivar os adolescentes para brincar e jogar, iremos proporcionar a reflexão desses indivíduos, fazendo-os despertar para uma nova conscientização sobre a vida e sobre seus comportamentos. Ainda segundo a autora, “Qualquer que seja a temática, é fundamental a liberdade de expressão de suas vivências e de suas dificuldades. Falar, brincar, jogar, competir é viver o mundo e aprender sobre a compreensão de si mesmo, dos outros e da realidade” (2011, página 15). Sendo assim, os jogos e as brincadeiras devem ser incentivados não apenas na infância como também na adolescência, o que irá ampliar a percepção de mundo desses jovens, incentivar a reflexão e contribuir para sua formação como cidadão.

De acordo com Kishimoto,

A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções. (KISHIMOTO, 1998, p. 151).

Dessa forma, salientamos as contribuições dos jogos e das brincadeiras na aprendizagem, levando em consideração o fato de acontecerem em situações estruturadas e com intervenções do docente. A aplicação do produto educacional em questão assume tais características pois foi aplicado em sala de aula com o auxílio da pesquisadora, estimulando o potencial de descoberta e de busca de soluções dos discentes participantes do estudo. O caderno de atividades lúdicas completo faz parte da presente dissertação e encontra-se em um caderno separado que estará disponível na página do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II.

## **6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No desfecho da pesquisa esperávamos elucidar as questões de estudo expostas anteriormente, isto é, se a ludicidade contribuiu para a elucidação de conteúdos relacionados à gramática da língua inglesa e se o processo de ensino-aprendizagem da disciplina se tornou mais compreensível, eficaz e motivador quando aliado a atividades lúdicas. Também foi questionado se o conhecimento de mundo do aluno e a sua bagagem cultural poderiam ser ampliados ao ter contato com o produto educacional desenvolvido.

Conforme exposto no capítulo 4 desta dissertação, a análise quantitativa dos dados referentes aos acertos nos pré-testes e nos pós-testes não mostrou mudança significativa no campo conteudista após a intervenção com o produto educacional. Porém, consideramos relevante pontuar que o momento reservado para sua aplicação gerou curiosidade e motivação nos discentes. Da mesma forma, os docentes que responderam ao questionário consideraram o material bem elaborado, atraente e com o *layout* moderno e que poderia contribuir para auxiliar no acesso a recursos e materiais didáticos adequados, uma importante demanda dos professores de língua inglesa. Acreditamos, assim, que o caderno de atividades construído vem a somar nas aulas da referida disciplina como um meio de estimular a interação entre os educandos, de promover momentos diversificados no aprendizado e de ampliar o leque de recursos disponíveis aos docentes.

Também convém reforçar o contexto em que o estudo foi realizado, com grande parte dos discentes participantes retornando do ensino remoto após um período considerável sem aulas presenciais, com o tempo reduzido em sala de aula de todas as disciplinas da grade curricular e com uma conseqüente defasagem nos conteúdos. Julgamos relevante reforçar também o fato de atividades lúdicas diferentes terem sido aplicadas aos discentes participantes devido ao contexto em que a pesquisa foi realizada. Acreditamos que, por conta disso, as atividades lúdicas aplicadas poderiam contribuir mais no campo qualitativo em um momento distinto.

Consideramos relevante, outrossim, mencionar que os questionários respondidos pelos docentes de língua inglesa a respeito do produto educacional foram contemplados atentamente, bem como os questionários respondidos pelos discentes. Tais instrumentos de geração de dados foram de grande relevância para a fase de complementação e aprimoramento do caderno de atividades lúdicas.

Por fim, mas não menos importante, manifestamos nossa satisfação ao realizar o presente estudo no chão da escola. Tal fato concretizou o desejo que surgiu à época do início da pesquisa e que, devido à pandemia COVID-19, apresentou seu futuro incerto a respeito da aplicação.

## 6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R. **The teaching of english as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2012, v. 12, n. 2. Acesso em 3 de outubro de 2022], pp. 331-348. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000200006>>.
- AMADO, J. Prefácio. **In: Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (pesquisas em educação).** KISHIMOTO, T. e SANTOS, M. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira.** São Paulo: British Council, 2015.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.
- CARDOSO, M. ; OLIVEIRA, G. ; GHELLI, K. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa.** Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 98 – 111 / 2021.
- CERISARA, A. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu. **In: O brincar e suas teorias.** KISHIMOTO, T. (org). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.
- CUNHA, L.; SILVA, A.; SILVA, A. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação.** Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em 30 de junho de 2022.
- CUNHA, M. ; BISPO, E.; SILVA, J. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. **In: Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mario Martelotta.** Rio de Janeiro: Mauad, 2013.
- DARLING-HAMMOND, L. **A importância da formação docente.** Cadernos CENPEC – volume 4, número 2, páginas 230 – 247/dezembro. São Paulo: Sesi – SP Editora, 2014.
- ELLIS, R. **Language teaching research & language pedagogy.** USA: Wiley-Blackwell, 2012.

\_\_\_\_\_ **The study of second language acquisition.** UK: Oxford University Press, 2008.

FINO, C. **Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.** Revista Portuguesa de Educação, volume 14, número 2, páginas 273 – 291. 2001.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo.** 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

GROENWALD, C.; TIMM, U. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula.** Educação Matemática em Revista, RS, número 2, ano II, páginas 21 a 26, nov. 2002.

HARMER, J. **Teaching and learning grammar.** USA: Longman, 1987.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 9ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JACOBS, G.; HALL, S. Implementing cooperative learning. **In: Methodology in language teaching – An anthology of current practice.** Edited by Jack C. Richards e Willy A. Renandya. UK: Cambridge University Press, 2002.

KISHIMOTO, T. Bruner e a brincadeira. **In: O brincar e suas teorias.** KISHIMOTO, T. (org). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

\_\_\_\_\_ O jogo e a educação infantil. **In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** KISHIMOTO, T. (org.). São Paulo: Cortez, 2006.

LOMBARDI, L. M. O brincar na formação inicial de pedagogos. **In: Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (pesquisas em educação).** KISHIMOTO, T. e SANTOS, M. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. **In: Educação e ludicidade, coletânea ludopedagogia ensaios 01.** Bahia: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000.

\_\_\_\_\_ **Ludicidade e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna.** Educação e Ludicidade, Ensaios 02; ludicidade, o que é mesmo isso?, publicada pelo GEPEL, FAGED/UFBA, 2002, páginas 22 a 60.

\_\_\_\_\_ **Ludicidade e formação do educador.** Revista Entreideias – volume 3, número 2, páginas 13 – 23, jul./dez. Bahia: FAGED/UFBA, 2014.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade.** 4ª edição. São Paulo: Ática, 1995.

PRIOTTO, E. **Dinâmicas de grupo para adolescentes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RICHARDS, J. *Lesson planning and classroom management*. In: **Methodology in language teaching – an anthology of current practice**. Edited by Jack C. Richards e Willy A. Renandya. UK: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, J.; RENANDYA, W. **Methodology in language teaching – an anthology of current practice**. UK: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. UK: Cambridge University Press, 1986.

RIZZATTI, I. et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. Actio: Docência em Ciências. Curitiba, volume 5, número 2, páginas 1 – 17, maio/agosto. 2020.

SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. SACRISTÁN, J. (org.). São Paulo: Penso Editora, 2013.

SANTOMÉ, J. Currículo, justiça e inclusão. In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. SACRISTÁN J. (org.). São Paulo: Penso Editora, 2013.

SÃO PAULO (2008). Secretaria de Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino de língua estrangeira moderna – Inglês para o ensino fundamental Ciclo II e Ensino Médio**. Coordenação: Maria Inês Fini. São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. Disponível em [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/PROP\\_LEM\\_COMP\\_red\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/PROP_LEM_COMP_red_md_20_03.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2022.

SOUZA, J. **O ensino da gramática da língua inglesa no ensino médio antes e após a implementação da proposta curricular do estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. **As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 48(2): 295 – 315, Jul./Dez. 2009.

TUMOLO, C. **Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Ilha do Desterro número 66, páginas 203 – 238, Florianópolis, jan/jun 2014.

UR, P. **A course in language teaching – practice and theory**. UK: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Grammar Practice Activities – a practical guide for teachers**. UK: Cambridge University Press, 1988.

**APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS (PRÉ-TESTES E  
PÓS-TESTES APLICADOS AOS DISCENTES)**

Advérbios:

1) Leia o texto abaixo e responda em português:



Hello, my name is Annie and my best friends are Roxanna and Clare. I always study in the morning and I sometimes watch TV in the afternoon. I rarely play volleyball with my classmates and I never chat on the internet. I usually go to bed at ten o'clock pm. I love my school and my teachers. I am very happy!

Imagem retirada de <https://br.pinterest.com/pin/413557178281126055/>. Acesso em 02/08/2020.

a) Com que frequência Annie estuda de manhã?

---

b) Com que frequência ela assiste televisão de tarde?

---

c) Com que frequência ela joga vôlei com as colegas de classe?

---

2) Retire do texto, em inglês, a frase que mostra que mostra que Annie nunca conversa na internet:

---

3) Retire do texto, em inglês, a frase que mostra que Annie quase sempre vai dormir às 10 da noite:

---

4) Quem são as melhores amigas de Annie?

---

Artigos:

5) Leia o texto abaixo sobre Lucy e faça o que se pede:

Hello, my name is Lucy Campbell. I am thirteen years old and I am a student. I am American from Chicago. My English teacher is Mrs. Jones. She is American from San Francisco and she is an artist, too. She can sing, act and paint.



Imagem retirada de <https://agencia-estoque.panthermedia.net/m/imagens-royalty-free/26511805/personagem-de-desenho-animado-de-menina/>. Acesso em 02/08/2020.

a) Retire do texto, em inglês, a frase “Eu sou uma estudante”:

---

b) Retire do texto, em inglês, a frase “Ela é uma artista”:

---

6) Coloque V se a frase for verdadeira e F se for falsa:

- a) ( ) Lucy tem treze anos.  
 b) ( ) Ela é brasileira.  
 c) ( ) O nome da professora de inglês dela é Mrs. Jones.  
 d) ( ) Mrs. Jones é americana.



Imagem retirada de <https://www.todamateria.com.br/artigos-definidos-e-indefinidos-em-ingles/>.

Acesso em 02/08/2020.

7) Complete com a ou an:

- a) \_\_\_\_\_dentist  
 b) \_\_\_\_\_doctor

- c) \_\_\_\_\_ architect  
 d) \_\_\_\_\_ actor  
 e) \_\_\_\_\_ pilot

8) Agora complete com o artigo definido the quando necessário:

- a) \_\_\_\_\_ Linda is my sister.  
 b) \_\_\_\_\_ soccer is very popular in Brazil.  
 c) I like to play \_\_\_\_\_ piano.  
 d) In my opinion, \_\_\_\_\_ Math is very difficult.

Preposições:

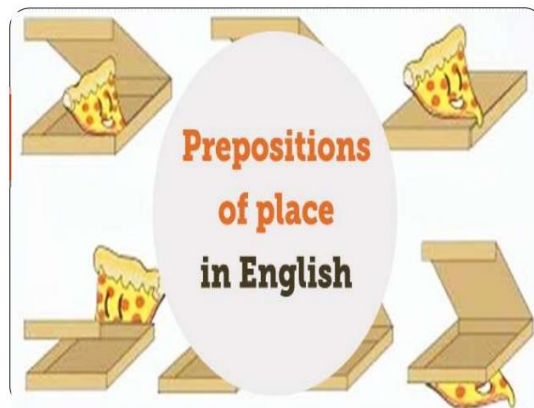


Imagem retirada de <https://pt.slideshare.net/esrfak/prepositions-of-place-85770088>. Acesso em 04/08/2020.

9) Relacione as colunas para traduzir para o português as preposições de lugar:

- |                   |               |
|-------------------|---------------|
| ( a ) in          | ( ) entre     |
| ( b ) on          | ( ) atrás     |
| ( c ) behind      | ( ) dentro    |
| ( d ) under       | ( ) embaixo   |
| ( e ) in front of | ( ) em frente |
| ( f ) between     | ( ) em cima   |

10) Observe as imagens e escolha a preposição de lugar adequada para completar as frases:



Imagem retirada de [https://br.freepik.com/fotos-premium/lapis-e-caderno-em-cima-da-mesa\\_5834855.htm](https://br.freepik.com/fotos-premium/lapis-e-caderno-em-cima-da-mesa_5834855.htm). Acesso em 04/08/2020.

a) The pencil is \_\_\_\_\_ the notebook. (on / between)



Imagem retirada de [https://br.freepik.com/fotos-premium/um-gato-escondido-debaixo-de-um-sofa\\_3646563.htm](https://br.freepik.com/fotos-premium/um-gato-escondido-debaixo-de-um-sofa_3646563.htm). Acesso em 04/08/2020.

b) The cat is \_\_\_\_\_ the sofa. (in / under)



© Can Stock Photo - csp30935484

Imagem retirada de <https://www.canstockphoto.com.br/atr%C3%A1s-de-mulher-porta-30935484.html>. Acesso em 04/08/2020.

c) The woman is \_\_\_\_\_ the door. (behind / under )



Imagem retirada de [.https://www.canstockphoto.com.br/ensinando-professor-5151197.html](https://www.canstockphoto.com.br/ensinando-professor-5151197.html). Acesso em 04/08/2020.

d) The teacher is \_\_\_\_\_ the board. ( in front of / in )

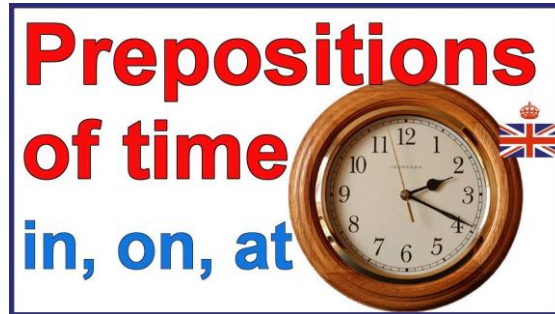


Imagem retirada de <https://www.youtube.com/watch?v=KGyTBPSFmLI>. Acesso em 04/08/2020.

11) Preencha os espaços com in, on ou at:

Hello, my name is Mark and I am a student. I go to school during the week but I don't go to school \_\_\_\_\_ Saturdays or Sundays. I get up \_\_\_\_\_ six thirty and I go to school \_\_\_\_\_ seven thirty. I have lunch \_\_\_\_\_ twelve o'clock. \_\_\_\_\_ the afternoon I have more classes and I usually go to bed \_\_\_\_\_ nine o'clock.



Imagem retirada de <https://casadaconsultoria.com.br/rotina-diaria/>. Acesso em 04/08/2020.

12) Agora responda em português sobre o texto do número 11:

a) Em quais dias da semana Mark não vai à escola?

---

b) Em qual horário ele acorda?

\_\_\_\_\_

c) Em qual horário ele vai para a escola?

\_\_\_\_\_

d) Em qual horário ele vai dormir?

Pronomes:



Imagem retirada de <https://brasilecola.uol.com.br/ingles/subject-pronouns.htm>.

Acesso em 06/08/2020.

13) Observe as imagens e escolha o pronome pessoal adequado a cada uma delas:



Imagem retirada de <https://www.writeathome.com/>.  
Acesso em 06/08/2020.

a) \_\_\_\_\_ are students.

( ) We

( ) I



Imagem retirada de <https://pixabay.com/pt/illustrations/figura-menina-design-inf%C3%A2ncia-3796127/>. Acesso em 06/08/2020.

b) \_\_\_\_\_ is a girl.

( ) He                      ( ) She



Imagem retirada de <https://www.patasdacasa.com.br/noticia/7-sinais-de-que-seu-cachorro-e-muito-inteligente-a1038/1>. Acesso em 06/08/2020.

c) \_\_\_\_\_ is a dog.

( ) It                      ( ) They



Imagem retirada de <https://br.pinterest.com/pin/296533956706478632/>. Acesso em 06/08/2020.

d) \_\_\_\_\_ is a boy.                      ( ) He                      ( ) We

14) O diálogo a seguir aconteceu no primeiro dia de aula. Leia e responda em seguida:

Imagem retirada de <https://www.grzero.com.br/dinamica-para-o-primeiro-dia-de-aula/>. Acesso em 06/08/2020.



-Hello!

-Hi!

-I am Paul Stuart. What is your name?

-My name is Rafael Costa.

-Are you Mexican?

-No, I am Brazilian.

a) O que significa you?      (    ) eu                      (    ) você

b) O que significa I?            (    ) eu                      (    ) você

d) Retire do diálogo duas nacionalidades:



Imagem retirada de <https://brasilecola.uol.com.br/ingles/demonstrative-pronouns.htm>. Acesso em 06/08/2020.

15) Escolha a opção correta:



Imagem retirada de <https://www.istockphoto.com/br/vetor/empres%C3%A1rio-na-frente-da-porta-vermelha-aberta-apontando-se-fora-da-cidade-e-que-gm816228742-134547637>. Acesso em 06/08/2020.

(    ) This is a door.

(    ) That is a door.



Imagem retirada de <https://br.depositphotos.com/stock-photos/caminho-pessoa-desenho.html>. Acesso em 06/08/2020.

( ) This is a door.                      ( ) That is a door.

16) Leia o texto abaixo e faça o que se pede:

Hello, my name is Rachel and these are my sisters Anne and Mandy. They are seven years old. We are in the kitchen. Those are my friends John and Peter, they are twelve years old. They are in front of the house.

a) Retire do texto, em inglês, a frase que significa “estas são minhas irmãs”:

\_\_\_\_\_.

b) Retire do texto, em inglês, a frase que significa “aqueles são meus amigos”:

\_\_\_\_\_.

Tempos Verbais:

Imagem retirada de <https://practicelanguagesonline.com/2017/04/29/simple-present/>. Acesso em 08/08/2020.



17) Escolha a opção correta para completar os espaços:



Imagem retirada de <https://querobolsa.com.br/revista/dia-do-cachorro-quente-quanto-custa-o-hot-dog-em-universidades-do-brasil>. Acesso em 08/08/2020.

a) I \_\_\_\_\_ hot dogs. (like / likes)

Imagem retirada de <https://www.yorkcocoaahouse.co.uk/products/york-cocoa-works-classic-45-house-milk-chocolate>. Acesso em 08/08/2020.



b) He \_\_\_\_\_ chocolate. (like / likes)



Imagem retirada de <https://feiralivre.com/produto/930/alface-comum-preco-por-unidade>. Acesso em 08/08/2020.

c) She \_\_\_\_\_ lettuce. (don't like / doesn't like)

Imagem retirada de <https://www.infoescola.com/frutas/tomate/>.

Acesso em 08/08/2020.



d) We \_\_\_\_\_ tomatoes. (don't like / doesn't like)



Imagem retirada de <https://www.todamateria.com.br/present-continuous/>.

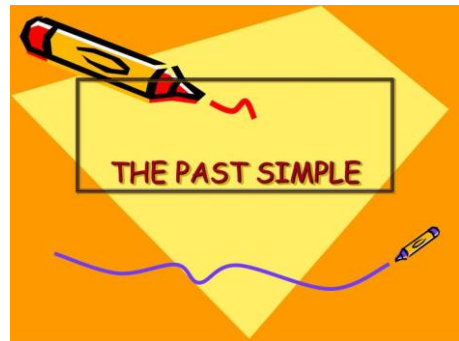
Acesso em 08/08/2020.

18) Leia o texto abaixo sobre o que esses jovens estão fazendo e faça o que se pede:

It's five o'clock pm. Paul is in his bedroom and he is studying History. Mark is drinking water in the kitchen and Jane is at the shopping mall, she is buying a present for her mother. Rafael is in the living room, he is playing a game on the computer.

- a) Retire do texto, em inglês, a frase “Ele está estudando História”:  
\_\_\_\_\_.
- b) Retire do texto, em inglês, a frase “Mark está bebendo água”:  
\_\_\_\_\_.
- c) Retire do texto, em inglês, a frase “Ela está comprando um presente”:  
\_\_\_\_\_.
- d) Retire do texto, em inglês, a frase “Ele está jogando um jogo no computador”:  
\_\_\_\_\_.

Imagem retirada de <https://www.slideserve.com/coy/the-past-simple>. Acesso em 08/08/2020.



19) Escolha a opção correta para completar os espaços com os verbos indicados no passado. Todos eles são regulares:



Imagem retirada de <https://iptvno brasil.com/melhor-android-tv-box-para-iptv/>. Acesso em 08/08/2020.

- a) He \_\_\_\_\_ television yesterday.  
( ) watched                      ( ) watch

Imagem retirada de <https://br.pinterest.com/pin/16325555220928365/>. Acesso em 08/08/2020.



b) She \_\_\_\_\_ her bedroom last Sunday.

( ) clean

( ) cleaned



Imagem retirada de <http://www.chaveiroportal.com.br/chaveiros-24-hs/chaveiro-mais-proximo/chaveiro-para-abrir-a-porta-valor-macedo>. Acesso em 08/08/2020.

c) I \_\_\_\_\_ the door.

( ) open

( ) opened

Imagem retirada de <https://www.editoramundoemissao.com.br/atividade-dia-dos-avos-com-encenacao-teatral/>. Acesso em 08/08/2020.



d) We \_\_\_\_\_ our grandparents last week.

( ) visited

( ) visit



Imagem retirada de <https://en.ppt-online.org/385366>. Acesso em 08/08/2020.

20) Agora leia o texto abaixo e faça o que se pede:

Imagem retirada de  
<https://weheartit.com/entry/282336529>. Acesso em  
08/08/2020.



I had a nice weekend. On Saturday I got up at nine o'clock am, had breakfast and did my homework. Then I played soccer with some friends and I had lunch at one o'clock pm. I ate chicken and salad. After lunch I went to the movies and in the evening I watched television. On Sunday I got up late. I listened to music and read the newspaper. After lunch I wrote a letter and in the evening I drank Coke after dinner. I went to bed at 10 o'clock pm.

- a) Retire do texto, em inglês, a frase que diz “Eu comi frango e salada”:

---

- b) Retire do texto o passado do verbo have:

---

- c) Retire do texto o passado do verbo write:

---

- d) Retire do texto o passado do verbo drink:

---

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS  
(QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES)**

1) Em relação ao nível de dificuldade, como você avalia as atividades lúdicas que você realizou?

( ) Muito difíceis

( ) Difíceis

( ) Fáceis

( ) Muito fáceis

2) O que você achou do *layout* das atividades lúdicas?

( ) Muito bom

( ) Bom

( ) Regular

( ) Ruim

3) Escreva nas linhas abaixo outros jogos e passatempos que também poderiam ter sido contemplados:

---

---

---

4) Escreva nas linhas abaixo o que você sentiu ao realizar as atividades lúdicas:

---

---

---

5) Escreva nas linhas abaixo o que você acha que pode melhorar nas atividades lúdicas que você realizou?

---

---

---

**APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS  
(QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES)**

1) Como você avalia a seleção dos conteúdos abordados no caderno de atividades lúdicas?

Muito boa

Boa

Regular

Ruim

2) Como você avalia os tipos de atividades lúdicas elaboradas e aplicadas?

Muito bons

Bons

Regulares

Ruins

3) Como você avalia o *layout* do caderno de atividades lúdicas?

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

4) Como você avalia o nível de entretenimento das atividades lúdicas?

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

5) Como você avalia a quantidade de atividades lúdicas presentes no produto educacional?

( ) Muito boa

( ) Boa

( ) Regular

( ) Ruim

6) O que você acha que poderia ser aprimorado no produto educacional construído?

---

---

---

---

## APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Brincar, Jogar e Aprender na Língua Inglesa: Gramática e Leitura na Perspectiva da Ludicidade. Queremos saber se as atividades lúdicas como jogos, passatempos e músicas relacionadas à gramática e leitura em língua inglesa contribuem para o aprendizado dos alunos.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 20 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola Municipal Paulo Freire, localizada na rua Soares de Miranda, número 77, no bairro Fonseca, município de Niterói, Rio de Janeiro. Porém por conta da pandemia COVID-19 você provavelmente irá fazer as tarefas referentes a ela nas aulas on-line. Durante a pesquisa, você irá realizar as atividades lúdicas propostas e os exercícios de língua inglesa antes e depois delas. Para isso, serão utilizados lápis, borracha e papel se estivermos na escola ou o seu computador, telefone celular ou tablet se as tarefas forem feitas nas aulas on-line. O uso de lápis, borracha, papel, computador, telefone celular ou tablet é considerado seguro, mas é possível você se sentir inquieto por conta da revelação de sua identidade, inseguro por conta da exposição de sua imagem e ansioso em uma ou mais atividades e para evitar esses riscos a pesquisadora vai conversar com os alunos para explicar como tudo vai funcionar, a importância do estudo e reforçar o comprometimento com o anonimato e com a preservação da imagem de todos. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o(a) pesquisador(a) Marianne Matos Magalhães pelo telefone (21) 96944-8599. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para que o aprendizado dos alunos aconteça de maneira mais eficaz e as aulas de inglês fiquem mais agradáveis e interessantes. Você também irá exercitar seu conhecimento na minha disciplina (língua inglesa) e irá fazer atividades lúdicas sobre os conteúdos.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

### ASSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ___/___/___
----------------------------------	-------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903  
TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – DISCENTES)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada Brincar, Jogar e Aprender na Língua Inglesa: Gramática e Leitura na Perspectiva da Ludicidade, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa poderá ser realizada na Escola Municipal Paulo Freire, localizada na rua Soares de Miranda, número 77, no bairro Fonseca, município de Niterói, Rio de Janeiro, porém por conta da pandemia COVID-19 é possível que ela ocorra por meio remoto.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é avaliar os efeitos da construção e aplicação de um caderno de atividades lúdicas elaborado com ênfase nas questões de gramática e leitura em língua inglesa e a finalidade é contribuir para o aprendizado dos alunos de maneira eficaz e prazerosa, tornando também as aulas de língua inglesa mais agradáveis.

**2. PROCEDIMENTOS:** a forma de participação do (a) menor consistirá em efetuar as atividades lúdicas propostas no produto educacional que será elaborado e aplicado e os exercícios de língua inglesa antes e depois delas (pré-testes e pós-testes). Os registros serão feitos a partir de fotografia e vídeo, mesmo se forem feitas por meio remoto, e as atividades descritas irão levar em média trinta minutos (atividades lúdicas) e vinte minutos (exercícios de língua inglesa dos pré-testes e pós-testes).

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, isto é, os participantes (alunos) podem apresentar inquietação com a possibilidade de revelação de suas identidades durante o tratamento dos dados provenientes dos métodos de geração de dados da pesquisa, insegurança em relação a uma eventual exposição de suas imagens durante as etapas da pesquisa e ansiedade por parte dos que não se sentirem aptos a realizar as atividades propostas. Objetivando minimizar esses riscos, serão feitas conversas prévias com todos os participantes para explicar seu funcionamento, a importância do estudo e reforçando o comprometimento com o anonimato e com a preservação da imagem de todos. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: maior fixação dos conteúdos de língua inglesa por parte dos alunos, que poderão exercitar seus conhecimentos na referida disciplina através dos pré-testes e pós-testes e vivência da ludicidade de maneira ativa, com aulas mais dinâmicas, agradáveis e motivadoras.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903  
TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site: <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpiil/>

Rubrica Pesquisador: \_\_\_\_\_  
Rubrica participante: \_\_\_\_\_



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH**



**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Marianne Matos Magalhães pelo telefone (21) 96944-8599. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPH), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo com a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: __/__/__
---	----------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/__
---------------------------------	----------------

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – DOCENTES)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada Brincar, Jogar e Aprender na Língua Inglesa: Gramática e Leitura na Perspectiva da Ludicidade, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é avaliar os efeitos da construção e aplicação de um caderno de atividades lúdicas elaborado com ênfase nas questões de gramática e leitura em língua inglesa e a finalidade é contribuir para o aprendizado dos alunos de maneira eficaz e prazerosa, tomando também as aulas de língua inglesa mais agradáveis.

**2. PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em avaliar o caderno de atividades lúdicas elaborado, através de um questionário com cinco perguntas fechadas e uma pergunta aberta que levará em média cinco minutos para ser respondido. Os registros serão feitos a partir de fotografia e vídeo e por conta da pandemia COVID-19 tais procedimentos provavelmente ocorrerão por meio remoto.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, isto é, os participantes (alunos e professores) podem apresentar inquietação com a possibilidade de revelação de suas identidades durante o tratamento dos dados provenientes dos métodos de geração de dados da pesquisa, insegurança dos discentes em relação a uma eventual exposição de suas imagens durante as etapas da pesquisa e ansiedade por parte dos que não se sentirem aptos a realizar as atividades propostas. Objetivando minimizar esses riscos, serão feitas conversas prévias com todos os participantes para explicar seu funcionamento, a importância do estudo e reforçando o comprometimento com o anonimato e com a preservação da imagem de todos os participantes. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: maior fixação dos conteúdos de língua inglesa por parte dos alunos, que poderão exercitar seus conhecimentos na referida disciplina através dos pré-testes e pós-testes, vivência da ludicidade de maneira ativa, com aulas mais dinâmicas, agradáveis e motivadoras. Já os docentes serão beneficiados por conhecerem e terem a oportunidade de aplicar em suas aulas o produto educacional desenvolvido (ou adaptá-lo).

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Marianne Matos Magalhães pelo telefone (21) 96944-8599. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,  
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –  
Rio de Janeiro, CEP 29921-903  
TEL: 21 3891-0020 – Email: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)  
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepecpi/>

Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/__
-------------------------------	----------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/__
---------------------------------	----------------

**ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) COM O  
NÚMERO DO CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE APRECIÇÃO ÉTICA  
(CAAE)**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** Brincar, Jogar e Aprender na Língua Inglesa: Gramática e Leitura na Perspectiva da Ludicidade

**Pesquisador:** MARIANNE MATOS MAGALHAES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 49228821.9.0000.9047

**Instituição Proponente:** Colégio Pedro II

**Patrocinador Principal:** COLEGIO PEDRO II

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.973.514

**Apresentação do Projeto:**

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_1811000\_E1.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 30/08/2021).

Há treze anos leciono língua inglesa na rede pública de ensino e, durante todo esse tempo, sempre procurei prover meios de tornar o aprendizado da minha disciplina mais eficaz e as aulas mais dinâmicas e diversificadas. Inúmeras foram as situações em que, por conta própria, levei material com atividades lúdicas para a sala de aula com o intuito de despertar o interesse dos discentes nos conteúdos estudados, já que tais atividades eram contextualizadas com os assuntos da aula. Percebi, ao longo desse tempo, que os educandos têm afinidade com atividades desse tipo e as executam com gosto. Surgiu então o desejo de aliar algo tão relacionado à minha prática com a pesquisa, com o objetivo de constatar o impacto da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Em seguida decidi focar no ensino de gramática pelo fato de também ter percebido, ao longo desses anos que tenho lecionado para o ensino fundamental II, que é onde se encontram as maiores dificuldades em relação à assimilação de conteúdos. De acordo com Harmer (1987), pessoas que aprendem línguas encontram um número de problemas, especialmente com

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177  
**Bairro:** São Cristóvão **CEP:** 20.921-903  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 4.973.514

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 14 de Setembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Kátia Regina Xavier da Silva**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177**Bairro:** São Cristóvão**CEP:** 20.921-903**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)2163-5730**E-mail:** cep@cp2.g12.br