Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira, Laura Campos de
O48l O lúdico nas aulas de Língua Inglesa : uma experiência nas turmas dos 6º anos "1" e "3" por meio da aplicação do projeto de intervenção do PIBID / Laura Campos de Oliveira. 2017
26 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Alessandra Soares dos Santos Avelino
TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Lúdico. 2. Experiência. 3. Língua Inglesa. 4. Pibid. I. Avelino, Alessandra Soares dos Santos II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

O LÚDICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA NAS TURMAS DOS 6os ANOS "1" E "3" POR MEIO DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DO PIBID[1]

Laura Campos de Oliveira[2]
Alessandra Soares dos Santos Avelino[3]

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar uma reflexão sobre a presença do lúdico nas aulas de Língua Inglesa, baseando-se na experiência por meio da aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica intitulado "Utilizando o lúdico nas aulas de Língua Inglesa: uma forma de trabalhar a aquisição de vocabulário", aplicado nas turmas dos 6os anos "1 e 3", sendo esse Projeto uma das ações desenvolvidas pelo Subprojeto de Língua Inglesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID em consonância com a Escola Estadual Tancredo Neves em Humaitá-AM. Para a elaboração deste trabalho foi feito um levantamento teórico fundamentado em textos referentes às abordagens de ensino de línguas estrangeiras modernas no decorrer da história, ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras, às ações pedagógicas do Projeto de Intervenção, à presença do lúdico na sala de aula e a outros textos alusivos ao assunto. Após esse levantamento, foram aplicados questionários para a coleta de dados sobre a experiência vivenciada durante a aplicação do projeto. Por fim, é feita uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa de acordo com os dados coletados.

Palavras-chaves: Lúdico. Experiência. Língua Inglesa. PIBID.

ABSTRACT

The present work seeks to present an reflection about the presence of the ludic at classes of English Language, basing on the experience through application of Educational Intervention Project titled as "*Utilizando o lúdico nas aulas de Língua Inglesa: uma forma de trabalhar a aquisição de vocabulário*", which was applied to "1 and 3" 6th grade classes, one of the actions developed by the English Language Subproject linked to *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID* in accordance with the Tancredo Neves State School in Humaitá-AM. In order to write this article it was done a theoretical review, based on texts to the approaches of teaching of modern foreign languages in elapsing of the history, to the teaching-learning of the English Language in the Brazilian public schools, to PIBID of English Language, to the pedagogical actions of the of Intervention Project, to the teaching of the English Language in public schools, to the pedagogic actions of the Project of Intervention ,to the presence of the ludic in the classroom and to other texts alluding to the subject. After the theoretical review, questionnaires were applied to collect data on the involvement experienced during the application of the project. Finally, it done a reflection about English teaching and learning language according to the data collected.

Keywords: Ludic. Experience. English Language. PIBID.

---

[1] Artigo científico apresentado à Banca Examinadora como requisito para obtenção de nota na disciplina "Trabalho de Conclusão de Curso" e obtenção de grau de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

[2] Acadêmica do Curso de Letras IEAA/UFAM.

[3] Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso e Professora do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho vem fazer uma reflexão sobre a importância de se utilizar o lúdico nas aulas de Língua Inglesa, uma vez que este é uma diversão que pode despertar nos alunos o interesse em querer aprender, tirando-os um pouco das aulas cansativas, nas quais estão acostumados a terem todos os dias. Sendo assim, objetiva-se neste trabalho, apresentar fatores que contribuíram para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos, por meio da experiência vivenciada na aplicação do Projeto de Intervenção do PIBID "Utilizando o lúdico nas aulas de Língua Inglesa: uma forma de trabalhar a aquisição de vocabulário" nas turmas dos 6os anos "1 e 3" da Escola Estadual Tancredo Neves em Humaitá-AM.

Tendo como objetivos específicos:

- Relatar a experiência vivenciada no Projeto de Intervenção aplicado na escola;
- Verificar o quanto o Projeto foi importante para o aprendizado dos alunos;
- Identificar a relevância da aplicação de um projeto de intervenção na vida acadêmica do graduando.

A relevância da pesquisa se dá por meio da importância do acadêmico compartilhar suas experiências vividas durante sua graduação, principalmente fatos experimentados em projetos como o que foi aplicado, contribuindo assim com o aprendizado dos alunos, fazendo uso de atividades diferenciadas em sala de aula.

Após a introdução, o artigo procede-se em uma organização da seguinte forma: na segunda seção elenca-se sobre a trajetória do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, dividida em quatro subtópicos, a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT); a Abordagem Direta (AD); a Abordagem Audiolingual (AAL) e a Abordagem Comunicativa (AC); em seguida, na terceira seção, discorre-se sobre o Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa nas Escolas Públicas Brasileiras; na quarta seção aborda-se sobre a implementação do PIBID no IEAA/UFAM em Humaitá/AM; para então, na quinta seção começar a falar do Lúdico Trabalhado por meio da Aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica do PIBID de Língua Inglesa; na sexta seção, apresenta-se a Metodologia da pesquisa; tendo na sétima seção a Análise e Discussão do *Corpus* da Pesquisa, subdivididos em "Dados coletados dos alunos" e "Dados coletados do diretor e da professora"; e por fim apresenta as Considerações Finais.

2. A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Em 1855, foi oficialmente inserido o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs) como componente curricular, porém já havia obrigatoriamente o ensino de francês, inglês e alemão durante três anos, tendo como opção a língua italiana, por um ano de ensino.

Antigamente, o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEMs) visava trabalhar apenas gramática e tradução, tendo a objetividade de estudar a língua estrangeira, para que os alunos tivessem contato com os textos relacionados à literatura de determinada língua. Pois, o ensino das LEMs segundo Donnini (2013, p.2)

> [...] seguia os mesmos padrões e práticas utilizadas no ensino de línguas mortas (latim e grego clássico eram disciplinas obrigatórias, oferecidas durante um ano), com enfoque em gramática e tradução, uma vez que o objetivo de ensino das LEMs era possibilitar aos alunos, o acesso a textos literários escritos nas línguas estudadas.

Dessa forma, as pessoas que estudavam uma das LEMs tinham interesse em ter contato com a sua literatura, tendo o conhecimento por meio do vocabulário, das regras e análises gramaticais.

Até os primeiros anos do século XX, o latim era uma das línguas clássicas que tinha mais preferência do que as LEMs. Porém, com as reformas educacionais houve redução de carga horária no ensino de idiomas, isto é, em 1915 o grego foi totalmente retirado do currículo e em 1931 foi reduzido o tempo de aula do latim, tendo como prioridade o ensino das LEMs, mas ao invés de estudar três línguas, haveria no currículo apenas duas: francês e inglês ou alemão.

Na verdade, o ensino de línguas estrangeiras não objetivava aprender a falar um novo idioma, mas sim colaborava para a formação do indivíduo, por isso que se focava em utilizar o Método da Gramática e da Tradução. Mas com o passar do tempo, esse tipo de método foi sendo muito criticado, pois a maneira que era realizada a aprendizagem não estava sendo adequada. A partir disso, foram surgindo outras formas para ensinar um novo idioma, isto é, além da Gramática e da Tradução, foram surgindo outros métodos, ou melhor, abordagens, pois segundo Leffa (1998, s/p[4]):

> Devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a

[4] Sem paginação

> elaboração de normas para a criação de um determinado curso - convencionou-se subdividi-lo em **abordagem** ("approach" em inglês) e **método** propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente a[5] engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. [...] 0[6] método tem uma abrangência mais restrita a[7] pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos.

Nesse sentido, a abordagem trata-se de como e porque ensinar determinada língua, tudo isso baseado nos princípios do ensino de um idioma. E método, é o que está inserido na abordagem, isto é, são os vários procedimentos e técnicas que permitem colocar a abordagem na prática, para que o aprendiz utilize o lado comunicativo da língua.

Dessa forma, aqueles chamados antigamente de métodos, como por exemplo, Método da Gramática e da Tradução, Método Direto, apesar de serem as primeiras formas para aprender uma outra língua, eles, segundo Leffa (1998), precisam ter uma nomenclatura apropriada, sendo que método e abordagem não são sinônimos. Sendo assim, versa-se a seguir sobre algumas abordagens para o ensino de línguas, como: A Abordagem da Gramática e da Tradução (famoso Método Gramática e da Tradução); A Abordagem Direta (conhecida como "Método Direto"); A Abordagem Audiolingual (AAL) e por último A Abordagem Comunicativa (AC).

2.1. A Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT)

A AGT foi uma das primeiras formas utilizadas para o ensino de uma língua, isto é, desde a época do renascimento, a Abordagem da Gramática e da Tradução tem sido muito utilizada, começando com o ensino das línguas clássicas, grego e latim.

Essa abordagem utilizava a língua materna para ensinar a língua alvo, explicando regras gramaticais. A partir disso os estudiosos associavam que, se os alunos obtivessem conhecimentos sobre gramática certamente a língua seria dominada por eles. Conforme Uphoff (2008, s/p)

> [...] Os alunos estudavam decorando regras gramaticais e listas de vocabulário, assim adquirindo conhecimentos teóricos sobre o sistema lingüístico do inglês. As aulas costumavam ser dadas em língua materna e enfocava-se quase que exclusivamente a linguagem escrita.

---

[5] Erro de digitação do próprio artigo, seria “e”, ao invés de “a”
[6] Erro de digitação do próprio artigo, seria “O”, ao invés de “0”
[7] Erro de digitação do próprio artigo, seria “e”, ao invés de “a”

Sendo assim, os alunos seriam capacitados para a aprendizagem da língua de acordo com seus textos literários, utilizando a língua materna para ensinar gramática e fazer exercícios de tradução. Dessa forma, o ensino era focado totalmente na escrita da língua alvo.

Até hoje no Brasil, a Abordagem da Gramática e da Tradução é muito utilizada para ensinar uma Língua Estrangeira, talvez seja pelo fato de ser o meio mais fácil que o professor encontra para ensinar, uma vez que nem todos os professores de língua inglesa são formados na área ou não dominam alguma habilidade para seu o ensino.

Contudo, a Abordagem da Gramática e da Tradução estabelece uma padronização na escrita, pois foca-se o ensino de um outro idioma baseado na escrita da primeira língua transcrita para a segunda em estudo, trabalhando também em regras e análises gramaticais. Esta abordagem foi e atualmente é muito criticada, uma vez que a aprendizagem de um novo idioma é trabalhada baseada na língua materna do aprendiz, com isso, acaba deixando de lado a comunicação na língua que está sendo ensinada.

2.2. A Abordagem Direta (AD)

Segundo Leffa (1998) a AD vem existir primeiro que a AGT, pois, seu uso tem comprovações de início no ano de 1530, como por exemplo, o ensaísta francês Montaigne, que aprendeu a língua latina por esta abordagem, e até hoje é exemplo do sucesso da AD, tendo a seu favor Harold Palmer, Otto Jespersen e outros. Diferente da Abordagem da Gramática e da Tradução, que obteve muitas críticas no decorrer dos anos.

Pode-se então dizer, que a Abordagem Direta começou a ser usada no começo do século XVI, a partir de algumas discussões sobre o método natural, isto é, a forma pela qual o indivíduo quando criança aprende sua primeira língua.

Leffa (1998) afirma que no início do uso da AD, os aprendizes eram ensinados a falar uma segunda língua usando ela mesma, ou seja, não se podia falar a língua materna em sala, em vez disso utilizavam-se desenhos e mímicas para ensinar a língua alvo, sendo que o aluno deveria adquirir e imaginar o conhecimento na língua alvo.

Sendo assim, a língua materna não era utilizada em hipótese alguma, usando muito a oralidade para ensinar situações do dia a dia. A AD, conforme Pedreiro (2013, s/p) é marcada

> [...] sobretudo pelo uso da língua-alvo como meio para instrução e comunicação em sala de aula, e os alunos devem aprender a pensar na

> língua-alvo o quanto antes. O uso da língua materna e a técnica de tradução são retirados da prática desse método. Ensinam-se vocabulário e sentenças do cotidiano, sendo que o vocabulário concreto é ensinado através de demonstrações, objetos, figuras e o abstrato é explicado através de associação de idéias [...].

Dessa forma, na AD trabalha-se por meio da oralidade, usando sempre a língua estudada, seja para comunicar-se na sala de aula ou praticar exercícios, como por exemplo, aprender o vocabulário por meio de gravuras, gestos, entre outros.

Mesmo que esta abordagem não seja a melhor forma para a aprendizagem de uma língua estrangeira, no passado ela mostrou que é possível aprender uma língua sem utilizar a língua materna ou ficar fazendo traduções, como por exemplo, o ensaísta Montaigne que aprendeu a falar uma outra língua por meia desta abordagem.

2.3. Abordagem Audiolingual (AAL)

Esta abordagem surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, na qual o exército americano precisava com urgência que os soldados aprendessem a falar nas línguas: japonês e chinês. Dessa forma, adotaram esta abordagem, em que o aluno, no caso o soldado, deveria ouvir e falar várias vezes as palavras escutadas. De início tinham que aprender as habilidades ouvir e falar, só depois que viriam a escrever e a ler na língua alvo. Esta AAL tomou como base algumas práticas da Abordagem Direta, mas as diferenças entre elas, de acordo com Uphoff (2008, s/p) estão na

> [...] aprendizagem como um processo de imitação e repetição mecânica. O aluno era incentivado a associar um estímulo auditivo a imagens sugestivas e tentar reproduzir o que ouvia sem se preocupar com a estrutura gramatical ou o significado exato das palavras. Via-se o desempenho lingüístico como um comportamento a ser automatizado através do hábito, exercitando os famosos *pattern drills*, e não através da compreensão cognitiva.

A aprendizagem estava associada com um procedimento em que se aprendia uma nova língua por meio da reprodução e automatização das palavras, isto é, o aluno reproduzia aquilo que escutava, mas não se atentava para a significação do que ouvia. Além disso, o aluno repetia basicamente a estrutura de uma frase e mudava apenas alguns vocábulos. Dessa forma, ficavam estudando nove horas por dia durante seis a nove meses.

A forma que era adotada para se trabalhar a Abordagem Audiolingual não era apenas com áudios na língua alvo, mas também utilizavam-se outros meios, como por exemplo,

vídeos cassetes, filmes, os aprendizes eram levados para laboratório de línguas, dentre outros meios. Além disso, o vocabulário era ensinado por meio do contexto e a gramática era aplicada por meio de um modo indutivo, em que os alunos teriam que observar e chegar a uma conclusão, isto é, os exemplos de gramática eram de forma prática e a tradução foi totalmente deixada de lado.

Esta abordagem preocupava-se primeiramente com a oralidade. E mesmo que a abordagem obtivesse resultados positivos para a aprendizagem de uma outra língua, havia aprendiz que não conseguia se habituar com seus procedimentos. Pois, segundo Pedreiro (2013, s/p)

> [...] ou por exaustão que sentia em meio a tanta prática de repetição que, no final, tornava-se sem sentido; ou por sentirem-se com medo de errar, pois o professor cobrava uma produção correta; ou por que precisavam de[8] conhecer sobre a gramática antes da língua; e outros.

Portanto, os aprendizes sentiam-se pressionados a saberem falar na língua alvo. Com isso, acabavam que se sentindo esgotados no ensino, pois era muito carregado de repetição, em que a maioria das vezes não viam necessidade dessa prática, ou também por ser exigido evitar os erros. Além disso, os aprendizes sentiam falta da gramática, pois para eles a aprendizagem de um outro idioma, necessitava do conhecimento prévio da gramática antes de ter contato com língua.

2.4. Abordagem Comunicativa (AC)

Como as abordagens anteriores não atingiram uma forma que pudesse levar o aprendiz de uma língua estrangeira a se comunicar, isto é, que levasse o aluno a utilizar situações do seu dia a dia e interagir-se no seu meio social, surgiu então a Abordagem Comunicativa (AC), que veio para induzir o aprendiz a obter capacidade comunicativa por meio da língua alvo.

Pode-se dizer que, a AC abrange todas as abordagens anteriores, isto é, ela pode ser considerada a forma de ensinar outra língua contendo todos os meios antigos. Pois, ela se preocupa tanto em fazer o aluno dominar as quatro habilidades quanto com o conhecimento da função do elemento gramatical em uma frase e também levar o aluno a ter pensamentos

[8] Inserido pelo próprio autor, porém não vejo necessidade deste “de” no contexto.

críticos. Mas, para que essa aprendizagem seja eficaz, é necessário que o aluno desenvolva por si só, o gosto em aprender.

Nesse sentido, a Abordagem Comunicativa nada mais é do que a maneira pela qual acontece o ensino de uma língua estrangeira. Pois, a partir dessa abordagem pode-se ensinar, ou melhor, cria-se meios para que se possa passar diversos conhecimentos sobre a língua, sem ficar utilizando apenas a língua materna para ensinar. Conforme Almeida Filho (2011, p.78)

> Uma abordagem (como a abordagem comunicativa, por exemplo) produz rumos e ações como a confecção de materiais didáticos em uma operação de ensino de língua estrangeira. Uma mudança de perspectiva de como vamos tomar a linguagem[9] produz efeitos no planejamento de unidades de curso e, consequentemente nos materiais, nas técnicas de apresentação, prática e o uso da língua-alvo na sala de aula, etc.

Sendo assim, é necessário que tenha uma organização no ensino, seja ele no plano do curso ou nos materiais que podem ser utilizados na sala de aula com os alunos, uma vez que estes são os procedimentos e técnicas de ensino. Para que no final, possa ter um resultado eficaz, sendo aplicada uma avaliação e tendo uma base do grau de conhecimentos dos alunos, colocando assim a prática do ensino.

Baseado nisso, a abordagem comunicativa preocupa-se com a formação do indivíduo como aprendiz, em que este, possa ter uma visão de mundo, além de desenvolver seus pensamentos críticos por meio do ensino de uma nova língua.

Aprender uma nova língua não é apenas transmitir conhecimento, mas sim passar os acontecimentos do meio social e cultural, isso de acordo com a faixa etária dos alunos. Deve-se ter o ensino de uma língua estrangeira com intuito de levar o aluno a se habilitar em comunicar-se. Nesse sentido, o professor não deve ensinar gramática só pelo fato de constar no currículo escolar, mas sim com o propósito de auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua capacidade comunicativa.

Além de o professor ensinar gramática como meio para desenvolver a capacidade comunicativa, o professor também deve focar-se em fazer com que os alunos compreendam a língua como meio, no qual pode-se manter uma relação social. E a partir disso, os alunos irão aprender diversos valores, que muitas vezes encontram-se no livro didático, como por exemplo, um texto que pode discutir cultura social de um povo ou que trate de uma temática sobre o homossexualismo, etc.

---

[9] Acredita-se que entre linguagem e produz deveria ter uma vírgula, pois assim haveria um melhor entendimento no contexto.

Conforme Richard & Rodgers (2001, p. 172) Abordagem Comunicativa baseia-se em diversos princípios, dentre eles estão:

> - Learners learn a language through using it to communicate.
> - Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.
> - Fluency is an important dimension of communication.
> - Communication involves the integration of different language skills.
> - Learning is a process of creative construction and involves trial and error.[10]

Dessa forma, pode-se concluir que a Abordagem Comunicativa adota princípios que focam no processo de aprendizagem, incluindo suas maneiras de ensino, como por exemplo, técnicas e procedimentos que auxiliam no ensino de uma língua estrangeira. Porém, essas novas maneiras de ensinar uma segunda língua não se concretizam em nossa realidade, pois os professores estão presos às abordagens anteriores, como é o caso da Abordagem da Gramática e da Tradução.

Considerando que todas as questões levantadas acerca da trajetória das abordagens/métodos de ensino-aprendizagem de línguas são relevantes, aponta-se na próxima seção como o componente curricular é reconhecido na escola pública por meio das leis que normatizam a educação, bem como o reconhecimento na vivência de sala de aula.

3. ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Com o passar do tempo, a educação passou por várias mudanças, tanto nas suas formas de ensinar quanto nas regras e normas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Essas mudanças, aconteceram inclusive no ensino de línguas estrangeiras, conforme a LDB:

> Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente. A LDB, porém, inclui expressamente o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna como componente necessário da parte diversificada, sem determinar qual deva ser, cabendo sua escolha à comunidade escolar,

---

[10] - Os alunos aprendem um idioma ao usá-lo para se comunicar.
- A comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades da sala de aula.
- A fluidez é uma dimensão importante da comunicação.
- A comunicação envolve a integração de diferentes habilidades linguísticas.
- Aprender é um processo de construção criativa e envolve tentativa e erro. (RICHARD & RODGERS, 2001, p. 172, tradução nossa)

> dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações [...] (BRASIL, 2013, p.32-33)

Dessa forma, o ensino de língua estrangeira passa a ser inserido a partir do 6º ano[11] no ensino fundamental e também no ensino médio. Porém, cabe aos órgãos educacionais estabelecer qual língua estrangeira ensinar e por meio desta, deve-se conter os contextos da localidade dos aprendizes, assim como também suas culturas, fazendo ligações com o mundo, preparando o aluno para o mercado de trabalho.

Além de ser inserida como ensino obrigatório, a catequização de uma língua estrangeira foi se inovando no decorrer do tempo, com o aparecimento de novas tecnologias, os materiais foram sendo inovados e outras formas de ensinar uma língua foram surgindo.

Porém, mesmo que o ensino de língua inglesa, como língua estrangeira ensinada na maioria das escolas, tenha passado por muitas mudanças, suas aulas deixam um pouco a desejar. Pois, o professor não utiliza de recursos que possam inovar suas aulas, muitas vezes o professor chega à sala de aula com a intenção apenas de passar o conteúdo, prendendo-se muito no livro didático ou na gramática e acaba esquecendo de usar outros meios que possam ensinar outra língua e contemplar as quatro habilidades: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Segundo os PCNs (1998, p. 66)

> [...] na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas podem ser atingidas. [...] O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis. É importante que sejam tomadas medidas eficazes para saná-las. No entanto, ao se estabelecerem os objetivos, as limitações não podem deixar de ser levadas em conta para se determinar o que é possível fazer para se garantir condições mínimas de êxito, que devem resultar em algo palpável e útil para o aluno. Mínimo não deve significar o menos possível, mas sim metas realistas, claramente definidas e explicitadas aos alunos.

Nesse sentido, para que o ensino seja eficaz é necessário que as turmas não sejam muito lotadas, para então o professor poder acompanhar a aprendizagem do aluno, ensinando-o e tendo *feedbacks* desse ensino. E mesmo que a carga horária seja limitada, é bom que o professor a utilize de maneira que possa levar conhecimentos aproveitáveis para o aluno. A

[11] Antigamente chamado de 5ª série.

realidade brasileira é cruciante, pois atualmente, as salas de aula são muito lotadas e isso acaba se tornando um fator negativo para o ensino da língua inglesa, pois o professor não consegue acompanhar o desenvolvimento de seu aluno sem ter informações precisas de quem está compreendendo e de quem não faz a mínima ideia do que é abordado pelo professor.

Outro fator negativo que acontece, é a falta de formação continuada dos professores de línguas estrangeiras, uma vez que, depois de sua formação, muitos ficam estacionados no aprendizado, sem reforçar ou melhorar o que aprenderam durante a graduação. Dessa forma, os professores, principalmente aqueles que estão na carreira há mais tempo, sentem-se despreparados para trabalhar algo diferenciado em suas aulas.

Além disso, há professores que não são formados na área, e de acordo com CDE (2015, p.11) "A formação não específica em língua inglesa pode ser um dos fatores que explicam a dificuldade que alguns professores têm com a própria disciplina". Isso quer dizer que a falta de formação na área, é a razão pela qual o professor tem dificuldade em trabalhar as outras habilidades ou em preparar materiais inovadores que possam ser utilizados na sala de aula, como por exemplo, os áudios. Ou talvez por acharem pouco o tempo a ser trabalhado, uma vez que é reduzida a carga horária ou também por perceberem que os alunos não dão importância para o ensino da língua inglesa. O que não deixa de ser mais um ponto negativo, o fato de não se ver o interesse dos alunos em querer aprender.

Assim sendo, a Língua Inglesa é vista como uma disciplina muito difícil de se aprender, principalmente pelo fato de não ser a sua língua mãe e também por muitos não verem importância na sua aprendizagem. Com isso, a maioria dos estudantes não se interessa em aprendê-la, porém sua aprendizagem é muito importante pois, por meio dela os educandos são capazes de ingressar no mercado de trabalho, aprendendo a comunicar-se na língua estrangeira além de outros benefícios que ela pode propiciar.

Dentro deste contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, surge numa perspectiva de, ainda no período de formação, proporcionar ao licenciando um vínculo mais direto na escola em interação com um Supervisor, que é o professor de determinada disciplina e que tem conhecimento da realidade escolar que possam contribuir para uma troca de experiências e obter resultados satisfatórios para os propósitos estabelecidos. Dessa forma, na seção seguinte, ressalta-se a implementação deste programa no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM[12] em Humaitá/AM, considerado relevante nos cursos de licenciatura.

[12] Universidade Federal do Amazonas

4. O PIBID NO IEAA/UFAM EM HUMAITÁ/AM

A implementação do PIBID no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM em Humaitá/AM, se deu a partir de 2012, com o edital nº 11/2012 de 20 de março de 2012. Desse modo, foram incluídos na instituição sete subprojetos, sendo eles nas áreas de: Pedagogia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências: Biologia e Química e Ciências: Física e Matemática. Estes, abrangeram as escolas da rede pública de educação, tanto no Ensino Médio quanto no Fundamental. A organização do PIBID na UFAM está estabelecida da seguinte maneira: há uma coordenação institucional cujo coordenador fica na sede em Manaus; uma Coordenação de Gestão, no qual uma das coordenadoras está no IEAA e é responsável em acompanhar os sete subprojetos do Instituto; uma coordenação de área, que é a responsável direta por cada subprojeto, além do papel da supervisão, que é assumido por um(a) professor(a) da rede pública cuja função é acompanhar os bolsistas ID[13].

O subprojeto de Língua Inglesa, a exemplo dos demais, iniciou suas atividades e, ainda continua em consonância com a Escola Tancredo Neves, abrangendo o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Esta ligação vem apoiando a supervisora na escola em suas aulas de Língua Inglesa com diversas atividades, sendo inovadas a cada ano letivo.

Nos primeiros anos da presença do PIBID de Língua Inglesa na escola, foram desenvolvidos diversos trabalhos. Pois, de acordo com a Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, a CAPES deveria disponibilizar recursos financeiros, para que as atividades promovidas pelos bolsistas pudessem ser realizadas. Além da ajuda financeira, novas vagas no programa foram disponibilizadas. Porém, em 2015 foram cortados gastos do programa, sendo assim, foi reduzido o número de bolsistas de todos os subprojetos e as verbas cortadas.

Com o apoio financeiro, o PIBID de Língua Inglesa pôde desenvolver várias atividades, que proporcionou eficácia nos trabalhos, como por exemplo, confecção de materiais educativos, jogos didáticos, que facilitava a aprendizagem dos alunos e eventos que puderam ser realizados na própria escola, exemplo disso, é o *Thanksgiving Day, Valentine's Day* e *Easter*. Em 2014, ainda com a ajuda da verba disponibilizada pela CAPES, o PIBID promoveu outros eventos como, *World Cup*, *Halloween* e o "Coral de Natal". Além desses eventos, foi desenvolvido na escola um curso de inglês básico, no qual os recursos didáticos

[13] Iniciação à Docência

eram preparados pelos bolsistas do projeto, sob orientação da coordenadora e da professora supervisora na escola.

Ainda com financiamento, o PIBID de Língua Inglesa proporcionou a participação de dois bolsistas no Congresso Regional, discutindo os trabalhos: “Ações do subprojeto PIBID de Língua Inglesa na escola: uma experiência pedagógica e de valorização cultural em Humaitá” e “PIBID na escola: o ensino de Língua Inglesa através da relação de eventos culturais e prática inovadora”. A partir desses trabalhos apresentados, pôde-se perceber o quanto é importante desenvolver trabalhos por meio do programa na escola.

De 2015 até o presente momento, não foram possíveis acontecer grandes eventos na escola, pois a verba do custeio foi cortada, impedindo os integrantes do programa desenvolverem atividades na escola que pudessem significar investimento na compra de materiais para serem utilizados nas ações, obrigando-os, portanto a limitar-se ao uso de materiais remanescentes dos anos anteriores. Dessa forma, no ano de 2015, as ações do PIBID na escola foram a continuação do curso de inglês básico, promovido no contra turno dos alunos e os projetos de intervenção pedagógica aplicados nas turmas durante as aulas de Língua Inglesa. A despeito da falta de verba, algumas ações como o encerramento das atividades na escola, foram custeados pelos bolsistas e coordenadora de área. O referido evento realizou-se em dezembro, no auditório da UFAM, com entrega de certificados para os alunos que estudaram no curso de inglês básico.

Em 2016, não foi possível continuar com o curso de inglês por falta de recursos, sendo elaborados apenas os projetos de intervenção para serem aplicados nas turmas da escola. Além desses projetos, com muito esforço, foi promovido um evento na escola intitulado “PIBID *Nation Fair”*, o qual foi custeado tanto pelos bolsistas quanto pela coordenadora de área, supervisora e alunos. Houve, por parte do gestor, a disponibilização de materiais da própria escola que pudessem ser usados na preparação do evento.

É relevante dizer que a realidade apresentada acerca do subprojeto de Língua Inglesa do PIBID, estende-se aos demais subprojetos do IEAA, sendo na verdade uma realidade nacional, uma vez que o Programa é implementado em todo o país. Até o presente momento não se tem notícia de que esta realidade tenha mudado e com os cortes do recurso de custeio, as ações dos subprojetos são restritas e os prejuízos aparentes. O PIBID é muito importante, pois além de estar levando trabalhos diferenciados e despertando nos alunos o interesse em querer aprender, ele também ajuda a ter uma preparação para trabalhar na sala de aula antes de exercer a carreira de magistério.

Assim, reconhecendo a importância deste programa para a instituição, manteve-se pelo menos uma das ações que tem sido eficaz dada a sua natureza. Trata-se do Projeto de Intervenção Pedagógica, por meio do qual esta pesquisa foi direcionada e na seção seguinte apresenta-se o relato de experiência e reflexões de análise.

5. O LÚDICO TRABALHADO POR MEIO DA APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PIBID DE LÍNGUA INGLESA

O componente curricular de Língua Inglesa, por se tratar do ensino de um novo idioma se torna difícil de aprender e de despertar nos alunos o interesse pelo aprendizado, uma vez que muitos estudantes não visualizam importância no ensino.

Dessa forma, os projetos de ação pedagógica desenvolvidos pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, visam levar para sala de aula algo diferenciado, isto é, induzir os alunos a tomar gosto pelo ensino da língua inglesa.

Os projetos são desenvolvidos a partir dos conteúdos que a supervisora da escola seleciona, e, de acordo com eles, atividades lúdicas são elaboradas, sejam elas por meio de jogos, músicas ou vídeos. Para Macedo (2006, p. 35)

> A atividade lúdica é aquela que se executa no jogo. Lúdico relaciona-se tanto com jogo como com brinquedo; refere-se a qualquer objeto ou atividade que vise mais ao divertimento que a qualquer outro propósito; por fim, é o que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo.

Sendo assim, o lúdico refere-se às atividades que podem levar os alunos a fazerem algo por se sentirem estimulados, e não pressionados ou obrigados a executarem, isto é, atividades por meio das quais os alunos sejam capazes de praticar o que aprenderam por prazer, levando-os a buscar novos conhecimentos.

Trabalhar com jogos educativos na sala de aula é de extrema importância, pois além de ajudar os alunos na construção do conhecimento, eles incentivam os que querem aprender, levando-os a olhar o ensino de outra forma, ou seja, perceber que são capazes de aprender, desenvolvendo o aprendizado aos poucos.

O educador pode avaliar seu educando sem que ele perceba, influenciando-o a trabalhar em grupo, para que ele saiba ouvir e respeitar a decisão do próximo. A ludicidade

serve também para complementar os conteúdos lecionados, em que os alunos têm a capacidade de exercitar e tirar suas dúvidas por meio da prática de jogos. Sendo assim, o lúdico desperta nos educandos o bom gosto pelo ensino, ajuda-os na aquisição de conhecimentos a fim terem um bom desenvolvimento na aprendizagem.

O projeto de intervenção foi elaborado, a partir das ideias de como trabalhar determinado conteúdo com os alunos, em que os mesmos pudessem relembrar os conteúdos estudados nas aulas anteriores. Dessa forma, antes de aplicar qualquer atividade, sempre era feita uma revisão do que seria estudado, sendo assim, não foi pensado em desenvolver, por exemplo, um projeto voltado em trabalhar temas transversais, mas sim optou-se em trabalhar os conteúdos que foram abordados pela supervisora da escola.

Stoller (2002, *apud* DONNINI, 2013, p.73) lista algumas características de um projeto.

> - Elaboração de conhecimento sobre um determinado tópico ou tema, não somente sobre aspectos estruturais da língua estrangeira. Temas relevantes e cotidianos ou de interesse para os alunos são centrais na elaboração de projetos;
> - Participação mais ativa e autônoma do aluno no processo de aprendizagem. O professor atua como orientador, em outras palavras, aquele que dá suporte e apoia o aluno durante as etapas planejadas para o desenvolvimento do projeto;
> - Interação mais cooperativa entre membros dos grupos de trabalho;
> - Confecção de uma produção final a ser socializada, que é a síntese do trabalho de pesquisa dos grupos: por exemplo, uma apresentação oral ou pôster, uma exibição de cartazes no mural da escola ou sala, um relatório, a organização de um livro, um álbum, uma maquete, uma peça de teatro, um show musical, um folder etc.;
> - Desenvolvimento de habilidades de pesquisa e resolução de problemas.

Na verdade, o foco não era em que os alunos poderiam confeccionar ao final do projeto, mas sim foi proposta uma avaliação final para testar o grau de conhecimento dos alunos, ou seja, o quanto de conhecimento eles conseguiram absorver.

6. METODOLOGIA

Sendo de natureza qualitativa, esta pesquisa foi feita em primeira instância, de cunho bibliográfico, fazendo um prévio balanço de como era ensinada uma língua estrangeira antigamente. Em seguida, discutiu-se sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas, descrevendo também sobre a implementação do PIBID no IEAA/UFAM,

apresentando o subprojeto de Língua Inglesa presente na Escola Estadual Tancredo Neves. A partir disso, passa-se a falar sobre o lúdico no ensino da referida língua, como experiência vivenciada com a aplicação do projeto de intervenção. Buscando na última parte da pesquisa, analisar dados coletados dos alunos, da professora e do diretor da escola.

Sendo assim, para a análise e discussão do *corpus* da pesquisa, foi coletado dados dos alunos[14] da Escola Estadual Tancredo Neves, que participaram do projeto de intervenção do PIBID de Língua Inglesa em 2016. Para responder o questionário, os alunos tiveram que ter autorização dos pais, pois eram menores de idade. Sendo assim, a pesquisa levou dois dias em cada turma (alguns alunos permaneciam na mesma turma, apenas mudaram para o 7º ano). Primeiro os alunos levaram o termo de autorização e em outro momento aplicou-se o questionário, porém, nem todos que participaram do projeto puderam responder ao questionário, uns porque os pais não autorizam e outros mudaram de turma ou de escola.

Ao total, foi aplicado questionário para 14 alunos, as perguntas eram semiabertas, sendo que, nove eram objetivas e uma subjetiva. Além dos alunos, aplicou-se também questionário para o diretor com três questões e para professora supervisora quatro, sendo todas subjetivas. A seguir, colocar-se-á de maneira mais detalhada o caráter das perguntas e que fim levaram os resultados.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Dividiu-se a análise e discussão dos dados da pesquisa em dois subtópicos, sendo que no primeiro há uma discussão baseada nas respostas dos alunos, tendo um cotejamento teórico. Da mesma forma, faz-se com as respostas do diretor e da professora, isto é, comparando também as respostas de ambos, usando aporte teórico.

7.1 Dados coletados dos alunos

Para os alunos, o questionário foi aplicado contendo dez perguntas, das quais, nove continham alternativas de resposta e uma era de caráter subjetivo, que podem ser verificadas nos quadros a seguir.

[14] Das turmas dos 6ºs anos “1” e “3”

Quadro 1- Questionário aplicado para os alunos

	RESPOSTAS		
PERGUNTAS	**SIM**	**NÃO**	**NÃO SEI**
1. Você acha importante no mundo atual estudar a língua inglesa?	**14**	**0**	**0**
2**.** Você acha que a língua estrangeira a ser estudada na escola deveria ser outra?	**4**	**6**	**4**
5. Você consegue compreender os conteúdos ministrados nas aulas de língua inglesa?	**9**	**0**	**5**
8. Você acredita que o projeto te ajudou a compreender melhor a língua inglesa?	**11**	**0**	**3**
9. Você acha que o projeto de língua inglesa deveria continuar em sua escola?	**14**	**0**	**0**
TOTAL	**52**	**6**	**12**

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Quadro 2- Questionário aplicado para os alunos

	RESPOSTAS			
PERGUNTAS	**Excelente(s)**	**Boas/Bom**	**Regular(es)**	**Ruim(ins)**
6. O que você acha das aulas de língua inglesa?	**7**	**6**	**1**	**0**
7. O que você achou do projeto de língua inglesa (sobre **cores** e **dias da semana**) aplicado ano passado enquanto você estava no 6º ano?	**8**	**5**	**1**	**0**
TOTAL	**15**	**11**	**2**	**0**

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Pode-se observar que não há as perguntas três, quatro e dez. Porém, seus resultados serão detalhados no decorrer do trabalho, bem como os resultados dos quadros acima.

De acordo com o primeiro quadro, observa-se que todos os alunos entrevistados responderam que acham importante estudar a Língua Inglesa no mundo atual. Já na segunda questão, a maioria dos alunos respondeu dando preferência à língua inglesa como ensino de língua estrangeira. Enquanto menos da metade dos alunos, optou por outro idioma a ser estudado, seguindo da outra metade que não sabe o que responder, dando a entender que não tem uma opinião formada quanto ao assunto. Além disso, alguns alunos acabam entrando em contradição, pois na questão anterior responderam que acham a língua inglesa importante no mundo atual, porém, quando eles são questionados se a língua estrangeira deveria ser outra, logo optam por aprender uma língua que não sabem ao menos sua utilização.

Sendo assim, pode-se perceber que alguns alunos não levam a sério o aprendizado de língua estrangeira, principalmente em se tratando da Língua Inglesa, talvez por não saberem da dimensão da sua importância no mundo atual. Segundo Cabral (2014, s/p) a Língua Inglesa

> É a Língua internacional, das viagens e dos negócios. É a língua da comunicação mundial. [...] O domínio do idioma significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças que têm vindo a ocorrer. O Inglês abre assim as portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural.

Assim sendo, estudar a Língua Inglesa é muito importante para a construção de conhecimentos, principalmente dos alunos, pois leva-os ao seu desenvolvimento tanto na vida estudantil quanto no seu profissionalismo. Dessa forma, prepara o aprendiz para o mercado de trabalho, lhe proporcionando contato com o mundo. Porém, talvez os alunos não tenham noção dessa importância e não se dão conta que a língua está no seu dia a dia, seja na

> internet, ou até mesmo quando compramos um produto ou vamos em uma loja, quase sempre, verificamos a presença marcante de outra língua, na maioria das vezes, o Inglês, por ser a língua da globalização. Se conseguirmos destacar o grau de importância de se aprender esse novo idioma com certeza o aluno terá mais prazer em estudar. Caso não consigamos conquistar o interesse do aluno, jamais ele aprenderá. (SÃO JOSÉ, 2011, p.191)

Por meio disso, pode-se dizer que a Língua Inglesa está presente em nosso meio, mas muitas vezes não é apresentada para os alunos de forma contextualizada em sala de aula, sendo assim, há a necessidade de mostra-los que este idioma ocupa um espaço muito importante na sociedade atual, pois só assim o aluno pode despertar o interesse pelo ensino-aprendizagem da língua, não ficando em dúvida em escolher uma língua estrangeira para ser estudada.

Como é o caso dos alunos que optaram por estudar outra língua que não seja a Língua Inglesa no questionário apresentado, pois de acordo com a questão três, que era o desdobramento da dois, alguns alunos opinaram como ensino de língua estrangeira: o Espanhol, escolhido por três alunos; dando sequência ao Chinês, marcado por um aluno. Porém, mesmo que alguns alunos não achavam que a língua a ser estudada deveria ser outra, acabaram marcando algumas opções de línguas, como: Japonês, Francês e Espanhol. Talvez, seja porque não prestaram atenção na pergunta.

Na quarta questão questionava-se sobre a dificuldade das habilidades linguísticas na Língua Inglesa, isto é, que tipo de habilidade os alunos achavam difícil adquirir, sendo que dentre as opções estavam: ler, escrever, ouvir, falar, todas as opções ou nenhuma das opções. A maioria dos alunos marcou a alternativa que indicava dificuldade em todas as habilidades em questão. Outra parte dos alunos optou pela dificuldade na leitura e dois dos alunos marcaram em opções diferentes, um acha difícil escrever e o outro, falar.

Pode-se perceber que a maioria dos alunos tem dificuldades em todas as quatro habilidades linguísticas. E comparando esse resultado com projeto aplicado nas duas turmas do 6º ano em 2016, conclui-se, que isso não deixa de ser verdade, pois observou-se durante as atividades propostas, que os alunos tinham realmente essa dificuldade nas habilidades, porém, não são todos, mas a grande maioria.

De acordo com Lima (2009, p.17-18) "(...) aprender as quatro habilidades exige muito tempo, com uma carga horária maior, que acarrete um contato intensivo entre professor e aluno". A partir disso, concluiu-se que o profissional de línguas fica limitado em usar todas as habilidades em sala, pois além de o tempo para a aprendizagem ser curto, o professor não consegue manter contato direto com os alunos, porque as salas de aula geralmente se encontram lotadas, impossibilitando o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno.

Por conta disso, o projeto de intervenção não conseguiu suprir todas as necessidades dos alunos, uma vez que não era aplicado todos os dias e nem toda semana, no entanto, pode-se dizer que os ajudou de alguma forma, pois, apresentou-se meios diferenciados, como por exemplo, áudios e vídeos de falantes nativos, além da presença de diálogos que possibilitaram que os alunos trabalhassem em dupla e praticassem a língua alvo.

Na quinta questão, perguntava aos alunos sobre a compreensão dos conteúdos ministrados nas aulas de língua inglesa, ou seja, se eles conseguem compreender os conteúdos que são abordados pela professora em sala de aula. A maioria dos alunos respondeu que sim, pois de acordo com as conversas com a professora, pôde-se perceber que ela não fica presa apenas ao livro didático, mas faz uso de outros meios que possam ajudar na aprendizagem dos alunos. Além disso, a professora utiliza e também tenta de alguma forma adaptar, de acordo com os conteúdos, as atividades aplicadas pelos bolsistas ID, pois a maioria dos participantes do subprojeto de Língua Inglesa trabalha a partir da ludicidade, que conforme Rocha (2005, p.17) "através da ludicidade o aluno forma conceitos, estabelece relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimula seu raciocínio, vai se socializando, se sente seguro, mais motivado, aprende e melhora seu desempenho".

Sendo assim, por meio da ludicidade possibilita-se aos alunos diversão, através da qual os mesmos podem ser desinibidos, ou seja, sentem-se motivados com a presença do lúdico nas aulas. Além disso, os alunos podem aprender a trabalhar em grupo, interagindo no seu meio social e ficando mais atentos aos conteúdos abordados, uma vez que se ele não prestar atenção nas aulas, certamente sentirá dificuldades no momento de realizar as atividades propostas.

Na sexta questão perguntou-se aos alunos sobre o que eles acham das aulas de língua inglesa, tendo como alternativas: excelentes, boas, regulares ou ruins. Notou-se que a maioria respondeu que acham as aulas excelentes, os demais acharam boas e um dos alunos acha que as aulas são regulares. Dessa forma, pode-se observar que nenhum aluno acha as aulas de língua inglesa ruins, mesmo que alguns, no início das perguntas, desejavam aprender outra língua como ensino de língua estrangeira.

Na sétima questão, argumentou-se sobre o que os alunos acharam do projeto de intervenção relacionado às cores e aos dias da semana aplicado em 2016, quando eles estavam no 6º ano. A maior parte dos alunos disse que foi excelente, outros acharam bom e um aluno achou regular. Sendo assim, ninguém achou o projeto ruim, pelo contrário, demonstraram gostar do projeto, pois na oitava pergunta a maioria dos alunos respondeu que o projeto ajudou-os na compreensão dos conteúdos da disciplina. Apenas três dos alunos disseram que não sabiam, isto é, não responderam "sim" e nem "não", apenas ficaram em dúvida. Continuando na nona questão, perguntou-se aos alunos se achavam que o projeto de língua inglesa deveria continuar em sua escola, todos os entrevistados responderam que sim.

Dessa forma, percebe-se que o subprojeto de Língua Inglesa traz não só para escola, mas também para as aulas de língua inglesa, um momento de interação do acadêmico do curso de Letras[15] com os alunos da escola, fazendo uma troca de conhecimentos, isto é, tanto o aluno desenvolve capacidades por meio do que é abordado durante as atividades aplicadas quanto o graduando aprende práticas da sala de aula. Sendo assim, o PIBID tem por objetivos:

> I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> II – contribuir para a valorização do magistério;
> III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter

[15] Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa

> inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
> V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
> VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
> VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, PORTARIA Nº 096/2013)

Por meio desses objetivos, observa-se que o programa preocupa-se tanto com a formação dos graduandos quanto com a educação básica. Pois, esses futuros professores tendem a fazer uma relação entre teoria e prática, apresentadas na academia, promovendo atividades inovadoras a serem aplicadas na sala de aula para suprir as possíveis dificuldades que os alunos tenham em relação ao ensino.

Baseado ainda no projeto de intervenção, na última pergunta de caráter subjetiva, os alunos tinham que argumentar sobre o que precisaria ser melhorado no projeto de intervenção.

Alguns disseram que poderiam haver mais aulas de inglês, para melhor entender os conteúdos da disciplina e assim aprender mais brincando, pois, de acordo com Maluf (2009, p.23 *apud* SILVA, 2013, s/p) “As atividades lúdicas têm capacidade de desenvolver várias habilidades [...], proporcionando divertimento, prazer, convívio, profícuo, estímulo intelectivo, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e autorealização”. Sendo que, o estudante sente-se estimulado para aprender, desenvolvendo outras capacidades.

Outros alunos disseram que o projeto foi excelente e não tinha que melhorar em nada, pois seu desenvolvimento nas aulas estava bom e que as atividades continuassem. A partir das afirmações dos alunos nas últimas questões, pode-se dizer que o projeto de intervenção foi de suma importância para a sua aprendizagem.

Dois do alunos disseram que alguns modos de ensinar deveriam ser mudados, pois, para eles, muitos vídeos eram passados. Em sua opinião, poderiam ser trabalhadas mais coisas escritas. Percebe-se pela fala desses alunos que ainda há aprendizes presos à escrita e não conseguem aceitar ou adaptar-se com as novas tecnologias que podem adentrar à sala de aula. Talvez para alguns alunos, seja mais fácil aprender outra língua por meio de traduções e escrita do que por meio de outros procedimentos de ensino.

Ao referir-se ao projeto, ainda na última questão, alguns alunos pensavam que se referia ao subprojeto de língua inglesa PIBID e não às ações do mesmo nas aulas. Dessa

forma, alguns responderam que precisaria aumentar a quantidade de bolsistas na escola, pois assim, todas as turmas da escola teriam os projetos de intervenção nas aulas de língua inglesa, uma vez que não são todas as turmas que recebem as aplicações de projetos de intervenção, por conta da redução de bolsistas no programa.

Contudo, baseado nas falas dos alunos pode-se dizer que o projeto de intervenção foi muito gratificante, porém, precisa-se rever algumas questões no projeto, reajustando atividades para aprimorá-lo de acordo com as necessidades dos alunos, pois alguns alunos acharam haver excesso de vídeos, sendo assim, percebe-se que eles gostam mais da utilização de outros meios do que dos que foram utilizados no projeto.

7.2 Dados coletados do diretor e da professora

Assim como para os alunos, as perguntas para o diretor e para a professora estavam relacionadas ao subprojeto de Língua Inglesa do PIBID na escola, porém, uma das perguntas era especificamente para a professora, uma vez que ela era a pessoa com quem havia contato direto para a aplicação das atividades na escola.

A primeira pergunta referia-se aos benefícios que o projeto PIBID trazia para a escola, sendo assim, o gestor respondeu da seguinte forma: “Pela dinâmica que existe ou que é aplicada no desenvolvimento do projeto junto aos alunos da Escola Estadual Tancredo Neves, fica o que é notório o desenvolvimento Educacional dos alunos”. Pode-se observar que o gestor foi bem sucinto em sua resposta, talvez seja pelo fato de ele ter tido pouco contato com o andamento das atividades aplicadas. Já a professora, por ser a mediadora do projeto na escola, elaborou a seguinte resposta: “Notou-se que a inserção do PIBID na escola, permitiu troca contínua de aprendizagem, pois aprenderam e ensinaram. Os projetos de intervenção ofereceu-me uma motivação que me permitiu novas formas de enfrentamento das dificuldades. Portanto, o PIBID ocupa um espaço de extrema importância nessa instituição, pois desenvolve metodologias que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação dos mesmos. Além disso, auxilia escola no planejamento de atividade extraclasse, melhorando ainda mais a qualidade das aulas de língua inglesa”. As respostas tanto do diretor quanto da professora, não estão muito longe do que diz os PCNs, em relação ao ensino de língua estrangeira, pois ressalta que a

> Aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. [...] 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 compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (BRASIL, 1998, p.37)

Sendo assim, observa-se tanto na fala do diretor quanto da professora, que o projeto PIBID trabalha conforme os PCNs, uma vez que o subprojeto de Língua Inglesa não se preocupa apenas em trabalhar as habilidades da língua, mas ajuda na formação intelectual dos alunos. Além disso, o subprojeto promove ações que possam levar o aprendiz a ter contato com a cultura dos povos da língua estudada.

A segunda questão, esta especificamente para a professora, referia-se às contribuições que o projeto de intervenção trouxe para as aulas de Língua Inglesa. Segundo a professora o projeto "Auxiliou no planejamento das aulas, produção de materiais pedagógicos e no reforço de conteúdos ministrados". Além de a professora supervisionar na escola os bolsistas ID, ela também aprendia com eles tanto na questão de usar outras metodologias em suas aulas quanto em contribuir para mediar os conhecimentos, pois a professora utilizava as atividades aplicadas por eles em outras turmas que não recebiam o projeto.

Sobre a terceira questão, que discutia se o programa trouxe prejuízo para as aulas regulares, tanto a professora quanto o diretor disseram que não houve nenhum prejuízo. Pelo contrário, só trouxe benefícios ao aprendizado dos alunos.

Na última questão, perguntou-se para os entrevistados o que precisaria ser melhorado no projeto PIBID na escola. De acordo com o diretor deveria ter "maior abrangência do projeto", uma vez que o subprojeto de Língua Inglesa está concentrado apenas na Escola Estadual Tancredo Neves. Dessa forma, o gestor propõe que o subprojeto de Língua Inglesa, deveria estender-se para as demais escolas do município. Já a professora diz que poderia "produzir materiais didáticos pedagógicos, para que seja aproveitado em momentos futuros na escola; planejar aulas extraclasses e realizar mais eventos". Visto que, como já foi dito anteriormente, a partir do momento que a verba do PIBID foi interrompida, os bolsistas ID foram impedidos de confeccionar materiais pedagógicos, pois, para produzir os materiais necessários deveriam utilizar seus próprios recursos financeiros, já que não havia mais ajuda de custo para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que o lúdico, por meio do projeto de intervenção do PIBID de Língua Inglesa, trouxe para as aulas da referida disciplina dinamismo, em que os alunos puderam fazer uma conexão com os conhecimentos prévios, uma vez que os conteúdos trabalhados com eles foram baseados no que a professora supervisora já havia abordado. Sendo assim, no início do projeto, observou-se que os alunos apresentavam dificuldades na pronúncia e na escrita de algumas palavras, que, em sua maioria, foram sanadas ao final do projeto por meio das diversas atividades desenvolvidas com os alunos.

Dessa forma, através de projetos de intervenção, o programa PIBID tem a função de dar chance ao aluno para aprender de formas diversificadas os conteúdos ministrados pelo professor-supervisor, este é auxiliado quanto ao ensino dos conteúdos selecionados por ele, uma vez que, muitas vezes, o professor não consegue desenvolver atividades diferenciadas, pelo fato de ter várias turmas na escola de diferente faixa etária. Além disso, dar oportunidade aos graduandos de licenciatura em vivenciar situações na sala de aula que contribuirá na sua futura vida profissional.

Vivenciar a prática na sala de aula por meio do PIBID foi bem satisfatório, pois com o programa, pôde-se acompanhar de perto a realidade escolar, vivenciando situações que não se encontram em teorias estudadas no decorrer das aulas da graduação.

Além disso, a experiência vivenciada no PIBID foi essencial no estágio de Língua Inglesa, uma vez que as atividades desenvolvidas no subprojeto no decorrer dos anos foram aproveitadas e adaptadas nas aulas de regência de Língua Inglesa. Sendo assim, a participação no projeto trouxe uma bagagem de conhecimento e experiências fundamentais que auxiliaram no estágio supervisionado, uma vez que a durabilidade do programa na sala de aula é mais extensa do que a do estágio, isso dependendo do ano em que o discente ingressar. Neste caso, a participação no projeto começou em 2015 e ainda continua, já o estágio, teve uma duração de aproximadamente três meses.

Por fim, o PIBID é importante para os alunos que recebem a aplicação dos projetos de intervenção, para os professores que recebem o apoio em suas aulas, como também para os discentes do Ensino Superior que podem vivenciar diversas situações na sala de aula. Mas para aperfeiçoar as atividades propostas pelos bolsistas ID é necessário que haja a ajuda de custeio, para a confecção de materiais pedagógicos, pois muitas vezes, os participantes do programa ficam limitados em usar técnicas que não exijam custos maiores, isto é, não desenvolvem atividades palpáveis por falta de material.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada – Ensino de Língua e Comunicação.** 4ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores e Artelíngua, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 de jun. de 2017.

BRASIL (1998). Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Vol. 09: Língua Estrangeira, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 13 de jun. de 2007.

CABRAL, A. **A Importância do Inglês no Mundo Atual**. PROFFORMA, n.13, Junho 2014. Disponível em: <http://cefopna.edu.pt/revista/revista_13/pdf_13/ame_01_13_essl.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2016.

CAPES. **Portaria n°96, de 18 de julho de 2013.** Aprova Regulamento do PIBID**.** Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_ApprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 05 de jul. de 2017.

CDE, Instituto de Pesquisas Plano. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1ª ed. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 15 de jun. de 2017.

DONNINI, Lívia. **Ensino de língua inglesa.** 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

KRÜGER, Cleci Irene Trentin; PARISE, Lourdes Terezinha Graebin. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras**. Pato Branco: Synergismus Scyentifica, 2007. Disponível em: <revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/download/134/55>. Acesso em: 07 de jun. de 2017.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 12 de mai. de 2017.

LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José. **Jogo e projeto: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sammus, 2006.

PEDREIRO, Silvana. **Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios**. Especialize Revista On-line, 2013. Disponível em: <http://businesstur.com.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff9fcb75d14a0d.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

RICHARDS, J. C. & ROGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** 2ª ed. USA: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Francisco Rosa da. **A ludicidade como método de ensino na língua inglesa.** Revista igapó - Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM. vol. 9 - Nº 2 – Dezembro, 2015. Disponível em: <200.129.168.183/ojs/index.php/igapo/article/download/297/286>. Acesso em: 20 de jul. de 2017.

SÃO JOSÉ, Elisson Souza de. **A necessidade de despertar nos alunos interesse pelo estudo de língua inglesa nos dias atuais**. Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP. vol. 1 - nº 1 - Janeiro a Junho de 2011. Disponível em:<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/viewFile/221/n1saojose.pdf>. Acesso em: 13 de jul. de 2017.

SILVA, Maiara Suenia da. **Jogos na sala de aula de língua inglesa em escolas públicas: experiências de professoras em formação inicial**. ENID- UEPB, outubro 2013. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora04_10_2013_15_35_25_idinscrito_1629_e4826b254673467716e48e24e30d49b.pdf>.Acesso em: 16 de jul. de 2017.

UPHOFF, Dörthe. **A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil.** In: BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua inglesa na escola. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143910/mod.../1/Uphoff%202008.pdf>. Acesso em: 17 de mai. de 2017.