

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

AMANDA STANISLAWSKI RECHE

**O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

PATO BRANCO – PR
2019

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

AMANDA STANISLAWSKI RECHE

**O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco.

Linha de Pesquisa: Educação
Orientadora: Marcele Garbin Dagios

PATO BRANCO – PR
2019



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Departamento Acadêmico de Letras
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **Amanda Stanislawski Reche.**

Título: **O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de Inglês: perspectivas na Educação de Jovens e Adultos.**

Trabalho de conclusão de curso defendido e APROVADO em 04/12/19, pela comissão julgadora:

Profa. Dr^a. Marcelle Gaybin Dagios - UTFPR Pato Branco
Orientadora e Presidente da Banca


Profa. Dr^a. Franciele Clara Peloso - UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Profa. Dr^a. Cláudia Marchese Winfield - UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof.^a Ma. Rosângela Aparecida Marquezi

Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês


Rosângela Aparecida Marquezi
SIAPE 63954/2
Coordenadora do Curso de Licenciatura
em Letras Português-Inglês
UTFPR - Câmpus Pato Branco

A folha de aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso

DEDICATÓRIA

A todos os jovens e adultos que se permitem uma nova chance, a todos os educadores da EJA e a todos os professores de Língua Inglesa, os quais têm o poder de transformar vidas.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Marcele Garbin Dagios, pelas orientações, contribuições e amizade, bem como pela compreensão nos momentos difíceis e parceria nas alegrias da graduação;

Aos professores da graduação em Letras da UTFPR câmpus Pato Branco, especialmente de Língua Inglesa, pelas contribuições ao longo desse período;

Aos membros da banca de defesa, Profa. Dra. Claudia Marchese Winfield e Profa. Dra. Franciele Clara Peloso, as quais me inspiraram ao longo dos anos, pelas contribuições e leitura de meu trabalho;

Aos participantes da pesquisa, especialmente às professoras supervisoras e aos alunos de Língua Inglesa, assim como à toda a equipe do CEEBJA de Pato Branco;

E especialmente aos meus pais, que sempre me incentivaram nos estudos e na profissão docente.

Muito obrigada!

"A educação modela as almas e recria os corações."

(Paulo Freire)

RESUMO

RECHE, Amanda Stanislawski. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de Inglês: perspectivas na Educação de Jovens e Adultos. 68 f. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras Português-Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2019.

Este trabalho busca analisar as influências dos recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos) de Pato Branco. Ademais, esta pesquisa é de grande relevância visto que há poucas análises publicadas sobre esse tema. Além disso, a EJA, por vezes, é esquecida por muitos, apesar de sua enorme importância. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivos observar a realidade escolar da EJA, como o perfil dos estudantes e a metodologia adotada, e as aulas de Língua Inglesa nesse contexto e analisar o uso de atividades lúdicas nesses momentos, bem como suas influências na prática pedagógica e na aprendizagem do Inglês. Para o embasamento teórico, foram utilizados, principalmente, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008), as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) como documentos norteadores da educação de jovens e adultos no Brasil e no Paraná. Para questões históricas sobre o ensino de línguas estrangeiras na EJA e a ludicidade no ensino de línguas, foram estudados Luckesi (2002), Lopes (2011), Lago (2010) e Sant'Anna, Spaziani e Góes (2014). Além disso, as perspectivas de linguagem e educação se baseiam nos estudos de Bakhtin (2016), na teoria vygotskiana e em Freire (1987). Sendo assim, foi desenvolvido um estudo de caso de caráter qualitativo-interpretativo. O principal objeto de estudo foi investigar os recursos lúdicos, mas os materiais didáticos, as aulas observadas e aplicadas, as entrevistas com as professoras e os questionários respondidos pelos alunos foram de essencial contribuição. Sendo assim, este trabalho obteve resultados que comprovaram que as influências dos recursos lúdicos no contexto observado, em geral, são favoráveis. Por fim, conclui-se que este trabalho poderá contribuir para o melhor entendimento e melhoria da disciplina de Língua Inglesa na modalidade EJA, destacando como a ludicidade pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem, tanto para docentes, como para discentes.

Palavras-chave: Inglês; EJA; Recursos Lúdicos; Ensino-aprendizagem; Ludicidade.

ABSTRACT

RECHE, Amanda Stanislawski. Playful resources in the English language teaching-learning process: perspectives from the Education of Youth and Adults. 68 p. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Letras Português- Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2019.

This work aims to analyze the influences of playful resources in the English language teaching-learning process, in the Education of Youth and Adults context, specifically at CEEBJA (State Center of Basic Education for Youth and Adults) - Pato Branco. In addition, the present analysis is fundamental to the context of EJA in Paraná, because there are almost no research projects in this educational field. Furthermore, EJA sometimes is forgotten by many people, despite its importance. Therefore, the main goals of this research is to understand EJA's reality, such as the student's profiles and the methodology adopted, to observe the English classes in that context and analyze the usage of playful activities, as well as its influences in the pedagogical practice and in the process of English language learning. For theoretical bases, Curricular Guidelines of Basic Education (PARANÁ, 2008), Curricular Guidelines of EJA (PARANÁ, 2006), Common National Curricular Basis (BRASIL, 2016) were used as guiding documents for youth and adult education in Brazil and Paraná. For historical background about foreign language teaching in EJA and playful resources in language teaching, Luckesi (2002), Lopes (2011), Lago (2010) and Sant'Anna, Spaziani and Góes (2014) were studied. Moreover, the perspectives of Language and Education are based on the studies of Bakhtin (2016), the Vygotskian theory and Freire (1987). Therefore, a qualitative-interpretative case study was carried out. The focus of study was to investigate the playful resources, but other significant points, such as the teaching-learning materials, class observations and the experimental classes with playful activities, the teacher's interviews and the questionnaires answered by students were also of essential contribution. As a result, this work obtained results that proved that the influence of playful resources in the observed context, in general, were favorable. Finally, it is possible to conclude that this work can contribute to a better understanding and improvement of English language teaching-learning in EJA, highlighting how playful resources can influence in the teaching-learning process, both for teachers and students.

Keywords: English; EJA; Playful Resources; Teaching-learning; Playfulness.

LISTA DE SIGLAS

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CELEM – Centros de Línguas Estrangeiras Modernas

CES – Centros de Estudos Supletivos

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua estrangeira

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAES – Núcleos Avançados de Ensino Supletivo

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 BREVE DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	15
2. PERSPECTIVAS DE LINGUAGEM E LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUAS	17
3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO PARANÁ	22
3.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL.....	22
3.2 O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	24
3.3 O LÚDICO NA SALA DE AULA DE INGLÊS NA EJA.....	27
4. ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PATO BRANCO, PARANÁ	31
4.1 PROBLEMAS E QUESTIONAMENTOS DE PESQUISA.....	31
4.2 A METODOLOGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO DO CEEBJA PATO BRANCO.....	32
4.3 O CONTEXTO DE PESQUISA.....	34
4.4 OS SUJEITOS DE PESQUISA.....	35
4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	36
5. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA	37
5.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....	37
5.2 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS.....	39
5.3 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS.....	44
5.4 QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar e compreender o processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades lúdicas nas aulas de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), no município de Pato Branco.

Para tanto, os documentos oficiais sobre o ensino de línguas no Paraná e no Brasil, assim como as teorias sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas, definem as perspectivas de língua/linguagem, sujeito, ensino e o papel da comunicação e interação social e, também, direcionam o trabalho em sala de aula.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) (PARANÁ, 2008), a Abordagem Comunicativa tradicionalmente orienta o ensino de Língua Inglesa nas salas de aula brasileiras, bem como os materiais didáticos utilizados, com foco nos aspectos semânticos e com o propósito de tornar o aluno mais competente na comunicação. Portanto, a língua é vista como instrumento de comunicação e interação social, ou seja, como um sistema para a expressão do significado, em contexto interativo.

Esse documento também ressalta que “no ensino de Língua Estrangeira, a língua (...) contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade” (PARANÁ, 2008, p. 55). Sendo assim, as percepções de mundo dos alunos e suas respectivas subjetividades devem ser consideradas, de modo a transformar a aula de Língua Inglesa em um espaço de interações, representações e visões de mundo, capaz de formar sujeitos participantes ativos na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016) reafirma o foco na função sociopolítica do Inglês, ao considerar o seu *status* de língua franca¹ e evidenciar a busca pelo exercício da cidadania crítica e ativa. A BNCC (2016) conceitua língua como construção social, pois ela possibilita a interpretação e a reinvenção de sentidos. Ela também amplia a visão de multiletramentos, pois considera as práticas sociais do mundo digital, e reforça a questão da cultura. Vale ressaltar que:

¹ Considera-se como Língua Franca aquela utilizada para a comunicação entre grupos linguisticamente distintos. No caso da Língua Inglesa, é “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p.7). Ou seja, é a “língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes línguas maternas, não nativas, produtoras e consumidoras de cultura” (GIMENEZ, 2014, p. 49).

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...]. (ROJO, 2012, p. 08).

No Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006) orientam a organização curricular da EJA. O documento cita três eixos relevantes nesse modelo educacional: cultura, trabalho e tempo. Neles, o contexto do aluno é de suma importância. Entretanto, ele transmite orientações gerais, e não específicas para cada disciplina. Para tais, inclusive a Língua Inglesa, deve-se considerar as Diretrizes Curriculares que orientam o ensino regular.

Em Pato Branco, a Educação de Jovens e Adultos é oficializada no CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos), o qual oferta Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nessa escola, a turma de Inglês é multisseriada, ou seja, há alunos de diversas fases escolares juntos, que realizam atividades adequadas ao seu nível de escolaridade. Portanto, há uma metodologia especial utilizada, com atividades organizadas e desenvolvidas pela própria professora da disciplina.

Dessa maneira, é importante conhecer o contexto do ensino de Língua Inglesa no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, bem como compreender a realidade dos alunos da EJA. Com essas informações, será possível traçar o perfil do estudante dessa modalidade e quais são suas experiências relacionadas ao aprendizado de Inglês.

Ao levar em consideração o contexto do professor e dos alunos, abrem-se espaços para novos questionamentos. Como a realização de atividades lúdicas influencia a prática pedagógica do docente (escolha de conteúdos, planejamento de aulas, metodologia utilizada e modo de avaliação)? Como os estudantes se sentem em relação ao uso desse recurso? Sentem-se mais motivados a participar das aulas e mais confortáveis na hora de falar quando estão brincando ou jogando? Há maior cooperação entre os colegas, de modo a reforçar seu lugar no mundo social? Os jogos auxiliam os estudantes a memorizar novos vocábulos e estruturas na língua-alvo?

Sendo assim, aborda-se a ludicidade na EJA como objeto de estudo da presente pesquisa.

A palavra “ludicidade” deriva do Latim *ludus*, que significa jogo, imitação ou exercício, e está constantemente atrelada a termos como “brincar”, “jogar”, “diversão” e “lazer”, porém o conceito ainda é amplamente discutido por diversos autores.

Para Luckesi (2002), o lúdico é o estado interno do sujeito, enquanto a ludicidade é a característica de quem se encontra no estado lúdico; as atividades lúdicas são as manifestações perceptíveis desse estado. Portanto, as atividades propostas em sala de aula serão lúdicas conforme estimularem o estado lúdico do indivíduo, fato chamado de vivência lúdica.

Enquanto isso, para Lopes (2004, p. 6, apud MASSA, 2015, p. 122) a ludicidade surge na relação e na interação entre os sujeitos, de modo a envolver a comunicação. É, assim, um fenômeno humano, pois é subjetivo e interno do indivíduo, mas ao mesmo tempo social, através das manifestações lúdicas (exteriores).

É importante ressaltar que o lúdico integra diversos aspectos: motores, afetivos, cognitivos e sociais. Nas práticas pedagógicas com o uso de jogos, se busca a aprendizagem com prazer, e uma aula ludicamente inspirada possui características do brincar, e não necessariamente jogos (FORTUNA, 2000). A aula lúdica busca, também, desenvolver a imaginação, o raciocínio e a criatividade, ao mesmo tempo em que incentiva o trabalho em equipe. Posteriormente, isso leva o aluno a compreender e assumir sua posição social no mundo.

Apesar do tabu existente em torno do uso de recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, devido à muitas vezes eles serem associados a momentos de descontração, brincadeira e diversão, bem como a crianças, e não diretamente ligados com o aprendizado, eles podem ser utilizados em todas as fases da vida escolar (LOPES, 2011).

Portanto, este trabalho baseia-se essencialmente na seguinte pergunta de pesquisa: qual é a influência do uso de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no CEEBJA do município de Pato Branco?

O tema da presente pesquisa foi escolhido após uma breve observação do perfil de alunos de idade mais avançada, em um cursinho de Língua Inglesa, e, conseqüentemente, como suas experiências afetam o processo de ensino-

aprendizagem. Notou-se que suas necessidades e motivações eram diversificadas, bem como sua realidade pessoal e vivências, o que resulta na necessidade de uma abordagem diferenciada da metodologia adotada regularmente.

Apesar de demonstrarem maiores dificuldades durante as aulas e, sobretudo, o medo de não conseguirem aprender o idioma, com o uso de recursos lúdicos, especialmente jogos, passaram a manifestar maior participação e compreensão dos conteúdos abordados, de modo a deixar aquele receio inicial de lado. Surgiu, então, o interesse da pesquisadora em analisar como essas atividades podem influenciar no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Junto a isso, nota-se que há poucos estudos publicados sobre as aulas de Língua Inglesa no CEEBJA de Pato Branco e, também, há um pequeno número de análises sobre a interferência dos recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da EJA, o que auxiliou na motivação para esse projeto de pesquisa.

Nos materiais encontrados acerca do assunto, existe um grande foco na questão da ludicidade nos anos escolares iniciais, ou seja, no trabalho com crianças, mas pouco se estuda sobre esse assunto de modo a considerar a Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, esse grupo escolar não pode ser esquecido. É necessário compreender como a ludicidade pode influenciar o ensino-aprendizagem, particularmente de Língua Inglesa, no espaço da EJA para, então, se repensar nas práticas pedagógicas já adotadas e, portanto, possibilitar uma aula diferenciada com esses alunos que, outrora, já se viram desmotivados com os estudos. Com isso, é possível evitar uma nova evasão escolar desses indivíduos.

Nota-se que o cenário da EJA está marcado pela presença de jovens, essencialmente adolescentes, que, por motivos diversos, não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na escola regular. Sendo assim, é importante despertar o interesse desses alunos pelas aulas novamente e motivá-los, especialmente na aula de Língua Inglesa, que constantemente é considerada como uma das mais difíceis, por ser vista como mais distante da realidade desses estudantes.

Devido a isso, é necessário aproximar o ensino do idioma das vivências que os alunos possuem. Através de recursos lúdicos, como jogos e músicas, isso é acentuado, e possibilita uma maior afeição desses estudantes pela Língua

Estrangeira, visto que eles passam a perceber a grande participação dela no mundo moderno: nos meios de comunicação, nas formas de entretenimento, no mercado de trabalho, entre outros locais.

Além disso, não é raro ver alunos que ficaram anos longe da escola, o que, em diversos casos, causa certa dificuldade na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, situação que pode desanimar o aluno e o professor, devido a fatores emocionais e cognitivos. Por isso, é relevante verificar como o uso de recursos lúdicos pode influenciar esse processo, o que permite a busca por novas práticas pedagógicas, mais dinâmicas, contextualizadas e interessantes, tanto para o docente, quanto para os discentes.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar e analisar as influências do uso de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, tanto para o docente, quanto para os discentes, especificamente no CEEBJA de Pato Branco. Esta pesquisa ainda tem como objetivos específicos observar a realidade escolar da EJA, como o perfil dos estudantes e a metodologia adotada, e as aulas de Língua Inglesa nesse contexto e analisar o uso de atividades lúdicas nesses momentos, bem como suas influências na prática pedagógica e na aprendizagem do Inglês.

1.1 BREVE DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS

Inicialmente, o capítulo 2 compreende as questões de linguagem e letramento (inclusive, novos e multiletramentos), a partir da visão sociológica/dialógica de linguagem proposta na teoria vygotskiana e por autores como Bakhtin (2016) e Freire (1987). Em seguida, no capítulo 3, os aspectos históricos do ensino de Língua Estrangeira no Brasil e no Paraná são abordados, bem como no contexto da Educação de Jovens e Adultos, com base nos documentos oficiais, entre eles as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008) e as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006), e em autores como Sant’Anna, Spaziani e Góes (2014). Logo, esse capítulo também aborda a ludicidade e o uso de recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na EJA, a partir de autores como Silva (2010), Luckesi (2002) e Lopes (2011). Posteriormente, o capítulo 4 explana o estudo de caso: seus questionamentos, a metodologia, o contexto e os sujeitos da pesquisa, e as categorias de análise

utilizadas. Por fim, o capítulo 5 traz os dados gerados pela pesquisa de campo, a análise deles e a reflexão acerca do uso de recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na EJA, objeto de estudo dessa pesquisa.

2. PERSPECTIVAS DE LINGUAGEM E LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Ao pensar no processo de ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira no contexto da Educação de Jovens e Adultos, com foco nas experiências de vida do aluno adulto, se faz necessário definir qual perspectiva de língua e linguagem embasa o presente projeto.

Portanto, o interesse pela linguagem faz parte da história humana e, no início do século XX, seus estudos de caráter científico foram impulsionados com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure. Na visão do autor, a língua constitui um sistema de signos de ordem social e abstrata e, portanto, a fala é sua utilização individual (SAUSSURE, 2012). Sua abordagem ficou conhecida como Estruturalismo.

A partir dele, várias outras pesquisas sobre linguagem foram desenvolvidas, entre elas, as feitas por Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire, as quais serão discutidas nas próximas seções. Conceitos como signo e objetivismo abstrato revisam a teoria saussuriana e trazem à tona uma visão de linguagem que difere do Estruturalismo, pois concebe a linguagem como prática social dialógica, na qual a interação possui papel central.

Mikhail Bakhtin, filósofo e teórico russo, foi um dos expoentes na reflexão sobre a linguagem. A abordagem adotada por ele possui uma perspectiva discursiva que busca analisar a língua e a linguagem no processo de uso no cotidiano e em todas as esferas da vida social. Portanto, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Sendo assim, determinados campos da atividade humana formam tipos relativamente estáveis de enunciados, o que o autor denomina de gêneros do discurso. Além disso, Bakhtin considera que o interlocutor age no mundo ao utilizar a linguagem, pois “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2016, p. 46-47).

Entre os anos de 1919 e 1929, Bakhtin reuniu-se com outros pensadores, especialmente Pavel Medvedev e Valentin Voloshinov, para debater sobre filosofia e linguagem. Surgiu, assim, o que é conhecido hoje como Círculo de Bakhtin. Para esse grupo, a linguagem era vista como atividade, e não mais como um sistema, enquanto que a língua passou a ser vista como discurso. Concomitantemente, discutiam sobre

a ideologia presente nos enunciados: na concepção do Círculo, todo enunciado é ideológico e tudo o que é ideológico, possui significado, sendo, portanto, um signo (FARACO, 2009). Logo,

os signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão *entre* seres socialmente organizados [...]. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhe dão significação (FARACO, 2009, p. 49).

Desse modo, os signos refletem e refratam o mundo: com eles, constroem-se diversas interpretações de mundo e ele passa a adquirir sentido.

Ainda sobre os enunciados, o grupo afirma que todo enunciado é uma réplica: quando concretizado, baseia-se em algo que já foi dito. Ao mesmo tempo, todo enunciado espera uma réplica, ou seja, é elaborado previamente com base em uma futura resposta. Além disso, todo enunciado é heterogêneo, pois há a articulação de diversas vozes sociais (FARACO, 2009), bem como de elementos extraverbais que compõem a situação de fala, como experiências prévias, contexto do interlocutor e local (DAGIOS, 2017). Logo, nota-se que os sujeitos precisam relacionar-se uns com os outros para a criação de seus discursos e a linguagem é vista como fenômeno social.

Assim, as relações sociais são de grande relevância para os estudos propostos pelo Círculo de Bakhtin. Os sujeitos e a linguagem se formam através dessas relações: os sujeitos se relacionam pela linguagem e dão significados a ela por meio da interação social.

A perspectiva sociointeracionista elaborada por Lev Semenovitch Vygotsky defende a língua como instrumento de comunicação social e a linguagem como um produto da ação coletiva dos homens ao longo da história, ou seja, ela é construída a partir da relação do homem com o mundo (e não mais como algo inato, como as faculdades da mente). Como exemplo, é possível observar a aquisição da língua materna pelas crianças, situação que ocorre devido ao contato com indivíduos mais experientes da comunidade em que está inserida. Ou seja, a língua se concretiza por meio das interações sociais.

Além disso, “é imprescindível a atuação da linguagem na oralidade, pois, além de ter a função social e comunicativa, possui a função organizadora e planejadora do

pensamento” (RADAELLI, 2011, p. 32). Portanto, a linguagem desenvolve-se constantemente com a fala (e é internalizada, na interação com o outro) e, assim, mantém-se a comunicação com o grupo social no qual o indivíduo está inserido. Desse modo,

Segundo a teoria sociocultural, os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem. Constituem-se, pois, como sujeitos interativos, se apropriam de conhecimentos e os produzem, utilizando a fala para se relacionarem com outras pessoas e para organizar seu pensamento [...] (FIGUEIREDO, 2019, p. 21).

Sendo assim, tanto para Bakhtin quanto para Vygotsky, os sujeitos interagem dialogicamente pela linguagem, através da qual dão sentidos às coisas. Desse modo, os dois autores defendem a natureza social da linguagem. Portanto, ambos concordam em relação ao papel social da língua e na interação entre os indivíduos, algo fundamental também para Paulo Freire.

O educador brasileiro Paulo Freire foi precursor do movimento da Pedagogia Crítica, que buscava combater a educação sistemática.

Nos anos 1960, em pleno vigor do populismo e do nacional-desenvolvimentismo, [...] elaborou uma proposta de alfabetização para os adultos que partia do seu “universo vocabular” e do cotidiano de seus problemas, para gerar palavras, sons, sílabas, fonemas e, com elas, ensinar a ler e escrever em pouco tempo. Essa metodologia pretendia ser “rápida, moderna e barata” e, em 40 horas, alfabetizar os adultos que, assim, poderia “ler melhor o mundo” e, inclusive, adquirir o direito de votar, de escolher [...]. Isso que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” empolgou toda uma geração de professores, estudantes, intelectuais, artistas [...] que viram nele a possibilidade concreta de “eivar culturalmente as massas” [...]. (SCOCUGLIA, 1999, p. 8)

Nota-se, portanto, que o Método de Paulo Freire surge a partir da realidade do aluno (o qual era tipicamente excluído do processo e contexto educacional), pois considera o seu contexto sociocultural e suas vivências. No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) indica uma pedagogia construída com os participantes, a partir da vida deles. Ainda, “os educandos são alfabetizados para a autonomia e são transformados por uma educação libertadora” (SILVA; NUNES, 2016, p. 54). Vale ressaltar que esse método é de extrema relevância para a Educação de Jovens e Adultos e aprofunda a relação professor-aluno, especialmente através do diálogo.

Ainda na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) aborda a questão da dialogicidade: ela tem sua essência no diálogo, o qual é a palavra dita com o outro,

de modo a levar o indivíduo à sua libertação e significação como ser humano. Assim, tem sua essência na palavra, a qual possui duas dimensões que interagem entre si: ação e reflexão. Quando elas se dividem, a palavra torna-se inautêntica, alienada e alienante.

Portanto, o educador defende que, através da dialogicidade, do diálogo e da palavra, é possível pronunciar, problematizar e transformar o mundo. Consequentemente, “o processo de educação se desenvolve pelo diálogo, pela problematização do mundo vivido pelos sujeitos e expresso pela palavra, e pela ação de transformação” (PEREIRA, 2018, p. 2).

A educação pautada na dialogicidade, que é baseada no diálogo (pelo qual o homem pensa o mundo), permite uma relação de humildade, solidariedade e confiança, bem como a interação entre seres humanos e mundo. Além disso, esse método busca a alfabetização e o letramento, pois Paulo Freire via o letramento como prática social e libertadora (SILVA, 2011).

Dessa forma, as teorias de Bakhtin, Vygotsky e Freire estão intrinsecamente relacionadas, visto que elas enfatizam o diálogo, a dialogicidade e a interação entre os indivíduos. Simultaneamente, esses estudos abordam a linguagem como resultado da interação social, através da qual os sujeitos se constituem. Há um foco na língua como discurso e como prática social, assim como é dada uma grande importância ao contexto do estudante na constituição do processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, nota-se que essas reflexões se encaixam no contexto do ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos, já que um dos principais objetivos dessa modalidade é que os alunos possam conhecer uma linguagem utilizada cotidianamente, em situações reais de seus contextos sociais. Para tal, é preciso conhecer esses estudantes como sujeitos sociais, os quais foram de algum modo excluídos do contexto educacional anteriormente, através da dialogicidade. Ademais, no contexto da ludicidade, a qual envolve jogos em equipe, o diálogo também é relevante e necessário para o processo, assim como o contexto social dos envolvidos, que poderão aplicar o que foi visto, em sala de aula, em situações reais do dia a dia.

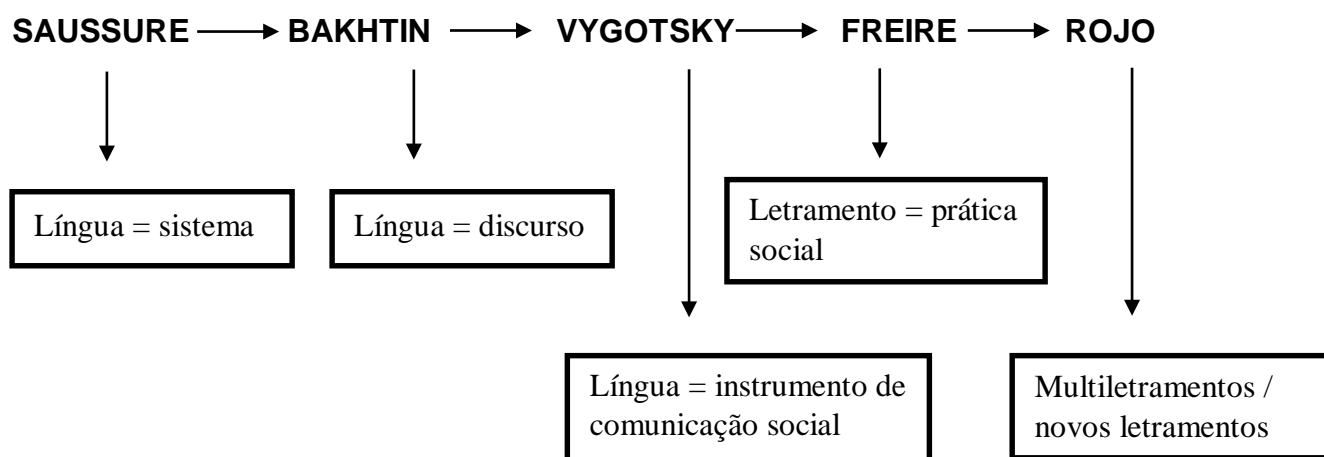
Como visto anteriormente, para Bakhtin (2016) a linguagem passa a ser vista como o meio para a ação/atividade nas diversas esferas da vida social. Portanto, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) fazem parte do cotidiano dos sujeitos e mediam a interação verbal e extraverbal. É através da linguagem que os sujeitos interagem, de modo a produzir significado. A teoria vygotskiana, consequentemente, também

defende que a linguagem é construída dialogicamente, e Freire (1987) afirma que a ação sobre o mundo é possível através da dialogicidade.

Por isso, o conceito de letramento faz parte, direta ou indiretamente, das teorias de linguagem apresentadas neste trabalho. É válido ressaltar que o letramento é considerado como “*resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita*” (SILVA, 2011, p. 19), enquanto que, em sua dimensão social, permite que o indivíduo envolva-se em práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, o letramento pode tornar a aula de Língua Inglesa mais significativa para o aluno, pois aproxima-se de sua realidade.

Também é importante destacar a existência dos multiletramentos, que, por conta das novas demandas sociais, buscam levar o indivíduo a se posicionar reflexivamente e a pensar criticamente diante dos textos multissemióticos (aqueles que possuem diversos recursos linguísticos, verbais e não-verbais, como fotos, desenhos, sons e *links*, e que levam à construção de sentido através da interação entre esses elementos e o (a) leitor (a)) (ORLANDO; FERREIRA, 2013), mas ainda considera a multiplicidade cultural da população (ROJO; MOURA, 2012).

Portanto, é possível esquematizar essas visões teóricas de língua, linguagem e letramento da seguinte maneira:



3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO PARANÁ

3.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Para compreender o ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil e no estado do Paraná, é importante abranger a sua dimensão histórica e entender que a escolha dos métodos de ensino utilizados ao longo dos anos está intrinsecamente ligada ao contexto socioeconômico e político da época, bem como às demandas sociais de cada período, como será abordado ao longo deste capítulo. Também “vale notar que a função do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras está relacionada ao momento cultural vivido pelos estudantes” (LIMA, 2009, p. 23).

Inicialmente, durante a colonização portuguesa, os jesuítas ensinavam o Latim aos nativos e, apesar de posteriormente terem sido expulsos dos territórios portugueses na América, o ensino dessa Língua Estrangeira se manteve até 1809, juntamente com o Grego. Entretanto, nesse ano, o Príncipe Regente de Portugal assinou um decreto que permitia o ensino de Francês e de Inglês. Em 1840, o Alemão foi incluído, assim como o Italiano, em 1929 (PARANÁ, 2008).

Vale ressaltar que, desde o início do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil até o começo do século XX, o método da gramática-tradução prevaleceu.

No método *Gramática e Tradução*, os alunos aprendiam a traduzir textos clássicos da LE e se aprofundavam no estudo da gramática normativa da língua em questão, priorizando a leitura em detrimento da produção oral. (SANT'ANNA; SPAZIANI; GOÉS, 2014, p. 13-14).

Naquela época, o objetivo do ensino de Inglês para brasileiros era estritamente de caráter econômico, devido, especialmente, aos laços mercantis existentes entre a nação brasileira e a Inglaterra. Sendo assim, havia a necessidade de capacitar os profissionais a se comunicarem, tanto oralmente quanto por escrito, com os estrangeiros, de modo a favorecer a economia do país (LIMA, 2009).

Algum tempo depois, em 1931, um ano após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e das Secretarias de Educação nos estados, ocorreu a Reforma de Francisco de Campos, que estabeleceu um método oficial para o ensino de LE, muito utilizado em diversos cursinhos de idiomas desde então: o método direto (PARANÁ, 2008). A compreensão oral e a fala passaram a ser enfatizadas, e pensar

na língua-alvo passou a ser primordial para que a aprendizagem ocorresse através desse método, assim como o conhecimento da cultura a que essa língua pertence. A aula passou a ser ministrada totalmente em Língua Estrangeira (SANT'ANNA; SPAZIANI; GOÉS, 2014).

Em 1920, houve maior ênfase no Método da Leitura, que buscava desenvolver a habilidade de leitura dos alunos e seu vocabulário. A gramática só era utilizada para a compreensão dos exercícios escritos, que eram predominantes (LEFFA, 1988).

Já na década de 1940, devido à Segunda Guerra Mundial, a produção cultural americana avançou no Brasil, e falar Inglês tornou-se o desejo da população. Simultaneamente, com o objetivo de formar rapidamente falantes de línguas estrangeiras durante a guerra, surgiu o Método Audiolingual, caracterizado pelo uso de gravadores e gravações de falantes nativos, diálogos e *drills* (exercícios orais com frases modelos). Sendo assim, o foco era na oralidade (SANT'ANNA; SPAZIANI; GOÉS, 2014).

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determinou a retirada do ensino da LE no colegial, porém, a Língua Inglesa continuou a ser valorizada por conta da demanda do mercado de trabalho. Contudo, na década de 1970, o nacionalismo marcante do regime militar tornou a língua estrangeira em um instrumento das classes mais favorecidas para manter seus privilégios. Especificamente em 1976, o ensino de Língua Estrangeira tornou-se obrigatório somente no segundo grau, apesar de ser recomendado para o primeiro grau. Logo em seguida, no Paraná, houve uma nova valorização das Línguas Estrangeiras, com o surgimento do Centro de Línguas Estrangeiras no Colégio Estadual do Paraná, em 1982, com aulas de Inglês, Alemão, Espanhol e Francês, e, no mesmo ano, a inclusão de diversas línguas no vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Alguns anos depois, em 1986, foram criados os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) (PARANÁ, 2008). Nessa década, a abordagem comunicativa se fortaleceu.

Essa abordagem compreende a língua como discurso, ou seja, “a língua primeiramente como um sistema que deve servir para a comunicação” (SANT'ANNA; SPAZIANI; GOÉS, 2014, p. 106). Desse modo, são levados em consideração aspectos semânticos e as funções sociais da própria LE, e os materiais devem remeter às situações reais de uso. Essa, até os dias atuais, é base para os materiais didáticos de Língua Inglesa utilizados pela rede pública de ensino no Brasil.

Além disso, no contexto atual, também se discute sobre uma pedagogia pós-método, a qual “busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e situada, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas” (ABRAHÃO, 2015, p. 30).

Também é preciso ressaltar a importância da Língua Inglesa no mundo globalizado, visto que

[...] O rápido processo de globalização tem exigido que as pessoas se qualifiquem e se preparem para acompanhar a evolução deste mundo, que vem se desenvolvendo a passos largos e que tem alcançado um patamar de sofisticação nunca visto na história da humanidade. A aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente da língua inglesa, passa a ser uma exigência para que as pessoas possam lidar com essa rápida evolução e com esse crescente desenvolvimento” (LIMA, 2009, p. 09).

Esse caráter global da Língua Inglesa deve-se a razões históricas: inicialmente, no século XX, com o forte poder político que a Grã-Bretanha exercia sobre outras nações; posteriormente, no período pós-guerra, através da liderança política e econômica exercida pelos Estados Unidos. Ambas essas situações promoveram a expansão desse idioma, que continua a ocorrer no cenário atual (JANSON, 2015).

Devido a essas e outras circunstâncias, como a apropriação por diversos usuários não-nativos ao redor do mundo e o seu uso em diversos domínios, a Língua Inglesa adquiriu uma condição de língua franca. Sendo assim, ao descentralizar o modelo do falante nativo, as variedades a serem ensinadas, o papel da cultura e os aspectos de correção linguística durante as aulas de Inglês passaram a ser revistos (KADRI, 2010). Além disso, a Língua Inglesa pode ser considerada como uma facilitadora do acesso ao conhecimento acadêmico, científico e cultural.

3.2 O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos, que perpassa por todos os níveis da Educação Básica e é um importante meio de inclusão social, diferencia-se das demais por abranger indivíduos que já tiveram uma trajetória escolar anteriormente, mas que, por algum motivo, foi interrompida. Desse modo,

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem

atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual (PARANÁ, 2006, p. 27).

Algumas características relevantes nessa modalidade de ensino são a faixa etária e as vivências dos estudantes da EJA: são jovens, adultos e até mesmo idosos que trabalham durante o dia, possuem filhos ou sofreram com a repetência escolar. Suas vivências, experiências e conhecimentos são diferentes dos quais os alunos do ensino regular geralmente possuem, portanto é “necessário retirar esta modalidade de ensino de uma estrutura rígida pré-estabelecida, ou adequá-la a estruturas de ensino já existentes, levando-se em conta suas especificidades” (PARANÁ, 2006, p. 7).

A EJA ainda é pouco discutida e seu reconhecimento é uma conquista recente. Entretanto, a necessidade de sua existência é histórica. Ao observar a história do Brasil, logo constata-se que, ao longo dos séculos, houve o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada, o que resultou no desenvolvimento de uma educação seletiva, discriminatória e excludente, como ressaltam as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006).

Ainda de acordo com essas Diretrizes, entre os séculos XIX e XX surgiram leis que enfatizavam a obrigatoriedade da educação de adultos no país, a fim de aumentar o número de eleitores da época e atender aos interesses das elites. Em 1925, surgiu o ensino noturno para jovens e adultos, e, em 1930, iniciava-se um movimento contra o analfabetismo, novamente com o intuito de aumentar o contingente eleitoral (PARANÁ, 2006).

Posteriormente, a Constituição Federal de 1934 tornou obrigatório o ensino primário a todos, de forma gratuita, o que foi extinto em 1937 com o Estado Novo (GHIRALDELLI JR., 2009). Algum tempo depois, no período pós-Segunda Guerra Mundial, ressurgiram campanhas nacionais de alfabetização, dessa vez com foco na população rural e no ensino primário (PARANÁ, 2006).

Em 1964, iniciou-se a execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), na esfera federal, em busca de uma política nacional de alfabetização de Jovens e Adultos. Esse movimento foi coordenado por Paulo Freire (PARANÁ, 2006).

Entretanto, durante o governo militar, essas ações foram suprimidas e, em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com caráter centralizador e doutrinário, que buscava atender aos interesses políticos com a fachada do combate ao analfabetismo. “Em síntese, o MOBREAL foi um movimento

criado para livrar o país do analfabetismo e realizar uma ação ideológica a fim de manter a estabilidade do 'status quo'" (BORTOLINI; KRÜGER, 2008, p. 5). Porém, em 1985, o Mobral foi extinto. Logo, foi criada a Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), que "assumiu o desafio de oferecer educação para jovens e adultos, inovando práticas e assumindo novas diretrizes político-pedagógicas" (BORTOLINI; KRÜGER, 2008, p. 5).

Simultaneamente, emergiu a necessidade da oferta dessa modalidade de ensino pelos próprios estados e municípios, e, devido a isso, "o Estado do Paraná criou os Centros de Estudos Supletivos (CES), atualmente denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES), descentralizando o atendimento de EJA nas diversas regiões do Estado" (PARANÁ, 2006, p. 20). Na Constituição Federal de 1988,

a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada idade própria (PARANÁ, 2006, p. 20).

Em seguida, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi publicada. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, na seção V, artigo 37, ela determina que essa modalidade "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRASIL, 1996, p. 30). Ainda nesse artigo, é ressaltado o ensino gratuito e que leva em consideração as características e o contexto dos alunos. A LDB também assegura, através do Poder Público, viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na EJA, bem como manter cursos e exames supletivos.

Em 10 de maio de 2000, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse documento, a diversidade cultural e regional passou a ser reconhecida. Também foram valorizados de forma mais ampla as especificidades de tempo e espaço para os educandos, o tratamento presencial dos conteúdos, a distinção entre jovens e adultos e a formulação de projetos pedagógicos específicos dos cursos noturnos e os da EJA. Além disso, esse documento ressalta a EJA como um direito dos cidadãos que não puderam concluir seus estudos no tempo esperado. (PARANÁ, 2006)

No ano de 2006, a proposta pedagógica-curricular da EJA do Paraná foi redefinida. Desde então, ela passou a contemplar cem por cento da carga horária de forma presencial, com avaliação. Apesar das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos direcionarem o ensino de forma geral, não há uma seção específica para cada matéria escolar. Para tal, é necessário consultar as Diretrizes do ensino regular.

Sendo assim, a Língua Estrangeira possui caráter obrigatório desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, de modo a considerar o papel social da língua. Também é importante atentar para fatos característicos da sala da EJA: idade dos alunos, seus contextos educacionais e suas vivências.

Na EJA, os alunos buscam aproveitar ao máximo as aulas para recuperar o tempo perdido, e se ao ministrar as aulas de inglês o professor não trabalhar a importância da aquisição desta segunda língua de forma clara e franca, de como na atualidade esta língua tem sido utilizada, eles percebem que aquilo não é importante ou que jamais irão usar, perdem o ânimo, e a matéria tende a se tornar enfadonha (SILVA, 2010, p. 42).

Dessa maneira, faz-se necessário mostrar a esses alunos a importância da Língua Inglesa, para motivá-los a participarem das aulas, visto que muitos vão para a escola cansados devido a seus contextos pessoais. Um bom recurso para estimulá-los durante esses momentos é a ludicidade.

3.3 O LÚDICO NA SALA DE AULA DE INGLÊS NA EJA

Inicialmente, é preciso compreender alguns conceitos relacionados à ludicidade e ao lúdico. Luckesi (2002) entende o lúdico como estado interno do sujeito, e a ludicidade é a característica de quem se encontra no estado lúdico. Conseqüentemente, as atividades lúdicas são as manifestações externas desse estado. Sendo assim, as atividades utilizadas em sala de aula serão lúdicas conforme estimularem o estado lúdico do indivíduo, o que o autor chama de vivência lúdica. Ainda de acordo com esse pensamento, uma atividade pode ser lúdica para uns e não para outros, pois é necessário considerar o estado interno do sujeito. Entre as diversas atividades lúdicas existentes, os jogos ganham destaque.

Nota-se que os jogos fazem parte do desenvolvimento humano desde a Antiguidade: “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2000, p. 02). Ainda na concepção do autor,

[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa" (JOHAN, 2000, p. 04).

Todavia, na área da educação, seu uso se fortaleceu com a expansão da educação infantil, junto com a ideia de que a criança deve aprender brincando. Entretanto, para Lopes (2011), ao longo da história, muitos desses recursos foram utilizados e permitidos somente em momentos recreativos, como na hora do recreio, não como uma ferramenta didática, o que tem mudado nos últimos anos.

Atualmente, acredita-se que os jogos, brinquedos e/ou brincadeiras possuem a característica comum de serem prazerosos, interessantes e desafiadores para crianças, adolescentes e adultos. Para Huizinga (2000), o poder da fascinação é uma característica primordial do jogo. Especialmente, esses recursos provocam emoções que geram motivação nos que os utilizam. Desse modo, podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, servir como recurso didático ou estratégia de ensino, a fim de auxiliar a construção de conhecimentos (LAGO, 2010).

Vale ressaltar que "os métodos tradicionais de ensino estão cada vez menos atraentes para a criança, ela quer participar, questionar, atuar e não consegue ficar horas a fio sentada ouvindo uma aula expositiva" (LOPES, 2011, p. 28). Entretanto, essa concepção não se encaixa apenas na perspectiva do indivíduo durante a infância: na fase adulta, isso também acontece. É, inclusive, um dos motivos pelos quais muitos estudantes deixam de frequentar o ensino regular. Com salas lotadas, baixa carga horária de Língua Inglesa e aulas fragmentadas, muitas vezes torna-se inviável para o docente aplicar uma aula lúdica, e as aulas expositivas prevalecem. Contudo, "se os conteúdos programáticos tiverem uma aplicabilidade prática, terão maior probabilidade de serem apreendidos do que as teorias soltas e muitas vezes transmitidas de maneira incompreensível, desestimulante e inútil" (LOPES, 2011, p. 28).

Além disso, os conteúdos podem ser adaptados aos jogos: o jogo de bingo, por exemplo, pode ser utilizado tanto para a prática de vocabulário quanto de gramática. Assim, essas atividades podem ser utilizadas em diversas fases do processo de ensino-aprendizagem, pois "é possível graduar o nível de dificuldade das tarefas em

uma mesma turma e ir aumentando de acordo com os avanços conseguidos” (LOPES, 2011, p. 20).

Ademais, o ambiente de sala de aula é modificado com a presença de recursos lúdicos, pois “cria uma atmosfera positiva para o aprendizado por meio da cooperação e da motivação” (LAGO, 2010, p. 15). Os jogos também contribuem para a integração de alunos que possuem diversas maneiras de aprender, ou seja, das inteligências múltiplas (linguística, corporal sinestésica, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal e intrapessoal), visto que, na maioria das vezes, envolvem características que facilitam mais de uma forma de aprendizagem. Por exemplo, jogos de tabuleiro são excelentes para aprendizes sinestésicos e lógico-matemáticos, bem como interpessoais. Assim, “estes se sentem mais valorizados e passam a vivenciar a aprendizagem de uma maneira mais significativa e personalizada (LAGO, 2010, p. 15). Outra característica essencial é que

“Os momentos de brincadeiras são caracterizados pela informalidade, o que propicia a ampliação e construção de competências e aquisição de conhecimentos através das experiências vividas e sentidas e que são incorporados em seu repertório de conhecimentos no plano da aprendizagem formal” (LOPES, 2011, p. 57).

Especialmente nas aulas de Língua Estrangeira na rede pública de ensino, as atividades lúdicas são escassas, como nas aulas observadas no CEEBJA. Fatores como grande quantidade de alunos, poucos recursos de apoio, materiais didáticos focados na gramática e turmas com diferentes níveis de conhecimento prévio na língua contribuem para tal. No contexto da EJA, ainda é possível citar o cansaço dos alunos após uma longa jornada de trabalho ou os anos afastados da escola, que causa uma sensação de que é muito difícil aprender uma outra língua. Além disso, há salas com alunos de diversos níveis. Nesse contexto, a maioria das atividades realizadas são feitas no ambiente fechado, quase sempre com os mesmos recursos (quadro branco e livro didático), sem interação ou troca de saberes entre docente e discentes ou entre os próprios alunos, mantendo-se um apego aos métodos tradicionais. Assim, as aulas tornam-se desinteressantes para os estudantes e até mesmo para o professor.

Lopes (2011) defende que, na sala de aula da EJA, é necessário trabalhar com atividades com as quais os alunos consigam se identificar como pessoas, desenvolver habilidades e vocabulário, bem como fazê-los acreditarem que são capazes, a fim de

motivá-los. Também é importante considerar que a EJA é um importante aparato de inclusão social e o lúdico proporciona um ambiente que respeita a diversidade, tempo e nível de desenvolvimento de grupos heterogêneos em uma mesma classe. Sendo assim, é necessário conhecer e considerar os diversos contextos da realidade desses discentes. Desse modo, os jogos são ferramentas poderosas para a inclusão na sala de aula.

Outrossim, Lopes (2011) aponta diversos objetivos que podem ser atingidos com o uso de jogos, entre eles: desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e motoras; favorecer a inclusão, a união e a cooperação; reduzir a descrença na autocapacidade de realização; desenvolver a autonomia; ampliar o raciocínio lógico e expandir a criatividade.

Por fim, os jogos são de extrema importância para construir esquemas mentais (os quais contribuem para o desenvolvimento cognitivo do aluno) que o estudante pode utilizar como referência em sua vida cotidiana, visto que eles reconstituem e se assemelham à diversas situações reais. Dessa maneira, os jogos permitem que o indivíduo incorpore estratégias e habilidades ao seu repertório, e as evoque novamente quando necessário, ao se deparar com situações semelhantes. Aliás, a repetição contribui para isso. Da mesma forma,

O jogo é a vivência das próprias possibilidades. Favorece encarar perdas e ganhos e perceber, por meio do resultado, o que precisa ser melhorado, onde é preciso superar-se. As regras são iguais para todos e vencerá quem tiver melhor desempenho, portanto, se não venceu, é porque precisa se esforçar mais para melhorar. É uma situação que pode ser transposta para outras situações da vida, em que se perde, se ganha e se busca sempre a superação, percebendo onde (LOPES, 2011, p. 66).

Desse modo, é de ampla contribuição o uso de jogos e atividades lúdicas para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, visto que “é muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo [...]” (LOPES, 2011, p. 29).

4. ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PATO BRANCO, PARANÁ

A presente pesquisa possui como tema a reflexão sobre o uso de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, de modo a relacionar a teoria com a prática, além de apresentar o ponto de vista de docentes e discentes. Ela caracteriza-se como qualitativo-interpretativista, através de um estudo de caso, devido ao contato direto da pesquisadora com o ambiente estudado e com os participantes, especificamente no CEEBJA de Pato Branco. Sendo assim, contempla uma análise do processo e dos sujeitos envolvidos no estudo, considerando o contexto que os cercam.

4.1 PROBLEMAS E QUESTIONAMENTOS DE PESQUISA

Este projeto de Trabalho de Conclusão de Curso baseou-se essencialmente na seguinte pergunta de pesquisa: qual é a influência do uso de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no CEEBJA do município de Pato Branco?

Inicialmente, foi importante conhecer o contexto do ensino de Língua Inglesa no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos. Qual é a metodologia adotada? Quais são os materiais utilizados? Qual é a quantidade de alunos na turma da disciplina de Inglês? O atendimento é individual ou coletivo? O uso de atividades lúdicas é comum no ensino da língua estrangeira? Quais recursos lúdicos são mais utilizados? Por quê? Esses são alguns dos questionamentos que foram respondidos no contexto da pesquisa.

Posteriormente, foi essencial compreender a realidade dos alunos da EJA. Trabalham? Têm filhos? Por que pararam de estudar anteriormente? Por que voltaram à escola? Como eles veem a Língua Inglesa? Qual contato prévio eles já tiveram com esse idioma? Como eles se sentem durante as aulas dessa língua? Se há a interação com recursos lúdicos, o que eles pensam sobre? Com essas informações, foi possível traçar o perfil do estudante da EJA do contexto dessa pesquisa e quais eram suas experiências relacionadas ao aprendizado de Inglês.

Ao levar em consideração o contexto do professor e dos alunos, abriram-se espaços para novos questionamentos. Como a realização de atividades lúdicas

influencia a prática pedagógica do docente (escolha de conteúdos, planejamento de aulas, metodologia utilizada, modo de avaliação)? Como os estudantes se sentem em relação ao uso dos recursos lúdicos? Sentem-se mais motivados a participar das aulas e mais confortáveis na hora de falar quando estão brincando ou jogando? Há maior cooperação entre os colegas, de modo a reforçar seu lugar no mundo social? Os jogos auxiliam os estudantes a memorizar novos vocábulos e estruturas na língua estrangeira estudada?

Dessa forma, essa pesquisa pretendeu refletir sobre as questões acima, de modo a esclarecer a visão preexistente das aulas de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos, mas, principalmente, observar e ponderar a intervenção do uso de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem do Inglês.

4.2 A METODOLOGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO DO CEEBJA PATO BRANCO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo-interpretativista, pois houve um contato direto entre o pesquisador e o ambiente e a situação que foram analisados, assim como uma busca pela interpretação de ações sociais em um determinado contexto e como elas interferem na vida das pessoas envolvidas. Desse modo, através do paradigma interpretativista, a observação estava intrinsecamente ligada às práticas sociais e o observador (o pesquisador) atuou como agente ativo nesse processo, de maneira que a pesquisa influenciou o objeto da investigação ao mesmo tempo que foi influenciada por ele (BORTONI-RICARDO, 2008).

Além disso, notou-se que as pesquisas qualitativas buscam compreender os fenômenos sociais que ocorrem dentro do contexto em que os dados são gerados, com a análise de materiais empíricos. Normalmente, como no caso desse trabalho, elas adotam uma abordagem naturalista, na qual os cenários de pesquisa são naturais, e não criados apenas para realizar o estudo. Igualmente, vale ressaltar que as pesquisas interpretativistas contemplam questões relacionadas a poder, ideologia, história e subjetividade (DE GRANDE, 2011).

Por fim, vale ressaltar que, na pesquisa em sala de aula, os pesquisadores

estão mais interessados no processo do que no produto. Também não estão à busca de fenômenos que tenham status de uma variável explicação, mas

sim dos significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, isto é, estão à busca das perspectivas significativas desses atores (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

As fontes documentais para essa pesquisa foram, essencialmente, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, bem como os materiais e atividades utilizados nas aulas de Língua Inglesa no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Pato Branco. Além disso, como o objeto de estudo é o uso de recursos lúdicos na prática docente e discente, as percepções dos alunos e professores foram obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa Questionário e Entrevista, respectivamente.

Considerando os diversos processos metodológicos e a possibilidade de triangulação dos dados gerados a partir das fontes documentais, questionários e entrevistas, além da observação em sala de aula, o Estudo de Caso foi escolhido como método principal de pesquisa no presente trabalho. Segundo Yin (2010, p. 39), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Essa estratégia tem como objetivo coletar informações sobre um fenômeno (nesta pesquisa, o uso de recursos lúdicos na aula de Língua Inglesa da EJA de Pato Branco), dando uma ênfase ao contexto real em que ele ocorre. Sendo assim, os seguintes procedimentos metodológicos foram realizados:

- 1 – Observação do ambiente do CEEBJA e das aulas de Língua Inglesa nesse local: através da análise direta, houve o objetivo de aproximar-se da perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa, especialmente da sua visão de mundo e de seu olhar sobre o objeto de estudo. Desse modo, o pesquisador passou a ser também experienciador, o que atribuiu um caráter dialético para a observação, pois pesquisador e sujeitos estão juntos, produzindo sentidos (DE GRANDE, 2011).
- 2 – Observação dos materiais de Língua Inglesa utilizados nas aulas realizadas no CEEBJA de Pato Branco: notou-se que eles poderiam oferecer consideráveis informações sobre o contexto dessas aulas, bem como indicar se recursos lúdicos são utilizados ou não.

- 3 – Com o resultado das observações anteriores, pretendeu-se observar uma aula em que ocorria o uso dos recursos lúdicos ou, caso isso não fosse possível, aplicar uma atividade lúdica em sala de aula.
- 4 – Realização de uma entrevista com as professoras responsáveis pelas aulas de Língua Inglesa no local de pesquisa: escolheu-se esse tipo de registro por possuir um caráter mais pessoal, de modo a possibilitar uma resposta mais ampla e sincera do ponto de vista do entrevistado. Além disso, com a entrevista é possível maior reflexão do sujeito sobre suas experiências e, junto com o interlocutor, ele pode construir sua visão de mundo (DE GRANDE, 2011). A entrevista foi elaborada de maneira semiestruturada, com questões abertas, e gravada em áudio.
- 5 – Aplicação de um questionário com os alunos das turmas de Língua Inglesa no local de pesquisa: houve uma preferência por esse tipo de registro devido à sua objetividade, o que pode ser mais confortável para os discentes e ser mais eficiente em relação ao tempo necessário para sua aplicação.

4.3 O CONTEXTO DE PESQUISA

De acordo com o site do CEEBJA de Pato Branco (HISTÓRICO..., 2019), no município a Educação de Jovens e Adultos começou a se concretizar em 1988, com o Projeto NPR – Núcleo de Profissionalização Rural, o qual visava uma educação profissionalizante dos filhos de agricultores. Em seguida, criou-se o Núcleo Avançado de Estudos Supletivos de Pato Branco (NAES), o qual desenvolveu o curso de 1º grau supletivo. Algum tempo depois, devido à alta procura por essa modalidade na região, o NES transformou-se no Centro de Estudos Supletivos de Pato Branco (CES), e então passou a oferecer cursos de alfabetização, 1º grau, 2º grau, Exame de Equivalência, entre outros. Em 2006, passou a ofertar o ensino 100% presencial, conforme orientam as DCE da EJA e a Proposta Pedagógica do centro educacional.

Atualmente, a instituição oferece disciplinas em salas de ensino coletivo e individual. Além disso, possui turmas de Ensino Fundamental (a partir dos 15 anos) e do Ensino Médio (a partir dos 18 anos). Para compor o seu Projeto Político Pedagógico, foram considerados os três eixos articuladores propostos pelas DCE da EJA (2006): cultura, trabalho e tempo.

Primeiramente, as Diretrizes Curriculares da EJA (2006) abordam a cultura como elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, ela é mediadora da formação humana. Portanto, a cultura é objeto essencial da educação e os currículos escolares devem ser elaborados considerando as relações sociais existentes.

Analogamente, esse mesmo documento trata o trabalho como a ação pela qual o homem transforma ao mundo e a si mesmo (PARANÁ, 2006). Ele é um dos principais motivos pelo qual muitos jovens e adultos retornam aos estudos, objetivando uma melhor qualificação para o mercado de trabalho e, assim, melhores oportunidades de vida.

Por fim, cada indivíduo que procura a Educação de Jovens e Adultos possui um tempo social e um tempo escolar vivido (PARANÁ, 2006). Desse modo, o tempo é um aspecto que faz parte da ação pedagógica e que deve guiar as ações adotadas. Assim, torna-se possível atender às necessidades do perfil do educando dessa modalidade, dando voz a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

4.4 OS SUJEITOS DE PESQUISA

Devido à metodologia adotada para o desenvolvimento dessa pesquisa, a qual é de caráter qualitativa e interpretativa, os sujeitos recebem grande enfoque neste trabalho. São eles: estudantes e professoras de Língua Inglesa do CEEBJA de Pato Branco.

Os dados obtidos pelos questionários aplicados com os alunos foram gerados no primeiro semestre de 2019. Todos os alunos estavam regularmente matriculados na disciplina de LI no CEEBJA de Pato Branco, Paraná. No total, 6 alunos aceitaram participar da pesquisa, sendo que 2 indivíduos são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Entre os participantes, 3 cursavam a modalidade de ensino individual (no período vespertino), enquanto 3 faziam parte da modalidade coletiva (no período matutino). A maioria dos participantes possuíam de 25 a 35 anos no período de coleta de dados. Como orientado pelo Comitê de Ética, todos os sujeitos de pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual determina os direitos dos participantes, assim como o seu anonimato.

As professoras regentes de ambas as turmas escolhidas para a coleta de dados são graduadas em Licenciatura em Letras – Português/Inglês e atuam em diversas

escolas do Estado do Paraná, entre elas, o Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos). Para garantir o anonimato, denominaremos as professoras com as letras A e B. A professora A possui algumas pós-graduações, entre elas a em Educação Especial, e trabalha no CEEBJA há cerca de seis anos. Já a professora B possui pós-graduação na área de Língua Inglesa e em Gestão de Escolas. Na EJA, ela atua há treze anos. As duas docentes aceitaram participar da pesquisa por meio de entrevistas.

4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste estudo de caso é apresentada a análise da visão de dois indivíduos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem: docente e discente.

Para tal, há uma reflexão sobre a visão de língua e linguagem das professoras, bem como de educação. Também são contempladas as percepções que as envolvidas possuem sobre o uso de atividades lúdicas na aula de Língua Inglesa, como o uso do lúdico interfere na prática pedagógica e qual é o papel do Inglês no contexto da EJA.

Simultaneamente, é desenvolvida uma abordagem semelhante com os alunos, refletindo sobre como o uso do lúdico reflete na aprendizagem do idioma, o que eles pensam sobre o uso de atividades lúdicas na aula de Língua Inglesa e qual é o papel do Inglês para eles.

Portanto, podemos definir como categorias de análise da presente pesquisa:

- Visão/concepção de língua/linguagem (como código ou como discurso);
- Visão de educação (libertadora ou tradicional – essa demonstra preocupação com o ensino de aspectos da cultura geral e busca preparar os indivíduos para assumir suas funções sociais, enquanto aquela concebe a educação como um ato político, a partir da análise crítica da realidade social – LIBÂNEO, 2012);
- Percepção das professoras sobre o uso de atividades lúdicas na aula de inglês;
- Como o uso do lúdico reflete/interfere/modifica a prática docente e discente;
- Papel do ensino de inglês na Educação de Jovens e Adultos;

Desse modo, o próximo capítulo abordará os dados obtidos e a reflexão das pesquisadoras sobre eles, ao levar em consideração os pressupostos teóricos anteriormente citados.

5. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados gerados a partir da triangulação de três instrumentos de pesquisa: a observação das aulas de inglês no CEEBJA Pato Branco, entrevistas com as professoras de inglês que atuam na escola e, finalmente, os questionários respondidos pelos alunos da disciplina.

5.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Para iniciar o trabalho de pesquisa, foram observadas algumas aulas de Língua Inglesa no CEEBJA de Pato Branco, tanto no atendimento individual aos alunos como no coletivo. Nesses momentos, também foram observados os materiais utilizados pelas professoras.

Nas aulas de atendimento individual, a turma é multisseriada, ou seja, os alunos estão em diversos níveis escolares. O material utilizado é retirado de livros didáticos e da internet, mas também há exercícios autorais, elaborados pelas docentes de Língua Inglesa da instituição. Há também algumas fotocópias da lista de verbos irregulares. Foi possível notar que, nesses materiais, há a explicação (em Português ou Inglês), seguida de exemplos e exercícios. Muitos contêm tabelas que auxiliam na compreensão da gramática abordada.

Há também atividades de cunho sociointeracionista, pois incentivam a interação entre os indivíduos da turma. Vygotsky, precursor dessa ideia, defende que “as pessoas só aprendem quando as informações fazem sentido para elas” (ROZÁRIO, 2008, p. 10). Portanto, as interações sociais são fundamentais para o aprendizado e, através de um pensamento crítico, o sujeito pode intervir no mundo em que vive.

Ademais, foi observado um fator muito importante para a EJA: as atividades trazem elementos relacionados ao contexto dos estudantes (como proposto pela Abordagem Comunicativa). Há muitos exercícios que pedem para o aluno responder com informações pessoais ou criar frases, o que permite utilizar dados reais, bem como a criatividade.

Os textos, em sua grande maioria, são de gêneros textuais conhecidos dos estudantes, como resenhas, biografias, anúncios, tirinhas, notícias e receitas. Para Bakhtin (2006), o trabalho com gêneros do discurso que estão presentes na vida social dos alunos é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente de

línguas, pois a comunicação ocorre através desses gêneros e eles contribuem para a competência linguística do sujeito. De acordo com as DCE,

o trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor (PARANÁ, 2008, p. 58).

Assim, os gêneros contribuem para que o indivíduo se constitua como um sujeito dialógico, o qual é capaz de transformar o meio social em que se encontra, visto que quanto mais gêneros do discurso ele domina, mais efetivamente ele estará inserido nas práticas de letramento (SILVA, 2011).

Desse modo, os temas abordados nos materiais observados se aproximam da realidade dos discentes. Alguns exemplos encontrados foram: Natal, festivais de música, aluguel, jogos, celebridades (Lady Gaga, Cristiano Ronaldo, Angelina Jolie, Brad Pitt), família, reciclagem e emprego. Muitos nomes do contexto brasileiro também foram observados, como Curitiba, Mato Grosso, Pedro, Mariana, Flávia e afins, o que facilita a compreensão dos enunciados por parte dos alunos.

Nas aulas de atendimento coletivo, observou-se que havia alunos de diversas idades, mas todos estavam no mesmo nível escolar (3º ano do Ensino Médio). Inclusive, havia um aluno estrangeiro (haitiano) na turma observada, o que ressalta o ambiente de inclusão promovido pela EJA.

Inicialmente, a professora escreveu no quadro branco a explicação gramatical do tópico a ser trabalhado, com o auxílio do livro didático (vale ressaltar que os alunos não possuem esse material; a professora o utiliza para embasar suas aulas). Na aula observada, foram estudados os quantificadores *many* e *much*, e notou-se que a professora buscou utilizar exemplos que permitissem os alunos fazerem associações. Ao explicar o quantificador *many*, foram colocadas entre parênteses as palavras carros e cadeiras dinheiro e água, as quais levaram o estudante a associar coisas contáveis; simultaneamente, para o quantificador *much*, foram citadas as palavras dinheiro e água, o que permitiu associar coisas incontáveis.

Após realizar a explicação gramatical, em Português, a professora escreveu alguns exercícios no quadro, os quais os alunos deveriam copiar e responder em seus cadernos. Nesse momento, notou-se a aplicação da educação tradicional, mas foi possível observar também a aproximação da atividade com a realidade da turma, com

traços sociointeracionistas, pois ela trazia diversos nomes de localidades brasileiras, como Paraná, Pará, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul. Isso facilitou a compreensão do exercício, já que são palavras que remetem ao cotidiano da turma e ativam conhecimentos prévios (esquemas mentais).

Posteriormente, foi feita a correção da atividade, com a ajuda dos alunos: cada um leu uma resposta, a qual a docente escreveu no quadro, para que todos pudessem fazer a correção. Nessa etapa, a professora aproveitava para conversar com os estudantes, de modo a demonstrar interesse pelas experiências deles, relacionando com o conteúdo apresentado no exercício, situação com traços dialógicos.

Nos materiais observados, os quais servem de base para a docente realizar suas aulas, notou-se que, em grande maioria, eles são compostos pela explicação gramatical, seguida de exemplos e exercícios, ressaltando o método da Gramática-Tradução e o ensino tradicional, chamado por Freire de educação bancária.

Geralmente, há uma mistura entre Português e Inglês. Algumas atividades ativam o conhecimento do aluno, como as de responder perguntas pessoais ou sobre o tema de um texto (o que exige a constatação do conhecimento prévio do estudante).

Aliás, muitos dos exercícios e textos trabalhados estão relacionados a assuntos do cotidiano dos discentes. Alguns exemplos encontrados foram super-heróis, relacionamentos, marcas, como Coca-Cola, e personalidades, como Ayrton Senna e Messi. Os gêneros utilizados também são de comum acesso aos estudantes, como biografias, notícias, anúncios e crônicas.

Portanto, foi possível observar que as teorias de Bakhtin e Vygotsky se refletiram no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no CEEBJA de Pato Branco, especialmente por abordar atividades que estimulam a interação entre os estudantes bem como a ativação do conhecimento prévio do indivíduo. Além disso, houve uma tentativa de uma educação libertadora, como proposta por Paulo Freire, porém foi notado que o Método da Leitura e da Gramática-Tradução ainda prevaleceram nos materiais utilizados, com traços da abordagem comunicativa, no que diz respeito a exercícios que condizem com situações reais de uso. Ademais, o ambiente da EJA realmente concretizou-se como local de inclusão nas aulas assistidas, o que será reforçado no discurso das professoras nas entrevistas.

5.2 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

As entrevistas utilizadas neste estudo foram obtidas no CEEBJA de Pato Branco e foram realizadas com duas professoras da instituição, mediante Termo de Consentimento e através de um roteiro pré-estabelecido, os quais estão em apêndice neste trabalho. As docentes entrevistadas aqui serão denominadas como professora A e professora B, para garantir o anonimato das participantes da pesquisa.

Previamente, foi elaborado um roteiro para as entrevistas, com questões dissertativas, de modo a permitir que as professoras pudessem explorar melhor seus pontos de vista. Essas perguntas foram baseadas nos documentos teóricos abordados neste trabalho, como as Diretrizes Curriculares Estaduais, e também em referenciais como Freire, Vygotsky e Bakhtin. Além disso, a observação das aulas e dos materiais também permitiu a criação do roteiro. Portanto, as falas das professoras foram analisadas a partir da teoria presente neste trabalho, e estão em destaque no texto, para facilitar a leitura da análise.

Inicialmente, cabe ressaltar que a professora A, quando entrevistada, era regente na turma de Inglês coletivo (todos os alunos estão no mesmo nível escolar, neste caso, 3º ano do Ensino Médio). Enquanto isso, a professora B era responsável pela turma da modalidade de atendimento individual (multisseriada, ou seja, com alunos de diversos níveis escolares).

O número de estudantes em cada turma variava. A professora A relatou que havia “até quinze, depende do dia”. Nota-se, assim, que é importante considerar a influência do contexto social do aluno em sua vida escolar, especialmente quando se trata da EJA. Foi possível constatar que muitos estudantes de ambas as turmas observadas trabalhavam em jornadas cansativas, alguns até mesmo à noite. Outros também possuíam filhos. Havia também aqueles que dependiam de meios de transporte coletivos, como ônibus, ou de moto para ir até à escola.

Essa última situação é fator relevante para o número considerável de alunos faltantes em dias de chuva ou de muito frio, por exemplo. Porém, todos esses fatores encaixam-se na resposta da professora B, quando questionada sobre a quantidade de alunos em sua sala: “à tarde, em torno de cinco, oito, doze no máximo. Mas à noite, vinte a trinta e cinco. Ano passado chegou a quarenta e dois alunos”. A maioria dos estudantes da EJA precisam trabalhar no período diurno, tornando possível a ida à escola apenas no período noturno.

Esse cenário confirma o perfil do educando da Educação de Jovens e Adultos retratados nas DCE, as quais evidenciam “o ingresso prematuro no mundo do

trabalho, a evasão ou a repetência escolar” (PARANÁ, 2006, p. 29) como fatores que levaram esses indivíduos a se afastarem do âmbito escolar anteriormente.

Quando questionadas sobre a metodologia de ensino adotada em suas aulas, as respostas variaram, devido às modalidades diferenciadas de atendimento. No coletivo, mais próximo ao ensino regular, a professora A relatou que há “bastante atividade, explicação, contextualizando, trazendo para a realidade deles, usando uma linguagem mais informal, e a gente descontraí com os alunos”. Nessa fala, percebe-se que, apesar da professora buscar manter uma visão de língua como discurso, como a defendida por Bakhtin, ainda há traços de uma visão de língua como código, mais estruturalista, devido ao enfoque nas atividades gramaticais. Simultaneamente, há uma construção de conhecimento a partir da relação professor-aluno.

Enquanto isso, no individual, a professora B descreveu que “eu distribuo as atividades, eu explico para o aluno o que ele tem que fazer e ele que me procura quando ele tem alguma dificuldade, porque sempre tem explicação do que é pra fazer, explicação gramatical, que ele vai copiar, e os exercícios. Aí ele me procura sempre ou me chama quando ele tem a dificuldade de fazer, porque cada um está em um nível, não tem aquela explicação para todos, não tem aquela explicação do conteúdo. Tem individual, mas com vinte e poucos alunos tem muito aluno que tem que se virar sozinho”. Desse modo, a professora B ressalta a visão de língua como código, pois há um enfoque na estrutura da língua em detrimento do seu contexto de uso, algo evidenciado pelo fato de cada aluno estar em um nível escolar diferente, de modo a diferenciar os tópicos estudados por cada um.

Sendo assim, através desses depoimentos, nota-se que, em ambas as modalidades, havia explicações gramaticais seguidas de atividades utilizadas para aplicar o conteúdo estudado. Percebe-se, também, que as professoras buscam manter um contato aproximado com os estudantes, com uma linguagem mais informal, conversas e exercícios contextualizados, para que a aula não seja cansativa e/ou distante da realidade deles.

Desse modo, percebe-se uma mescla de abordagens e metodologias, entre elas a abordagem comunicativa e o método de gramática-tradução. Além disso, foi possível reparar que as professoras buscam quebrar o paradigma existente na relação docente-discente, permitindo uma maior contribuição dos alunos durante as aulas.

Contudo, os recursos lúdicos eram pouco utilizados em ambos os estilos de atendimento. Quando perguntado com que frequência as atividades lúdicas eram

usadas nas aulas, a professora A respondeu “eu acho que não em todas as aulas”. Simultaneamente, a professora B relatou que “no individual, raramente. Mas quando a gente pega um coletivo, por exemplo, um coletivo que tenha duas aulas semanais, pode ser diariamente, em todas as aulas você pode usar”.

Esses relatos mostram que, apesar de não utilizarem rotineiramente, as docentes gostam e buscam inserir a ludicidade nas aulas. Também ressaltam o pensamento de que “é possível graduar o nível de dificuldade das tarefas em uma mesma turma e ir aumentando de acordo com os avanços conseguidos” (LOPES, 2011, p. 20).

Logo, a professora B explicou o motivo pelo qual é, de certa forma, inviável usar as atividades lúdicas no atendimento individual: “porque eles não curtem muito quando você dá aquele ‘aulão’. [...] Ele não curte quando eu vou lá na frente e explico para todo mundo o conteúdo que ele não está precisando naquele momento. Ele acha como se fosse perda de tempo, ele não entende. É como ir a uma palestra, sair aqui da escola para fazer alguma outra coisa, ele acha que é perda de tempo”. Como os estudantes são de diferentes níveis escolares, de acordo com a docente, eles preferem estudar cada um o conteúdo correspondente a sua série escolar, o que dificulta o trabalho de um mesmo tópico para toda a turma.

Entretanto, quando foi perguntado como os alunos reagem às aulas com recursos lúdicos no ensino coletivo de Língua Inglesa no CEEBJA, ambas concordam que os alunos gostam dessas atividades. A professora A disse que “eles gostam, aqui é bem legal assim. A proposta que você trazer eles vão aceitar, são bem participativos”. Já a professora B confirma que “eles gostam. Sempre gostam”. Sendo assim, é perceptível que, na visão das docentes, essas atividades são bem recepcionadas pelos estudantes do atendimento coletivo.

Em relação aos materiais lúdicos disponíveis na escola, a professora A comentou que “tem o data show, que daí tu pode passar slides, e a TV”. Ela acrescentou que não há jogos: “em todas as escolas não têm material de inglês lúdico”. Também relatou que “a maior dificuldade é falta de recurso, de ter material lúdico, e o tempo também do professor preparar”. Percebe-se, assim, a falta de um projeto que disponibilize material para a escola. Enquanto isso, a professora B ressaltou que “a gente não conta com recurso, a gente traz o material, se for fazer né. Se bem que aqui a escola, se você precisar de material, xerox, folha, papel, essas coisas, a escola aqui providencia”.

Portanto, a falta de recursos muitas vezes impede que a ludicidade seja trabalhada em sala de aula, mas nem por isso escola e docentes erradicam seu uso. Aliás, muitos jogos podem ser elaborados pelos próprios alunos e com materiais simples.

Sendo assim, as entrevistadas abordaram alguns recursos lúdicos que utilizam em suas aulas de Língua Inglesa. A professora A disse que costuma usar jogos orais, além do *data show* e da TV. A docente B, concomitantemente, relatou que, quando trabalha com turmas de atendimento coletivo, “eu trago bastante flashcards, eles confeccionam também. Eu trabalho bastante bingo de números. Então, no último coletivo, que eu vi que eles gostaram e era fundamental, eles tinham dificuldade nos números, toda aula, os últimos dez minutos a gente brincava de bingo. Toda aula. E daí era na terça, quarta e quinta. Daí na quinta-feira eu premiava. Quem terminava primeiro a cartela de bingo, ganhava um bombonzinho, um sabonetinho, alguma coisinha. Porque na quinta era o menor número, eles faltavam bastante. Daí eles vinham ‘ah, vai ter bingo hoje’. Às vezes eu planejava não fazer e fazia. E dominó também, dominó de letras, de números, eles confeccionavam e a gente brincava. Eles confeccionavam jogo da memória”.

Este último relato é muito interessante para analisar a influência dos recursos lúdicos na aula de Língua Inglesa, inclusive na perspectiva do aluno. A professora descreveu uma situação em que os discentes se motivavam a ir para a aula devido ao jogo que sabiam que haveria. Assim, ela conseguia até mesmo diminuir o número de alunos faltantes. Outra situação relevante é que os próprios estudantes tinham a oportunidade de confeccionar o material, o que estimula a cooperatividade, assim como questões motoras.

Desse modo, reafirma-se a ideia de que o jogo

atende a algumas necessidades sociais de inter-relação, de respeito a regras, competição, cooperação, emocionais: de autocontrole, de desenvolvimento da capacidade criadora, de autoconceito, autoestima, valorização pelo desenvolvimento da capacidade de realização (LOPES, 2011, p. 29).

Entretanto, as docentes ressaltaram as dificuldades encontradas para aplicar aulas lúdicas. A professora A descreveu que “não tem hora atividade, mal dá para tu preparar as provas e os trabalhos. Preparar uma aula lúdica leva tempo, então essa é a questão”. A professora B acrescentou que o número de alunos contribui para tal situação, bem como o fato de que “cada um está em um nível diferenciado”.

Vale ressaltar que

Ao educador cabe o conhecimento dos objetivos propostos em cada jogo, a preparação prévia do material a ser utilizado e a experimentação antecipada para maior domínio da situação, que possibilite a antecipação de eventuais perguntas ou questionamentos por parte dos educandos (LOPES, 2011, p. 30).

Contudo, com o curto horário disponível para que as docentes preparem suas aulas, essa afirmação encontra dificuldades para ser posta em prática. Como a autora ressalta, é importante experimentar a atividade lúdica antes de aplicá-la, até mesmo facilitando sua aplicação. Infelizmente, observou-se nas entrevistas que isso dificilmente ocorre.

Por fim, elas relataram acreditar que os recursos lúdicos podem influenciar de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, reforçando a ideia de que

É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo [...] (LOPES, 2011, p. 29).

A professora A resumiu sua opinião da seguinte forma: “eu acho bem importante, trazendo para a realidade deles assim, contextualizando, eu acho que é bem legal. Eles só vão aprender mais ainda”. Enquanto isso, a professora B reforçou a facilidade em utilizar a ludicidade no atendimento coletivo: “eu acho que seria ótimo trabalhar sempre né, mas assim como eu gosto muito do coletivo, se fosse sempre coletivo, nem deveria ter individual. Sempre coletivo dava para trabalhar sempre”.

Portanto, foi possível perceber que ambas as professoras relataram pontos positivos e negativos do uso da ludicidade em sala, com foco no primeiro aspecto. Sendo assim, as docentes buscam utilizar recursos lúdicos em suas aulas, mas nem sempre isso é possível, especialmente devido a fatores mais amplos, como infraestrutura e tempo.

5.3 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS

Após a observação de aulas e entrevistas com as docentes, foram aplicadas algumas aulas nas turmas de Língua Inglesa, as quais utilizaram os recursos lúdicos como principal material de apoio.

Na aula de atendimento individual, de início, foi feita uma atividade de quebra-gelo, na qual os alunos deveriam escolher um papel e realizar o desafio proposto nele, em Inglês. Em seguida, com o auxílio da turma, foi feita uma revisão do verbo *to be*, junto de aspectos lúdicos, pois como sugere Figueiredo (2019), a ludicidade pode estimular a interação entre os aprendizes em momentos de revisão de conteúdos, já que eles estarão refletindo sobre a língua que estão aprendendo.

Em um primeiro momento, a professora perguntou o que os alunos lembravam desse verbo, de maneira a ativar o conhecimento prévio dos estudantes, como sugere o método de Paulo Freire: o conhecimento do aluno deve servir de ponto de partida para o professor. Posteriormente, foi elaborado, no quadro, um breve resumo sobre a sua estrutura no presente e no passado, bem como seus usos.

Logo, a professora introduziu o vocabulário da aula: características físicas. No quadro branco, ela listou as principais e pediu a ajuda dos alunos para traduzi-las para o Inglês. Depois, alguns *flashcards* contendo imagens de pessoas foram mostrados, e os alunos tiveram que citar as principais características físicas que encontraram, com o uso do verbo *to be*. Notou-se que os alunos estavam motivados a prestar atenção e colaborar nesse momento.

Posteriormente, foi aplicado um bingo. Cada dupla recebeu uma cartela, que continha diversas imagens de pessoas. Então, a professora dizia uma característica física estudada e as duplas deveriam encontrá-la em suas cartelas. Os estudantes demonstraram se divertir bastante, lembrando um jogo comum de suas infâncias. Assim, foi possível reafirmar que “os jogos propiciaram aos alunos momentos de interação entre si e com a professora, momentos em que puderam aprender novo vocabulário e também se lembrar de vocabulário anteriormente aprendido” (FIGUEIREDO, 2019, p. 77). Por fim, cada um ganhou um bombom como premiação.

Outro momento lúdico da aula foi o jogo *Guess Who*, conhecido popularmente como Cara a Cara. Nesse jogo de tabuleiro, há imagens de diversas pessoas e seus respectivos nomes. A turma foi dividida em dois grupos e cada um deveria adivinhar qual era o personagem do outro grupo, utilizando o verbo *to be* e o vocabulário estudado. Houve um clima de cooperatividade, inclusão e interação na sala, como proposto por Lopes (2011), em que cada grupo precisava conversar entre si para tomar decisões e tentar vencer o jogo. Além disso, “o fato de os alunos trabalharem em grupo, independentemente de haver um mais capaz entre eles, faz com que eles,

juntos, consigam resolver problemas que não conseguiriam sozinhos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 48).

Foi utilizada, dessa maneira, uma abordagem comunicativa, de modo a incentivar a participação e comunicação dos envolvidos, visto que “tarefas comunicativas são também excelentes alternativas para a docente promover interações em língua estrangeira na sala de aula” (CUNHA, 2016, p. 74), especialmente quando feitas em duplas e/ou grupos.

No final, foi realizada uma atividade com música, as quais possuem o verbo *to be* em suas letras: *Billie Jean*, do Michael Jackson, e *Sugar*, da banda Maroon 5. A primeira era conhecida praticamente por toda a turma; já a segunda nem tanto. As letras das canções foram entregues impressas, embaralhadas, recortadas em pequenos papéis, e, em duplas, os alunos deveriam ouvir a música e organizá-la. Em seguida, eles deveriam identificar o verbo *to be* e indicar se ele estava no presente ou passado. Também houve uma pequena discussão sobre o contexto das músicas e, para encerrar, a turma pôde se divertir cantando-as.

Na aula de atendimento coletivo, inicialmente, foi feita uma revisão dos verbos modais (especificamente, *can*, *could*, *must* e *should*). Foi feito um pequeno resumo no quadro branco e os alunos o copiaram em seus respectivos cadernos. Em seguida, foi feita a explicação.

Como é recorrente os alunos chegarem alguns minutos atrasados, após todos estarem presentes foi feita uma atividade de quebra-gelo, para eles se sentirem mais à vontade para participar da aula. Nela, cada estudante sorteava um pedaço de papel, o qual continha um desafio em Inglês (cite três animais em Inglês, por exemplo). Eles, então, precisavam responder ao comando, de modo a ativar conhecimentos prévios, como proposto pelo método freiriano.

Logo, foi proposto um jogo da memória, em duplas. Ele era composto por perguntas e respostas, utilizando os verbos modais estudados (por exemplo: *should I study for the test? Yes, you should*). Os estudantes deveriam encontrar os pares correspondentes e o vencedor seria quem possuísse mais pares. A turma demonstrou-se bem participativa, pois muitos já conheciam esse jogo desde a infância.

Depois, foi aplicado um bingo. Inicialmente, foram escritas algumas frases contendo os verbos modais no quadro. Os verbos foram sublinhados para que os estudantes procurassem sua tradução no dicionário, para melhor compreensão da

frase. Na cartela de bingo que foi entregue para cada um, havia diversas placas, correspondentes às frases. Assim, a professora falava uma frase e o aluno deveria marcar a placa que a representasse. Em um primeiro momento, eles podiam verificar a tradução em seus cadernos, mas uma nova rodada foi feita sem consulta. Muitos estudantes demonstraram um pouco de receio, porém, após algumas frases, sentiram-se confiantes e demonstraram facilidade em continuar o jogo, sem olhar no caderno. Por fim, conforme completavam suas cartelas, cada aluno recebeu um bombom como premiação, o que os deixou animados.

No final, foi trabalhado com uma música. Cada um recebeu uma folha contendo a letra das duas músicas escolhidas (*Should I stay or should I go*, do The Clash, e *Numb*, da banda Linkin Park). O gênero musical escolhido aparentou agradar os estudantes e as músicas eram conhecidas pela grande maioria deles. Entretanto, a letra estava incompleta e a turma deveria completar com as palavras faltantes. Em seguida, eles deveriam encontrar e circular os verbos modais presentes na música, indicando qual o sentido que cada um causava na letra. A turma demonstrou boa compreensão oral e facilidade em completar as letras. Inclusive, ao fim da aula, comentaram que gostariam de ter atividades assim mais vezes.

Desse modo, notou-se que o trabalho com música em sala de aula despertou o interesse dos estudantes de ambas as modalidades, especialmente as canções que eles já conheciam. A maior parte da turma conseguiu completar as lacunas sem dificuldades, mesmo tendo poucas aulas que explorem a habilidade da compreensão auditiva. Portanto,

o ensino de língua estrangeira com a utilização de músicas pode ser uma alternativa bastante interessante para a inserção da língua estrangeira em sala de aula, uma vez que se ampliam os vínculos afetivos do aluno com o idioma. Ademais, com uma letra de música, podem-se trabalhar pronúncia, escuta, vocabulário, estruturas gramaticais etc. de modo autêntico, pois a música faz parte da vida da maioria de nossos alunos, sendo elemento que pode motivar e facilitar a aprendizagem. (CUNHA, 2016, p. 74).

No entanto, não só a música, mas os demais recursos lúdicos aplicados, foram muito bem recepcionados pelos alunos presentes, os quais participaram bastante e demonstraram-se interessados nas aulas ministradas. Sendo assim, as pesquisadoras conseguiram observar os pressupostos teóricos desse estudo em prática, através de uma abordagem mais comunicativa, com o auxílio do conhecimento prévio do aluno (método Paulo Freire) e da ludicidade, a qual

demonstrou-se ser uma excelente ferramenta para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

5.4 QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS

Após a regência dessas aulas, foi aplicado um questionário aos alunos, composto por perguntas objetivas e descritivas. No total, 6 alunos responderam ao questionário. Eles serão representados por letras, para garantir o anonimato.

Desse total, 3 declararam-se solteiros e 3 casados. Em relação aos filhos, dois indicaram não ter filhos, dois disseram ter um (a) filho (a) e outros dois afirmaram ter dois (duas) filhos (as). Na área profissional, dois informaram que trabalham em tempo integral (40 horas semanais ou mais), dois disseram que trabalham entre 20 e 40 horas semanais, e dois não estão trabalhando. Essas informações são relevantes para o contexto da EJA, pois podem influenciar na frequência dos alunos à escola e em seus interesses e objetivos em relação aos estudos, reafirmando o proposto pelas DCE (2006).

Quando questionados sobre o motivo de terem parado de estudar anteriormente, as respostas se assemelham:

- A – Tive filhos aí parei.
- B – Tempo, trabalho e estudo.
- C – Tive que começar a trabalhar muito nova.
- D – Por causa do tempo e problemas familiares.
- E – Parei de estudar para trabalhar.
- F – Por problemas da escola.

Nota-se, assim, que a grande maioria dos participantes pararam os estudos devido ao trabalho, ao tempo e à família. Consequentemente, os motivos que os levaram a retomar os estudos também foram semelhantes:

- A – Por causa do trabalho e também quero fazer uma faculdade.
- B – Para melhor oportunidade de trabalho.
- C – Porque hoje em dia sem estudo não chegamos a lugar nenhum.
- D – Para procurar um trabalho melhor e para concluir o Ensino Médio.
- E – Por causa do trabalho.
- F – Eu voltei a estudar por mim mesmo, eu tive vontade de conhecer outros estudos.

Assim, de modo geral, o trabalho, fator que os levou à evasão escolar há algum tempo atrás, agora é a razão de voltarem a estudar. Isso comprova que a modalidade

EJA “pode permitir a construção e a apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, de modo que o educando ressignifique suas experiências socioculturais” (PARANÁ, 2006, p. 28). Percebe-se, também, que muitos indivíduos retomam os estudos visando uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, que está exigindo cada vez mais uma escolarização formal dos candidatos.

A respeito da Língua Inglesa, os participantes estavam cursando o Ensino Médio (três na 3ª série, um na 2ª série e um na 1ª série) e o 9º ano do Ensino Fundamental (apenas um dos participantes). A maioria dos indivíduos (quatro) afirmaram que já haviam estudado Inglês antes.

Entretanto, quando questionados sobre quanto tempo se dedicam aos estudos da Língua Inglesa, além da sala de aula, cinco participantes afirmaram que apenas assistem às aulas, sem estudos extracurriculares. Somente um dos participantes relatou que estuda além das aulas, de uma a três horas por semana. Ademais, a maioria costuma manter alguma forma de contato com o idioma, como música (4), filmes/séries/televisão (3) e internet/redes sociais (2). Desse modo, foi possível perceber que a maioria dos estudantes não busca aprofundar seus conhecimentos em uma Língua Estrangeira fora do ambiente escolar.

Quando questionados sobre quais recursos lúdicos são utilizados nas aulas de Língua Inglesa, os alunos citaram música (3), jogos impressos (3) e jogos em grupos ou em duplas (2). E, se eles pudessem escolher um recurso lúdico para ser utilizado, três responderam jogos impressos, um respondeu jogos em grupos ou em duplas e dois escolheram música.

Através desses dados, percebe-se que a ludicidade ainda pode causar estranheza para muitos alunos. Os alunos participantes relataram os jogos impressos como o recurso lúdico mais utilizado nas aulas de Língua Inglesa na instituição em que estudam, e, se eles pudessem escolher uma atividade lúdica para realizar nessas aulas, a maioria optou por esses jogos novamente, ressaltando suas crenças, as quais dão confiança ao que já conhecem.

Em relação à frequência das atividades lúdicas, a maioria disse que elas são utilizadas às vezes, ou seja, apenas em algumas aulas. Apenas um aluno relatou que elas são abordadas frequentemente, em quase todas as aulas. Coincidentemente, esse aluno fazia parte da turma de coletivo, o que retrata as entrevistas das professoras, que relataram que nessa modalidade é mais fácil trabalhar com a ludicidade. Posteriormente, eles foram questionados sobre a frequência com que

gostariam que esses recursos fossem usados nas aulas de Inglês: um aluno respondeu sempre, dois responderam frequentemente e três disseram às vezes, novamente reforçando a ideia da estranheza que a ludicidade ainda causa nos estudantes.

Entretanto, quando perguntados sobre como se sentem quando há o uso de recursos lúdicos durante as aulas, quatro alunos retrataram que se sentem muito bem e dois descreveram-se indiferentes. Posteriormente, ao serem questionados se sentem melhor quando há o uso da ludicidade, a maioria dos participantes (cinco) relatou que sim. Ao explicar o motivo, algumas respostas interessantes surgiram: “se sente melhor”, “aprender brincando parece mais fácil”, “me sinto mais confortável”, “aprendemos juntos”. Esses relatos retratam o que já foi afirmado anteriormente neste trabalho, como a motivação dos alunos e a cooperatividade, bem como a reutilização do que foi aprendido nestes momentos em situações reais de uso.

Ademais, quando foi pedido sobre como consideram os recursos lúdicos, quatro alunos afirmaram que eles são interessantes e que gostam quando são utilizados nas aulas de Língua Inglesa. Todavia, dois estudantes relataram que os consideram irrelevantes para a aprendizagem do idioma. Isso reforça a reflexão feita anteriormente: por ser pouco utilizada, muitos alunos ainda sentem-se inseguros com o uso da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos possibilita que indivíduos que não completaram o ciclo escolar no momento devido tenham uma nova oportunidade. Entretanto, as pesquisas na área de Letras que contemplam essa modalidade ainda são escassas, especialmente sobre a disciplina de Língua Inglesa e, mais ainda, em relação à ludicidade (característica muitas vezes estudada na aquisição de uma língua estrangeira por crianças).

Desse modo, esse trabalho teve como objetivo principal investigar e analisar o uso de recursos lúdicos na aula de Língua Inglesa no contexto escolar da Educação de Jovens Adultos no CEEBJA de Pato Branco, Paraná. A revisão de literatura, a análise dos materiais didáticos, as entrevistas com as docentes e os questionários aplicados aos alunos foram essenciais para melhor compreensão desse processo.

Inicialmente, para guiar o trabalho de pesquisa, foi feito um histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil, com os diversos métodos e abordagens que foram surgindo ao longo dos anos. Posteriormente, as contribuições de Bakhtin, Vygotsky e Freire, especialmente sobre língua, linguagem, letramento e educação, foram revisadas para nortear o estudo, assim como a visão de multiletramentos, defendida, principalmente, por Rojo (2012).

Para orientar a contextualização da Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA (PARANÁ, 2006) foram primordiais, associadas a Freire (1987). Simultaneamente, para melhor compreensão da ludicidade, Luckesi (2002), Huizinga (2000), Lopes (2011) e Lago (2010) foram utilizados. Por fim, os dados obtidos nas entrevistas e nos questionários foram de enorme contribuição para o desenvolvimento da pesquisa, relacionados aos conceitos teóricos anteriores.

Ao longo do trabalho, busquei defender a tese de que os recursos lúdicos podem contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos, baseada nos pressupostos teóricos e na experiência prévia que tive na docência de Inglês para essa faixa etária, em um curso de idiomas.

A análise mostrou-se condizente com esse ponto de vista. Entretanto, pode-se concluir que os materiais utilizados nas aulas possuem poucas características lúdicas, apesar de apresentarem traços sociointeracionistas, como prevê a teoria vygotskiana.

Ademais, o trabalho com gêneros, defendido por Bakhtin (2016), também foi observado. Por fim, as ideias de Freire (1987) também foram encontradas nesses materiais, os quais buscavam utilizar o contexto do aluno em suas atividades.

Durante as aulas observadas, é possível afirmar que a Gramática-Tradução ainda se fez muito presente, junto com a perspectiva de língua como código relatada nas entrevistas com as docentes. A maior parte das aulas observadas foram ministradas de modo tradicional, porém, notou-se a dialogicidade de Freire presente nesses momentos, pois as docentes buscavam manter um contato próximo aos alunos e dar voz a eles em sala de aula. Essa dialogia também se relaciona à teoria sociocultural vygotskiana, que propõe que o conhecimento é construído na relação entre os participantes do processo.

Nas entrevistas, foi possível reafirmar alguns aspectos observados em sala. As docentes demonstraram-se favoráveis ao uso da ludicidade em sala de aula, afirmando buscarem utilizar recursos lúdicos, embora isso nem sempre seja possível, devido a fatores externos, como tempo. Elas também ressaltaram que os estudantes geralmente gostam quando há uma aula lúdica no CEEBJA de Pato Branco.

Sendo assim, isso foi ressaltado nas aulas aplicadas em ambas as turmas, de atendimento coletivo e individual. Nesses momentos, a pesquisadora pode observar a reação dos alunos a diversos recursos lúdicos, especialmente jogos e música, a qual foi muito positiva, evidenciando os pressupostos teóricos abordados nesse trabalho. Os alunos demonstraram estar se divertindo durante os jogos, lembrando até mesmo sua infância, contudo, para alguns, a ludicidade ainda causa estranheza.

Esse paradigma foi confirmado nos questionários respondidos pelos discentes. Apesar de eles afirmarem que aprendem melhor com o auxílio de recursos lúdicos, de que a aprendizagem se torna “mais fácil”, “mais divertida” e cooperativa, muitos ainda preferem que a ludicidade não seja utilizada em todas as aulas, dando preferência para atividades mais tradicionais, devido ao receio de que esses recursos não proporcionem o aprendizado ou, até mesmo, por ser algo diferente do rotineiro.

Portanto, esse trabalho de pesquisa foi de grande relevância para a melhor compreensão do ambiente escolar da Educação de Jovens e Adultos, das características desses estudantes, bem como das aulas de Língua Inglesa e o uso da ludicidade nelas. Pode-se concluir que a teoria abordada nessa pesquisa se fez presente nos dados obtidos, comprovando-a. Especialmente, esse trabalho permitiu observar que é possível sim utilizar recursos lúdicos com jovens e adultos e que eles

podem contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem de Inglês, desmistificando a ideia de ser uma das disciplinas mais difíceis.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORTOLINI, Rosane; KRÜGER, Cleci Irene Trentin. Algumas considerações sobre o ensino de Língua Estrangeira na EJA. **Synergismus scyentifica**, Pato Branco, v. 3, n. 23, p. 01-07, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CUNHA, Alex Garcia da. A língua estrangeira no ambiente escolar. *In*: DA CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura (orgs.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. P. 70-77.

DAGIOS, Marcele Garbin. **A formação intercultural de professores de inglês no PIBID UTFPR Pato Branco**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

DE GRANDE, Paula Baracat. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, Curitiba, v. 23, n. 23, p. 11-27, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? *In* XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas**

públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P. 47-54.

HISTÓRICO da Escola. Pato Branco, 2019. Disponível em: <<http://www.pbcceebjapato Branco.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>>. Acesso em: 03 out. 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

JANSON, Tore. **A história das línguas:** uma introdução. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KADRI, Michele Salles El. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 64-91, jul./dez. 2010.

LAGO, Andreza. **Jogos divertidos para a sua aula de inglês.** Barueri, SP: DISAL, 2010.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa:** conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 02)

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação.** Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessias.** Cascavel, v. 7, n. 1, p. 414-431, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba: 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: 2006.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade**. UNICAMP: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES. 2018.

RADAELLI, Maria Eunice. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização. **Revista Thêma et Scientia**, v. 01, p. 30-34, 2011.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROZÁRIO, Maria Nilce Valoski; SBALQUEIRO, Arnaldo. **Escola e ensino-aprendizagem: questionamentos, teorias, estudos e práticas**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/395-4.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

SANT'ANNA, Magali R. de; SPAZIANI, Lídia; GÓES, Maria Cláudia de. **As principais metodologias de ensino de Língua Inglesa no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. 2ª ed. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, Mosiana de Macedo. O ensino da Língua Inglesa aos alunos da EJA. **Vida de Ensino**, [S.l.], v. 02, n. 02, p. 40-47, out/fev. 2010/2011.

SILVA, Simone B. da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa**. São Paulo, 2011, 243 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Simone C. Rodrigues da; NUNES, Maria Alice Melo. Um olhar sobre o Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo**, n. 5, p. 50-58, 2016.

SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e ensino de gêneros. **Revista Educação Em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Há quanto tempo você é professora de Língua Inglesa na modalidade EJA?
- 2) Quantos alunos há na turma da disciplina de Língua Inglesa no CEEBJA-PB em que você atua?
- 3) O atendimento é individual ou coletivo?
- 4) Qual é a metodologia adotada?
- 5) Quais são os materiais utilizados?
- 6) Com que frequência as atividades lúdicas são utilizadas nas aulas de Língua Inglesa ministradas no CEEBJA-PB? Por quê?
- 7) Quais recursos lúdicos estão disponíveis na sala de Língua Inglesa do CEEBJA-PB? Quais desses recursos são mais utilizados durante suas aulas de Língua Inglesa no CEEBJA-PB? Por quê?
- 8) Como os alunos da turma de Língua Inglesa no CEEBJA-PB reagem às aulas nas quais há o uso de atividades lúdicas? Quais comportamentos são notáveis?
- 9) Em relação ao processo de ensino, você acha que o uso de recursos lúdicos pode auxiliar a prática pedagógica? Qual é sua opinião a respeito?
- 10) Em relação ao processo de aprendizagem, você acha que o uso de atividades lúdicas pode contribuir para que ele ocorra satisfatoriamente? Qual é sua opinião a respeito?
- 11) Quais são as dificuldades encontradas ao se utilizar os recursos lúdicos na aula de Língua Inglesa no CEEBJA-PB?
- 12) Quais são as desvantagens do uso de recursos lúdicos na aula de Língua Inglesa na EJA, em sua opinião?
- 13) Por fim, qual é o seu ponto de vista em relação ao uso de atividades lúdicas nas aulas de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos?

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Favor marcar um **X** em uma única resposta que melhor se apresente para você.

INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Faixa etária:

De 18 a 25 anos De 25 a 35 anos De 35 a 45 anos

3. Estado civil:

Solteiro (a) Casado (a) Divorciado (a) Viúvo (a)

4. Quantos filhos você tem?

0 (zero) 1 (um) 2 (dois) 3 (três) ou mais

5. Qual sua situação atual de trabalho?

- Não estou trabalhando.
 Trabalho eventualmente.
 Trabalho até 20 horas semanais.
 Trabalho entre 20 e 40 horas semanais.
 Trabalho em tempo integral (40 horas semanais ou mais).

6. Por que você havia parado de estudar anteriormente?

7. Por que você decidiu retomar os estudos?

INFORMAÇÕES SOBRE AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:

1. Em qual ano do Ensino Fundamental ou série do Ensino Médio você está cursando a disciplina de Língua Inglesa?

6º 7º 8º 9º 1ª 2ª 3ª

2. Você já havia estudado a Língua Inglesa anteriormente?

Sim. Não.

3. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos de Língua Inglesa, além das horas de aula?

- Nenhuma, apenas assisto às aulas.
 Uma a três horas.
 Três horas ou mais.

4. Além das aulas de Língua Inglesa, qual outro contato você costuma manter com esse idioma?

Obs.: é possível assinalar mais de uma opção.

- Música. Filmes/séries/televisão. Livros/revistas/jornais.
 Internet/redes sociais. Jogos. Outros: _____.

5. Quais recursos lúdicos são utilizados na aula de Língua Inglesa na instituição em que você estuda?

Obs.: é possível assinalar mais de uma opção.

- Músicas.
 Filmes/séries/programas de televisão.
 Jogos impressos (caça-palavras, cruzadinha, etc).
 Jogos em grupos ou em duplas.
 Outros: _____.
 Nenhuma das opções acima.

6. Com que frequência os recursos lúdicos da questão anterior (número 4) são utilizados na aula de Língua Inglesa?

- Sempre (todas as aulas).
 Frequentemente (em quase todas as aulas).
 Às vezes (apenas em algumas aulas).
 Nunca (em nenhuma aula).

7. Como você se sente quando esses recursos são utilizados na aula de Língua Inglesa?

- Me sinto muito bem.
 Indiferente.
 Me sinto incomodado.

8. Você se sente mais motivado a participar da aula quando há o uso desses recursos? Explique por quê.

- Sim. Não.
-
-

9. Em relação aos recursos lúdicos citados anteriormente (questão número 4), você os considera:

- Interessantes, gosto quando são utilizados durante as aulas de Língua Inglesa.
 Interessantes, porém não gosto quando são utilizados durante as aulas de Língua Inglesa.
 Irrelevantes para a aprendizagem de Língua Inglesa.
 Desnecessários para a aprendizagem de Língua Inglesa, pois atrapalham as aulas.

10. Com que frequência você gostaria que os recursos lúdicos citados anteriormente (questão número 4) fossem utilizados nas aulas de Língua Inglesa?

- Sempre (todas as aulas).
- Frequentemente (em quase todas as aulas).
- Às vezes (apenas em algumas aulas).
- Nunca (em nenhuma aula).

11. Se você pudesse escolher um recurso lúdico para ser utilizado durante a aula de Língua Inglesa, qual você escolheria?

- Músicas.
- Filmes/séries/programas de televisão.
- Jogos impressos (caça-palavras, cruzadinha, etc).
- Jogos em grupos ou em duplas.
- Outros.

12. Em quais áreas (oralidade, escrita, leitura, compreensão auditiva) você acha que as atividades lúdicas melhoram a sua capacidade de compreensão da língua inglesa? Por quê?

Obrigada por sua participação!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: O uso de atividades lúdicas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos em Pato Branco-Paraná.

Pesquisadora: Amanda Stanislawski Reche.

Endereço e telefone: Rua-----, Bairro -----, CEP -----. Fone: (46) -----

Orientadora: Marcele Garbin Dagios.

Endereço e telefone: Rua-----, CEP -----. Fone: (46) ----- --.

Local de realização da pesquisa: Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) – Pato Branco.

Endereço e telefone do local: Rua Tapajós, 777, Centro, CEP 85.501-043. Fone: (46) 3225-1364.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

- 1. Apresentação da pesquisa:** caro aluno (a), você é convidado (a) a participar desta pesquisa sobre o uso de recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa é importante pois busca observar como os recursos lúdicos são utilizados durante as aulas e como podem influenciar tanto o trabalho do profissional docente, quanto a aprendizagem do conteúdo pelo discente.
- 2. Objetivos da pesquisa:** analisar as influências do uso de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, tanto para o docente, quanto para os discentes, especificamente no CEEBJA de Pato Branco.
- 3. Participação na pesquisa:** ao participar deste estudo, você responderá a um questionário estruturado sobre o tema de pesquisa. Você será solicitado a fornecer informações de natureza socioeconômica e pedagógica, bem como sobre suas reações em relação ao uso de atividades lúdicas na aula de Língua Inglesa. Suas respostas não serão objeto de avaliação quanto a acerto ou erro. Não existem respostas erradas para as questões. Os questionários serão entregues pessoalmente e o tempo necessário para completá-los é de aproximadamente 20 minutos. A coleta de dados ocorrerá somente em seus horários de aula e nas respectivas salas de aula.
- 4. Confidencialidade:** os dados fornecidos serão utilizados apenas para as finalidades da pesquisa e estarão protegidos pelo sigilo. Apenas as pesquisadoras terão acesso aos questionários e em eventual divulgação de resultados não serão mencionados seu nome ou outros dados que possam identificá-lo.
- 5. Riscos e Benefícios:**
 - 5a) Riscos:** o risco da pesquisa é mínimo. Espera-se, no máximo, leve constrangimento pelo uso de dados coletados através do questionário e pela

observação da pesquisadora em sala de aula. Se o constrangimento se mostrar como impeditivo, você poderá deixar a pesquisa sem qualquer ônus.

5b) Benefícios: ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que os resultados deste estudo possuam relevância acadêmica e social, pois há poucos trabalhos publicados sobre a Educação de Jovens e Adultos e a interferência dos recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto.

Quanto aos benefícios, esse trabalho também possui relevância acadêmica e social, pois há poucos trabalhos publicados sobre a Educação de Jovens e Adultos e a interferência dos recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto.

Nota-se que as necessidades e motivações do aluno da EJA são diferenciadas, assim como sua realidade pessoal e suas vivências, de modo a necessitar uma metodologia diferenciada. Sendo assim, os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de Língua Inglesa nesse âmbito, de maneira a evitar a desmotivação desses alunos e a evasão escolar deles, bem como obter melhores resultados na aprendizagem.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: estudantes de ambos os sexos, entre 18 anos e 45 anos, matriculados na disciplina de Língua Inglesa no CEEBJA de Pato Branco, nos três anos do Ensino Médio, no período diurno.

6b) Exclusão: estudantes com dificuldades de fala, audição, visão e com diagnóstico de distúrbios de natureza cognitiva que dificultam a aprendizagem.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo: Você tem a liberdade de não participar e pode, ainda, caso concorde em participar, interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo. Você tem a liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre o estudo contatando a pesquisadora por meio do endereço eletrônico @hotmail.com.

Assinale uma das opções abaixo para receber ou para não receber os resultados da pesquisa, conforme seu interesse:

() Quero receber os resultados da pesquisa. Favor enviar para o e-mail: _____
 () Não quero receber os resultados da pesquisa.

- 8. Ressarcimento e indenização:** Sua participação na pesquisa não envolve qualquer dispêndio financeiro ou material de sua parte. Mas você tem o direito de ser indenizado por qualquer dano que, comprovadamente, seja decorrente de sua participação na pesquisa.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que estão trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4494 e-mail: coep@utfpr.edu.br

B) CONSENTIMENTO (do participante de pesquisa ou do responsável legal – neste caso anexar documento que comprove parentesco/tutela/curatela)

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimentos e indenizações relacionados a este estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar desta pesquisa. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____

Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____

Estado: _____

Assinatura:

Data: ___/___/_____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura _____ pesquisador: _____ Data: _____

(ou seu representante)

Nome

completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Amanda Stanislowski Reche, via e-mail: -----@hotmail.com ou telefone: (46) ----- --.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM, SOM E VOZ (TCUISV)**

Título da pesquisa: O uso de atividades lúdicas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos em Pato Branco-Paraná.

Pesquisadora: Amanda Stanislawski Reche.

Endereço e telefone: Rua-----, Bairro -----, CEP -----. Fone: (46) -----

Orientadora: Marcele Garbin Dagios.

Endereço e telefone: Rua-----, CEP -----. Fone: (46) ----- --.

Local de realização da pesquisa: Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) – Pato Branco.

Endereço e telefone: Rua Tapajós, 777, Centro, CEP 85.501-043. Fone: (46) 3225-1364.

C) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

9. **Apresentação da pesquisa:** a senhora é convidada a participar desta pesquisa sobre o uso de recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa é importante pois busca observar como os recursos lúdicos são utilizados durante as aulas e como podem influenciar tanto a prática pedagógica, quanto a aprendizagem do conteúdo pelo discente.
10. **Objetivos da pesquisa:** analisar as influências do uso de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, tanto para o docente, quanto para os discentes, especificamente no CEEBJA de Pato Branco.
11. **Participação na pesquisa:** ao participar deste estudo, você será solicitada a fornecer informações sobre os recursos lúdicos e os materiais didáticos utilizados durante as aulas de Língua Inglesa, assim como sobre a metodologia utilizada em sala de aula. Você também será convidada a participar de uma entrevista sobre o tema de pesquisa. Nela, serão requisitadas informações de natureza pedagógica, bem como sobre o seu ponto de vista sobre o assunto, caso deseje expressá-lo. Suas respostas não serão objeto de avaliação quanto a acerto ou erro. A entrevista será gravada para posterior transcrição e análise na pesquisa. Ela será feita pessoalmente, em sua hora-atividade ou outro momento de sua preferência, na escola, e o tempo necessário para completá-la é de aproximadamente 30 minutos.
12. **Confidencialidade:** os dados fornecidos serão utilizados apenas para as finalidades da pesquisa e estarão protegidos pelo sigilo. Apenas os pesquisadores terão acesso à entrevista e, em eventual divulgação de resultados, não serão mencionados seu nome ou outros dados que possam identificá-la.
13. **Riscos e Benefícios.**
 - 5a) **Riscos:** o risco da pesquisa é mínimo. Espera-se, no máximo, leve constrangimento pelo uso de dados coletados através da entrevista. Se o constrangimento se mostrar como impeditivo, a senhora poderá deixar a pesquisa sem qualquer ônus.

5b) Benefícios: ao participar desta pesquisa a senhora não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que os resultados deste estudo possuam relevância acadêmica e social, pois há poucos trabalhos publicados sobre a Educação de Jovens e Adultos e a interferência dos recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto.

Quanto aos benefícios, esse trabalho também possui relevância acadêmica e social, pois há poucos trabalhos publicados sobre a Educação de Jovens e Adultos e a interferência dos recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto.

Nota-se que as necessidades e motivações do aluno da EJA são diferenciadas, assim como sua realidade pessoal e suas vivências, de modo a necessitar uma metodologia diferenciada. Sendo assim, os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de Língua Inglesa nesse âmbito, de maneira a evitar a desmotivação desses alunos e a evasão escolar deles, bem como obter melhores resultados na aprendizagem

14. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: docente responsável pela disciplina de Língua Inglesa no CEEBJA de Pato Branco no período diurno.

6b) Exclusão: não se aplica.

15. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo: Você tem a liberdade de não participar e pode, ainda, caso concorde em participar, interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Você tem a liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre o estudo contatando a pesquisadora por meio do endereço eletrônico -----@hotmail.com.

Assinale uma das opções abaixo para receber ou para não receber os resultados

da pesquisa, conforme seu interesse:

() Quero receber os resultados da pesquisa. Favor enviar para o e-mail: _____

() Não quero receber os resultados da pesquisa.

16. Ressarcimento e indenização: Sua participação na pesquisa não envolve qualquer dispêndio financeiro ou material de sua parte. Mas você tem o direito de ser indenizado por qualquer dano que, comprovadamente, seja decorrente de sua participação na pesquisa.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que estão trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Av.

Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4494 e-mail: coep@utfpr.edu.br.

D) CONSENTIMENTO (do participante de pesquisa ou do responsável legal – neste caso anexar documento que comprove parentesco/tutela/curatela)

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimentos e indenizações relacionados a este estudo. Concordo que minha voz seja gravada em áudio para os fins da pesquisa. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar desta pesquisa. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____
 RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____
 Telefone: _____
 Endereço: _____
 _____ CEP: _____ Cidade: _____
 Estado: _____
 Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: _____ Data: _____
 (ou seu representante)

Nome completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com-----, via e-mail: -----@hotmail.com ou telefone: (46) ------.

OBS: este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao participante da pesquisa.